

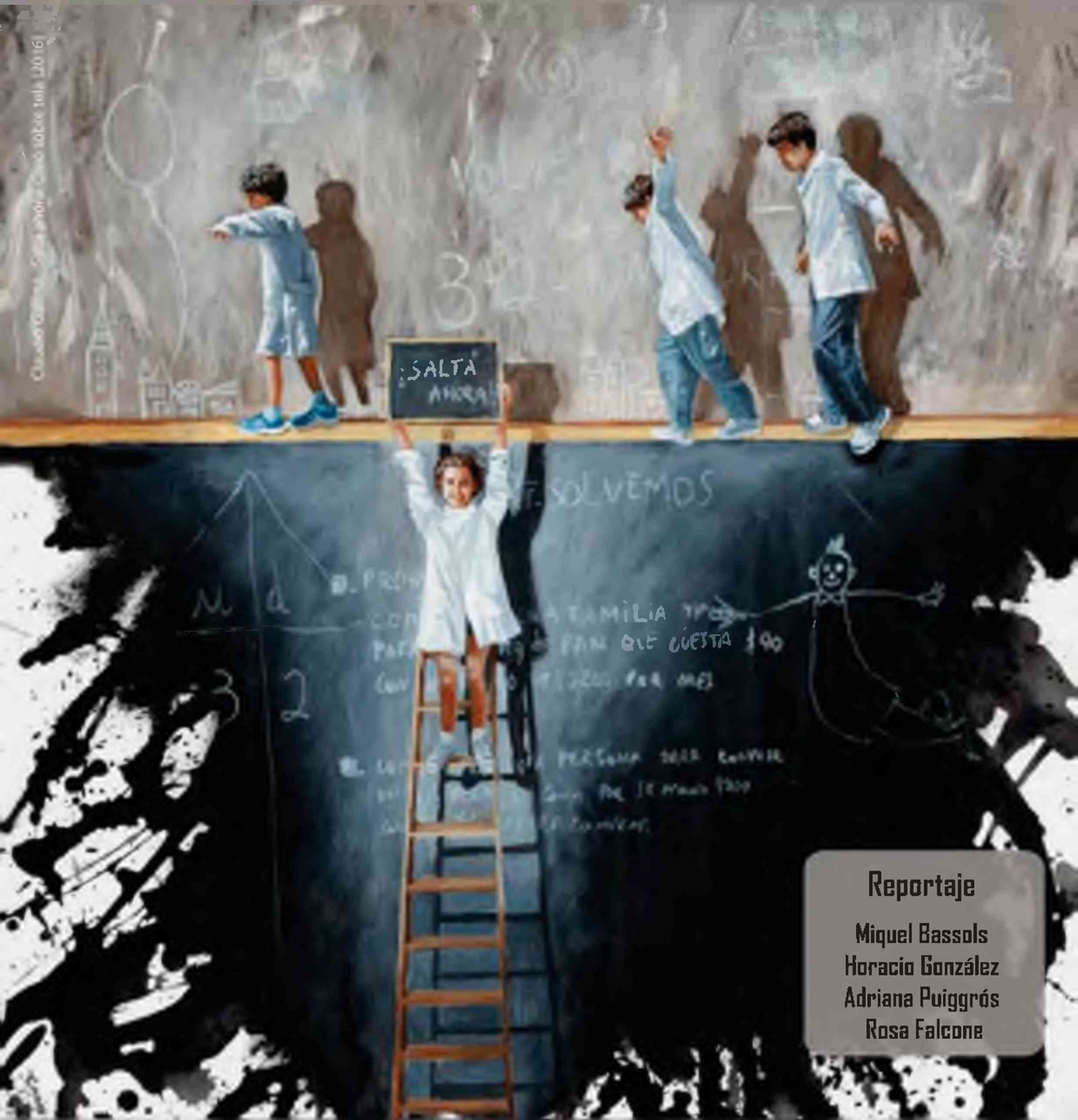


ESTRATEGIAS

Psicoanálisis y Salud Mental

Publicación del Servicio de Docencia e Investigación
Hospital Interzonal General de Agudos Prof. "Dr. Rodolfo Rossi"- La Plata

FIGURAS DE LO INEDUCABLE EN TIEMPOS DEL FUROR PEDAGOGICO



Quiero decir, ¿cómo se trabaja sobre la D.O.?

Reportaje

Miquel Bassols
Horacio González
Adriana Puiggrós
Rosa Falcone

A Germán García



Año VI - Número 7
Junio 2019

AUTORIDADES DEL HOSPITAL

Directora Ejecutiva: **Dra. María González Arzac**

Directores Asociados: **Dr. Carlos Feller, Lic. Mónica Calvo, Dr. Jorge Mauri**

SERVICIOS DE INDIZACIÓN

Desde el año 2013, la revista *Estrategias* ha sido evaluada por distintas organizaciones académicas con resultados altamente positivos, por lo que actualmente se encuentra indizada en las siguientes bases de datos.

AUSPICIOS

Servicio de Salud Mental Hospital Interzonal General de Agudos Prof. "Dr. Rodolfo Rossi"

Asociación Cooperadora de Amigos del Hospital Rodolfo Rossi



Directorio de Revistas científicas *Latindex* (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)



El Servicio de Difusión de la Creación Intelectual *SeDiCI*
(Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata)



Portal bibliográfico de literatura científica de lengua hispana, con una prestigiosa hemeroteca virtual de carácter interdisciplinar



DOI (*Digital Object Identifier*) Código alfanumérico individual que identifica artículos científicos. Previa evaluación el DOI es otorgado a las revistas competentes.



REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico-. Ofrece acceso directo a documentos científicos y académicos de calidad contrastada, de países iberoamericanos o de temática iberoamericana.



Dirección: Calle 37 N° 183 e/ 116 y 117 La Plata -
C. P. 1900 - Buenos Aires - Argentina



Contacto: Telefax: (0054) 0221- 424-7596



E-mail: docencia_rossi@yahoo.com.ar // fasa-noac@ms.gba.gov.ar



Links

-Página web del Ministerio de Salud de la Provincia de Bs. As.
<http://www.ms.gba.gov.ar/sitios/hrossi/publicaciones/>
-SeDiCi- Repositorio de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/30560>
-Pág. Facebook
<https://www.facebook.com/pages/Estrategias-Psicoan%C3%A1lisis-y-salud-mental-/268131450037057?ref=hl>



FUNCIONES DEL CUERPO EDITORIAL DE LA PUBLICACIÓN

DIRECCIÓN

Lic. Cecilia Fasano

DIRECCIÓN ADJUNTA

Lic. Gabriela Rodríguez - Lic. Laura Arroyo

COMITÉ DE REDACCIÓN

Lic. Lorena Parra - Lic. Paula Lagunas

Conexiones institucionales, corrección y establecimiento de textos

CONSEJO ACADÉMICO

Dra. Elena Levy Yeyatti

Miembro Descartes - EOL - AMP

Dr. Nestor Artiñano

Decano Facultad de Trabajo Social - UNLP

Dra. Silvia Solas

Directora del Departamento de Filosofía - UNLP

Lic. Xavier Oñativia

Decano Facultad de Psicología- UNLP

Lic. Adriana Marcela Avalos

Presidenta Colegio Psicólogos Provincia de Bs. As. La Plata

Dr. Emilio Vaschetto

Miembro EOL - AMP - APSA - UBA

CONEXIONES INSTITUCIONALES

Lic. Luis Volta

Hospital "Dr. Rodolfo Rossi"

Lic. Alberto Justo

Hospital "Dr. Alejandro Korn"

Lic. Christian Martín

Hospital "Dr. Ricardo Gutiérrez"

Lic. Guadalupe Chopita

Hospital "Gral. José de San Martín"

Lic. Natalia A. Paladino

Hospital "Dr. Posadas" de Saladillo

Lic. Patricia Paoli

Hospital Zonal Especializado Reencuentro

Lic. Romina Torales

Centros de Salud Área Salud Mental Municipalidad La Plata

Lic. María Laura Errecarte

Escuela de la Orientación Lacaniana EOL -

Sección La Plata - Instancia Diagonal

Lic. Sonia Beldarrain

Biblioteca "Dr. Ricardo Gutiérrez" Subsecretaría de

Determinantes Sociales de la Salud y Enfermedad Física, Mental y de las Adicciones. Ministerio de Salud Pcia. Bs. As.

Lic. Claudia Orleans

Facultad de Psicología - Área Derechos Humanos UNLP

Bibl. Silvia Peloche

Bibliotecas digitales y Repositorios Universitarios UNLP

Lic. Paula Lagunas

Residencias de Psicología. Dirección de Capacitación y

Desarrollo de los trabajadores de la Salud. Ministerio de Salud Pcia. Bs. As.

CORRESPONSALES

Esteban Pikiewicz (Esquel) - Ofelia Winggard (Tucumán) - Pilar Ordoñez (Córdoba) Gastón Cottino (Mendoza) - Elba Lauc (Salta) - María José Autino (Jujuy) - Félix Chiaramonte (San Fernando y Tigre) - Laura Romero (Paraná) - Laura Rizzo (Roma) - Renata Cuchiarelli (Andorra) Andrea Peroni (Santiago de Chile) Betina Ganim (Mallorca)

TRADUCCIONES

Traducciones Del Inglés: Trad. Eliana Ruppel

Del Francés: Lic. Luis Volta - Trad. ClémentBeury

Del Italiano: Lic. Romina Merlo - Lic. Gabriela Rodríguez

Del Portugués: Silvina Molina - Ana Beatriz Zimmermann Guimaraes

ILUSTRACIÓN

Claudio Gallina





INDICE

EDITORIAL: Cecilia Fasano, Gabriela Rodríguez, Laura Arroyo	9
REPORTAJE	
▪ Miquel Bassols	14
▪ Horario González	17
▪ Adriana Puiggrós	19
▪ Rosa Falcone	21
DOCUMENTO HISTÓRICO	
▪ Maximiliano Fabi: <i>Argirópolis, Orbis tertius</i> . La educación como una idea, y la idea como un destino.	25
DOSSIER	
▪ Catherine Millot: <i>Freud antipedagogo</i>	32
▪ Gastón Cottino: La pedagogía del aplaste y la levedad del sujeto.....	36
▪ Beatriz Gez: Señorita maestra. Objeto de un deseo trascendente	39
▪ Verónica Escudero: Freud, ¿pedagogo o antipedagogo? Una conversación posible con los textos de Millot y Cifali	43
▪ Juan Pablo Lucchelli: Autismo o la pedagogía al revés	46
▪ Stella M. López: Lo que Itard no se deja enseñar por su salvaje	50
ENTRAMADOS	
▪ Witold Gombrowicz: <i>Ferdydurke</i> (Fragmentos)	55
▪ Laura Arroyo: Epistemopolítica y autismo	59
▪ Nieves Soria: Una receta angelical	64
▪ Facundo Abalo: Notas para pensar los trayectos escolares de las personas trans	68
▪ Christian Martín: Variaciones del fracaso escolar	73
▪ Nelson Mallach: Algo a des-aprender en la opacidad	76
▪ Julián Achilli: Acerca de los “ineducables” y la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje	80
PERSPECTIVAS	
▪ Esthela Solano Suárez: El agujero en el saber.....	85
▪ Germán García: La enseñanza extracurricular o la fuga de Eros	89
LITERARIAS	
▪ Mercedes Araujo: Presentación y selección de textos	95
ILUSTRACIÓN	
▪ Karen Monsalve: Memoria de lo infantil: huellas, manchas y jirones.....	102
SUMARIOS ANTERIORES	105





En su editorial del segundo número de la revista *El murciélago*¹ Germán García se centraba en la noción de tiempo para cernir lo actual como relativo a lo inactual, fluctuación sin progreso. “¿Cómo explicarle... [amigo lector] que la actualidad no es otra cosa que intentar saber algo del pasado para volver interesante la verdad del presente, en tanto porvenir del deseo?”

En tiempos en los que hacen furor pedagogías de todas las especies, nos aventuramos a mostrar los equívocos de la vocación pedagógica haciendo desfilar una comparsa que trae la novedad en su anacronía: el Freud antipedagogo, Itard y su salvaje, la Señorita maestra, el autista y todo tipo de *alfabestializados*, a los que se suman los indeducables de siempre con fuerte espíritu ferdydurkista.

El *furor curandis* sobre el que advertiera el maestro vienés parece animar este retoño desplazando el empuje pedagógico que parteaguas porque ignora el límite al saber, haciendo prueba de fraude cuando no de impostura. Con estas “Figuras de lo indeducable en tiempos del furor pedagógico” que nos dimos por título, saludamos la polémica que no descuida sin embargo interrogar qué se debe (por necesario) todavía aprender.

La partida de Germán García a fines del pasado año, escandió para quienes hacemos esta revista, un antes animado por su voz y un después de solo lectura, que sin embargo nos provoca. La larga conversación de todos estos años epistemo-político-clínica mantenida con Germán bulle, regresa espabilando los modos del pensar y el oficio de publicar que con él aprendimos a apreciar.

Les presentamos entonces una nueva tirada de *Estrategias* (que debe a Germán su nombre) bajo el influjo de su *esprit* que asedia zumbón la inercia de lo que pueda cristalizarse entre nosotras...

Laura Arroyo - Gabriela Rodríguez - Cecilia Fasano
La Plata, 25 de mayo de 2019

Nota

¹ García, Germán: “Para orientarse” revista *El murciélago*, N° 2 Mayo 1990, Anáfora Editora, Bs.As. Argentina.



AGRADECIMIENTOS

A los autores, Miquel Bassols, Horacio González, Adriana Puiggrós, Karina Celeste Álvarez, Rosa Falcone, Catherine Millot, Maximiliano Fabi, Gastón Cottino, Beatriz Gez, Verónica Escudero, Juan Pablo Luchelli, Stella López, Laura Arroyo, Nieves Soria, Facundo Abalo, Christian Martín, Nelson Mallach, Julián Achilli, Esthela Solano Suárez, Mercedes Araujo, Karen Monsalve. A Elena Levy Yeyati por su aceptación entusiasta para integrar el Consejo Académico de *Estrategias*; a Romina Merlo, Claudia Castillo, Fernando Buggliani y Dolores García, amigos de esta revista, por su respuesta cordial a demandas editoriales; a Claudio Gallina por haber cedido su obra para ilustrar este volumen.

10

NOVEDADES

Celebramos la consolidación de esta publicación, que acompaña su crecimiento con nuevos lazos, en esta ocasión, se trata de la inclusión de nuevas corresponsalías: Renata Cuchiarelli (Andorra) Betina Ganim (Mallorca) y la Conexión Institucional del Hospital Zonal Especializado Reencuentro, representado por Patricia Paoli. Asimismo es motivo de orgullo la reciente incorporación de *Estrategias* en REDIB -Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico-.



REPORTAJES



Conectados (2014)
Claudio Gallina



FIGURAS DE LO INEDUCABLE FRENTE AL FUROR PEDAGÓGICO

“Nada apremiaba, deberían los alumnos olvidar lo que habían aprendido”

Gustave Flaubert

12

La fracasada empresa pedagógica de esos dos locos a los que da vida Flaubert, Bouvard y Peuchet, no les impide imaginar que lo que había sido frustrado con niños podía ser menos difícil con hombres y mujeres, -la corrección política obliga hoy a prescindir de los buenos usos del universal masculino-. Visionario Flaubert, no imaginaba que ese desplazamiento tomaría cuerpo en diversas ortopedias del yo, en cuya base se reconoce sin dificultad una renovada apuesta pedagógica que se pone a la orden del día en el siglo XXI por los mejores motivos como ha sido siempre, el bien del sujeto. Lo que transforma esa empresa en una empresa aberrante, como señaló Lacan, respecto a ese bien que se plantea como bien para todos.

Así se lee este empuje, al que hemos dado en llamar furor pedagógico siguiendo a Freud, quien advertía respecto del “*furor curandis*”, que mide sus deserciones en hombres y mujeres según el principio autoritario de una nueva pedagogía, la de siempre, la que oculta el Amo bajo la forma del saber.

“El hombre [que es niño] es la única criatura que ha de ser educada”, léase convertir “animalidad en humanidad” Kant *dixit*, aunque este “naturismo educativo” no diga nada respecto de por qué debe aprender algo. Desde aquel episodio científico, el hallazgo del niño salvaje en Aveyron, que movilizó un debate entre diversas instituciones y enfrentó a la pedagogía y la psiquiatría, hasta nuestros días, esos y otros discursos que se comprometen en sendas empresas pedagógicas, hacen visible la torsión por la que el discurso universitario habría tomado el relevo del discurso Amo. Pedagogizar y aún contra-pedagogizar busca operar sobre el goce de los hombres/niños con los semblantes del saber desconociendo el impasse que marcó la ilustración, formulado magistralmente por Germán García: “cada civilización tiene su barbarie, cada barbarie su civilización”. Con este número nos proponemos “educar al Otro” del furor pedagógico sobre aquello que no se puede ignorar después de Freud.



REPORTAJES

El séptimo volumen de la revista *Estrategias* titulado: “Figuras de lo ineducable en tiempos del furor pedagógico”, retoma en vena freudiana la pregunta por aquello que resiste a toda empresa pedagógica, el hueso “ineducable” del que se sostiene el sujeto.

Como es habitual en esta publicación, prestigiosos invitados de diferentes ámbitos y disciplinas son convocados a responder cinco preguntas formuladas por *Estrategias*.

1. Una de las tareas imposibles señaladas por Sigmund Freud toca lo imposible de educar. La educación deberá encontrar su cauce -también en el sentido de una causa- entre dos peligros: el dejar hacer (*laissez faire*) y la prohibición. El maestro vienés había puesto en aprietos a la educación afirmando que debía “buscar su senda entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación”, valiéndose de estas dos figuras de la mitología griega: ubicadas de tal modo en un canal dejan un estrecho paso para la navegación, obligando al navegante a elegir entre los dos peligros. ¿Qué valoración le merece aquella orientación freudiana?

2. A partir de los años '70 un giro irreversible afectó la pedagogía, al pasar de un idea de inculcación de saber (en la pasividad del sujeto que ha de ser educado) a la participación activa de ese mismo sujeto en la construcción del saber. El pasaje señalado no arrojó gran cosa, poco sabemos sobre el sujeto que ha de aprender. ¿Qué nos puede decir desde su perspectiva sobre el sujeto implicado en este “giro”?

3. El par Educación/Sexual es singularmente problemático, los modos de tratarlo dependen en gran medida del discurso con el que se lo aborde. La educación sexual siempre existió, es un hecho, sea por vías secretas y/o ámbitos extraescolares. En nuestro país sancionada la ley de Educación Sexual Integral (ESI) se ha producido una controversia, que sin embargo es de vieja data: ¿es potestad del Estado educar en materia de sexualidad, y en qué medida? Por su parte el psicoanálisis verifica en su práctica clínica que el “saber” en el

terreno de lo sexual es renuente al mejor manual de instrucción, no se modeliza con información, aún y cuando se la imparta. ¿Cómo problematizaría este par desde su disciplina en función del escenario actual?

4. Jacques Lacan en los años '60 fue particularmente crítico de un psicoanálisis dedicado a la “reeducación emocional” del paciente, que buscaba entre otras cosas, el logro de una genitalidad normal y adulta. Cinco décadas después, la emergencia de una *doxa* que busca pedagogizar el deseo y la relación entre los sexos, se embarca en una educación calificada como “des-heterosexualizante”, promoviendo una erótica libre de la norma sexual. ¿Cómo piensa usted esta reconfiguración?

5. El saber toma un estatuto paradójico a partir del descubrimiento freudiano del inconsciente, lo que se invoca en su nombre está afectado por este modo peculiar de un “saber que se ignora”, que nos permite hablar de un antes y un después de Freud.

En la actualidad el auge de un sin número de técnicas, que se sustentan en las investigaciones producidas en el campo del cognitivismo, nutren a una pedagogía que reduce el saber a mera información y/o almacenamiento de memoria. Según este argumento, la época habría tomado una pendiente pre-freudiana, quisiéramos preguntarle a qué obedece este desconocimiento del acontecimiento freudiano?





Miquel Bassols

Psicoanalista español. Miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP), de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis (ELP) y de la *École de la Cause Freudienne* (ECF), Doctorado por el Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de París VIII, Docente de la Sección Clínica de Barcelona (*Institut du ChampFreudien*). Ex-presidente Presidente de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (2014-2018). Ha

impartido cursos y conferencias en varios países de Europa y América.

Es autor de varios libros, entre los que destacan *El psicoanálisis explicado a los medios de comunicación* Ediciones Eolia (1997); *La interpretación como malentendido* Colección Diva (2001); *Finales de análisis* Editorial Pomaire(2007); *Llull con Lacan. El amor, la palabra y la letra en la psicosis* Gredos (2010); *Lecturas de la página en blanco: La letra y el objeto* La Dragona (2011); *El caballo del pensamiento* Editorial Universidad de Granada. (2011); *Tu yo no es tuyo. Lo real del psicoanálisis en la ciencia* Tres Haches (2011); *Lo femenino, entre centro y ausencia* Grama Ediciones (2017); *Una política para erizos y otras herejías psicoanalíticas* Grama Ediciones (2018); *A psicanálise, a ciência, o real* (2015). Publica textos y lecturas de psicoanálisis y literatura en el blog *Desescrits*:<http://miquelbassols.blogspot.com.es>

14

1- Si hay algo ineducable, algo que queda inevitablemente fuera del límite de toda acción pedagógica, de toda empresa domesticadora, es aquello que entendemos en la orientación lacaniana como el goce. El goce, la satisfacción exigida por la pulsión, no admite represión posible, sólo su transformación, ya sea en su contrario o en una nueva producción a través de la sublimación. Así, entre permisión y prohibición, el goce no deja alternativa porque aquello que queda permitido de forma explícita queda obligado de forma implícita. Es el principio de toda publicidad: “Si usted puede, entonces debe”. “Y si no puede, pues también debe”. El superyó prohibidor de Freud encuentra su verdadera interpretación en el imperativo de goce que Lacan encuentra en la voz del Superyó: “¡Goza! ¡Debes gozar siempre un poco más!” El impasse de toda labor pedagógica fundada en la prohibición, como de toda técnica de autocoerción inducida -eso son las técnicas de modificación comportamental- encuentra aquí su límite y su impostura. De hecho, allí donde esperaríamos la palabra “prohibición” Freud nos remite a la operación de la “denegación”, que es de hecho siempre un afirmación disfrazada, un

“sí” revestido, incluso transvestido, de un “no”. Toda labor educativa debe pasar entonces entre el “buen salvaje” de Rousseau y el “imperativo categórico” de Kant. La historia de la pedagogía nos lo muestra.

Entre Escila y Caribdis, sólo un buen síntoma, una satisfacción substitutiva según Freud, permite encontrar una vía de resolución posible. Una pedagogía orientada por el deseo podría ayudar a ello.

2- Más que de un giro parece tratarse de una permutación del saber en los lugares del discurso. De estar en el lugar del educador, el saber pasa a estar en el lugar del llamado “educando”, y es un saber que hay que extraer en lugar de inocular. La palabra latina “*educere*” no quiere decir solamente guiar o conducir sino también extraer, sacar. Más que “*per via di porre*” se trataría entonces de actuar “*per via di levare*”, para retomar la referencia de Freud a Leonardo da Vinci. El saber no se transfiere del educador al educado por arte de birlibirloque, por una suerte de vasos comunicantes como podría pensarse reduciendo el saber a un asunto de conocimiento. Siguiendo esta reducción, la pedagogía termina reduciendo



el saber al conocimiento y el conocimiento a la información. La pregunta de T.S. Eliot tiene entonces todo su sentido: “¿Dónde está el saber que perdimos en el conocimiento? ¿Dónde está el conocimiento que perdimos en información?”

Poner el saber en el lugar del sujeto es salir de esta reducción que degrada cualquier empresa pedagógica. Esta fue por otra parte la clave de la experiencia analítica, sustentada en la función de la transferencia como sujeto supuesto saber del inconsciente. Y el sujeto supuesto al saber del inconsciente -es la mejor manera de leer esta fórmula lacaniana de la transferencia- es el pivote de ese “giro” que se revela entonces como una permutación del saber en los lugares del discurso. Lo mejor que podemos esperar del pedagogo es que actúe entonces como un agente provocador de esta permutación. Y eso siempre será según los límites de su propia relación al saber del inconsciente.

3- Educación y sexualidad son dos términos que, en efecto, el psicoanálisis constata cada vez como antinómicos. No hay modo de instruir a la pulsión o al deseo que, por definición, escapan a toda definición. Y más si ésta se pretende normativa. Cuando se trata de la sexualidad, más que de educación se ha tratado siempre de iniciación, con todos los ritos que puede suponer esta práctica. Ya sea en los ritos iniciáticos de la antigua Grecia o en los ritos iniciáticos que hoy cualquiera puede encontrar en Internet, en ningún caso podríamos hablar de una verdadera educación sexual. Y finalmente, como en cualquier forma de iniciación, el secreto final es que no hay secreto. Como en los ritos iniciáticos de Dioniso que podemos contemplar en los famosos frescos de la Villa dei Misteri de Pompeya, bajo el velo del falo no hay nada. ¿Cómo instruir a alguien en una búsqueda sostenida en la nada que se encuentra detrás de todo velo fálico? No hay saber sobre el goce, sobre los modos diversos de gozar, ni tampoco una estética que pueda promover una mejor forma de gozar que otra. Pero, por la misma razón, el psicoanálisis descubre que todo verdadero saber se alcanza solamente por las vías singulares que las condiciones de goce permiten a cada sujeto. Tal como indicaba Lacan en su Seminario *Aún*, el saber del que se trata no se importa ni se exporta, sólo puede formarse en el uso, y ello según las condiciones singulares de goce de cada sujeto.

Mejor sería decir entonces —sin temor a contradecirnos— que toda educación, buena o mala, es finalmente “educación sexual” en la medida que introduce al sujeto a la pregunta sobre sus condiciones para amar y para gozar.

4- Es una forma más de intentar hacer existir la relación sexual, de encontrar la fórmula que diría la relación entre los sexos, su imposible complementariedad. La multiplicación al infinito de siglas con la que hoy se ponen en serie los nuevos géneros (LGTBIQ... y quedan todavía muchas letras en el abecedario) buscan también encontrar esta fórmula. Cuando no se encuentra ninguna fórmula conveniente ¿qué mejor fórmula que promover que no hay obstáculo para encontrarla en cualquier lado? Tiene al menos la ventaja de no partir de una norma fálica dada de entrada. Pero nada asegura que no sea para buscarla de nuevo en el Otro sexo, si entendemos que el sexo no es el género, que el goce sexual es él mismo la alteridad radical para cada sujeto. Identificaciones a géneros diversos, hay tantas como invenciones pueda haber de mascaradas en el ser hablante a la hora de confrontarse a la relación sexual. Pero no es lo mismo cuando se trata de las posiciones sexuadas. En este punto, Lacan no cedió un palmo. Hay dos sexos y no más de dos, pero tampoco menos de dos: el Uno y el Otro. Y por mucho que el amor se dedique a ello, no se ha encontrado todavía el modo de hacer de dos Uno. Ante esta condición de estructura impuesta por el lenguaje, lo que se ha promovido -también en nombre de un falso psicoanálisis- como “reeducación emocional” parte inevitablemente de la idea de que algo se torció en la armonía ideal de la complementariedad de los sexos, un ideal al que podría volverse para reencontrar la unidad perdida entre el sujeto y su objeto adecuado.

5- En realidad el “acontecimiento freudiano” ha penetrado de tal forma en todas las formas del pensamiento “psi” que funciona ya como la famosa carta robada del cuento de Poe, tan a la vista de todos que resulta invisible para cada uno. Y ello incluso cuando se utiliza su referencia para negar ese acontecimiento, para “denegararlo” precisamente si tomamos de nuevo el término freudiano. No olvidemos que el psicoanálisis es la madre de todas las psicoterapias, que los pri-



meros cognitivistas fueron psicoanalistas “desencantados” por los efectos negativos inherentes a la transferencia, que el famoso DSM partió de hecho de una primera referencia psicoanalítica que se fue degradando hasta borrarse del mapa. Leamos, por ejemplo, a alguien tan “cognitivo” como Antonio Damasio, que no esconde sin embargo su primera fascinación por la obra de Freud. No hace más que confirmar el “acontecimiento freudiano” cada vez que lo deniega. Ver por ejemplo el exquisito relato que nos ofrece del sueño que lo acucia cada noche anterior a la conferencia que se ha comprometido a dar sobre psicoanálisis y neurociencias: es en unos zapatos que siempre echa a faltar donde encarna, sin saberlo, lo más real del inconsciente freudiano que su teoría del mapping sólo puede detectar como una terra incognita. (A. Damasio, *Self comes to mind*, al final del capítulo dedicado a Freud).

¿De qué extrañarse si sabemos que el inconsciente es, precisamente, un “saber que se ignora”, un saber que no se sabe a sí mismo? El malentendido está asegurado y Lacan jugó con él hasta la ironía: “*L’insu que sait de l’une-bévue...*”. Queda por ver si el amor al saber, que llamamos transferencia, podrá vencer algún día a la pasión por ese “saber que se ignora”. No hay mucho más que decir sobre eso.





Horacio González

Sociólogo, docente, investigador y ensayista argentino. Profesor de Teoría Estética, de Pensamiento Social Latinoamericano, Pensamiento Político Argentino en varias universidades nacionales (UNLP, UNR de la ciudad de La Plata y Rosario). Entre 2005 y 2015, se desempeñó como director de la Biblioteca Nacional. Editó, junto a María Pía López, Christian Ferrer y otros, la revista *El ojo mocho*. En 2004 participó del Gran Jurado de los Premio Konex dedicado a las Letras argentinas. Director del sello Fondo de Cultura Económica para Argentina (marzo, 2019).

Autor prolífico, entre otros de: *La ética picaresca*, Altamira (1992), *El filósofo cesante*, Atuel (1995); *Retórica y locura*, Colihue. (2002); *Paul Groussac: La lengua emigrada*, Colihue (2007); *Historia y pasión - La voluntad de pensarlo todo*, Planeta (2013); *Traducciones malditas - La experiencia de la imagen en Marx, Merlau-Ponty y Foucault*, Colihue, (2017); *Manuel Ugarte - Modernismo y latinoamericanismo*. Universidad Nacional de General Sarmiento, (2017); *La Argentina manuscrita - Cautivas, malones e intelectuales*, Colihue (2018); *Saberes de pasillo - Universidad y conocimiento libre*, Paradiso (2018).

1- Creo que siempre es mejor partir de la “imposibilidad de educar”, abriendo como develación o enigma la posibilidad de hacerlo. La verdadera incógnita es cuál es la materia siempre resistente a cualquier transmisión y que se puede transmitir. No obstante, el concepto de transmisión fracasa, pues supone dos polos que se relacionan en forma dispar, por eso la pregunta crucial respecto a la educación (suponiendo que en ella incluimos el aprendizaje) es cuál es el plano del saber previo en que se sitúa el sujeto destinado a la educación, lo que significa que el punto de partida de la educación es el hecho de que hay dos que saben, y que no se corresponden con las instituciones que determinen papel fijos del profesor y del alumno. Por lo cual, enseñar es poner en crisis permanentemente esa relación.

2- Depende de qué cosa se nos represente como participación activa. En mi experiencia personal, la exposición de un tema puede exigir un nivel de conmoción, heredero del teatro trágico, que una participación mal encarada puede arruinarla. Por supuesto, no soy contrario a la participación, ya sea durante el curso de una exposición, ya sea en

la concepción con que se disponga arquitectónicamente una relación espacial, la circularidad de profesores y alumnos, hasta llegar, si cabe, a ser meramente uno más, a la extinción del profesor. Pero este sería un acontecimiento tan extraordinario, que debería hacer del cuerpo de alumnos un tipo de acontecimiento panteísta, que seguramente fracasaría y luego vendría nuevamente un ciclo de profesores con autoridad institucional cuyo saber se basaría en el poder del que disponen.

3- La verdad es que no se nada sobre eso, simplemente porque no imagino qué sería una “educación sexual”. Mejor dicho, la imagino, sí, pero aceptando que hay una demanda social totalmente legítima, destinaría un segmento importante de la actividad educativa a satisfacerla, pero ignoro si hay materiales, textos, procedimientos adecuados y sensibles a tan difícil tarea. Si finalmente se logra ejercer ese derecho a la educación sexual de modo que no sea devorada por rituales pedagógicos que la priven de indicios de dolor, tragedia y misterio que hay en ella, luego habría que saber que tal educación se realiza, por lega-



dos históricos, en planos muchos más implícitos, sigilosos o de transmisión reservada, fuera del espacio público. Ambas cosas, lo público con privacidad relativa (pues “algo” debe preservarse) y lo privado (con referencialidad relativa también a lo público) deben combinarse. Ignoro que tipo de maestro debe ejercer de mentor de esos temas; por supuesto, los psicoanalistas deben asumirlo, pero para el caso tanto deben valer Freud como La educación sentimental de Flaubert.

4- He leído hace un par de días una entrevista a la filósofa Esther Díaz en *Página 12*. Me pareció gracioso, un ejercicio humorístico, pero si hubiera alguna literalidad en ello, diría que eso no es ni filosofía ni sexualidad. Por lo demás, estamos en medio de un ciclo cultural donde la idea de sujeto autocentrado llega quizás a su fin, por sus propias fallas, pero no sustituida por nada más interesante, pues las libertades que aparecen en cuanto a las elecciones que superan los enraizamientos biológicos, adquieren una estetización experimental, sin duda interesante, la sexualidad como una acción estética, pero hay razones para temer que las nuevas derechas se estructuren más fácilmente en cuanto a defender el encaje biológico (con lo problemático que es), si es que este pareciera progresivamente abolido de forma voluntarista, en nombre de una lengua corporal del deseo, como flujo de erotización infinito o constante, que incluso arrastra detrás de sí las pausas ambiguas y paradójales que supone el modo en que actúa el lenguaje. Es decir, no acatando fielmente las representaciones literales, sino dándoles un velo necesario para que hablar no sea solamente “aclararlo todo”.

5- Estamos ante un peligro notable, que reside en el ataque al psicoanálisis en cualquiera de sus versiones. Si ponemos la cuestión en “el saber que se ignora”, no hacemos otra cosa que conectar el psicoanálisis con las grandes aventuras del conocimiento de la humanidad. El conocimiento actúa siempre sobre lo que se nos escapa y lo que se hunde en incógnitas apenas pensamos que ya está explicado. Responder a qué se debe el ataque al psicoanálisis (que de hecho debe haberle producido cierto retroceso en el mundo cultural) exige también preguntarse sobre cómo la formación de la lengua psicoanalítica muchas veces está sometida a formaciones calcáreas, producto

justamente del modo en que se relaciona con su propia pedagogía. No podría haber una pedagogía de la institución escolar clásica para tratar del psicoanálisis, pues este tiene su propia pedagogía, que justamente (en mi opinión) ha llevado a la lengua lacaniana, que tiene la dificultad de que se debe decir por primera vez, y sus efectos son brillantes, aunque fatalmente su repetición en condiciones de esquema de procedimientos verbales, pierde brillo. En este caso la pedagogía debe ser la de recrear cada vez las condiciones en que Lacan formuló sus problemas, lo que no lo considero fácil. El conductismo y las neurociencias, no tienen esos problemas, pues a ellos les pertenece la pedagogía neoliberal más convencional.





Adriana Puiggrós

Lic. en Ciencias de la Educación. Máster en Ciencias en la especialidad de educación, del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN (México) y doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctora *Honoris Causa* de la Universidad Nacional de La Plata y Profesora Distinguida de la Universidad Nacional de Rosario.

Diputada de la Nación, Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Secretaria de Estado para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Productiva (fueron algunos de sus cargos).

Autora: *Imperialismo y educación en América Latina*. Nueva Imagen (1980); *Discusiones sobre educación y política*. Galerna (1987); *Sujetos, disciplina y currículum, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Tomo 1 de la *Historia de la Educación Argentina*. Galerna (1990); *Universidad, proyecto generacional e imaginario pedagógico*, Paidós (1993); *Educación, entre el acuerdo y la libertad*. Planeta (1999); *El lugar del saber*. Galerna (2003); *Rosario: Un policial pedagógico*, Biblioteca Adriana Puiggrós, (2015); *Adiós Sarmiento*. Biblioteca Adriana Puiggrós. Colihue. (2016) entre otros.

1. La orientación de Freud acerca de la estrecha senda que resta para la navegación es sin duda uno de sus más importantes legados a la pedagogía. La ambigüedad de los límites es claramente expuesta en el diálogo entre Freud y el positivista Víctor Mercante, a quien este último había leído en la Universidad Nacional de La Plata. El encuentro entre ambos frente al lago de Ginebra se expone en el libro *La Paidología*, de Mercante. En el diálogo que establecen se juegan dos registros distintos, no entre ellos sino en el interior del tema que tratan. Discuten si la coeducación “malogrará la tarea sublimadora de la escuela”, dice Mercante, e incita a Freud a emitir opinión. Freud responde que lo hará: “Cuando me disponga a estudiarlo. No soy didacta sino médico; curo enfermedades de las que todos padecen, más o menos, un poquito y la escuela tanto, como el hogar y la sociedad, juegan un papel importantísimo. Si el niño pudiera confesarnos sus imágenes, sus sueños, sus afectos...” (Mercante, 1927: 182-183) Freud afirma en esa conversación que hay un “deber educador” consistente en el desli-

gamiento del niño de sus padres, que podríamos traducir como el pasaje al mundo del saber. La zona que Freud confiesa como desconocida, lo sigue siendo: en el vínculo pedagógico no todo es controlable; lo cual otorga profundo sentido y esperanza al enunciado “la educación es imposible”, a la vez que la alienta.

2. En los mismos años en que Freud vislumbraba “una corriente subterránea jamás interrumpida” entre los alumnos y los profesores (Freud, 1981: 1893), desde otro ángulo intelectual, la filosofía espiritualista latinoamericana, José Enrique Rodó creía que “el verdadero concepto de la educación no abarca solamente la cultura de los hijos por el espíritu de los padres, sino también (...) la del espíritu de los padres por la inspiración innovadora de los hijos” (Rodó, p. 8). Décadas más tarde, en los años ‘60, se difundió el cuestionamiento de Paulo Freire a la unidireccionalidad de la educación, al considerar posible el carácter dialógico del vínculo pedagógico. En esas argumentaciones se trastoca el concepto de tiempo, se pone en



crisis la linealidad, el relato del profesor frente al aula adquiere un sentido distinto.

3. En los medios intelectuales es frecuente confundir las teorías y “lo político” con “la política”, en particular en este caso con la política educativa. Esta última habla de un status de la vida humana cuya organización discursiva se refiere a un objeto cuya dinámica requiere de abordajes específicos, cargados de una temporalidad propia. En consecuencia no se discrimina entre las posturas de orden ideológico y las demandas de una realidad dura, dolorosa, que perjudica profundamente a las mujeres, y los pre-juicios, que se encubren con argumentaciones teórico-éticas. El Estado tiene obligaciones que siempre antagonizan con las de algunos grupos sociales. La correcta definición de “consenso” no es unanimidad sino más cercana a “acuerdo”, que no implica el borramiento sino el acatamiento de reglas comunes. Por esa razón, es en el Congreso de la Nación donde debe resolverse la controversia, es decir en el plano de la política, que ofrece la posibilidad de votar a favor o en contra de la ESI, así como de presentar las objeciones de conciencia. Desde el punto de vista personal, opino que los dolores y problemas sociales tienen prioridad y que el Estado debe garantizar los servicios destinados a aliviarlos y solucionarlos. La ESI es un instrumento indispensable para que se cumpla con la posibilidad de “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir.” El Estado tiene la obligación de garantizar el cumplimiento de las dos primeras demandas. Respecto al aborto, he sido firmante del proyecto que el movimiento feminista ha presentado cada dos años al Congreso de la Nación y seguiré apoyando la Campaña hasta que se logre la aprobación de la respectiva ley.

4. Sin pretender discutir en el plano psicoanalítico, dado que no es mi especialidad, creo que en el marco de la liberalización cultural que es propia del siglo que vivimos, se produce un fenómeno loable, cuál es la posibilidad de emergencia de distintos géneros cuya existencia está lejos de ser generada por la política, sino a la que esta última, solamente -y por razones del devenir histórico- está descorriendo el siniestro velo. El uso del tema por parte de los poderes neoliberales

es evidente, siendo los medios de comunicación lugares privilegiados para la exposición de una “pedagogización” bizarra del deseo, cuyo complemento es una descalificación de la problemática del género. Desde el punto de vista legal, no tengo dudas del derecho de las personas a la libre elección de su género, y no me parece adecuada la reducción de ese término a “sexo” porque elimina las determinaciones educativo-culturales que sin duda intervienen en el proceso de subjetivación.

5. No creo que se trate solamente de un desconocimiento sino más bien de un rechazo o simplemente de la elección de otras posturas teóricas. En todo caso podríamos analizar la situación como un mecanismo de negación, pero más bien en el plano individual, porque de otra manera deberíamos entrar en el terreno de una categoría compleja, tal como “el inconsciente colectivo” u otros abordajes, que requieren todavía de mayores articulaciones entre el discurso psicoanalítico, sociológico y político. En cuanto al cognitivismo, creo que realiza aportes que no son coextensivos al psicoanálisis, pero la cultura no se construye de manera homogénea y los intentos de alisamiento y reducción de antagonismos la empobrecen. De manera que entre los aportes freudianos y los de Piaget hay una construcción distinta del sujeto cuya comparación aún resulta de interés. Sin adherir sin más -sería inapropiado- al cognoscitivismo, creo que la urgencia actual convoca a rechazar las numerosas versiones del conductismo, en particular las que utilizan de maneras altamente discutibles a las neurociencias. Esas versiones tienen una clara finalidad política que pretende la balcanización del sujeto, aplicando reglas ajenas al campo pedagógico y propias de la concepción neoliberal del sujeto como variable del mercado. Afortunadamente, la educación como cierre, como conformación completa de las personas, es imposible.





Rosa Falcone

Doctora en Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Directora y Co-Directora en Proyectos de Investigación (UBACYT), de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, en programaciones científicas. Directora del Proyecto de Investigación de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales orientado a la temática de los Estudios del género. Autora del libro *Genealogía de la locura* (2012) por Ed. Letra Viva y coautora de *Relatos de Casos* (2015). Ha publicado numerosos artículos en revistas con referato nacionales y extranjeras y ha asistido en calidad de expositora y de invitada a Mesas redondas y Paneles de Congresos, Jornadas y Encuentros en temáticas de su especialidad. Ha participado como Jurado de Tesis Doctoral, Jurado de Concursos, evaluadora en Comité Científico de Congresos en el área de Historia de la Psicología.

Agradezco que hayan confiado en mí para ayudar a pensar interrogantes tan interesantes. Pido disculpas, pero he decidido contestar a las cuestiones planteadas en las cinco preguntas en un solo texto. Mi justificación es tan sencilla como que no tengo una respuesta para cada una de ellas.

Ofrezco, en los párrafos que siguen, algunas reflexiones, que no pretenden más que complementar las que me han enviado y que me han resultado de sumo interés. Me siento cómoda intentando pensar la pedagogía y la enseñanza en sus articulaciones con el psicoanálisis. En uno y otro oficio, el del maestro y el del psicoanalista, hay indudablemente múltiples puntos de contacto. O para decir lo mismo, tanto desde el lugar del analista como del profesor, se busca sostener la pregunta, el interrogante, que es lo que a mi entender mantiene la tensión del deseo y estimula la serie de otros interrogantes. Si llevamos al extremo esta reflexión podríamos afirmar que el sólo hecho de plantear las cinco preguntas que me llegaron, convierten al sujeto/os de ese texto en un ser “educado”; hay indudablemente allí un acto de enseñanza, en tanto queda planteada una

pregunta donde antes no la había, que dispara a su vez otras preguntas.

Muchas veces como docente me siento interpelada sobre mi lugar ahí. Soy consciente que es un lugar “insoportable”, tanto o más que el del analista, en tanto que es el no lugar. Entonces estimular y avallar la presencia de los interrogantes y no cerrarlos de ningún modo es como entiendo la enseñanza y, en última instancia, es lo que tranquiliza.

Por tanto, agradezco la convocatoria y de nuevo pido disculpas por no ajustarme al formato de la pregunta y la respuesta. Intentaré producir alguna reflexión desde mi propia práctica docente, que es lo que primero me disparó la propuesta. Tengo en claro, luego de una trayectoria en la enseñanza universitaria, tan extensa como no me hubiera imaginado cuando inicié esta actividad, que no hay otro modo de pensar la enseñanza sino corriéndose de ese lugar y dejarlo vacante. Las preguntas recibidas me hacen pensar en la práctica pedagógica, acción repetida cada vez que se reinicia una clase, o cada vez que se enfrenta un auditorio. No entiendo otro modo de pensar la enseñanza, sino en términos de transferencia, no hacia el docente sino transferencia al



conocimiento, al saber, y a la interrogación, que genera el movimiento del deseo, que se alimenta a partir del inconsciente y se asienta en el pre-consciente, como ilusión de saber. Y sostengo que es ahí donde es equiparable el lugar del analista y el del maestro. Lacan nos advierte sobre el lugar del supuesto saber en el que cae el discurso universitario, identificarse con ese lugar obtura la transferencia al conocimiento. Identifica el discurso universitario con el psicoanalítico. Si la relación al conocimiento deja de estar en el plano simbólico para regocijarse en la esfera de lo imaginario, el saber, en este plano, no conduce a ningún lado. La docencia es una pantalla que no debe encandilar porque de lo contrario allí no se produce absolutamente nada.

Cuando Jacques Lacan les dijo a los alumnos de Vincennes “ustedes quieren un amo”, no se trataba allí del deseo sino de otra cosa. Esa otra cosa exige una distinción que no se si está en Freud. Freud muchas veces ha escrito Superyó-Ideal del Yo, otras veces los separa. Cuando los pone juntos distingue dos conceptos diferentes aunque al acercarlos confunde un poco. En Lacan esa distinción es clara, del mismo modo cuando al hablar sobre el inconsciente se refiere a la lógica de la incompletud, cuando se refiere al Ello lo emparenta a lo pulsional. Se dice que el Superyó implica la ley sin atenuantes, y que ese es el superyó sádico y cruel, mientras que el Ideal del Yo, surge cuando el mandato superyoico pasó por lo que se suele llamar el colador de inconsciente. Solo si el inconsciente es sometido a una lógica de incompletud se convierte en una instancia propiciatoria.

Recuerdo tantas veces haber planteado en la interlocución con los alumnos en las clases, que no estoy presencialmente ahí como docente solo para brindar información, y en todo caso si algo de eso ocurre, se trata de una actividad altamente secundaria. La información está en otro lugar y a la mano de todos; es infinitamente más gratificante encontrarla que recibirla pasivamente, circunstancia aquella que indudablemente facilita su apropiación. El maestro, o en términos de Lacan, el discurso universitario o discurso amo apaga inevitablemente la llama de la curiosidad, del interés. El reconocimiento de la ignorancia activa el deseo. El saber está en el Otro que de ningún modo recae en cualquier otro con minúscula.

Entonces ¿Pensar la pedagogía no es lo mismo que pensar el análisis y el lugar del analista? Así como no podemos conducir la vida de nuestros pacientes, tampoco podemos “formatear” mentes, ni jugar con la ilusión de la enseñanza desde el lugar del amo. Si bien, ni Freud ni Lacan hacen un aporte específico a la pedagogía, sin embargo, nos enseñan mucho sobre ella. Nos invitan a pensar en un sujeto que no es autosuficiente y que vive su vida en la hiancia de no encontrar los objetos de satisfacción, sabemos que el objeto adecuado choca inevitablemente con la imposibilidad.

Recuerdo a Freud cuando afirma que la educación se encuentra entre las profesiones imposibles, junto al psicoanálisis, porque ambas dependen de la palabra, y cuentan con un sujeto que nos es individuo sino *parlêtre*. Por cierto, tanto el psicoanálisis como la pedagogía, tienen a la ética como común denominador, que constituye una salvaguarda que impide caer indefectiblemente en la manipulación.

Finalmente, retomando la discusión sobre el ideal debemos prevenirnos de la tentación de encarnar ese ideal como resorte de la ilusión. Una educación al servicio de la ilusión favorece ampliamente la pereza del pensamiento propio. Preguntarse sobre el valor implícito de la transmisión nos conduce a pensar sobre si la verdad es la que está en cuestión. Si la verdad no es la que está en cuestión, no deberíamos preguntarnos sobre el valor implícito en la transmisión. ¿La sabiduría implica un saber sobre la verdad? O bien, sólo se trata de una suma de información, que en el mejor de los casos, atrapa al sujeto en una concepción del mundo o en una mera ideología. El anhelo de encarnar el Ideal no es fácilmente reconocible para el que intenta enseñar, el enseñante resbala y cae fácilmente en la trampa imaginaria. Solo el reconocimiento de que somos seres hablantes, y por ende, falibles nos rescata de la trampa narcisista.

Como punto final no quiero dejar de retomar algunas reflexiones, que hace un tiempo ya he escuchado, de nuestro querido “maestro” Germán García. Supo decir García, sobre estos temas en los cuales nunca dejó de pensar creativamente, que quizás en Vincennes, Lacan organiza un programa (Lingüística, Lógica, Topología, Anti-filosofía) en una “apuesta universitaria”, despegada de toda pretensión educativa, como Bernard



Shaw, quién se vio obligado a suspender su educación justo cuando empezó la escuela. El chiste, dice Germán, radica en hacer de la educación un antónimo de escuela. Sigo citando: “Así la palabra educación adquiere otros sentidos. Como el concepto freudiano de pulsión epistemofílica, o el sujeto supuesto saber derivado de la transferencia (amor-odio). Nada que ver con la pedagogía o el bronce universitario”. En referencia a la carta del 18 de marzo, donde Lacan presenta el dispositivo del Cartel. García afirma brillantemente que podemos pensar ahí un oximorón retórico ¿el Cartel es un modo de enseñanza antieducativa?



DOCUMENTO HISTÓRICO



El último salto (2014)
Claudio Gallina



ARGIRÓPOLIS, ORBIS TERTIUS. LA EDUCACIÓN COMO UNA IDEA, Y LA IDEA COMO UN DESTINO

ARGIRÓPOLIS, ORBIS TERTIUS. EDUCATION AS AN IDEA, AND THE IDEA AS A DESTINATION

Fecha de recepción: 03/4/19 Fecha de aceptación: 15/4/19

MAXIMILIANO FABI

Profesor de Historia por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Miembro del Centro Descartes-Centro de enseñanza e investigación asociado al Instituto del Campo Freudiano-. Autor de *Cuadernos de sí y de no*, Otium ediciones (2016). Fue director del Colegio III Milenio de La Plata y actualmente se desempeña como docente en distintos establecimientos educativos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Resumen: Ensayo de historia acerca del normalismo en Argentina, a partir de las figuras de Raquel Camaña, Mary Olstine Graham y Domingo Faustino Sarmiento.

Palabras claves: Raquel Camaña - Mary Graham - Sarmiento

Abstract: *Historical essay about normalism in Argentina, from the figures of Raquel Camaña, Mary Olstine Graham and Domingo Faustino Sarmiento.*

Key words: *Raquel Camaña - Mary Graham - Sarmiento*

“On ne tue point les idées”

D. F. Sarmiento, *Facundo*

“¿Qué obstáculos impedirían que la idea se convirtiese en hecho práctico, que el deseo se tornase realidad?”

D. F. Sarmiento, *Argirópolis*

“Los años me convencieron de que los sueños son un destino, imágenes de la fatalidad”.

Germán García, *Perdido*



“(…) Con verdadera fe en el poder de la «verdad natural» como educadora, pues he observado en mí sus efectos bajo la genial dirección de Miss Mary O. Graham en la Escuela Normal de La Plata, quise hacer todo lo posible por difundir ese «espíritu de enseñanza» entre nosotros y solicité en la Facultad de Filosofía y Letras la suplencia de la cátedra de Ciencia de la Educación con el solo objeto de dictar un curso sobre «educación e instrucción sexual».

Con gran sorpresa de mi parte, se me niega el derecho a presentarme a concurso para optar la suplencia por el solo hecho de «que soy mujer».

Y, como la Facultad es autónoma, aunque tenga a mi favor opiniones autorizadas como la del Excelentísimo señor Ministro de Justicia, doctor Garro, preveo que, difícilmente, el Consejo Superior Universitario, al que he recurrido en última instancia, solucionará «el asunto» en justicia.

¿Cómo hablar de «libertad de enseñanza» en un país donde los puestos educacionales no son accesibles a todos sin otra condición previa que la idoneidad?”

(1) Raquel Camaña, “El prejuicio sexual” y el profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras 1910

I.

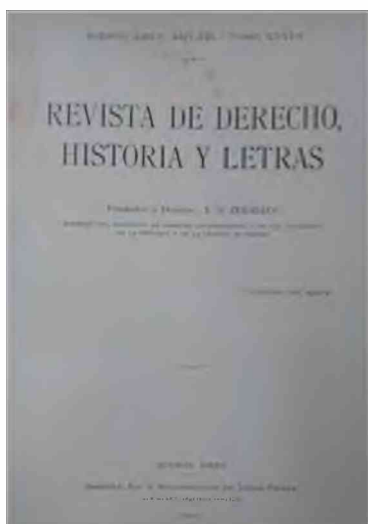
Interrogarse acerca de la posibilidad de estas palabras en el XXXVII tomo de la *Revista de Derecho, Historia y Letras* que fundara Estanislao Zeballos en 1898, es -de alguna manera- intentar aproximar un imposible. De las innúmeras condiciones históricas, ensayemos abstraer al menos una, no ojalá la menos cardinal.

26

Claro que Raquel Camaña (educadora y escritora argentina que moriría en 1915, con tan sólo 32 años de edad) ya se encarga allí de deslizar aquel factor al mentar a Mary O. Graham, una de las “maestras norteamericanas” que fueran convocadas por Domingo Faustino Sarmiento a partir de 1869, y al respecto de la cual el propio Sarmiento dijera alguna vez que “he dado a San Juan lo mejor que podía mandándoles a Miss Mary O. Graham”².



(Mary Olstine Graham, educadora traída desde Estados Unidos en 1879 por Sarmiento, directora de la Escuela Normal Nacional N° 1 de La Plata. Foto: 1877. Archivo General de La Nación Argentina)



Portada de la *Revista de Derecho, Historia y Letras*, tomo XXXVII, año 1910, ejemplar disponible en la hemeroteca de la Biblioteca Nacional “Mariano Moreno”. Su lema: *Scribere est agere* (“Escribir es hacer”).]

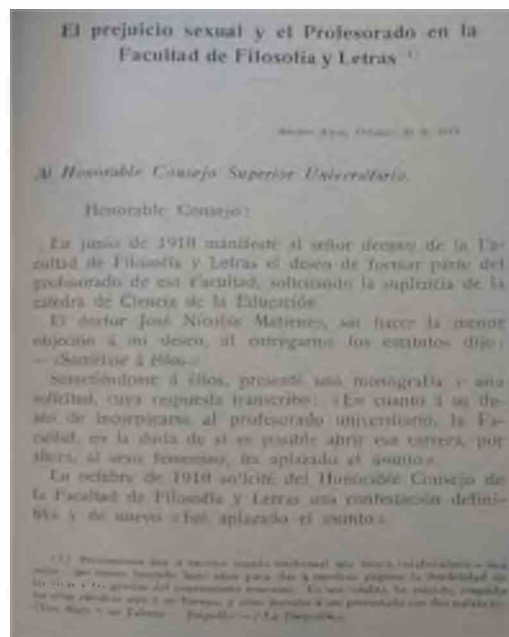


En efecto, Mary Olstine Graham llegaría a la Argentina unos diez años después de comenzada aquella empresa pedagógica. El primer objetivo de su convocatoria fue hacerse cargo de la entonces flamante Escuela Normal de San Juan, aunque algún tiempo después (sería 1.887) se le encomendaría la dirección de la que ahora es la Escuela Normal N° 1 de La Plata. Este establecimiento hoy funde su nombre con el de su primera directora, pero lo cierto es que no llegaría a funcionar donde lo hace actualmente sino hasta 1923.

De ahí que no fuese en las aulas que muy probablemente imaginaríamos sino en las de su anterior y primera sede (el actual Liceo Víctor Mercante), donde Raquel Camaña iría a encontrarse con la enseñanza de Miss Graham. De ambas (transmisión y persona) luego nos dejaría sendas páginas elogiosas, pero de todo aquello que Camaña iba a denominar allí “el espíritu de su enseñanza”, refiramos únicamente este fragmento: “Hace poco -escribía-, cuando lo hice conocer en una de las sesiones plenas del Congreso Internacional de Higiene Escolar reunido en París, la asamblea escuchaba absorta y conmovida, como ante un ideal futuro, el relato de lo que, para mí era -desgraciadamente- una bellísima y fecunda realidad vivida ya”³. Después de todo, acaso esta imagen -si fuese posible ver más allá de lo fascinante- sirva para transmitir todo lo que de una promesa (y por lo tanto de memoria, que es deuda, y de ahí toda la cultura) va de suyo, siempre, en la tarea educativa.

II.

Pensar la serie que a partir de Raquel Camaña, se pierde en aquel viejo futuro que -como las aguas del río que imaginara Merleau- nos trae a Mary Olstine Graham y Domingo Faustino Sarmiento, es pensar en la historia de la educación; y en ese sentido es también pensar en la lenta erosión de una de las ideas más nobles e ingenuas que aquel fantasma llamado “humanidad” pudo alguna vez haber pergeñado: la idea de que el Hombre (así dicho, universalmente) era perfectible a través de la instrucción, y que con la debida educación, cualquiera podía llegar a ser tan virtuoso como Sócrates. Esa idea -como todas- tuvo su aquí y su ahora, y puede que no sea exagerado sugerir que su limitada ubicuidad deba corresponderse con Europa entre los siglos XVIII y XIX. Esa idea, además, supo legarnos una institución: la escuela. Sarmiento se propuso una tarea monumental:



(Primera página del artículo de Raquel Camaña publicado por la *Revista de Derecho, Historia y Letras* en 1910. A pie de página, un detalle histórico.)

lograr que el “aquí” de aquella idea pudiese ser también un acá, y que su “ahora” no fuese sólo una determinación cronológica pasajera sino una verdadera progresividad. En su libro, *Recuerdos de provincia*, nos ha dejado una hermosa frase en la cual se resume el sueño mejor de aquella época: “En aquellos tiempos -dice-, el nuevo y el antiguo mundo estaban anillados por el pensamiento”⁴. Por eso no debería sorprendernos que un joven Borges haya dicho -de Sarmiento- que “nos europeizó con su fe de hombre recién venido a la cultura y que espera milagros de ella”⁵, palabras éstas que algunos han entendido como un “ajuste de cuentas”, pero en las cuales yo prefiero intuir, más bien, aquel romántico consuelo que a veces transmiten las causas perdidas.



Y sin embargo, dicho así, sin más estadística que el hábito de la polémica, pareciera que hoy hubiese una especie de consenso general en que la persona de Sarmiento -así como su influencia- debiesen ser, entre nosotros, fuertemente cuestionadas; aunque -por supuesto- no se trata aquí de protestar contra la crítica, pues como la propia Camaña -recordando sus tiempos de colegiala- señalaría: “Cada curso normal tenía en el salón de clase una biblioteca de acuerdo con los programas: Aquellos libros no eran mero adorno: Les dedicábamos toda las horas de lectura, las vacantes por falta de profesor. Cada punto esencial de los programas era debatido de acuerdo con los hechos observados por nosotros, con las teorías más razonables que cada uno de los alumnos, dividiéndonos de antemano el trabajo, buscaba, rechazaba, exponía y criticaba, sobre todo criticaba”⁶. El problema entonces (aunque más bien habría que decir: la paradoja) es pensar que si acaso fuese posible postular -históricamente- en la persona, la obra, el pensamiento de Camaña, una certificación del cumplimiento de aquella promesa que Sarmiento nos hacía al final de *Recuerdos de provincia*, cuando hablándonos de otro libro suyo (*Educación popular*) decía: “No sé qué crítico deploraba que no hubiese indicado los medios de hacer efectivas las observaciones y doctrinas en esta obra acumuladas. Una sola palabra bastaría a completarla y satisfacer este deseo. Denme patria donde me sea dado obrar, y les prometo convertir en hechos cada sílaba, y eso en poquísimos años”⁷; si acaso, decía, fuese posible comprobar esa promesa a través de aquel acontecimiento que es en sí Raquel Camaña (y que así dicho suena grandilocuente, pero que en realidad no tiene más grandilocuencia que aquella que podemos constatarle a cualquier pedacito de cotidianidad que logra salvarse del paso del tiempo); si acaso aquello fuese posible, entonces habría que preguntarse dónde están los acontecimientos que certificarían las toneladas y toneladas de tiempo (puesto que el tiempo es la verdadera convertibilidad de todo) que desde hace décadas vienen invirtiéndose en planificación educativa, ya que si no los hallásemos, entonces -más allá de nuestras humanas sensibilidades- haríamos bien en tratar de aprender algo todavía de Sarmiento, y esto es, al menos, su método.

III.

Es cierto que en la obra de Sarmiento hay páginas

terribles; es cierto que ha escrito un libro maravillosamente intolerante en el cual el gaucho y la pampa son el enemigo, y que en otro libro suyo ha dicho de sí mismo: “Todo yo era una protesta contra el espíritu gauchesco”⁸. Pero aquí, antes de entender demasiado pronto, habría que preguntarse qué entendía Sarmiento por “pampa”, por “espíritu gauchesco”. Después de todo, y tan sólo para dar un ejemplo trivial, hoy se hace de la palabra “turro” una evocación de juventud y amistad -y acaso también un sinónimo de viveza-, pero en los arrabales porteños, hace poco más de cien años, el “turro” era un “tipo tonto, idiota, o con malas intenciones”...⁹.

Por “pampa”, por “Europa”, por “espíritu gauchesco”, Sarmiento no entendía “pampa”, “Europa” o “espíritu gauchesco”. Entendía ideas, constelaciones; conceptos cuyos significados eran tan íntimos e intraducibles como lo son nuestras sendas visiones de mundo. Decir de Sarmiento que fue un traidor a la causa americana (es decir, a la causa de esta América, la latina) por su amor a Europa, es ignorar que Sarmiento no amaba en realidad a aquella Europa que era una “triste mezcla de grandeza i de abyección”¹⁰ -como dijo-, sino más bien a la idea de Europa que él mismo se había forjado y que era su imagen de lo más querido; es ignorar que en 1845 inició un viaje por aquella Europa, y que al desembarcar en el Havre comentó -decepcionado- que “no he podido desimpresionarme en dos días del mal efecto que me ha producido esta primera impresión”¹¹. Y sin embargo, Sarmiento siguió amando a Europa; porque lo cierto es que él no pretendía tanto imponerle a América aquella Europa que está al otro lado del Atlántico como esa otra, más bien, que había nacido en su cabeza, y que acaso había encontrado esbozada -como un proyecto seductor, maleable- en los jóvenes Estados Unidos de América. ¿Hemos de lamentar ese turbamiento por una cultura que no ha sabido desembocar sino en la hegemonía mundial de una ideología que, sin lugar a dudas, se presenta hoy como la mayor expresión histórica de aquel anagrama que el propio Sarmiento supo encontrar en la palabra “argentino”? Recordemos, sin embargo, que los Estados Unidos que a Sarmiento le tocó en suerte visitar fueron los de Emerson, Thoreau, Whitman, y que si de pronto considerásemos que aquellos Estados Unidos fueron capaces de soñar venturas como esta: “En este país, la ciudad de-



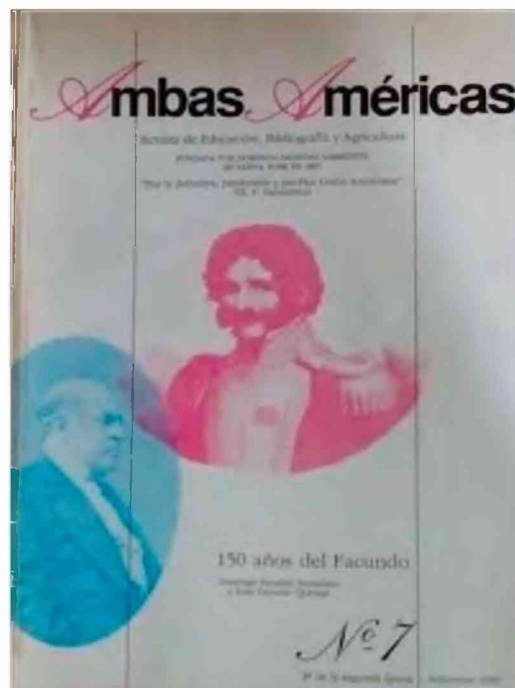
bería en ciertos aspectos ocupar el lugar de los nobles de Europa. Debería ser el patrón de las bellas artes”¹², creo que comprenderíamos el fondo de ineducabilidad que estaba destinado también a Massachusetts.

De este modo, Europa no fue sólo un sueño para Sarmiento, pues Boston iba a ser aquella Europa... aunque aquí, ahora, tengamos que decir que sólo lo sería al modo de esas realidades que un día llegan -como diría Freud- sin avisar, para des-realizar toda una parte de nuestra memoria¹³.

En aquella Boston, “reina de las escuelas de enseñanza primaria”¹⁴, Sarmiento esperaba hallar un punto de capitón para sus viajes: “El principal objeto de mi viaje -decía- era ver a M. Horace Mann, el secretario del *Board de Education*, el gran reformador de la educación primaria, viajero como yo en busca de métodos i sistemas por Europa, i hombre que a un fondo inagotable de bondad i de filantropía, reunía en sus actos i sus escritos una rara prudencia i un profundo saber. Vivía fuera de Boston...”¹⁵.

Mentor de aquel proyecto normalista en los Estados Unidos, Sarmiento sabría convertir a Horace Mann en el norte de su propia obra pedagógica; pero no sólo a Mann, ya que luego de fallecido éste en 1859, su esposa, Mary Peabody, sostendría con Sarmiento una larga correspondencia que habría de prolongarse por décadas. Parte de la misma ha sido recopilada hace algunos años en un libro titulado *My dear sir* (ICANA, 2001), y aunque allí podamos echar de menos la voz de Sarmiento, lo cierto es que basta ese curioso soliloquio para descubrir que Mary Peabody fue quien recomendaría gran parte de las maestras que habrían de llegar a Argentina, y entre ellas a Mary Graham.

Así, pareciera que la historia fuese reacia a dejarse asir por primeras impresiones, y de ahí que cuando leemos a Sarmiento decir de Boston que “cuatro líneas de vapores lo ligan con la Europa”¹⁶, puede que debamos entender algo más que meras constataciones...



(Portada de *Ambas Américas*, Nº 7, revista fundada por Sarmiento en Nueva York, en 1867. Salieron bajo la dirección de Sarmiento los números 1,2,3 y 4, hasta 1868. A partir del Nº 5 (1992), es el órgano de difusión de la Asociación de Amigos del Museo Histórico Sarmiento en la ciudad de Buenos Aires.)



(Folleto homenaje al Facundo, en sus 150 años, en el Nº 7 de la revista *Ambas Américas*. En la segunda fila a la izquierda, atención al detalle de la preciosa edición de la UNLP de 1938, en homenaje a Sarmiento en el cincuentenario de su muerte.)



IV.

La "pampa", entonces, no podía ser para Sarmiento sino lo otro del ensueño, la pesadilla: La pampa, como aquel *Far West* que no llegaría a conocer pero al respecto del cual escribiría que era invadido por "enjambres de colonizadores" que llevaban "las instituciones, la ciencia i la práctica del gobierno, el espíritu yankee i las artes manuales que presiden a la toma de posesión de la tierra"¹⁷; y de ahí que aunque Sarmiento -en el *Facundo*- fuese a describirla puntillosamente, sea preciso considerar que lo hizo a pesar de jamás haberla visto... ¿Nos engaña, entonces? Tanto como nos engañaría la poesía de Rafael Cansinos Assens, quien respondía: "Sí, espero verlo alguna vez", cada vez que alguien elogiaba sus versos sobre el mar.

Creo entonces que al lugar común de la diatriba bien podríamos anteponer un pensamiento: que a pesar de que nos gusta imaginar que existen tales cosas como un bien y un mal, y aunque más nos gusta pensar que ese bien y ese mal se encuentran separados por kilómetros de distancia, la civilización y la barbarie se entremezclan, pues existe siempre un resto de ineducabilidad que insiste más y más a cada embate educativo. Bioy Casares, en aquella reescritura del *Facundo* que fuera *El sueño de los héroes*, lo advertiría diciendo que "es notable cómo una mujer querida puede educarnos, por un tiempo"¹⁸.

Y acaso Sarmiento, al final, haya alcanzado algo de esa sabiduría: en 1885, tres años antes de su muerte, se encontró con un joven pariente de Facundo Quiroga (aquel "gaucho malo" de la pampa) mientras paseaba por el cementerio de La Recoleta. El joven, de apellido Arce, se jactó ante Sarmiento de no ir vestido ya como un bárbaro... y fue entonces que estando allí los dos, frente a la terrible tumba de Facundo, Sarmiento descubrió algo que nos es confesado así: "... mi sangre corre ahora confundida en sus hijos con la de Facundo, y no se han repelido sus corpúsculos rojos, porque eran afines"¹⁹. No, no puede matarse a las ideas... acaso sólo podamos *resignarlas*.

Notas

1. En: Revista de *Derecho, Historia y Letras*, tomo XXXVII, Ed. Jacobo Peuser, Bs. As., 1910, p. 596.
2. Citado por Tristán E. Guevara, en: "Las maestras norteamericanas que trajo Sarmiento", conferencia publicada por el Servicio cultural e informativo de los Estados Unidos de América, Bs. As., 1954, p. 16.
3. Camaña, Raquel: op. cit., p. 582.
4. Sarmiento, D. F.: *Recuerdos de provincia*, Ed. Salvat, España, 1970, p. 88.
5. Borges, Jorge Luis: *El tamaño de mi esperanza*, Ed. Seix Barral, Bs. As., 1993, p. 12.
6. Camaña, Raquel: op. cit., p. 580-581.
7. Sarmiento, D. F.: *Recuerdos de provincia*, op. cit., p. 167.
8. Sarmiento, D. F.: *Campaña en el Ejército Grande*, Ed. Kraft, Bs. As., 1957, p. 158.
9. Sábato, Ernesto: *Tango, discusión y clave*, Ed. Losada, Bs. As., 2005, p. 220.
10. Sarmiento, D. F.: *Viajes por Europa, África y América (1845-1847) y Diario de gastos*, Ed. Fondo de Cultura Económica, Bs. As., 1993, p. 86.
11. Ibid.
12. Thoreau Henry David: *Walden*, Ed. Cátedra, Madrid, 2009, p. 154.
13. Freud, S.: "Un trastorno de la memoria en la Acrópolis", en: *Obras completas*, volumen III, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1968.
14. Sarmiento, D. F.: *Viajes por Europa, África y América*, op. cit., p. 373.
15. Ibid., p. 388.
16. Ibid., 387.
17. Ibid.
18. Casares, Adolfo Bioy: *El sueño de los héroes*, Ed. Emecé, Bs. As., 1999, p. 122.
19. Sarmiento, D. F.: "El día de los muertos", diario *El Debate*, 4 de noviembre de 1885. Revista *Ambas Américas*. Revista de Educación, Bibliografía y Agricultura, N° 7, Bs. As., Septiembre de 1995, p. 85.



DOSSIER



Un camino por recorrer (2011)
Claudio Gallina



FREUD ANTIPEDAGOGO (FRAGMENTOS)

CATHERINE MILLOT

Psicoanalista y escritora francesa. Docente en el Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de París VIII. En 1971 comenzó un análisis de ocho años con Lacan, y asistió a sus seminarios desde 1971 hasta su muerte. Autora entre otros de *Exsexo. Ensayo sobre el transexualismo*, Paradiso(1984); *Gide-Genet-Mishima. La inteligencia de la perversión*, Paidós Ibérica (1998); *Nobodaddy. La Histeria Del Siglo. Nueva visión* (1991); *La vocación del escritor* Ed. Ariel (1993); *¡Oh, soledad!* Ned-Ediciones (2014); *La vida con Lacan*, Ned-Ediciones (2018).

32

FREUD ANTIPEDAGOGO ... 40 AÑOS DESPUÉS

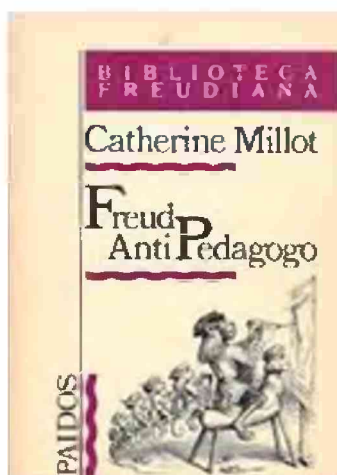
Hay ocasiones donde el valor de un libro reside en que su lectura cobra mayor incidencia en términos de actualidad con el paso de los años.

En 1979 se conoce la primera edición en francés, tres años después en español y actualmente el libro se encuentra agotado. Bajo un título provocador la autora propuso allí indagar la articulación entre pedagogía y psicoanálisis. Hoy, a cuatro décadas de entonces, traer el filo cortante de un Freud anti pedagogo en un tiempo de pedagogización de la vida cotidiana, de las relaciones entre los sexos y de la sexualidad en general, indica el

punto de oscuridad en el que naufraga el proyecto de la ilustración cuando reduce el saber a un puro circuito de información bien intencionada. El lector encontrará en estos fragmentos razones fundadas para volver a un libro original que sin perder rigurosidad consigue mostrar el reverso, mezcla de “autosuficiencia clínica” y “fariseísmo prevenciónista” que anima toda empresa pedagógica cuando ignora la potencia del imposible.

FRAGMENTOS *

“... ¿Es posible una «educación analítica», en el sentido, por ejemplo, de que la educación se propondría un objetivo profiláctico con respecto a las neurosis, extrayendo así una lección de la experiencia psicoanalítica en lo que atañe al valor patógeno de la coartación de las pulsiones, generadora de represión? Veremos que Freud, quien por un tiempo creyó posible orientar sus esperanzas hacia semejante función profiláctica de la educación, ulteriormente fue llevado a enterrarlas...”



SEXUALIDAD Y CIVILIZACIÓN

“El problema de la educación en la obra de Freud debe ser abordado mediante el otro, más general, de las relaciones entre el individuo y lo que Freud llamó «la civilización».

(...) En efecto, si la responsable de las neurosis es la actitud moral frente a la sexualidad, la educación que hace de vehículo a dicha moral pasa a ser el agente directo de la propagación de la neurosis. Y una reforma de la educación constituiría así el camino más corto hacia una transformación de la moral sexual. La profilaxis de las neurosis está en manos del educador, quien puede acusar la influencia de la enseñanza del psicoanálisis.

De este modo, la antinomia que Freud cree descubrir entre sexualidad y civilización reaparecerá en el interior de la relación educativa. El problema de esta antinomia a nivel de la civilización habrá de desplazarse, y Freud aspirará a verlo resuelto mediante una reforma de la educación; ello, hasta que por un movimiento inverso se vea inducido a renunciar, en gran parte, a sus esperanzas de reforma, y a justificar los límites de la acción educativa por la existencia de una renuncia original, fundadora de toda sociedad humana, a una parte esencial del goce sexual.

(...) No obstante, al mismo tiempo que critica la coartación sexual excesiva por parte de la civilización, Freud señala la posibilidad de que exista un elemento que haga fracasar la mira hedonista a nivel de la civilización. Ya en esa época surge la sospecha de que en el seno de ésta podría existir una dimensión diferente a la del principio del placer y al cálculo utilitarista del menor sacrificio de placer compatible con las necesidades de la supervivencia. Esta otra dimensión también se encuentra en el centro del funcionamiento psíquico del individuo y modifica, a la vez, la problemática de la civilización y de la educación...”

*«En mi opinión, debe existir en la sexualidad una fuente independiente de displacer.»
Manuscrito K, 1 de enero de 1896*

(...)Freud opera aquí una inversión total del problema. No es que en el origen de la represión de la sexualidad se hallaría la moralidad, sino que ésta provendría de la naturaleza de la pulsión sexual.

(...) la sexualidad es, por esencia, perturbadora.

(...) El pasaje que acabamos de citar, extraído de

un manuscrito de 1896 dirigido a Fliess, da testimonio de lo que consideramos como la experiencia germinal de Freud. ...”

*«Por extraño que esto parezca, creo que se debería considerar la posibilidad de que algo en la propia naturaleza de la pulsión sexual no es favorable a la realización de la entera satisfacción.»
Sobre una degradación general de la vida erótica (1912)*

(...) “Bajo esta luz conviene considerar el pronóstico con que Freud pone fin a su análisis: «Tal vez habría que familiarizarse con la idea de que conciliar las reivindicaciones de la pulsión sexual con las exigencias de la civilización es una cosa totalmente imposible, y de que el renunciamiento, el sufrimiento, así como en un remoto futuro la amenaza de ver extinguirse el género humano a causa del desarrollo de la civilización no pueden ser evitados». Pero, añade, si el hombre pudiera satisfacerse con su goce, desde ese momento nada podría ya desviarlo de él. La civilización se ha edificado, precisamente, sobre el defecto en el seno del goce humano”.

LA CRÍTICA FREUDIANA A LA EDUCACIÓN

(...) “La otra gran crítica de que hizo objeto Freud a las prácticas educativas se refiere al perjuicio que, en su opinión, producen éstas en el desarrollo de las facultades intelectuales. La yugulación de la sexualidad por la educación resulta excesiva cuando afecta a la curiosidad sexual infantil, amenazando llevar a su represión y a la ulterior extinción de la curiosidad intelectual normalmente resultante. El ejercicio de la facultad de pensar está íntimamente ligado al destino de las pulsiones parciales. El ejercicio de la facultad de pensar está íntimamente ligado al destino de las pulsiones parciales. En “La ilustración sexual del niño” (1907), así como en “Teorías sexuales infantiles” (1908), Freud se pronuncia en favor de la educación sexual de los niños y critica la actitud que comúnmente adoptan al respecto los padres y educadores, actitud en la que distingue los efectos de la mala conciencia que éstos deben a sus propias represiones. Para Freud, nada justifica el negarse a satisfacer la curiosidad sexual del niño con explicaciones”.

(...) «En cualquier caso estoy convencido, dice



Freud en otro texto, de que ningún niño, al menos ninguno mentalmente sano, y aún menos ninguno que esté bien dotado intelectualmente, puede dejar de preocuparse por los problemas sexuales en los años que preceden a la pubertad.»

LA EDUCACIÓN PARA LA REALIDAD

«Piense usted en el lamentable contraste entre la radiante inteligencia de un niño sano y la debilidad mental de un adulto medio.»
El porvenir de una ilusión (1927)

(...) “Tal es el programa que asigna Freud a una educación nueva en la que ve el remedio a los daños de la civilización: hacer frente a la realidad rechazando la ilusión, asegurar la supremacía de la razón sobre las fuerzas instintivas en detrimento de la represión.

Freud no fue prolijo en consejos educativos. Además, sus críticas de la educación no se separan del juicio que la civilización le inspira: el hecho de que sea ella la enferma amplía ciertamente su alcance. Si bien movido por una inquietud profiláctica denuncia repetidamente los errores que sería conveniente evitar en la acción educativa, raros son los textos donde indica la orientación positiva que quisiera verle tomar. En Freud no encontramos ningún tratado de educación”. La escasez de indicaciones positivas en la materia nos incita a prestar una atención particular a la formulación de los principios a -partir de los cuales querría ver instaurarse, nos dice, una educación nueva”.

(..) “Educar con vistas a la realidad: ¿significa esto que la educación debe proponerse la adaptación del sujeto a la realidad, tomada ésta en el sentido del medio circundante que, en el ser humano, es un medio social?”

(...) “Ni la lectura de *El porvenir de una ilusión* ni la de *El malestar en la cultura* autorizan semejante interpretación: en el horizonte de la reflexión de Freud no se perfila ninguna armonía soñada entre el hombre y el mundo. Por el contrario, donde insistentemente hace Freud hincapié es en la imposibilidad que tiene el hombre de satisfacerse. Entonces, ¿qué encubre el término realidad, y la invitación a alcanzarla por las vías del intelecto? Si no es a la felicidad de una armonía por fin lograda a lo que Freud nos convida, ¿qué tarea nos asigna?”

(...) “El reconocimiento de los deseos siempre

posee una virtud pacificante: éste es el principio de la cura analítica. Sobre este mismo principio, creemos nosotros, quisiera basar Freud una educación nueva: dejar abierto el camino al reconocimiento de los deseos”.

¿ES POSIBLE UNA PEDAGOGÍA ANALÍTICA?

«...estas profesiones imposibles, donde puede tenerse la certeza de que los resultados serán insatisfactorios.»
Análisis terminable e interminable (1937)

(...) “La idea de que la pedagogía es cuestión de teoría, de doctrina, de que puede haber una ciencia de la educación, descansa en la ilusión de la posibilidad de dominar los efectos de la relación entre el adulto y el niño. Cuando el pedagogo cree dirigirse al Yo del niño, sin que él lo sepa, lo que ha sido alcanzado es el Inconsciente de éste, y ello ni siquiera por lo que cree comunicarle, sino por lo que de su propio Inconsciente pasa a través de sus palabras.¹³ Sólo hay dominio del Yo, pero este dominio es ilusorio. Lo propiamente eficaz en la influencia de una persona sobre otra pertenece al registro de sus Inconscientes respectivos. En la relación pedagógica, el Inconsciente del educador demuestra pesar mucho más que todas sus intenciones conscientes. De la existencia del Inconsciente, demostrada por el psicoanálisis, puede deducirse que no puede haber ciencia de la educación, en el sentido de que fuera posible establecer una relación de «causalidad» entre los medios pedagógicos empleados y los efectos obtenidos. Y por esta misma razón no puede haber aplicación del psicoanálisis a la pedagogía. Tentativas de esta índole sólo pueden descansar en un malentendido, en la creencia de que un saber sobre el Inconsciente permite adueñarse de él, de que “ en este terreno saber es poder. Pues bien, si hay una disciplina que invalida tal asimilación es, sin duda, la práctica psicoanalítica. No puede haber una pedagogía analítica en el sentido de una ciencia de la educación que emplearía para su provecho el saber sobre el Inconsciente adquirido por la experiencia psicoanalítica.

Esto está lejos de significar que el ser humano no dispone de ningún poder sobre su semejante. La eficacia de la sugestión, sobre la cual descansa tanto el arte de gobernar como el de educar, lo atestigua”.



(...) “El analista tampoco está en condiciones de delimitar claramente el campo legítimo de la acción pedagógica, decidiendo hasta dónde se debe llegar en las exigencias o en la abstención, ni de indicar el rumbo, el justo medio entre el «*Caribdis* de la prohibición y el *Escila* del dejar hacer»”.
(...) “La contribución del análisis a la educación consistiría pues, esencialmente, en el descubrimiento de la nocividad de ésta al mismo tiempo que de su necesidad. No hay aplicación posible del psicoanálisis a la pedagogía; no hay pedagogía analítica en el sentido de que el pedagogo alinearía su posición subjetiva sobre la del analista y adoptaría «una actitud analítica» respecto al educado. Todo lo que el pedagogo puede aprender del análisis y por el análisis es a saber poner límites a su acción: saber que no pertenece al orden de ninguna ciencia, sino del arte”.

CONCLUSIÓN

(...) “Cincuenta años de tentativas de reformas pedagógicas inspiradas en el psicoanálisis confirman que los conflictos psíquicos son ineluctables, y que ningún método pedagógico puede preservar de ellos al niño. El psicoanálisis torna caducas las esperanzas de que por el sendero de la reforma educativa el hombre pueda lograr la felicidad, ya sea en el sentido de una armonía interior o en el de la plena satisfacción”.

(...) “Si el objeto de la última satisfacción está siempre ya perdido, ningún «progresismo» puede fundamentarse en los descubrimientos del psicoanálisis. El descubrimiento del Inconsciente tiene por corolario la invalidación de cualquier intento de edificar una ciencia pedagógica que permitiría determinar los medios a emplear para alcanzar una meta dada”.

(...) “No hay pedagogía analítica en el sentido de que el educador podría adoptar frente al educado una posición analítica, de tal suerte que le fuera posible evitar la represión o permitir su levantamiento. La antinomia entre el proceso pedagógico y el proceso analítico trae como corolario la imposibilidad de ocupar frente a la misma persona el lugar del educador y el del analista. En materia de profilaxis de las neurosis, sólo la cura psicoanalítica es eficaz. El psicoanálisis no puede interesar a la educación sino en el terreno del propio psicoanálisis: mediante el psicoanálisis del educador y del niño”.

(...) “El único «progreso» que la experiencia psicoanalítica autoriza a esperar es, según lo expresa Freud en *Estudios sobre la histeria*, la transformación de nuestra miseria neurótica en un infortunio banal, y la de nuestra impotencia en el reconocimiento de lo imposible.”

* Los fragmentos seleccionados por la revista *Estrategias*, contaron con la anuencia entusiasta de la autora previo intercambio por correo electrónico, por lo que agradecemos a Catherine Millot acompañar esta propuesta.





LA PEDAGOGÍA DEL APLASTE Y LA LEVEDAD DEL SUJETO

THE PEDAGOGY OF THE CRUSH AND THE LIGHTNESS OF THE SUBJECT

Fecha de recepción: 03/4/19 Fecha de aceptación: 10/4/19

GASTÓN COTTINO

Psicoanalista practicante en la ciudad de Mendoza. Miembro de la Escuela de la Orientación Lacaniana (EOL) y de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP) Coordinador del Centro Infanto Juvenil de Salud Mental n° 6, Mendoza, Argentina. Doctor en letras, Universidad Nacional de Córdoba (UNC) Prof. Titular de Psicopatología 2, Docente del Centro Investigación y Docencia (CID) Mendoza. Autor de *Cuando la poesía inspira a un analista. Lacan con Borges*, Grama, Bs. As. 2018 y de numerosos artículos en revistas especializadas.

Resumen: este trabajo desanda los argumentos de una hipótesis en la cual el sujeto que articula un saber, o que permite una inscripción, va en contra de la alienación que procura cierta perspectiva pedagógica, considerada desde el discurso universitario y los métodos de condicionamiento. Las referencias de Lacan respecto del aprendizaje y el nudo, más algunos pasajes clínicos y una poética novela, articularán este recorrido.

Palabras clave: Pedagogía -Discurso universitario-Saber-Nudo -Poética

Abstract: *this work retraces the arguments of a hypothesis in which the subject that articulates knowledge, or that allows an inscription, goes against the alienation that seeks a certain pedagogical perspective, considered from the university discourse and the methods of conditioning. The references of Lacan regarding learning and the knot, plus some clinical passages and a poetic novel, will articulate this journey.*

Key words: *Pedagogy -University discourse - Knowledge - Knot -Poetics*

36

La pedagogía del aplaste es aquí la que está implícita en el discurso universitario al pretenderse universal. Todo-un-saber y Un-todo-saber que, respondiendo a un referente escondido como verdad, se dirige al alumno, al niño en posición de objeto, quien realiza un arduo trabajo (la doble escolaridad y el bilingüismo, por caso) para dejar como resto un sujeto cuya división no se traduce en síntomas. Es decir que, según la lógica de este discurso, los síntomas del niño que no aprende no serían subjetivos en primera instancia, aunque la envoltura formal de los mismos pueda resultar evidente. Este recorrido pretende argumentar una hipótesis, la cual es puesta en consideración por un trabajo como practicante del psicoanálisis, tanto en la clínica como en las intervenciones inter-disciplinarias, que es preciso realizar muchas veces desde una institución pública cuando se aborda a un niño por una demanda proveniente del ámbito escolar. La hipótesis dice que ante el efecto desubjetivan-

te del discurso universitario, la posibilidad de un giro discursivo, con la consecuente articulación de un saber $S1 \rightarrow S2$, permite una operatoria diferencial sobre el goce, el cual se hallaba localizado en el cuerpo del niño, en posición de objeto.

Una hipótesis auxiliar agrega que hay otros niños que, a causa de su estructuración, se educan mediante una serie de condicionamientos cognitivo-comportamentales, sin que se ubique allí ninguna dimensión de sujeto. Luego, la posibilidad de lograr una inscripción tendría consecuencias sobre el goce y el lenguaje. El autismo podía dar cuenta de dicha lógica.

En una mirada inicial, no se puede soslayar que la ciencia otorga una nueva referencia al saber a través de sus objetos (vg. las pantallas en sus múltiples variantes), las cuales constituyen en sí mismas maneras de gozar. La imbricación entre este discurso y el universitario, le da una determinada cualidad a aquel goce, el cual según Eric Laurent



deja a los estudiantes como agentes “en la posición de sufrir de esto”¹

A continuación relataré un sencillo pasaje de una entrevista, realizada en un centro de atención en salud mental, que da cuenta de nuestra hipótesis. Una madre solicita la certificación de “discapacidad” para sus hijos: un púber y una niña en edad escolar cuyo rendimiento los había llevado hasta una escuela llamada especial. La inquietaban los tiempos de la burocracia, los cuales amenazaban la ayuda social; por otra parte, no se escuchaba nada de las razones de aquel nombre asociado a un número inferior a 70, que con su silencio parecía definir a sus hijos. Aun así, o justamente por ello, instalamos un instante de ver.

Las referencias de los niños a sus lugares de aprendizaje nos permitieron ubicar, en cada uno, espacios libidinizados en los cuales podrían desplegar sus funciones y hacer lazo. Para uno eran las actividades diarias que organizaba un profesor en un comedor comunitario y, para la otra, los talleres de arte en donde ponía en juego su actividad favorita, el dibujo. El alojamiento, bajo de la forma de una suave insistencia, para que la madre pueda producir su saber, abrió a la posibilidad de entrevistas. Oferta que también se les realiza a los chicos.

La intervención, inicial y mínima, fue solo colocar el saber del lado del sujeto, apostando a éste. Veamos ahora dos pasajes respecto de la pedagogía y el aprendizaje, que le darán consistencia al argumento. El primero es de 1969, cuando Lacan viene trabajando sobre el saber y la verdad e indica que el aprendizaje no tiene nada que ver con el saber, pues cuando el niño está aprendiendo, por caso el alfabeto, se produce una conjunción, entre letra e imagen, o no se produce ². Allí el trabajo del saber se equipara al precio de la mercancía, según la plusvalía, y al objeto *a*.

También destaca cómo ese primer aprendizaje, que podemos hacer extensivo hasta la lecto-escritura, se realiza de un solo golpe, lo cual, a nuestro criterio, se puede explicar desde su Seminario de 1973-1974. Allí también se refiere a la pedagogía, evocando el libro homónimo de Kant, en donde se conjuga la necesidad de dominio sobre los instintos junto con la de instrucción, como imprescindible para el ingreso del niño en la cultura. Lacan introduce mediante esto que: “El niño debe aprender para que el nudo se haga”³ y se “haga

bien”, es decir, que enlace borromeamente los tres registros, tal como lo hace el síntoma fóbico para Juanito, según lo trabaja en la misma clase. . El detalle de Juanito no es menor pues nos previene de considerar sin más que todo aprendizaje constituye un anudamiento. Antes bien, localizaría esta idea en la serie de lo que en otros momentos de la enseñanza de Lacan fueron “la insondable decisión del ser” y “la inseminación de simbólico”. De no ser así, los esfuerzos de la pedagogía redundarían en el anudamiento entre los tres registros y un psicoanálisis con niños quedaría superpuesto con la enseñanza escolar.

Se trata de un niño de 8 años que habla teniendo severos problemas con el código y que no logra dar con la lecto-escritura. Cierta vez, en los momentos que consigue articular alguna frase, dice que su problema son las letras; otras veces formula algunas ideas de tinte persecutorio. Sin embargo, en transferencia, se instala el significante “casa”, a partir del cual se van tejiendo breves ficciones que incluyen al hermano, a su familia y algunas actividades que propician el lazo.

En este caso la imposibilidad de aprender se corresponde con una dificultad en el anudamiento, evidenciada por los momentos fecundos de psicosis. Y el efecto de escritura, como S1 solo, se constituye gracias al dispositivo analítico, con un otro en posición S2.

El caso del autismo muestra esto en forma radical y paradigmática, pues se trata de crear un lazo a partir del goce y de dejarse enseñar por la *lalengua*, o los S1 sueltos, del *parletres* ³. Las distintas formas del condicionamiento en los métodos educativos del autismo demuestran lo anterior, es decir: el aprendizaje en su forma pura prescinde del sujeto. Veamos qué nos puede aportar la literatura en este recorrido, a partir de la reciente novela de Gabriela Cabezón Cámara, *Las aventuras de la China Iron*. Es difícil no entrar en ninguna hermenéutica y cumplir aquello de que no haya nada por fuera del texto, *hors du texte*, que lo interfiera, ya que estamos generando un cierto marco para su lectura. Tal vez soslayemos algo de esta “falla” metodológica al final, cuando la poesía pase a primer plano. A fuerza de metonimias, hipálages e hipérboles, la novela nos cuenta barrocamemente un tema barroco, es decir, pasional, gozoso. Comienza así: “Fue brillo. El cachorro saltaba luminoso entre patas polvorientas”⁴.



Las metáforas vienen después y apuntan a la construcción del gaucho como modelo de argentinidad, del macho argentino, como modelo civilizatorio. Las coordenadas históricas remiten a las conferencias que diera Leopoldo Lugones, en el contexto del primer centenario de nuestro país, para erigir en ideal al gaucho Martín Fierro según José Hernández. Ni los inmigrantes, ni el negro, ni el indio, ni las mujeres, ni ninguna de las variantes del Otro bárbaro, debían confundir nuestra identidad nacional. Y la lengua lleva el rol protagónico en esa escena.

La China Iron, comienza su historia un momento después, en el instante que le sigue a la clásica figura de “la cautiva”, que tan bien narrara Esteban Echeverría, con su dolor y su fortaleza amorosa. En ese tiempo dos, se significa retroactivamente el primero como traumático, a causa de la violencia padecida.

La hipertextualidad nos lleva hasta el cuento de Borges “Historia del guerrero y la cautiva”, en donde el poeta se refiere a su abuela inglesa que se queda tan bien entre los indios, que ya no quiere volver y es como si tuviese las dos “naturalezas”. En la historia de la China, ella se re-escribe a partir de conocer a una inglesa que recorre la pampa desolada, en busca de un lugar en el mundo. La China se había olvidado de todas las palabras, incluyendo su nombre, pero en aquel primer instante, comienzo de la novela, la inglesa le ofrece un té, “tea” le dice mientras se lo acerca y la protagonista escucha, equívoca y amorosamente, “para ti”.

Desde allí se renombra, tomando el “Fierro” que la precede por tener a aquel famoso varón como esposo, para ser la China Iron, ironía y equívoco, que juegan en inglés. Entonces el lenguaje queda habilitado, otra vez de un golpe, para ir recordando las viejas palabras que la historizan.

Finalmente la llegada a la comunidad aborígen cambia el modo de vivir, de amar, de trabajar, de obtener e intercambiar sus productos, y sobre todo, de incluirse en una familia, pues allí éstas no se arman solamente a partir de lazos sanguíneos, muy en línea con algunas coordenadas de época 5. Nuestra hipótesis acompaña este final ya que nada de esto se produciría si no se introdujera una lengua distinta, propia de esa comunidad, en una relación íntima con cada uno. En el caso de la China fue una mezcla de castellano, con guaraní, con otro idioma aborígen y el inglés.

Entonces, aun sin haber leído la novela, notarán que si el saber se articula de otra manera, incluyendo la dimensión del sujeto, los efectos sobre el goce permiten hacer otra cosa, sea en las condiciones que sean. Y esto no es sin consecuencias para el aprendizaje.

Finalmente, una vez más, el lenguaje poético, sea el que sea, por mínimo que sea, gana la partida: “El otoño nos encontró marchando. Nosotros somos un pueblo de carretas muy pequeñas que pueden ser tiradas por un solo caballo sin perder velocidad, la gente que se mueve como el viento, los leves somos: no queremos aplastar lo que pisamos”⁶.

Notas

1. VVAA: *Lacan y los discursos*. Manantial, Buenos Aires, 1992, p. 45
2. Cf. Clase del 26/02/1969 Lacan, J.: *El Seminario. Libro 16 De Otro al otro*. Paidós, Buenos Aires, 2014, p.185.
3. Lacan, Jacques: “El Seminario Libro 21: Los no incautos yerran”(inédito)
4. Cabezón Cámara, G.: *Las aventuras de la China Iron*. Random house, Buenos Aires, 2018, p. 11
5. Cf. Film: “Somos familia” Dirección de Hirokazu Koreeda, Japón, 2018
6. Ibid p. 171





SEÑORITA MAESTRA OBJETO DE UN DESEO TRASCENDENTE

SEÑORITA MAESTRA AN OBJECT OF TRANSCENDENTAL DESIRE AN OBJECT OF TRANSCENDENTAL DESIRE

Fecha de recepción: 10/4/19 Fecha de aceptación: 25/4/19

BEATRIZ GEZ

Practicante del psicoanálisis en la provincia de Buenos Aires. Miembro benefactor del Centro Descartes -Centro de enseñanza e investigación asociado al Instituto del Campo Freudiano- e integrante del Círculo de Actualización en Historia de la Fundación Descartes. Editora responsable de *Otium* ediciones, Buenos Aires. Licenciada en Psicología. Coordinadora general de Hogar Terapéutico Florida II y de Espacio Terapéutico. Autora de numerosos artículos en revistas especializadas y de divulgación.

Resumen: El sintagma “Señorita maestra” es considerado, en estas notas, como una metáfora que condensa el sentido de la función que las mujeres han tomado, en diferentes épocas, en respuesta al llamado para la organización social propuesto por las políticas de la Iglesia y del Estado Nación.

El sentido condensado en esa metáfora, pese a las variaciones históricas de significación que ha sufrido, es desarrollado como invariante tomando la perspectiva de Jacques Lacan, en tanto es una salida “extraterritorial” para sustraerse a ser objeto de los intercambios sociales más elementales.

El llamado al desposorio con Dios que realiza la Iglesia a las mujeres, para formar parte del plan de salvación de la humanidad, es retomado por la Pedagogía ilustrada, en el siglo XIX, en el llamado al magisterio para aquellas jóvenes mujeres que quieran formar parte de este “otro plan” de salvación de la humanidad.

Palabras claves: Maestra - Iglesia - Estado - Pedagogía ilustrada - Mujer - Intercambio

Abstract: *The phrase “Señorita Maestra” in this work is taken as a metaphor summarizing the sense of the role women have played at different times in the social organization requested by the State and the Church.*

Although its meaning has changed through history, its sense has remained the same, according to Lacanian perspective, since it represents an “extra-territorial” escape through which the main social exchanges are avoided.

The Church called women for marriage engagement with God to save humanity. Likewise, in the nineteenth century, Enlightenment pedagogy asked young women to teach if they were willing to take part in “other” salvation plan.

Key words: *Teacher - The Church - The State - Enlightenment pedagogy - Woman - Exchange*



El sintagma Señorita maestra es considerado, en estas notas, como una metáfora que condensa el sentido de la función que las mujeres han tomado, en diferentes épocas, en respuesta al llamado para la organización social propuesto por las políticas de la Iglesia y del Estado Nación.

Jacques Lacan observa “que para toda mujer y por razones que están en el fundamento mismo de los intercambios sociales más elementales (...), el problema de su condición es en el fondo aceptarse como objeto del deseo del hombre.”¹

Esta observación la realiza en el contexto de un escrito de 1951, titulado “Intervención sobre la transferencia”, en el que se refiere a uno de los historiales clínicos de Sigmund Freud conocido como el caso Dora.

Afirmará, entonces que, “es éste para Dora el misterio que motiva su idolatría hacia la señora K, así como en su larga meditación ante la Madonna y su recurso al adorador lejano, la empuja hacia la solución que el cristianismo ha dado a este callejón sin salida subjetivo, haciendo de la mujer objeto de un deseo divino o un objeto trascendente del deseo, lo que viene a ser lo mismo.”²

Al callejón sin salida subjetivo para toda mujer que es aceptarse como objeto del deseo del hombre, el cristianismo propuso como solución hacer de la mujer objeto de un deseo trascendente.

Para este análisis, Lacan sigue los datos antropológicos que le brinda Levi-Strauss. En el *Seminario 2*, en la clase del 8 de junio de 1955, que Jacques-Alain Miller titula “Sosia”, lo enuncia de la siguiente manera: “Levi-Strauss demuestra que, en la estructura de la alianza, la mujer que define el orden cultural por oposición al orden natural, es el objeto de intercambio, a igual título que la palabra, que es, en efecto, el objeto de intercambio original. (...) Fundamentalmente, la mujer es introducida en el pacto simbólico del matrimonio como objeto de intercambio entre -no diré los hombres, aunque sus soportes sean efectivamente los hombres- entre los linajes, linajes fundamentalmente androcéntricos. Comprender las diversas estructuras elementales es comprender cómo circulan, a través de estos linajes, esos objetos de intercambio que son las mujeres. (...) Este hecho de que la mujer esté comprometida así en un orden de intercambio en tanto objeto,

da a su posición un carácter fundamentalmente conflictivo, sin salida diría: literalmente, el orden simbólico la somete, la trasciende.”³

Sin embargo, Levi-Strauss dirá *A l'inverse de femmes, les mots ne parlent pas*. Es decir, las mujeres hablan..., pero ¿hablan para ser o son *parlêtres*? Lacan plantea que: “Para ellas hay algo insuperable, digamos inaceptable en el hecho de ser colocadas en posición de objeto en un orden simbólico, al que por otra parte están sometidas enteramente al igual que el hombre.” Y continúa: “Precisamente porque están en una relación de segundo grado con respecto al orden simbólico, el dios se encarna en el hombre o el hombre en el dios...”⁴

Para Lacan, entonces, la rebelión femenina que destaca en “Intervención sobre la transferencia” en las quejas de Dora provienen de la degradación imaginaria que sufre la relación fundamental si no se entrega la mujer a algo trascendente. Agregará que “la rebelión femenina no es cosa que date de ayer” (refiriéndose a los que se dejan engañar por los actuales movimientos de emancipación de las mujeres) y pone como ejemplo que en todas las familias patricias en Roma era corriente que las mujeres envenenaran a sus maridos, dice: “caían a montones”. Propondrá entonces, cito: “para que la pareja se mantenga en el plano humano, es preciso que haya ahí un dios.”⁵ Se entiende entonces la fórmula con la que comienza en la página 388: “dije que seguramente nuestra mujer debe engañarnos con Dios”.

SEÑORITA

La solución, a la que hace referencia Lacan, que da el cristianismo al callejón sin salida en el que se encuentra toda mujer surge en el esplendor del siglo IV, siglo de oro de la literatura eclesiástica, en un poético cántico en prosa de San Ambrosio que hace de las vírgenes su objeto de exaltación. Este cántico inaugura un lugar inédito para las mujeres en la historia del cristianismo y de Occidente. La mujer virgen será de ahí en más, objeto de un deseo trascendente y al mismo tiempo hará de Dios el objeto trascendente de un deseo humano.

Se trata del canto al desposorio del alma virginal con Dios, que dice así: “Con dulce voz dice a la esposa: ‘Oye, hija y ve, e inclina tu oído a mi reclamo, y olvida a tu pueblo y la casa de tu padre, porque el rey, que es tu Dios, está prendado de tu hermosura.’”⁶



El militante llamado a la virginidad por parte de San Ambrosio otorga a la mujer de la época, convertida en objeto de un deseo trascendente, un lugar dentro de la Iglesia y del plan universal de salvación. ‘Vírgenes’, de ahí en más da nuevos sentidos a la sexualidad femenina. El rechazo del varón, figurado en el rechazo del matrimonio, encuentra un destino trascendente.

La exhortación lo confirma: “Lejos de semejante locura [entregarse al pecado] habéis de poner ¡oh santas vírgenes!, vuestra suerte en manos de la Iglesia, que amorosa os cobijó desde niñas con su manto, haciendo de su pecho muro defensor de vuestra juventud, perseguida de muchos e implacables enemigos.”⁷

MAESTRA

Los “Cantos de la madre” de Federico Froebel (1782-1852) serán al siglo XIX, lo que fue al siglo IV el cántico en prosa al desposorio del alma virginal con Dios de San Ambrosio.

Destaco las ideas de Federico Froebel (1782-1852), alumno dilecto de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), ya que tuvieron (y tienen) una fuerte impronta en el magisterio argentino dando un papel preponderante a la mujer en la línea del naturalismo propugnado por J. J. Rousseau.

El llamado al magisterio de los pedagogos del siglo XIX, que anida en el instinto materno, otorgará a las mujeres un lugar dentro de la Educación y del plan universal de salvación propuesto por la misma. Cito a Froebel: “... en el espíritu de la mujer como cuidadora de la infancia, descansa todo el bienestar de la humanidad que germina.”⁸

La mujer maestra será objeto de un deseo trascendente, a saber, la humanidad que germina, y al mismo tiempo hará de la humanidad/niño el objeto trascendente de un deseo humano. Basta señalar como uno de los primeros cambios en las costumbres de las mujeres de la época el que empezaron a amamantar a sus propios hijos, pues se aconsejaba que el primer vínculo con el niño debía establecerlo la madre y no el ama de cría.

En este punto, aclaro que el “espíritu público” que acompaña a la organización del sistema educativo, llevado adelante por Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888), con el propósito de constituir un nuevo orden social tiene en su horizonte el importante crecimiento de las escuelas hasta 1880 creadas por las colectividades de inmigrantes y que fueron repudiadas por el gran maestro

argentino ya que ponían en juego la cuestión nacional. Dada la significativa ausencia de los hijos de italianos en las escuelas públicas de Buenos Aires preguntaba y acusaba: “¿O creen los patrióticos italianos que la República es la nodriza de sus hijos y temen que se aficionen a ella, mamando de sus exuberantes pechos y la tomen por la vera madre, como es en realidad, mal que les pese?”⁹ De este modo, la competencia entre las escuelas “privadas” y las “públicas” era interpretada por Sarmiento, con ironía, en la lengua de las teorías pedagógicas difundidas en la época. Para el unitario autor del *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas*, agitar los exuberantes pechos de la nodriza argentina que le daba de comer a los inmigrantes (no sólo italianos) apuntaba al fortalecimiento del papel del Estado nacional a partir del progreso de la instrucción pública en el país en el que se trata más bien de educar a madres y padres para que sean buenas nodrizas. Destaco aquí que la pedagogía como práctica política para fortalecer el papel del Estado nacional se sirve del imperativo de educación kantiano, que niega en el hombre un estado de naturaleza rousseauiano. Sin embargo, el llamado al magisterio de las mujeres, como fue expuesto, lleva la impronta del naturalismo.

Esto es, una vez cristalizado en la sociedad el ideal de civilización frente a la brutal barbarie (federal y representada por Rosas y Quiroga), el ideal de ilustración se vuelve imperativo. Según los principios de la pedagogía kantiana: el hombre sólo encontrará su humanidad por la educación. Por ello la educación debe ser obligatoria y hay que asegurarse que ninguno escape a ella. Así es que este imperativo de educación excede la instrucción escolar para instalarse en el centro de la humanidad pues su objetivo es el progreso y uniformidad del hombre con su concomitante felicidad.

Será necesario reglamentar lo que el hombre es y la construcción de este saber estará fundamentalmente en manos de una coalición jurídico-médico-pedagógica. El control de la infancia deber ser total y para ello no sólo tendrán que vigilar la estructura pedagógica sino, como ya expusimos, también la estructura familiar. Se tratará de organizar una estructura escolar democrática con una organización jerárquica que garantice una educación para todos cuyo vector será la señorita maestra.

“Las sociedades constituidas en Nación requieren tradición, historia, glorias y sacrificios comunes,



es decir el vínculo de un sentimiento en común. Había que librar a los ciudadanos de las idiosincrasias sociales o de las razas de sus padres.”¹⁰

Ahora bien, el magisterio, la creación de las escuelas normales son la consecuencia necesaria para transformar en Nación un territorio habitado por una heterogeneidad de individuos. La extensión y el desarrollo de la educación básica era el medio para lograr su integración moral y cultural. El carácter obligatorio, gratuito y laico de la educación básica garantizaba la sistematicidad y continuidad en la inculcación que requería el proceso transformador.

La práctica de enseñar se legitima públicamente con la creación del magisterio, que se dicta en instituciones creadas a tal fin: las Escuelas normales (“escuelas que debían servir de norma o modelo para los demás de su clase.”). En su mayoría, las escuelas fundadas hasta 1885 eran escuelas normales de maestras. Si bien hubo intensos debates al respecto, y a la propuesta de formar un “ejército de mujeres maestras” se oponía la de formar una “legión de maestros varones”. Sin embargo, la educadora por excelencia siguió siendo la mujer con la advertencia de “que es un hecho probado por la experiencia que las maestras, en las escuelas, si bien instruyen menos, educan más.”¹¹

Para la señorita maestra, -mujeres jóvenes, no casadas (¿vírgenes?) para quienes la tarea de enseñar se asemeja a una obra de caridad (en la Sociedad de Beneficencia se hace el primer ensayo

de escuela normal), según el discurso a las jóvenes graduadas de 1892-, es ilícito reclamar una paga a cambio: “no seáis objeto de desprecio y de desdén convirtiendo un apostolado en un medio de tráfico económico.”¹² Se trata de hacer el bien, desinteresadamente. Se trata de la grandeza de la causa lo que dignifica a que ella se dedique, o mejor, se consagre: “Espero, sin embargo, que la misma magnitud de la obra expandirá vuestro espíritu y vuestro corazón, y que os entregareis, no sólo sin vacilaciones, sino con patriótico entusiasmo, a la empresa que, por lo mismo es magna (...) “Si alguien os objetara que no habéis prestado servicios en altos y bien remunerados puestos públicos, contestadles: Qué mayor beneficio, qué servicio más importante podemos hacer a la República que el de enseñar y dirigir la juventud.”¹³ Andrea Alliaud afirma: “por educar más, ser más sensibles y más “baratas” la educación normal nació destinada a las mujeres.”¹⁴

Para concluir, la homología entre las estructuras de parentesco y las lenguas permite al psicoanalista francés encontrar la articulación del objeto del deseo en el lenguaje; pero ocurre que la causa del deseo es extraterritorial... Su mosca asesina...

Notas

Del Homenaje a Oscar Masotta publicado en La Noche Inconsiente.

1. Lacan, J.: “Intervención sobre la transferencia”, en *Escritos 1*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1984, p.211.

2. Op. cit., p.211.

3. Lacan, J.: *El Seminario, Libro 2, El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica 1954-1955*, Ediciones Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México, 1986, “Capítulo XXI, Sosia”, pp. 390-392.

4. Lacan, J.: Op. cit., p. 392.

5. Lacan, J.: Op. Cit., p-393.

6. Testa, Adriana: *La institución de las vírgenes en el neoplatonismo agustiniano*, en <http://www.descartes.org.ar/etexts-testa2.htm>.

7. Testa, Adriana: Op. cit.

8. Capizzano de Capalbo, Beatriz y Larisgoitia de González Canda, Matilde, *La mujer en la educación preescolar argentina*, editorial latina, Madrid, 1982, p.25.

9. Carli, S., “Infancia y sociedad”, *Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino*, Colección de Historia de la educación en la Argentina II, dirección Adriana Puiggrós, editorial Galerna, Buenos Aires, 1991, p. 20.

10. Alliaud, Andrea: *Estudios sobre la educación. Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino/1*, Biblioteca política argentina. 434, Centro editor de américa latina, 1993, p. 3, pp. 14-15. También ver: Domingo F. Sarmiento: *El monitor de la educación común*, Año I, N° 1, Buenos Aires, septiembre, 1881, p. 6.

11. Alliaud, Andrea: Op. cit.

12. Alliaud, Andrea: Op. cit.

13. Alliaud, Andrea: Op. cit.

14. Alliaud, Andrea: Op. cit.

Bibliografía

- García, Germán: *Psicoanálisis dicho de otra manera*, editorial Pre-textos, España, 1983

- Musachi, Graciela: *Mujeres en movimiento. Eróticas de un siglo a otro*, Fondo de cultura económica, Argentina, 2001

- Musachi, Graciela: *Encanto de erizo. Feminidad en la historia*, editorial Katz, Argentina, 2017

- Kant, I.: *Pedagogía*, Akal, Madrid, 1983.

- San Ambrosio: *Tratado de las vírgenes*. Buenos Aires. Renacimiento, 1914.





FREUD, ¿PEDAGOGO O ANTIPEDAGOGO?

UNA CONVERSACIÓN POSIBLE CON LOS TEXTOS DE MILLOT Y CIFALI

IS FREUD PEDAGOGICAL OR ANTIPEDAGOGICAL? A POSSIBLE DIALOGUE WITH MILLOT AND CIFALI'S TEXTS

Fecha de recepción: 04/4/19 Fecha de aceptación: 14/4/19

VERÓNICA ESCUDERO

Lic en Psicología Universidad Nacional de La Plata (UNLP) Asociada a la Escuela de la Orientación Lacaniana EOL-Sección La Plata. Integrante del Departamento de Estudios sobre el Cuerpo (DEC) de la Escuela de Orientación Lacaniana (EOL). Co-Responsable de los semanarios "Los campos del Goce" (2017) y "Los campos del goce: lecturas de la tercera" (2018) en EOL- Sección La Plata.

Resumen: A partir de la afirmación freudiana que dice que educar, psicoanalizar y gobernar son profesiones imposibles, este trabajo recorre los aportes de dos libros, *Freud antipedagogo* de Catherine Millot (1990) y *¿Freud pedagogo?* de Mireille Cifali (2003), con el propósito de examinar los desarrollos freudianos sobre las relaciones entre psicoanálisis y pedagogía. Planteado como una conversación entre textos se tratará de situar la enunciación propia de cada autora.

Palabras claves: Psicoanálisis - Pedagogía - Millot- Cifali

Si tenemos que pensar la relación de Freud con la pedagogía seguramente partiríamos de que educar, psicoanalizar y gobernar son profesiones imposibles. También podríamos reconocer que es una afirmación tardía dentro de la extensión de su obra, que data de 1937 en "Análisis terminable e interminable". Texto que ha trascendido en el campo del psicoanálisis por señalar "la roca viva de la castración" como el "imposible freudiano", ¿pero respecto de qué se señala lo imposible de estas profesiones? Para Catherine Millot, las tres prácticas descansan sobre los poderes que un hombre puede ejercer sobre otro merced a la palabra, y las tres encuentran su límite de acción en que algo se resiste a la palabra; mientras que

Abstrac: *On the basis of Freudian statement that educating, psychoanalyzing and governing are impossible professions, Freud antipedagogo by Catherine Millot and ¿Freud pedagogo? by Mireille Cifali are traced back to explore Freudian ideas in this field. The dialogue between these two texts does not involve making them answer each other or making their temporal appearance reveal an absolute truth.*

Key words: *Psychoanalysis - Pedagog - Millot - Cifali*

del texto de Mireille Cifali se desprende que tienen una ética en común: la irreductibilidad del sujeto. Me voy a servir del recorrido de dos textos: *Freud antipedagogo* 1 de Catherine Millot, y *¿Freud pedagogo?* 2 de Mireille Cifali para explorar el pensamiento freudiano sobre el tema. Hacer conversar los textos no implica que uno conteste al otro, ni que la aparición temporal de los mismos, otorgue una verdad última. Plantear así la cosa haría perder la enunciación propia de cada una de las autoras, y el trabajo exhaustivo de reflexión sobre la obra freudiana en sí misma y en relación a la educación.

Millot afirma de entrada que "No encontramos en la obra de Freud ningún tratado de educación



[...] ¿Se trata de negligencia o de una falta de interés personal?”³, esgrimiendo de entrada su hipótesis: la carencia de prescripciones pedagógicas en Freud tiene causas ligadas a los propios descubrimientos del psicoanálisis. Desde allí hace su lectura. Mientras que Cifali ubica el problema en torno a la “aplicación” del psicoanálisis y la pedagogía, desentramando desde esa perspectiva el pensamiento freudiano y la política que lo concierne al mismo Freud respecto del porvenir de su “hijo”, el psicoanálisis.

Cada una con su perspectiva y sus diferencias permiten abordar dos temas que, en mi lectura, toman relieve: la civilización y la infancia.

CIVILIZACIÓN Y POLÍTICA

Para Millot el problema de la educación en Freud se inscribe en otro más general, el de las relaciones del individuo con la civilización. Y será, entonces, a partir de cómo Freud fue pensando la misma que se irá precisando y delineando la posición freudiana respecto de la educación. Para Cifali, en cambio, el interés originario sobre la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía, radica en el deseo freudiano de arrancar el psicoanálisis del campo médico, por temor a que quede reabsorbido y neutralizado en ese campo. Ella lee una intención política de Freud en sus textos “sociales” que tiene que ver con su preocupación por el porvenir del psicoanálisis. Las dos señalan el interés de Freud en pensar la “época” desde el psicoanálisis, y se ubica en ese campo la relación del mismo con la pedagogía.

El análisis minucioso de Millot sobre el devenir del estudio de la causa de la neurosis en los desarrollos freudianos es la columna vertebral para seguir los principios de la práctica misma del psicoanálisis, así como para señalar el lugar asignado a la educación en el de la relación entre civilización y sexualidad. Lo que podríamos sintetizar en un arco que va desde la función preventiva de la educación en la causa de la neurosis, hasta el pesimismo de definirla como “profesión imposible”. Los puntos nodales en este arco serían: el descubrimiento de la sexualidad infantil, la teorización de las pulsiones yóicas y sexuales, y por último la paradoja del más allá del principio del placer y su malestar en la cultura. Con esto intento cernir los virajes que ilumina la autora sobre la concepción freudiana de neurosis, y como correlato las funciones que asigna, de manera más

o menos explícita, a la educación. Quiero resaltar aquí su trabajo de lectura, ya que como ella misma nos dice: no hay ningún tratado. Cifali señala lo mismo: “a veces (Freud) dio algunos consejos, esbozó a grandes rasgos los fines de una pedagogía de acuerdo con un punto de vista analítica, pero eso es más o menos todo”⁴.

De ubicar la causa de la neurosis en la moral represiva de la época, donde la ilusión de una reforma pedagógica contribuiría a “prevenirla”, a plantear en la propia sexualidad humana, signada por dos tiempos, el factor filogenético de la causa de neurosis vemos palidecer la aspiración reformista de Freud sobre la educación. El descubrimiento de la sexualidad infantil instala desde otra perspectiva la relación del individuo con la civilización a partir del análisis de las pulsiones parciales. El “perverso polimorfo” abrió camino a pensar la sublimación como satisfacción pulsional más allá del fin sexual y de la hegemonía genital post latencia. Es particularmente interesante la lectura que hace de ello Millot, al señalar que el descubrimiento de la sublimación al servicio de fines culturales ya no permite plantear una oposición radical entre sexualidad y civilización, por lo tanto, se pregunta qué función podrá tener la educación en este paradigma, y dice. “Al igual que el pedagogo tradicional, Freud reconoce la existencia del “mal” en el niño. Pero lejos de que deba procurarse la extirpación de las “malas inclinaciones” del niño- de todos modos, indestructibles- hay que dejarlas derivar hacia una salida socialmente aceptable. No hay sublimación sin perversión”⁵. Lectura precisa del texto freudiano “Múltiple interés del psicoanálisis” de 1913, que revela la vigencia de este señalamiento en la actualidad: la orientación coercitiva externa no garantiza el apaciguamiento de lo pulsional. Y desde esta perspectiva es que Freud plantea la tarea del educador como hallar el justo equilibrio entre el *Caribdis* del dejar hacer y el *Escila* de la prohibición. Millot avanza hacia lo irreductible de la pulsión de muerte freudiana y el malestar en la civilización, producto de la relación del sujeto con lo simbólico que produce una desgarradura del ser humano con el mundo y consigo mismo. Sobre este punto afianza su afirmación más concluyente: la de la oposición radical entre el proceso analítico y el proceso pedagógico, agregando que “la incidencia del psicoanálisis en la civilización moderna no pasa en modo alguno por una reforma educativa”⁶. Sin embargo, abre la posibilidad que de



la experiencia analítica pueda deducirse una ética en la que la pedagogía pueda inspirarse.

A la luz de lo que Millot plantea como oposición radical entre psicoanálisis y pedagogía, resulta interesante tomar la vertiente que propone Cifali en torno al planteo de la “aplicación”. Freud no hizo una doctrina de la aplicación, más bien, dice la autora, mostró en acto en casos particulares como aplicar el psicoanálisis. Y recorre en ese punto los riesgos de la aplicación: desde tomar una política colonizadora y convertir al psicoanálisis en una “teoría madre”, hasta posibles desvíos que nos lleven fuera del psicoanálisis. Ella empuja su elaboración a ese punto de una posible aplicación en la que se produzca, a partir del encuentro entre las disciplinas, la emergencia de un saber nuevo. Ni colonia, ni colonizador. Es muy interesante el recurso al análisis de la correspondencia de Freud, sobre todo con Pfister, pedagogo suizo. Sabemos del valor que tiene en la obra freudiana el análisis de sus “cartas”, pero lo que quisiera señalar del trabajo de esta autora es que parece buscar allí lo que Freud dice entre líneas, más allá de sus enunciados. Desentramando un punto, que también me parece de mucha actualidad, que es el de la supervivencia del psicoanálisis en la civilización. De este modo enmarca los dichos de Freud, respecto de la educación entre otras disciplinas, dentro del interés por la “empresa freudiana”, la de convertir al psicoanálisis en una “herramienta” que eche luz a las ciencias del hombre. Esto lo interpreta con una doble finalidad encender la “chispa” en el campo del Otro, para después servir de su “tizón”, parafraseando palabras de Freud.

INFANCIA Y SABER

La infancia es el telón de fondo de las reflexiones sobre el psicoanálisis y la pedagogía, planteada en términos de mayor maleabilidad psíquica en el texto de Millot, o como reservorio narcisista para los padres, donde se proyecta la ilusión del provenir de las generaciones futuras, tal como lo plantea Cifali. Millot ilumina un punto que vale la pena destacar: el fracaso de enseñar a los niños sobre sexualidad, ya que ha quedado demostrado que ellos mantienen sus “teorías” más allá de la enseñanza del adulto. Interesante perspectiva para repensar qué es lo “enseñable”.

Lo cierto es que no hay infancia sin institución, ya sea la familiar o la que eventualmente la sustituye,

la educativa, la escolar, lo que nos invita a pensar la “necesidad” de su existencia. ¿Es posible una infancia o una civilización sin instituciones? Traigo aquí lo que Lacan denominó “lo irreductible de una transmisión”, como lo que se transmite más allá de la tradición y se encarna en un deseo que no es anónimo. Despertar el deseo de saber en un niño es una apuesta que compartimos psicoanalistas y educadores. El punto de reflexión es qué entendemos por saber en cada caso, y desde donde se opera porque si bien el analista pone de su parte “no es un poner activo como el de la pedagogía (...) no se trata de forzar desde un saber que entraña un dominio sobre el goce...”⁷

Lacan usó la expresión *alfabestializar* para hacer referencia a la intrusión reguladora sobre el goce singular de cada uno. Pero, ¿la educación podría tener otra función? El recorrido de estas perspectivas amplía el horizonte para pensar la función del psicoanálisis en el reverso de la política pedagógica, haciendo posible una escritura singular para lo ineducable. Pero también abre el terreno de pensar una interlocución posible con el discurso de la pedagogía, del cual Freud señaló que también lo habita un imposible.

Notas

1. Millot, C.: *Freud antipedagogo*, Editorial Paidós, México, 1990.
2. Cifali, M.: *¿Freud pedagogo?* Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.
3. Millot, C.: “Introducción”, op.cit (1), p. 9.
4. Cifali, M.: “Educación una aplicación que no es como las otras”, *¿Freud pedagogo?* Siglo XXI, Buenos Aires, 2003, p. 41.
5. Millot, C.: “Sexualidad y civilización” op.cit (1), p. 34.
6. Millot, C.: “Psicoanálisis y educación” op.cit (1), p. 157.
7. Leserre, A.: *Una lectura de Nota sobre el niño*, Grama Ediciones, Buenos Aires, 2015, p.23.

Bibliografía

- Freud, S.: “El malestar en la cultura”, en *Obras completas* Libro XXI, Amorrortu, Argentina, 1989.
- Freud, S.: “Análisis terminable e interminable”, en *Obras completas* Libro XXIII, Argentina, 1989
- Lacan, J.: “Dos notas sobre el niño”, en *Otros escritos*, Paidós, Buenos Aires, 2012
- Lacan, J.: Seminario XXI “*Les non-DupesErrent*”, inédito.





AUTISMO O LA PEDAGOGÍA AL REVÉS

AUTISM OR PEDAGOGY TO THE REVERSE

Fecha de recepción: 02/4/19 Fecha de aceptación: 20/4/19

JUAN PABLO LUCHELLI

Psiquiatra y psicoanalista practicante en París. Miembro de la *École de la Cause Freudienne* (ECF) y de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP). Especialista en Psiquiatría Doctorado de Psicoanálisis, París VIII. Doctorado de Psicología Clínica, Rennes II. Doctorado de Filosofía, La Sorbonne. Enseñante de la Antenne Clínica de Ginebra, Doctorado en Psicología. Es autor de *La Perversión ou le compromise impossible*, Edit Payot-Lausanne (2005); *Le transfert, de Freud à Lacan* Pur-Editions Fr (2009); *Le malentendu des sexes* Pur-Editions Fr (2011); *Métaphores de l'amour* Pur-Editions Fr (2012); *Lacan, de Wallon à Kojève*, éditions Michèle, Paris Editions Michèle (2017); *Lacan con y sin Lévi-Strauss*, ediciones Grama Bs. As. (2017); *Autisme, quelle place pour la psychanalyse?* Editions Michèle (2018); *Sexualités en travaux*, con J.-C. Milner y S. Zizek Editions Michèle (2018). Es también co-autor de *Claridad de todo*, libro de entrevistas a Jean-Claude Milner, Éditions Verdier. París (2011) y Edit. Manantial. Bs. As. (2012).

46

Resumen: En el presente trabajo se examinan las posiciones de Mottron y Maleval respecto del autismo, que por vías diversas arriban a una conclusión similar: el autista presenta una inteligencia diferente de los no autistas, que no pasa por la mirada del otro ni por el lenguaje. Desde allí se considerarán las estrategias educativas orientadas por dicha conclusión.

Palabras clave: Autismo - Mottron/Maleval - Enseñanza - Revés.

Abstrac: *This paper examines the positions of Mottron and Maleval regarding autism, which come to a similar conclusion in different ways: the autistic has a different intelligence from the non-autistic, which does not go through the gaze of the other or through language. From there, the educational strategies guided by this conclusion will be considered.*

Key words: *Psychoanalysis: Autism - Mottron/Maleval - Reverse pedagogy.*

El autismo es un trastorno que interesa cada vez más a los especialistas y al público en general. Como se sabe, esta patología ha evolucionado en los últimos treinta años y actualmente está muy lejos de ser considerada como un hecho excepcional. Basta con consultar las estadísticas en salud pública, para verificar que en algunos estudios se calcula que habría 1 autista cada 68 na-

cimientos. Escuchamos decir que esta inflación está provocada por la psiquiatría americana y su órgano principal de difusión, a saber el DSM 5. Pero está claro que uno podría invertir la sentencia y preguntarse si no se trata de una inadecuada concepción del trastorno autístico lo que llevó a pensar que solo los casos extremos debían ser diagnosticados como tales.



El DSM 5 considera el “*Autism Spectrum disorders*” (ASD) a partir de solo dos criterios mayores: la aparición precoz de “intereses restrictivos” y un “déficit de la comunicación social”. Es evidente que con estos criterios una población mucho más importante que la supuesta en el pasado deberá ser considerada como siendo concernida por el trastorno autístico. En todo caso, cabe destacar que este *approach* nos permite sacarnos de encima toda elucubración psicologizante, presente sobre todo en el psicoanálisis, según la cual este tipo de trastorno correspondería a una “psicosis infantil”. ¿Y qué hace la diferencia? Muy simplemente la precocidad del trastorno (se es autista ya a los 18 meses). Gracias a los numerosos trabajos de Jean-Claude Maleval, estamos advertidos en cuanto a la necesidad de no confundir estas dos estructuras clínicas. Me permitiré rectificar el argumento de Maleval en un solo punto: no me parece necesario, como él lo hace en uno de sus textos, suponer que el autismo no es una psicosis porque la mayoría de los autistas no delira o no alucina. El punto clínico de referencia, fundamental, es la precocidad del trastorno. Como lo indica el autor con gran pertinencia: no hay “desencadenamiento” del autismo - se es autista. Podríamos agregar un último punto: creemos poder saber quién es autista, pero mucho más difícil es saber quién no lo es.

LOS OTROS

El autismo entonces se convierte en una herramienta indispensable para conocer cómo funciona el “no autista”: contrariamente al “normotípico”, las personas autistas no incorporan el mundo, su representación, el lenguaje, a través de los otros, de los pares, del semejante. Diferentes estudios demuestran que el recién nacido está en interacción con el mundo a través de la visión. Así, el aparato muscular que controla la motricidad ocular es el más potente en el recién nacido, junto con los músculos de la succión. Desde el primer día de vida el recién nacido se interesaría a los ojos de las personas que se le acercan, incluso si su visión no está aún desarrollada. A tal punto es un hecho verificable que algunos psicólogos cognitivistas ¹ quisieron demostrar que habría una diferencia entre la manera en que un bebe de un día podría mirar un objeto o una persona, lo cual nos indicaría una repartición de la diferencia sexual (más allá de la crítica que se

podría hacer a este tipo de trabajo experimental ², lo que parece evidente es que el bebe no tiene una actitud indiferente a lo que aparece delante de él en términos de visión, observación). No encontramos nada similar en el autista, en quién el interés visual, muy desarrollado, no pasa por los otros sino que, entre 18 meses y 3 años, se instaura a partir de un campo perceptivo que detecta regularidades, similitudes, trata de aislar códigos perceptivos, sobre todo visuales, etc., tal como lo demuestra el psiquiatra canadiense Laurent Mottron ³. Otros autores, como S. Baron-Cohen, aun argumentado en el sentido que los autistas no poseen una “teoría de la mente”, es decir, no pueden, o muy poco, comprender, anticipar, adivinar lo que otra persona puede expresar a través de su mirada o su expresión facial ⁴. Baron-Cohen, el autor del controvertido estudio al que hice referencia en el que pretendía aislar diferentes modalidades de cognición y de afectividad en función del sexo del bebe, pudo también desarrollar una teoría interesante con respecto a la manera en que el humano incorpora el lenguaje, los afectos, las rutinas sociales, etc., lo cual no enseña mucho sobre los no-autistas, pero poco sobre el autismo, en el sentido que el autor describe lo que el autista “no es”, en lugar de comprender lo que el autista es, lo que lo caracteriza y lo hace radicalmente diferente de los demás ⁵.

Baron-Cohen descubre la pólvora (o “*l'acqua calda*”, según la expresión italiana) cuando supone que en el bebe la incidencia de los otros es capital y decisiva en el aprendizaje y en la representación del mundo. Así y todo no lo vamos a acusar por su tentativa: al contrario, confirma los primeros pasos hechos por un psicoanalista francés, Jacques Lacan, quién en su primer escrito teórico digno de ese nombre, *Les complexes familiaux* ⁶, describe la importancia del rostro y la mirada de los otros en la formación de una Gestalt humana. Va mucho más lejos, unos años después, cuando introduce su famoso “esquema óptico” para rendir cuenta de lo que ocurría en un niño de 4 años, el famoso caso “Dick”, un caso evidente de autismo, tratado por Melanie Klein ⁷. Con cuarenta años de anticipación, Lacan trata de demostrar la importancia de la mirada del otro en la estructuración de la realidad. Si se tiene en cuenta que el primer texto científico sobre “la intención conjunta” es de 1975 ⁸, en el peor de los casos Lacan tendría solo 30 años de anticipación teórica



en materia de “atención conjunta” si se tiene en cuenta la investigación internacional.

MOTTRON/MALEVAL

¿Qué demostraría L. Mottron en sus diferentes estudios cognitivos a propósito del autismo? Que el autista presenta una inteligencia diferente a la de los no autistas, inteligencia que no pasa por la mirada del otro ni por el lenguaje. De esta manera, y teniendo en cuenta esta diferencia, habría que adaptar la enseñanza a los autistas en una manera diferente a la que conocemos en materia de educación 9. Las explicaciones de Mottron son científicas y se sostienen de investigaciones publicadas en revistas científicas internacionales. ¿Y en qué consistiría la manera específica de educar al autista? Lo particular es que es el mismo autista (el niño clásicamente) quién nos indicaría como hacer las cosas, en una manera casi opuesta de lo que ocurre con el no autista. Mottron construye la lista de actitudes que habría que tener, entre ellas, precisamente, se trataría de comenzar por construir una lista de objetos que interesan al niño, a menudo diferente de los que interesaría a un no autista, mismo si un examen atento nos llevaría a comprender que lo que interesa al autista no es muy diferente de lo que interesa a los demás, con la salvedad que la manera de interesarse no es la misma 10.

Si seguimos la adquisición del lenguaje en el autista, que es exactamente contraria a aquella del no autista, comprenderemos rápidamente que la enseñanza no puede pasar por la palabra hablada sino que debe privilegiarse el sostén visual y escrito. De la misma manera, no se podrá dirigirse directamente al niño sino que más bien habrá que estar “al lado” de él, haciendo lo que uno espera que él pueda lograr y esto de manera repetitiva y siguiendo los intereses del niño, gracias a la “lista” de objetos o actividades que le interesan. Se podrá también percibir que no vale la pena decir al niño “¡muy bien!”, “lo has conseguido!”, etc., sino que más bien la “felicitación” se hará en silencio, y continuando a hacer lo mismo que se hacía y que se logró. De la misma manera, los objetos sobre los que se trabaja (pantalla de computadora, etc.) deberán ser en número par: uno para el niño y otro para el adulto que lo acompaña. Si se habla, se hará acompañando lo que se está haciendo, en paráfrase, pero en todos los casos habrá que “mostrar” más que “ex-

plicar” (ejemplo: “ponte los zapatos” no parece ser una buena manera de indicar algo, mientras que ponerse uno mismo los zapatos o indicar con el índice el par de zapatos garantiza que el niño comprenda, etc.). Se deberá también aumentar la complejidad de lo que se enseña: si el niño logró algo, se lo puede incentivar a que logre tareas más complejas haciéndolo uno mismo, etc. Se deberá también evitar de dirigirse directamente al niño, llamarlo, etc., pero dejar que el niño o la niña se acerque eventualmente a uno. También es importante no alarmarse por ciertos comportamientos que, siendo atípicos, no son por ello “peligrosos”: contrariamente a la reacción típica de las personas, si el niño parece “raro” en relación a sus actitudes, tanto mejor: así se sabrá que con él o ella hay que actuar de manera diferente.

De manera sorprendente, descubrimos que lo que preconiza Mottron, ya había sido estudiado y preconizado por ciertos psicoanalistas, sobretudo J.-C. Maleval: a partir de ésta constatación, Maleval y yo escribimos un artículo en ese sentido 11. Es curioso, y si se tiene en cuenta las fechas de las publicaciones (Mottron: 2016, Maleval: 2014, sin contar sus textos previos) se comprobaba que no existe una influencia directa de uno sobre otros. Con respecto a Mottron, conocemos su tendencia a atacar al psicoanálisis. En cuanto a Maleval: conocemos su tendencia a interesarse por lo que elaboran los mismos autistas y, sobretudo, a no enneguercerse con dogmas psicoanalíticos pasados de moda. Maleval se interesa por el autismo y va lo más cerca posible de la experiencia autista, ya sea a través de una práctica clínica, de los testimonios biográficos o de la literatura científica y clínica.

EL AUTISMO Y EL MUNDO

Si tomamos en cuenta lo que indiqué brevemente en estas páginas, comprobamos que el autismo va a contrapelo del mundo simbolizado: 1) el autista aprende a leer antes de aprender a hablar; 2) no le interesa la relación social como tal a condición que ésta le facilite su percepción y participación en el mundo; 3) los autistas parecieran ser menos idiotas, al menos en un punto: no están implicados en el gasto gratuito que significa el lazo social como tal; 4) si hay enseñanza, ésta debe venir del niño o adulto y no del otro, entendámonos: la enseñanza viene siempre del otro, pero en el caso autístico debe despojársela del deseo, es decir de



la certeza de existir en relación a lo que el otro desea sin que este último sepa tampoco qué es lo que desea, etc. Por último, se podría pensar que el autismo presentifica, pero al revés, lo que garantiza todo lazo social: poder avanzar ciegamente fiándose en la forma humana que se tiene delante. El esfuerzo sobrehumano para el no autista corresponderá al hecho de interesarse por el otro como tal sin ningún prejuicio imaginario. Tarea colosal pero no imposible.

Notas

1. Baron-Cohen, S.: *The essential difference, Male and female brains and the truth about autism*, New York, Basic Books, 2003.
2. Lucchelli, J.P. : "Sexualités lacaniennes". *Sexualités en travaux*, Paris, éd. Michèle, 2018, Milner, J.-C., Zizek, S., Lucchelli, J.P.
3. Mottron, L. : *L'autisme : une autre intelligence*. Bruxelles, Mardaga, 2006.
4. Baron-Cohen, S. : Leslie, A.M., Frith, U., "Does the autistic child have a "theory of mind "? in *Cognition*, n° 21, 1985.
5. Baron-Cohen, S. : *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Boston, The MIT Press, 1995.
6. Lacan, J.: "Les complexes familiaux". *Autres écrits*, Paris, Seuil, 2001.
7. Klein, M.: "L'importance de la formation du symbole dans le développement du moi". *Essais de Psychanalyse*, Paris, Payot, 1978, pp. 263 - 78.
8. Scaife, M.: & Bruner, J. "The capacity of joint visual attention in the infant". *Nature* 253, 1975, pp. 265-266.
9. Mottron, L.: *L'intervention précoce pour enfants autistes*. Bruxelles, Mardaga, 2016.
10. Jacques C, Courchesne V, Meilleur A-AS, Mineau S, Ferguson S, Cousineau D, et al. (2018) *What interests young autistic children? An exploratory study of object exploration and repetitive behavior*. PLoS ONE 13(12): e0209251. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209251>
11. Lucchelli, J. P., Maleval, J.-C.: "Autismo: comparación de dos modos de tratamiento". *Vertex*, 2017, Vol. XXVIII: 405-410.





LO QUE ITARD NO SE DEJA ENSEÑAR POR SU SALVAJE

WHAT ITARD DOES NOT ALLOW HIMSELF TO LEARN FROM HIS SAVAGE BOY

Fecha de recepción: 04/4/19 Fecha de aceptación: 14/4/19

LÓPEZ STELLA M.

Médico. Especialista jerarquizado en Psiquiatría infantil. Ex Jefa del Servicio de Salud Mental Hospital de Niños Sor María Ludovica de La Plata. JTP Clínica de Adultos y Gerontes, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Miembro de la Escuela de la Orientación Lacaniana (EOL) Sección La Plata y de La Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP).

50

Resumen: El caso del Salvaje de Aveyron bautizado Víctor resulta crucial para la ciencia del Iluminismo tardío.

En la época se debate la esencia del ser humano y el papel de la sociedad en el proceso de humanización. Para Pinel el Salvaje de Aveyron padece de idiotismo incurable.

Las memorias de Itard exponen el esfuerzo del médico-pedagogo para el desarrollo de las facultades del niño. La historia de un doctrinario que busca ilustrar con Víctor la estatua animada de Condillac.

Palabras clave: Salvaje - Pinel - Itard - Pedagogía - Lenguaje

A fines del Siglo XVIII fue encontrado un niño de aproximadamente 11 años trepado a los árboles en los bosques de La Caune, en la región francesa de Aveyron. El descubrimiento del salvaje despertó un vivo interés tanto en la sociedad como en las instituciones científicas de la época post revolucionaria en la Francia secular: la Sociedad de Observaciones sobre el hombre, el Hospicio de *Bicêtre* y la Escuela de reeducación para sordomudos de París.

Tras su captura un profesor de historia natural Pierre Bonnaterre en el Hospital de Rodez plan-

Abstract: *The case of the Savageboy of Aveyron baptized as Victor is crucial for the science of Late Enlightenment.*

At the time the essence of the human being and the role of society in the process of humanization are discussed. For Pinel the Savage boy of Aveyron suffers from incurable idiotism.

The memories of Itard expose the effort of the doctor-pedagogue for the development of the faculties of the boy. The story of a doctrinaire who seeks to illustrate with Victor the animated statue of Condillac.

Key words: *Savage. Pinel. Itard. Pedagogy. Language.*

tea en un informe, la posibilidad de una evolución positiva de sus facultades intelectuales. Si bien el niño “no carece por completo de inteligencia ni de la capacidad de reflexionar y razonar”, las mismas se limitan “a las funciones puramente animales”¹. Solicita que el niño sea enviado a París para su estudio.

¿Cuál es el contexto que hace que el salvaje sea diferente a los otros niños encontrados abandonados? En la época polemizan teorías empiristas y racionalistas en lo tocante a la esencia del ser humano y el papel que juega la sociedad en el proceso de



humanización. Este niño les abre un campo en torno al cual dirigir sus discusiones, experiencia decisiva del iluminismo tardío.

Con Víctor, la pedagogía, la psiquiatría y la psicología de los médicos filósofos se ponen a prueba. Si bien la constitución de la ciencia en base a datos y observaciones positivas; y la consideración unitaria y orgánica de lo físico seguían en pie; el debate acerca de la influencia del medio y el papel de la sociedad sobre el hombre natural adquirieron fuerte controversia.

El debate entre Pinel e Itard y publicaciones anónimas se suceden, herederos de Locke y Condillac, se oponen al innatismo de las ideas, paso decisivo, prescindiendo de la sociedad y la civilización para propender a la descripción y registro de las operaciones intelectuales y las facultades mentales en su relación con la experiencia sensible.

Cabanis se abalanza contra la estatua de su maestro Condillac “nada se parece menos al hombre que esa estatua, a la que se supone dotada de la facultad de probar de manera diferenciada las impresiones atribuidas a cada sentido en particular”² Cabanis subraya la unidad orgánica del ser humano, critica la concepción escotomizada de las sensaciones en la estatua de Condillac. Así también, entiende que “los sentidos deben ser remitidos a su interrelación”³. Los desarrollos de la concepción de la mente, abren el camino a la educación de Víctor y a una terapéutica que el maestro de Itard, realiza en la escuela de sordomudos.

En París las esperanzas más brillantes lo habían precedido, los curiosos se acercaban al hombre natural. ¿Qué encuentran científicos y legos? Un muchacho lleno de suciedad, propenso a movimientos espasmódicos y convulsivos, que mordía, indiferente a todo, emitía sonidos guturales inconexos, ojos huidizos, balanceándose lleno de excrementos.

¿Cómo aceptar en este espejo grotesco el otro originario? pronto los curiosos decepcionados ante el espectáculo lo abandonan. ¿Cómo reconocer en él el hombre libre sin palabras, que Rousseau desesperado por encontrar fue a buscar y soñó en su Emilio? El desdichado niño desarraigado del salvajismo e injertado en un mundo caótico para su observación objetiva, viene a encarnar el ideal del hombre no contaminado por la civilización, la estatua viviente de Condillac.

Pinel observador eminente, director de Bicêtre afirma: “nos alegramos de poder asistir a uno de

los fenómenos que se presenta solo con grandes intervalos de tiempo y acerca de los cuales solo se poseen referencia vagas y subjetivas”⁴, poder estudiar la índole primitiva del hombre, conocer la serie de ideas y de sentimientos morales que son independientes del estado social. Analiza por separado los sentidos del niño comparándolo con los animales domesticados, los “escasos momentos de hilaridad vagos gritos agudos que animan su rostro”⁵ resultan el fruto de una total ausencia de ideas. La carencia absoluta del don de la palabra, la falta de progreso sensible demostrada tras la estadía en el Instituto Nacional de sordomudos le permiten aseverar que como tantos otros muchachos cuyas funciones sensoriales o cuyas facultades mentales están más o menos lesionados está condenado a vegetar tristemente en un hospicio “a causa de un estado más o menos total de idiotismo o demencia”,⁶ y si ahora ingiere comida preparada, no ve en ello más que el resultado de la imitación y no la de un discernimiento bien educado⁷. Advierte con la autoridad de su conocimiento, que en la época de la pubertad la violencia de los deseos se manifestará en “un muchacho poco susceptible a sentir afecto aun por las personas que lo ayudan”⁸. Concluye que el salvaje padece de idiotismo incurable y no es posible que la reeducación pueda restaurarle las facultades y los sentidos lesionados.

Para Pinel el niño estudiado fue abandonado porque se trataba de un caso de idiocia y no al revés. Itard en desacuerdo con Pinel se resiste a compartir sus tesis desfavorables. A los 26 años se le confía el niño en tanto mudo. Capta que ese no es el problema, sino más bien la soledad vivida en la selva. Nos ha legado sus Memorias del niño al que el bautizó como Víctor, de las cuales aún podemos extraer consecuencias. Se trata de las vicisitudes de ese lazo que Víctor como alumno más que como paciente e Itard más pedagogo que médico filósofo realizan. Para Jean Itard “no es en el hombre salvaje donde se encuentra el estado natural (...) Solo en el seno de la sociedad puede encontrar el nivel eminente que le ha sido asignado en la naturaleza”⁹. “El tipo de hombre realmente salvaje es aquel que no le debe nada a sus semejantes, en un estado de completo aislamiento individual.”¹⁰ Alberga Itard “que exista una alternativa más simple y sobre todo más humana de vincularlo a la vida social, antes de mandarlo al aburrimiento del hospicio.”¹¹



Investido de su misión aplica su modelo pedagógico sin cuestionar la experiencia.

Se propone 5 objetivos principales de acuerdo a la posición doctrinaria: 1) Vincularlo a la vida social. 2) Despertar la sensibilidad nerviosa mediante estimulantes enérgicos y provocar de vez en cuando los afectos más vivaces del espíritu. 3) Ampliar su campo de ideas suscitándole nuevas necesidades multiplicando sus relaciones con los seres que lo rodeaban. 4) Inducirle al uso de la palabra determinando el ejercicio de la imitación a través de la imperiosa ley de la necesidad. 5) Ejercitar durante algún tiempo las operaciones más simples del espíritu sobre los objetos de sus necesidades físicas, ampliando luego la aplicación sobre objetos que pudieran instruirlo¹².

En un ambiente que trataba “de utilizar con él buenas maneras y de tener mucha condescendencia con sus gustos y sus inclinaciones”¹³ él y la Sra. Guerin se hicieron cargo de hacerlo feliz a su manera. La Sra. Guerin es la encargada del cuidado especial del muchacho, lo hace con toda “la paciencia de una madre y con la inteligencia de una maestra iluminada” sin contrariar sus costumbres: dormir, comer, no hacer nada y correr por el campo.

Itard advierte que el cambio brusco en el niño de sensaciones ante los fenómenos naturales era vivo y clamoroso. De alegría al rodar por la nieve a tristeza ante el agua del estanque, capaz de despertarse si “los rayos lunares penetraban en su habitación.”¹⁴

Víctor indiferente al frío y al calor, es capaz de tomar con sus manos carbones que saltaban de los tizones ardientes. Se vuelve con su método cada vez más sensible al tacto, comienza a reconocer la temperatura del agua de baño negándose si la encuentra muy caliente. El procedimiento de dominio se extiende a la ropa, tras su uso Víctor se asusta ante su primer estornudo.

Llevado al campo al percibir el bosque y las colinas Víctor desea huir, su maestro decide no someterlo a pruebas semejantes ¿vuelve a buscar en esto el placer primitivo? es allí donde el niño ha adquirido un saber del que lo han separado. Itard fiel a sus nociones lo priva, el deseo debe reducirse a la necesidad.

Víctor ha desarrollado un afecto muy vivo por su gobernanta que lo testimonia de manera evidente. Se separa de ella con dolor, la reencuentra con alegría, si esta le hace reproches Víctor comienza con

una respiración dificultosa entrecortada, hasta lagrimea. Otros avances ocurren en las horas del recreo tanto con él como con la Sra. Guerin. Itard “se presta sin dificultades a estas niñerías.”¹⁵ Sin embargo pocas son las referencias a estos recreos pues no forman parte de la observación científica. ¿Por qué no habla si no es sordo? Se podía volver ante el ruido suave de una castaña pero “no podía apreciar la articulación de los sonidos”¹⁶ Itard repara que la palabra es una especie de música a la que ciertos oídos pueden ser insensibles aunque estén bien articulados. Su plan se limita conforme a la noción de lenguaje de la época a inducirlo al uso de la palabra a través de la ley imperiosa de la necesidad. Así cuando se encontraba sediento le colocaba un vaso lleno de agua gritándole agua (eau en francés es o), entiende que la vocal primera sería la o Itard le acercaba el vaso de agua a otra persona cercana, pero el infeliz se atormentaba, emitía un chiflido, el salvaje era rebelde ante toda articulación vocal. No insistió, claro que con el mismo método procede con la letra ele, y logra que Víctor pronuncie *lait* /leche ante la presencia de la leche vertida, vana exclamación de alegría. Si la hubiera pronunciado antes de la concesión del objeto deseado, el objetivo se hubiera logrado “Víctor hubiera captado finalmente el significado verdadero de la palabra.”¹⁷ Itard confiesa en toda su simplicidad el lenguaje en acción. Este signo vital que surge en presencia, no es propiamente una palabra, no se articula a un pedido. El sonido aparece ante el goce de la cosa misma. Víctor usa otras vías para comunicar sus necesidades, así para conseguir una cuchara de lentejas da vuelta un cuadro redondo con vidrio, un plato muy especial.

La demanda queda a merced de la lectura del Otro, direccionalidad que acoge la Sra. Guerin como cuidadora y de la que Itard no puede, enfrascado en su saber, sacar más conclusiones.

El niño pronuncia la sílaba “Gli” hasta con dulzura incluso dormido, se trataba la silaba de Julie, el nombre de la hija de la gobernanta. El descubrimiento del nombre ocurre antes de la pubertad. Dado que la naturaleza de la palabra es solo profesar necesidades, para Itard no significa nada. Cada vez que se exclamaba cerca ¡Oh el Salvaje de Aveyron! Volvía la cabeza con fuerza, se comprueba la preferencia por la “O” lo que lo lleva a elegir para el muchacho el nombre Víctor, nombre de bautismo, ante el cual reacciona.

Al complejizarse la tarea, Víctor cansado responde



coléricamente, esparce trozos de carbón en todo su dormitorio, Itard abre con violencia la ventana de su habitación, tomándolo con fuerza de las caderas le dirige la cabeza hacia el fondo del precipicio lo mete segundos después pálido, sudoroso, con los ojos lacrimosos, le exige ahí que recoja lo tirado. Luego de acatar llora abundantemente. Los episodios de llanto al abandonar a la gobernanta son posteriores a este incidente. Manera radical de introducir a Víctor en un vacío, una falta. Luego cada vez que lo obligaban a trabajar en horas de descanso apelaba a un murmullo de lamento. El despertar de la pubertad se manifiesta en forma explosiva lo lleva a Itard turbado a no apresurarse a juzgar pues estos “primeros fenómenos arrojan dudas sobre los orígenes de ciertos afectos del corazón que nosotros consideramos muy naturales.”¹⁸ Previamente se vio obligado a abolirle las fricciones en la espalda cuando estas no se limitaron a alegría y se extendieron a los órganos genitales.

Itard no extrae del balbuceo y del lenguaje de acción de Víctor más que la conclusión de su fracaso y abandona a su pupilo. Continuó como especialista en niños sordomudos. Constituye el germen de la reflexión médica sobre los niños con alteraciones y está en el origen de la llamada educación especial.

Notas

1. Montanari, A.: “Introducción”, en *El salvaje de Aveyron: pedagogía y psicología del iluminismo tardío*, Centro Editor de América Latina S.A., Buenos Aires, 1978, pag 8.
2. Montanari, A: *Ibíd*em, 1978, p. 13
3. Montanari, A: *Ibíd*em, 1978, p.14
4. Pinel, P.: “Relación presentada ante la *Société des Observateurs de L’Homme* sobre el niño conocido como el Salvaje de Aveyron” en *El salvaje de Aveyron: pedagogía y psicología del iluminismo tardío*, Centro Editor de América Latina S.A., Buenos Aires, 1978, p. 25
5. Pinel, P: *Ibíd*em, 1978 p. 29
6. Pinel *Ibíd*em, 1978 p.30
7. Pinel, P: *Ibíd*em, 1978 p.37
8. Pinel, P: *Ibíd*em, 1978 p.30
9. Itard, J: “Memoria sobre los primeros progresos de Víctor del Aveyron” en *El salvaje de Aveyron: pedagogía y psicología del iluminismo tardío*, Cen-

tro Editor de América Latina S.A., Buenos Aires, 1978, p. 53

10. Itard J.: *Ibíd*em, p. 54
11. Itard J.: *Ibíd*em, p. 62
12. Itard J.: *Ibíd*em, p. 61
13. Itard, J.: *Ibíd*em, p. 63
14. Itard J.: *Ibíd*em, p. 64
15. Itard J.: *Ibíd*em, p. 73
16. Itard J.: *Ibíd*em, p. 74
17. Itard J.: *Ibíd*em, p. 78
18. Itard J.: *Ibíd*em, p. 93

Bibliografía

- Mannoni, O.: “Itard y su salvaje”, en *La otra escena. Claves de lo imaginario*, Amorrortu Editores, Buenos Aires,1973.
- Pinel, P.; Itard,J.:*El salvaje del Aveyron: pedagogía y psicología del Iluminismo tardío*, Centro Editor de América Latina S.A.,Buenos Aires,1978.



ENTRAMADOS



Clase de naturaleza (2014)
Claudio Gallina



FERDYDURKE

(FRAGMENTOS)



Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1964.

Ferdurke se publicó por primera vez en Polonia en 1937, pero fue casi totalmente ignorada. Tras el deshielo postestalinista, reapareció en 1957, pero fue prohibido al año siguiente, y así permaneció hasta 1986. En español, se publicó por primera vez en Buenos Aires en 1947.

“NO TODO ESTÁ PERDIDO, FERDYDURKISTAS”

Una novela puede resultar un agudo artefacto crítico de todo sistema formal, en especial del sistema pedagógico cuando consigue volver absurda la idea de una “formación” que podría completarse o tener lugar de una vez. Es el caso de *Ferdurke*. Sus personajes: Momo, el narrador adulto que es llevado otra vez a la escuela, será protagonista de una secuencia de andanzas inauditas, Pimko, el maestro, estricto tutor, será el responsable de regresar a Momo al colegio para que finalmente termine de ser “educado”, Zutka, la adolescente de dieciséis años de quién Momo se enamora. Después de *Ferdurke* cualquier formación es

WITOLD GOMBROWICZ

(Polonia, 1904 – Francia, 1969) Novelista y dramaturgo, destacado narrador de la vanguardia de entreguerras. Nacido en una familia de industriales y terratenientes, pasó su infancia en Varsovia, donde se licenció en derecho. Tras un viaje a París trabajó en los juzgados de la capital polaca, después de publicar el libro de relatos *Memorias del tiempo de la inmadurez* (1933) se dedicó a la literatura y a la crítica literaria. El estallido de la Segunda Guerra lo sorprendió en el transcurso de un viaje por Argentina, y decidió instalarse en Buenos Aires. La obra de Gombrowicz despreciada e ignorada por la crítica adepta al realismo socialista, finalmente consiguió reconocimiento.

Ferdurke (1937) sátira cultural e insolente, suele estimarse como la mejor obra del autor. Esta novela singular, especie de compendio de géneros diversos, diarios, panfletos, ensayos, monólogos y diálogos, resulta una suerte de crítica al sistema educativo y a la escala de valores éticos de la sociedad de la época. Gombrowicz publicó además en 1938 la obra dramática *Yvonne, princesa de Borgoña*, al año siguiente *Los hechizados*, novela por entregas. Después de la guerra, apareció la novela *Transatlántico* (1953) y ese mismo año *El matrimonio*. También *Pornografía* (1960), *Cosmos* (1965), y la pieza teatral *Opereta* (1966). Gombrowicz publicó además tres volúmenes de sus *Diarios* (1957, 1962, 1966).

Fuente: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/g/gombrowicz.htm>

deformación y hacer pedagogía (escuela, programas y/o reformas) resulta una tarea no sólo destinada al fracaso, sino fundamentalmente necia. Escapar a la “ferdydurkización” de una infantilización generalizada (inmadurez por convenio) será la apuesta por lo informe de otra inmadurez que se aísla como ineducable.

Con *Ferdurke* la novela de formación finamente tergiversada se inventa un artefacto de desaprendizaje por donde queda indicada una salida, y allí, la célebre frase de Roberto Bolaño “No todo está perdido, *ferdydurkistas*” adquiere su espesura.

Estrategias, mayo de 2019.



FRAGMENTOS

“Sacó la libreta y me puso una mala nota; mientras tanto estaba sentado y su sentar y sus asentaderas eran ya definitivos, absolutos.

¿Qué? ¿Qué? Quise gritar que no era un colegial, que había ocurrido una equivocación, salté para huir, pero algo me atrajo desde atrás como un garfio y me clavó y fui atrapado por mi cuculito infantil, escolar. Con el *cuculeíto* no podía moverme, era imposible moverse con el *cuculato*, y mientras tanto el maestro estaba sentado y, sentado, expresaba un espíritu pedagógico tan magistral, que, en vez de gritar, levanté la mano como suelen hacer los colegiales cuando piden permiso para decir algo”. (...)

“Y permanecía sentado, mientras yo también permanecía sentado en un absurdo irreal como un sueño... sentado sobre mi *cuculillo* infantil que me paralizaba hasta la locura... mientras él se quedaba sentado sobre el suyo como sobre la Acrópolis y anotaba algo en su libreta.

Por fin dijo:

—Bueno, Pepe, ven, vamos a la escuela.

—Pero ¿a qué escuela?

—A la escuela del director Piorkowski. Es un establecimiento de primera clase. Hay todavía vacantes en el segundo año. Tu educación: algo descuidada; ante todo, habrá que corregir las fallas.

—Pero ¿a qué escuela?

—A la escuela del director Piorkowski. Justamente me pidió Piorkowski que le llenara todas las vacantes. La escuela tiene que funcionar y para que funcione hay que encontrar alumnos. ¡A la escuela, pues! ¡A la escuela!

—Pero ¿a qué escuela?

—¡Basta ya de caprichos! ¡Vamos a la escuela!

Llamó a la sirvienta, pidió un sobretodo, y ella empezó a lamentarse no comprendiendo por qué un señor desconocido me llevaba, más Pimko la pellizco y la sirvienta, pellizcada, no podía lamentarse más, porque tuvo que mostrar los dientes y estallar en una risa de sirvienta pellizcada. Y el pedagogo me tomó la mano y salió conmigo a la calle... ¡donde, a pesar de todo, las casas quedaban en pie y la gente caminaba!

¡Policía! ¡Demasiado tonto! ¡Demasiado tonto para que pudiese ocurrir! ¡Imposible porque imposiblemente tonto! Mas demasiado tonto para que yo pudiera oponerme... ¡No podía con el pedagogo! El idiótico e infantil *cuculato* me parali-

zaba, quitándome toda posibilidad de resistencia; trotando al lado del coloso que avanzaba a pasos gigantescos, no podía hacer nada a causa de mi cuculeíto. ¡Adiós, espíritu mío; adiós, obra, adiós mi forma verdadera y auténtica, ven, ven forma terrible, infantil, verde y grotesca! Cruelmente achicado, troto al lado del Maestro enorme...” (...)

—Bueno, ¿cómo anda la juventud? -preguntó Pimko en voz baja-. Veo que pasean... muy bien. Pasean, charlan y las madres los observan... muy bien. No hay nada mejor para un muchacho en edad escolar que una madre bien colocada detrás de un muro.

—Sin embargo, todavía no son bastante ingenuos -se quejó amargamente el maestro- Todavía no podemos sacar de ellos bastante frescura e ingenuidad juvenil. No, no se imagina, colega, cómo son de obstinados y mal dispuestos en ese sentido. No, ¡no quieren ser como la papa nueva! ¡No quieren! ¡No quieren!

—¡Carece usted de virtud pedagógica! -lo reprendió Pimko severamente-. ¿Qué? ¿No quieren? ¡Deben querer! En seguida demostraré cómo se estimula la ingenuidad. Apuesto a que dentro de media hora será doble la dosis de ingenuidad ambiente. Mi propósito es el siguiente: empezaré por observar a los alumnos y les daré a entender que los considero como a inocentes e ingenuos. Eso naturalmente los provocará, van a querer demostrar que no son inocentes y es entonces cuando caerán en la verdadera ingenuidad e inocencia tansabrosa para nosotros los pedagogos”. (...)

“Aquí no hay ni un solo cuerpo agradable, simpático, normal y humano, son sólo cuerpos pedagógicos como ya ve, y si la necesidad me obliga a tomar algún nuevo maestro, siempre me cuida mucho que sea profunda y perfectamente aburridor, estéril, dócil y abstracto.

—Sí, pero la maestra de francés parece interesante -observó Pimko.

—¡Pero qué esperanza! Yo mismo no puedo hablar con ella durante un minuto sin bostezar dos veces por lo menos.

—¡Ah, entonces es otra cosa! ¿Serán, sin embargo, bastante experimentados y conscientes de su misión pedagógica?

—Son las más fuertes cabezas de la capital -repuso el director-; ninguno de ellos tiene un solo pensamiento propio; y si lo tuviese ya me encargaría de echar al pensamiento o al pensador. Esos maestros son perfectos alumnos y enseñan sólo



lo que aprendieron, no, no, no queda en ellos ningún pensamiento propio.

—*Cucu cuculato*-dijo Pimko-, veo que dejo a mi Pepe en buenas manos. Sólo un verdadero maestro sabrá inyectar a sus alumnos esa agradable inmadurez, esa simpática indolencia e ineficacia frente a la vida, que han de caracterizar a la nación, que será así un buen campo de actuación para nosotros, verdaderos pedagogos, *dei gratia*. Sólo con un personal bien adiestrado lograremos infantilizar a todo el mundo”. (...)

“Pero los oyentes exteriorizaban síntomas muy raros. Todos por igual se contraían bajo el peso del poeta, del vate, del maestro, del niño, y del entorpecimiento. Las paredes desnudas y los desnudos bancos escolares con tinteros no procuraban ni un comino de distracción, por la ventana se veía un pedazo de muro, sobre el que estaba escrito sólo estas palabras “se fue”. No quedaba, pues, otra cosa que hacer sino ocuparse del cuerpo pedagógico o del cuerpo propio”. (...)

“Teóricamente nada más fácil: bastaba salir de la escuela y no volver, una vez salido. Pimko no avisaría a la policía, tan lejos no alcanzaban los tentáculos de su pedagógica *cuculeiterina*. Bastaba sólo querer. Pero no podía querer. Pues para huir es necesario tener la voluntad de huir, y ¿de dónde sacar esa voluntad si mueves el dedo y se te pierde el rostro en una contorsión de hastío? Entonces comprendí por qué ninguno de ellos podía huir de la escuela; era porque sus rostros y todas sus personas aniquilaban en ellos la misma posibilidad de la huida, cada uno era esclavo de su mueca y, aunque debían huir, no lo hacían porque ya no eran lo que debían ser. Huir significaba no sólo huir de la escuela, sino, ante todo, huir de sí mismo: ¡oh, huir de mí, huir del mocoso en que me convirtiera Pimko, dejarlo, volver al hombre adulto que había sido! ¿Cómo, sin embargo, huir de lo que se es, dónde encontrar una base, un punto de apoyo? La forma nuestra nos penetra, nos aprisiona tanto desde el interior como desde afuera”. (...)

“Habiendo perdido todo contacto con la vida y la realidad, malaxados por todas las corrientes, ideologías, facciones, siempre tratados con afán pedagógico y encerrados en la falsedad ¡daban un concierto eminentemente falso! Y a cada rato, ¡los muy tontos! Falsos en su patetismo, horripilantes en su lirismo, fatales en su sentimentalismo, infelices en la ironía, el chiste, la broma, presuntuo-

sos en sus vuelos y repulsivos en sus caídas. Y así andaba el mundo. Así el mundo andaba y evolucionaba. Tratados de modo artificial, ¿podían no ser artificiales? Y siendo artificiales, ¿podían expresarse de modo que no fuese infamante? Por eso un nopodermiento terrible flotaba en el aire bochornoso, la realidad poco a poco se transformaba en el Mundo del Ideal...” (...)

“Y en seguida, golpeando con el bastón y en estado de gran nerviosidad, empezó a recitar poemas, hacer citaciones, expresar pensamientos, juicios, aforismos, conceptos, todo de primera calidad y muy imponente, pero al mismo tiempo parecía estar enfermo y amenazado en la misma esencia de su ser pedagógico. Mencionaba nombres desconocidos para mí de unos literatos amigos y oía cómo repetía en voz baja las opiniones halagadoras que ellos emitieron sobre él y emitía a su vez opiniones halagadoras sobre ellos. Tres veces, además, firmó con el lápiz sobre la pared “Pimko” tal un Anteo adquiriendo fuerzas al contacto de su propia firma. Miraba yo extrañado al Maestro ¿Qué significaba eso? ¿Temía él también a la colegiala moderna? ¿O solamente fingía? ¿Cómo podría ser que un maestro tan magistral y nasal temiera a la colegiala? Pero ya la sirvienta nos abría la puerta y entrábamos juntos, el profesor casi humildemente, sin su superioridad notoria, y yo con la cara hecha un trapo, ajada e imposiblemente *malaxada*. Pimko golpeó con el bastón, preguntó: “¿Está la señora?” Al mismo tiempo apareció por una puerta, en el fondo, la colegiala. La moderna”. (...)

“¡Y de nuevo lo mismo! De nuevo el vate vaticina, el poeta canta, el maestro con el poeta se gana la vida, los alumnos en los bancos sufren de una postración aguda, el dedo se mueve dentro del zapato, y aburrimiento, ¡oh, aburrimiento! Y de nuevo presiona el tedio y bajo la presión del tedio, del vate y del pedagogo la realidad se transforma poco a poco en el mundo de los Ideales, oh, permítanme soñar, soñar, y ya nadie sabe discernir entre lo real y lo que no existe, entre la verdad y la ficción, entre lo que se siente y lo que no se siente, entre lo natural y lo artificial, presuntuoso, falso... y lo que debiera ser se mezcla fatalmente con lo que es, descalificándose uno al otro, privándose mutuamente de toda razón de ser ¡oh, gran escuela de lo irreal! Así que yo también durante cinco largas horas soñaba con mi ideal, y la facha



se me inflaba tal un globo, sin trabas, porque en este mundo ficticio, irreal, no había nada que la pudiese devolver a la norma. Así que yo también tenía mi ideal propio: la moderna colegiala”. (...) “Sigue la acción pedagógica y un sinnúmero de idóneas se mueven entre el pueblo, enseñando e instruyendo, influyendo y desarrollando, despertando y civilizando, con muecas ad hoc simplificadas. Por allí un gremio de asociadas esposas tranviarias baila en círculo, cantando con sonrisa en los labios y produciendo la alegría de vivir bajo la dirección de un miembro del comité permanente “Alegría Social”. Por allá los cocheros cantan en coro canciones patrióticas, fabricando una extraña inocencia, y en otra parte las ex muchachonas del campo aprenden a descubrir la hermosura del sol poniente. Y decenas de concepcionalistas, doctrinarios, demagogos y agitadores reforman y deforman sembrando sus concepciones, opiniones, doctrinas, ideas, todas especialmente simplificadas y adaptadas para uso de los simples”.





EPISTEMOPOLÍTICA Y AUTISMO

EPISTEMOPOLITICS AND AUTISM

Fecha de recepción: 10/4/19 Fecha de aceptación: 25/4/19

LAURA ARROYO

Lic. y Prof. en Psicología. Asociada a Escuela de Orientación Lacaniana (EOL) - Sección La Plata. Psicóloga del Centro de Salud Nro. 19, dependiente de la Municipalidad de La Plata. Miembro de la Antena Autismo La Plata perteneciente al Observatorio sobre Políticas de Autismo FAPOL Argentina. Directora adjunta de la Revista *Estrategias -Psicoanálisis y Salud Mental-*. Autora de varios artículos en revistas especializadas.

Resumen: A partir de conversaciones y encuentros realizados en el dispositivo la Antena Autismo La Plata se pudo ubicar cierto malestar producto de la exigencia curricular, esta problemática pareciera hacerse presente a partir de la llamada Escuela Inclusiva. Freud ubicó a la educación dentro de las profesiones imposibles. Esta empresa sin duda necesaria tiende a toparse con ciertos límites; algo del orden de lo indeducable se hace presente en cada uno sobre todo si lo que se busca es erradicar lo pulsional. En esto el psicoanálisis parte de una hipótesis inversa, nadie puede enseñarnos tanto como el propio sujeto acerca de su funcionamiento.

Palabras Clave: : Autismo - Epistemopolítica - Niñez - Escuela inclusiva - Educación -Pedagogía.

Abstract: *From the Autism Antenna La Plata from conversations and meetings could be located a certain state of tension product of the curricular requirement, this problem seems to be present from the so-called Inclusive School. Freud placed education within the impossible professions. This undoubtedly necessary company tends to run into certain limits; Something of the order of the undeducable becomes present in everyone, especially if what is sought is to eradicate the instinctual. In this the psychoanalysis starts from a reverse hypothesis, nobody can teach us as much as the subject itself about its operation.*

Key words: *Autism - Epistemopolitics - Childhood - Inclusive school - Education -Pedagogy*



“Toda educación tiene un sesgo partidista, aspira a que el niño se subordine al régimen social existente sin atender a lo valioso o defendible que este pueda ser en sí mismo... Sería preciso fijarle otra meta, una meta más elevada, libre de los requerimientos sociales dominantes”

Sigmund Freud (1)

En la actualidad nos encontramos con padres y docentes enfrentados con niños, “que enloquecen”, “obsesivos”, “caprichosos”, “imparables”. Existe un estado de tensión producto de la exigencia curricular, esta problemática pareciera hacerse presente a partir de la llamada Escuela Inclusiva ¿acaso hoy son los sujetos autistas quienes personifican lo ineducable en la infancia?

Desde la Antena Autismo La Plata se viene realizando un trabajo a partir de conversaciones y encuentros con docentes, directivos y padres de niños con autismo, donde vemos como cada vez se hace mas extensiva la proliferación de diagnósticos acorde con la conducta de los niños en las escuelas, así como también cada vez son más los docentes angustiados convocados a intervenir en el límite de sus posibilidades y de su formación.

¿Por qué no pensar que el rechazo del sujeto autista tiene que ver con su reclamo por el derecho a hacer uso de la educación a su modo? En la propuesta educativa la posición del educador se encuentra siempre incluida, si este no tiene en cuenta el consentimiento del sujeto la expresión de su singularidad, corre riesgo de quedar ubicado en el lugar del amo que pretende someter al sujeto autista por medio de su manipulación.

Freud ubicó a la educación dentro de las profesiones imposibles. Esta empresa sin duda necesaria tiende a toparse con ciertos límites; algo del orden de lo ineducable se hace presente en cada uno sobre todo si lo que se busca es erradicar lo pulsional, entonces que otra cosa esperar allí que no sea el retorno de lo que Freud llamó “libido indomable”. Si hay algo de lo que da cuenta el sujeto autista en acto es de la educación como imposible que choca contra la aspiración del *todo educable*.

EL NIÑO Y EL SABER: UN ASUNTO DE PODER

Hoy el niño es un asunto de poder afirma Miller 2, haciendo referencia a la estructura general de todos los aparatos donde el saber está en po-

sición de semblante y donde el poder juega su papel. Por su parte Germán García en su texto “Recurrir a la infancia” se pregunta “¿Qué pasa con la infancia? “la infancia se disuelve y sus *topoi* se borran: el dolor de los niños y de las niñas encuentra una figura radical en la desnudez del autismo, que algunas veces habla y relata las voces que poblaban un silencioso horror. El cuerpo infantil, por su parte, ha sido puesto a circular en el mercado como objetopreciado. El niño como “juguete erótico” -según la expresión de Freud- pasa del imaginario al goce real, sin ningún atenuante simbólico.”³ En la actualidad los debates sobre educación son políticos, donde se pone de manifiesto que de lo que se trata es de manipular el goce de aquel que está en situación de ser educado: el niño. “la cuestión es saber, en relación al niño, con que significantes amos quedará marcado cuando los poderes se disputan entre sí”⁴ Miller denominará a esta política de los saberes que atañe al niño como “epistemopolítica” haciendo una relectura de la “biopolítica” de Foucault.

DEGRADAR LA EDUCACIÓN A UN APRENDIZAJE

Los métodos de tratamiento para el autismo se basan en concepciones de lo humano profundamente diferentes pero coinciden en el hecho de que se trata de una deficiencia irremediable y que es posible socializar algunos de estos sujetos. Aunque todos coinciden en que la causa del autismo es ignorada, sin embargo: “Debido a las tremendas diferencias individuales entre autistas, y debido a sus necesidades inevitablemente cambiantes a lo largo de la vida, los consejos específicos poseen una aplicación limitada”⁵. Como señala Laurent “Los métodos conductuales expulsados por la puerta, tratan de volver por la ventana apuntando a los alumnos “con necesidades especiales””⁶.

Pensar el autismo como un trastorno favorece un modo de abordaje terapéutico que privilegia dispositivos y programas educacionales. Este tipo de abordajes se basa en una metodología de trabajo que me parece importante analizar, en tanto esta delimita a priori lo que de la clínica puede entrar o no en su campo. De manera que se trataría de una evaluación en un contexto muy limitado, todo lo que se salga de ese encuadre, que pase ese límite quedará por fuera. Como se verá se trata de una reducción epistemológica que como tal deja



escapar datos que son esenciales. Este tipo de práctica se basa en niveles de pruebas muy limitados de modo que la prioridad será entonces someter a estos sujetos a estrategias educativas que puedan ser evaluables.

Este tipo de tratamientos que favorecen un abordaje pedagógico desacreditan las particularidades del sujeto autista, intentando reducir al sujeto a un cuerpo, arrebatándoles así toda responsabilidad y competencia en lo referente al conocimiento de su propio padecimiento.

Son tratamientos que centran su evaluación en el funcionamiento cognitivo y en la observación conductual. Al sostenerse en un ideal de normalidad, todo el comportamiento de estos sujetos es visto como una rareza, ni pensar que este pueda cumplir alguna función. La singularidad de estos sujetos es algo inadmisibles para el discurso científico de modo que su mayor objetivo no podría ser otro que el de aplastar cualquier emergencia singular.

En su mayoría, los logros de estos sujetos a nivel social, no se han obtenido mediante la aplicación de este tipo de técnicas de aprendizaje sino por iniciativas propias con la impronta de su singularidad cuando no encontraron el obstáculo del otro de la ciencia. Los métodos de aprendizaje no otorgan al sujeto autista una confianza previa. No parten de las invenciones del sujeto, ante todo consideran que se trata de impartirles un saber del que carecen por ende su particular modo de funcionar es visto más bien como algo de lo que el sujeto debe des-embarrassarse. Al no entender la función de protección contra la angustia estos métodos se pueden volver en intervenciones violentas y brutales para estos sujetos. Algunos de ellos suelen resignarse a lo que se les impone y como resultado tenemos sujetos que se doblegan frente convenciones sociales con respuestas denotan un tono de artificialidad desconcertante para cualquier observador.

Los métodos más comunes aplicados a los autistas como el método ABA “análisis aplicado del comportamiento” lo que hacen básicamente es poner en práctica las teorías de Skinner sobre el condicionamiento operante. Se limita esencialmente a normativizar comportamientos, sin entrar en sus funciones ni en la vida afectiva de estos sujetos. Le presentan a un niño autista un estímulo en secuencias repetidas, observando su modo de respuesta se evaluará si es necesario reforzarla o inhibirla, teniendo como finalidad modificar determinado comportamiento. Estos programas son

aplicados varias horas a la semana durante años, no tienen en cuenta el consentimiento del niño a pesar de que estos vivan estas demandas como intrusivas y amenazadoras.

El programa TEACCH (Tratamiento y educación de niños discapacitados en comunicación autística y afines) se apoya en el conocimiento pormenorizado del funcionamiento cognitivo del autista y desarrolla técnicas que lo tienen en cuenta. Sin embargo la vida afectiva y el trabajo de protección contra la angustia de estos sujetos siguen quedando afuera.

“La reducción de la educación al aprendizaje es una forma de soñar la erradicación de la relación del sujeto con la pulsión...el aprendizaje elude el problema del saber como tal. Más que reducir el goce del niño a malos comportamientos, elegimos con el psicoanálisis tomarlo en serio con una elaboración de la pulsión, entre traumatismo y *simthome*”.⁷

En este sentido el abordaje psicoanalítico es el único capaz de proponer una comprensión, no solo del funcionamiento afectivo, sino también de las consecuencias que este tiene sobre el cognitivo. Es el único que puede dar cuenta de la función de objeto autístico, la primacía del signo y el carácter extraño de la enunciación. Es el único que puede extraer, tras la diversidad de comportamientos, lo que hay de constante en el autismo. En suma, se apoya en un conocimiento del conjunto de la subjetividad (ciertamente parcial y provisoria) mientras que el programa ABA reduce al niño a sus comportamientos y el programa TEACCH solo capta en el sujeto su conciencia cognitiva.

ESCUELA INCLUSIVA:

MODELO PARA ARMAR

Si bien entendemos que sin la educación, no es posible establecer las bases mínimas que todo sujeto necesita para vivir, es claro que incluir a estos niños en el sistema escolar no es tarea fácil. Este modelo educativo planteado hoy en día a partir de los derechos del niño, del derecho de “para todos los niños igual”, impone un funcionamiento distinto al que se daba antiguamente, donde lo que no funcionaba según lo esperado era excluido. “El porvenir de la escuela es la escuela llamada “inclusiva”, que evitará tener en paralelo educaciones “especializadas”. La Escuela *all inclusive*, como en los hoteles, es un programa en el que todo sujeto deberá poder entrar y encontrar su



lugar”⁷. En una de las reuniones habituales de la Antena Autismo la Plata con las escuelas se hizo presente una pregunta: ¿Si frente a este nuevo estado de cosas los docentes verdaderamente incluyen o simplemente aguantan? La escuela “*All inclusive*” como ironiza Laurent remarcando su sesgo utópico es la que recibe a estos niños etiquetados por diagnósticos de distribución masiva sin saber qué hacer con ellos.

La inclusión escolar enfatiza la manera singular en que cada sujeto habita el espacio que tiene ver con lo escolar. La inclusión como derecho se supone articularía con la inclusión singular de cada uno. La cuestión es saber si a partir de lo común establecido por la norma una solución que pueda incluir la singularidad de estos alumnos que ponen en jaque la práctica educativa de manera constante es posible.

Carlos Skliar no se muestra optimista frente a esta propuesta más bien ve en la idea de escuela inclusiva “una invención disciplinar creada por la idea de “normalidad” para ordenar el desorden originado por la perturbación de esa otra invención que llamamos de “anormalidad”... Más específicamente, me parece que habría que considerar la existencia de una frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la “anormalidad” de aquellas que hacen lo contrario, es decir, que consideran la “normalidad” el problema”.

“el mismo sistema político, cultural, educativo, etc., que produce la exclusión no puede tener la pretensión de instalar impunemente el argumento de un sistema radicalmente diferente -llámese integración, inclusión, o como bien se llame-. A no ser que aquí la inclusión sea, como decía Foucault (2000), un mecanismo de control poblacional y/o individual: el sistema que ejercía su poder excluyendo, que se ha vuelto ahora miope a lo que ocurre allí afuera -y que ya no puede controlar con tanta eficacia- se propone hacerlo por medio de la inclusión o, para mejor decirlo, mediante la ficción y la promesa integradora. Al tratarse de un mismo sistema -reitero: político, cultural, jurídico, pedagógico- los procesos de exclusión e inclusión acaban por ser muy parecidos entre sí, siendo entonces la inclusión un mecanismo de control que no es la contra-cara de la exclusión, sino que lo substituye. La inclusión puede pensarse, entonces, como un primer paso necesario

para la regulación y el control de la alteridad.”⁸

La inclusión se vincula al rasgo singular de cada sujeto, a la idea de una intervención a medida, de modo que esto quedaría dentro de un régimen de excepción. El vínculo educativo es del orden de lo particular y solo alojando la singularidad, reconociendo las posibilidades, entretejiendo sus marcas con oferta educativa, podremos superar la tendencia homogenizadora que anula lo propio, lo constituyente de cada sujeto y resucitar, así, la letra muerta del *curriculum*.

Hay que introducir una perspectiva que da lugar a lo que es la tolerancia a la frustración y básicamente a sostener la pregunta por lo que no se sabe. Se trata de que el docente pueda impactar sobre el sujeto, impactar con aquello que permita despertar el deseo

EL NIÑO ESTÁ HECHO PARA APRENDER ALGO

Lacan excluye al discurso analítico de la dominación y de la enseñanza como pedagogía, aquello que puede enseñarse, que puede ser materia de enseñanza, está atado a un *para todo x* ⁹. En psicoanálisis partimos de la hipótesis inversa, nadie puede enseñarnos tanto como el propio sujeto acerca de su funcionamiento.

“El niño está hecho para aprender algo... es decir para que el nudo se haga bien” es una afirmación de Lacan en su Seminario 21.¹⁰

Como afirma Maleval “No basta con hacerles adquirir conocimientos, algo a lo que se prestan sus buenas capacidades de memorización... un aprendizaje auténtico se distingue de un amaestramiento: a la adquisición de un comportamiento, le añade la asimilación por el sujeto de su sentido”.¹¹

Que el niño aprenda algo para que el nudo se haga bien es la orientación de Lacan referida a su última clínica, donde aprender es anudar, no se trataría entonces de educación sino de tejer una trama para lograr un borde frente a lo real. Es lo que le permitirá al niño por medio de un artificio lograr una invención que se le sea propia. En esto radicaría la diferencia entre educación y tratamiento clínico. En este sentido todo aprendizaje constituye un anudamiento. Es solamente siguiendo la vía del síntoma que se puede lograr un nuevo lazo. Si nos apoyamos en el síntoma del sujeto autista la demanda inherente a la educación debe quedar en un segundo plano. No hay pedagogía analítica.



A MODO DE CONCLUSIÓN

A propósito de llevar adelante una profesión imposible y teniendo en cuenta las particularidades de estos sujetos, cuyo funcionamiento es singular y para toda la vida, creo pertinente y de actualidad la proposición de Freud en sus nuevas “conferencias” con respecto a la tarea del docente “Y si ahora reflexionamos sobre las difíciles tareas planteadas al educador: discernir la peculiaridad constitucional del niño, colegir por pequeños indicios lo que se juega en su inacabada vida anímica, dispensarle la medida correcta de amor y al mismo tiempo mantener una cuota eficaz de autoridad, nos diremos que la única preparación adecuada para el oficio de pedagogo es una formación psicoanalítica profunda. Y lo mejor será que él mismo sea analizado, pues sin una experiencia en la propia persona no es posible adueñarse del análisis. El análisis del maestro y educador parece ser una medida profiláctica más eficaz que el de los niños mismos, y además son muy escasas las dificultades que se oponen a su realización.”¹² Frente a la actualidad que nos convoca y nos interpela no se trata de actuar como expertos en la materia sino de producir una lectura del síntoma allí donde reina el malestar, atendiendo a la paradoja de que con el autismo se trata de dejarse enseñar

Notas

1. Freud, Sigmund: “Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis” y otras obras XXII (1932-1936) Editorial Amorrortu , Buenos Aires 1993 p. 138
2. Miller, Jacques-Alain “El niño y el saber” en *Los miedos de los niños*. Editorial Paidós Buenos Aires 2017 p. 121
3. García, Germán: “Recurrir a la infancia” Revista *Consecuencias* 2010 <http://www.revconsecuencias.com.ar/ediciones/004/template.php?file=arts/alcances/garcia.html>
4. Miller, Jacques-Alain: “El niño y el saber” en *Los miedos de los niños* Editorial Paidós Buenos Aires 2017 p. 122
5. Frith, Uta *Autismo hacia una explicación del enigma*. Editorial Alianza Madrid 2011 p. 280
6. Laurent, Eric: *La batalla del autismo* . Grama Ediciones Buenos Aires 2013 p. 198
7. Laurent, Eric: *El niño y su familia* Colección Diva Buenos Aires 2018 p. 90
8. Skliar, Carlos: “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación”. En: aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/download/.../5431
9. Miller, Jacques-Alain: *Todo el mundo es loco*. Editorial Paidós Buenos Aires 2015 p. 327
10. Lacan, Jacques Seminario 21 clase 3, del 11 de diciembre de 1973 Inédito
11. Maleval, Jean Claude *¡Escuchen a los autistas!* . Grama Ediciones 2012 Buenos Aires p. 33
12. Freud, Sigmund: “Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis” y otras obras XXII (1932-1936) Editorial Amorrortu , Buenos Aires 1993 p. 139

Bibliografía

- Maleval, Jean Claude *El autista y su voz*. Editorial Gredos Madrid 2011
- VVAA *Desafíos en las Escuelas II La excepción en las practicas institucionales con niños y adolescentes* Editorial Grama Buenos Aires 2016
- Carbonell Neus, Ruiz Ivan *No todo sobre el autismo* Editorial Gredos 2013





UNA RECETA ANGELICAL

UN ANGELIC RECIPE

Fecha de recepción: 10/4/19 Fecha de aceptación: 20/4/19

NIEVES SORIA

Psicoanalista practicante en la ciudad de Buenos Aires. Es miembro de la Escuela de la Orientación Lacaniana (EOL) y de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP). Coordina diversos grupos de estudio. Es Jefa de trabajos prácticos de la Cátedra II de Psicopatología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires desde 2003. Es supervisora y dicta cursos y conferencias en varios hospitales de la ciudad y la provincia de Buenos Aires. Desde el año 2005 sostiene un espacio de enseñanza del psicoanálisis en su seminario diurno, dictado en la Escuela de la Orientación Lacaniana. Es autora entre otros de *Psicoanálisis de la anorexia y la bulimia*. Ed. Tres Haches. Bs. As., (2000); *Confines de las psicosis* Serie Del Bucle. Bs. As. (2008); *Nudos del análisis*, Serie Del Bucle. Bs. As., (2013); *¿Ni neurosis ni psicosis?* Serie Del Bucle. Buenos Aires, (2015) Desde el año 2009 dicta seminarios en diferentes lugares de Brasil.

Resumen: El texto realiza una crítica de la propuesta de una contra-pedagogía de la crueldad por parte de Rita Segato, planteando que una lectura simplista del psicoanálisis, que desconoce tanto su estatuto ético como sus conceptos fundamentales, desemboca en una forclusión de la pulsión de muerte que decanta en un moralismo que no impide el retorno en lo real de la misma, ya que se encuentra guiada por una utopía denegada que busca el restablecimiento de un goce absoluto y sin falta, representado por el paraíso pre-patriarcal.

Palabras Clave: Forclusión - Pulsión de muerte - Utopía - Amor.

Abstract: *This text questions the proposal of an anti-pedagogy of cruelty by Rita Segato who makes a simplistic interpretation of psychoanalysis without considering its ethical principles or fundamental concepts. This results in a death drive foreclosure leading to certain moralism that does not prevent such foreclosure from returning in the realm since it is guided by a denied utopia to restore absolute and plentiful enjoyment represented by the pre-patriarchal paradise.*

Key words: *Foreclosure - Death drive - Utopia - Loving - Names.*



Rita Segato piensa cocinando huevos, yo nadando. En mí, los pensamientos se arremolinan, se mezclan, salpican, se hunden, siguen la respiración, se alejan... viene el vacío, ahora se oye el ritmo... y de pronto... algo se escribe allí, en el agua. Me gusta dejarme llevar por el canto de las sirenas... también hacer puerto, cada tanto, y encontrar algo apetitoso...

EL HUEVO ESTÁ FRITO

El huevo está frito, listo para consumir. Inútil ya como grotesco adorno del cuerpo del hombre, la ciencia lo ha disecado oportunamente, listo para ser incorporado, al menos por ahora. Si no está frito, está en el horno. Hijo de un padre-espermatozoide y de un óvulo debidamente seleccionado, transitará vías suficientemente asépticas hasta encontrar su lugar en el interior de un cuerpo, por ahora femenino.

Dos años antes de que Carl Djerassi patentara la famosa píldora, Simone de Beauvoir anticipaba que la perpetuación de la especie no presupondría la diferencia sexual, animándonos a imaginar una reproducción por partenogénesis o formada por hermafroditas, por lo que, con el auxilio de la ciencia, podría volverse a los felices tiempos del paraíso pre-patriarcal -goce pleno, sin falta-, arruinado por el descubrimiento de la participación del padre en la procreación. Así, el huevo está frito por efecto del discurso científico, y los discursos de género lo consumen, cocinado por almas maternas como Rita Segato, que sabe hacer receta de su lección.

LA ENSALADA LIGHT DE LA "NARRATIVA PSICOANALÍTICA"

El eventual riesgo para el colesterol de este menú puede verse parcialmente neutralizado por una saludable ensalada light: aquella que ya desde el segundo capítulo de *El segundo sexo*, pasando por Luce Irigaray, Monique Wittig y Judith Butler -entre otras- nos entrega una conveniente versión del psicoanálisis, predigerida y regurgitada

en una pedagogía moralista que forcluye tanto su estatuto ético de práctica -rebajándola a una religión, mito o narrativa - como sus conceptos fundamentales, degradando sus nombres a meros ingredientes de una receta lista para el *delivery*. Con pasión fundamentalista, Rita Segato lee el mito de Tótem y tabú con la lente de Carole Pateman, situando el acto de violación como "primera ley", fundamento del orden social, desconociendo así el concepto psicoanalítico de ley, que implica una operación de inter-dicción, castración que negativiza la violencia como un absoluto. En esta *cocina fácil para la mujer moderna*, el siguiente paso es definir al mandato de masculinidad como un mandato de violación, condenando al hombre en una pedagogía de la crueldad que no tiene nada de "contra", aun cuando, desconcertada por las consecuencias de su lección, sus buenas intenciones llamen a sus huestes a no replicar el *ethos* patriarcal...

No nos detendremos en las otras ensaladas -que también son escaladas- feministas, referentes a la confusión del *pater* con el Nombre del Padre, a la diferencia sexual (leer *El sexo y la eutanasia de la razón*, de Joan Copjec, como notable excepción) y los conceptos de falo y castración, entre otros conceptos fundamentales.

PROHIBICIÓN VEGETARIANA

Sí lo haremos con la confusión entre deseo y goce, que conlleva la forclusión del concepto de pulsión en esta lectura de manual de primaria del psicoanálisis. En efecto, para probar este plato hay que guiarse por un menú que prohíbe el *aperitivo* -dimensión melancólico-anoréxica de la subjetividad actual -: al padre no hay que "tragárselo" (a lo sumo, podrá "fumárselo", mal menor) porque, al ya no considerárselo una causa del deseo, solo causa indigestión.

Buscando alejarse científicamente de la imaginación, no logra sin embargo superar la prohibición de prohibir de los 60: de eso se trata en esta "contra-pedagogía de la crueldad": de desmontar el



mandato masculino, siguiendo un *mandato de no mandato como mandato oculto*, volviéndose por esta operación el significante amo “más inatacable aún”. Así se apuesta a una deconstrucción que solo abre dos posibilidades: o bien la errancia del ayuno anoréxico -la ausencia de referencia, con la angustia ante la carne como único contacto posible con lo real- o bien la reacción devoradora bulímica de la carne en el ataque sexual (femicida u homicida) -ya no regulada por las reglas del asadito, con sus manos, presencias, roces y decires, femeninos, masculinos y otros, bailando en una ceremonia festiva-.

¿QUÉ LE DA GUSTO AL PLATO?

La maestra abnegada no sabe que no alcanza con cocinar los huevos para darle gusto al plato, así como no alcanza con memorizar las tablas para aprender a multiplicar. Al excluir la función del *a-peritivo*, desconoce que un discurso se soporta de un real, que es el objeto *a* -siempre ausente del ingrediente “psicoanalítico” de la receta feminista-. Es que la maestra ciruela no enseña -no hace acto, no cava un surco- porque cree en la pedagogía, es nominalista: con Foucault y su cohorte deleuzo-guattariana, cree que bastan las palabras para crear las cosas, como si alcanzara con seguir la receta para volver el plato apetitoso.

Dando un paso más llega a creer en la performatividad, y la ciencia la avala -en efecto, la nueva maestra es cognitivista y su receta anorexígena para ángeles, se acerca siniestramente a la programación neurolingüística-, logra entonces ser políticamente correcta. En su urgencia por *alfabetizar* a los hijos del patriarcado, pasa por alto la lógica del fantasma y la gramática de la pulsión. En su ignorancia supina de los términos empleados, propone “deslibidinizar la agresión sexual”, “problematizar la libido, o sea el deseo”.

Lejos queda el deseo precipitado en el acto, con su contingencia, con su dimensión pulsional. Aquí la vocación voluntarista desconoce que los cambios discursivos implican un real pulsional en juego. En primer lugar, algo tan poco angelical como la pulsión de muerte. La estructura de poder no es “la causa”, sino una consecuencia del real de la pulsión de muerte. Malas noticias: hay falla en algún lado y su oleaje inunda al ser hablante, dejándole solo dos posibilidades pulsionales: el masoquismo (destrucción interior) o el sadismo (destrucción

volcada al exterior, pulsión de apoderamiento) . Podrán limitarse por la castración o trastocarse por la sublimación, nunca desaparecer.

Así, la receta angelical no logra evitar la indigestión: ni la anorexia, ni el vegetarianismo ni el veganismo impiden un celiaquismo generalizado, que tampoco termina de cerrar la hemorragia digestivo-libidinal propia de la época. Un efecto de la receta feminista es el contragolpe de odio al hombre, que Segato, Butler y algunas otras intentan frenar candorosamente.

No, no se puede deslibidinizar por mandato, no se puede forcluir la pulsión. Querida maestra, si leyeras sin prejuicio al psicoanálisis quizás podrías responderte la pregunta que queda sin respuesta en tu libro *Contra-pedagogías...*: ¿por qué cuando la contra-pedagogía de la crueldad avanza, resulta que la crueldad también lo hace? Tu ingenua propuesta de volver al paraíso no es más que otro camino al infierno. Es tu propia contra-pedagogía de la crueldad la que se da vuelta como un guante con su voluntarismo cognitivista que desconoce algunos reales aún vigentes en el ser hablante. Quizás con el avance de la ciencia el sexo y la muerte dejen de serlo -no parece imposible-, pero aún quedan lo imposible de decir, de escribir, aún queda el misterio del cuerpo hablante .

QUIJOTA EN LA GÓNDOLA

La receta feminista no funciona porque creyendo luchar contra el *pater* en el latifundio feudal, desconoce que está atrapada en la góndola. No entiende que no existe la alianza del capitalismo con el patriarcado por dos razones: porque el patriarcado ya no existe, y porque el capitalismo solo hace alianza con el capital. Todos los gustos están “representados” en la góndola, de perfecto *packaging*, ya que, por el contrario, es el avance del capitalismo el que ha vuelto necesario el liberalismo con sus efectos discursivos, entre los cuales se encuentra la caída del orden paterno: liberados los individuos del poder del *pater*, los antaño siervos y las mujeres aumentan considerablemente la horda de consumidores, estas últimas fervientemente perdidas en la góndola, buscando, con todo derecho, un objeto que suture la falta.

Se podrá llegar hasta el final del menú, no se encontrará ese objeto perdido. Es que hay en él una utopía denegada: el paraíso terrenal. ¿Cómo encontrar en el supermercado el paraíso del arraigo



espacial y comunitario?, ¿en un encuentro oceánico callejero periódico?, ¿en la obscenidad de las redes, de los testimonios públicos, de los escraches y tribunales sin necesidad de la intervención de Otro de la ley (anatemizado por paterno y castrado)?

Liberado el cuerpo del sexo, el goce se anuda al consumo, y todo lo atinente a la sexualidad quedará en más atravesado por este goce. Se paga entonces para masturbarse, o se publicitan las notables ventajas del dildo -símbolo por excelencia del fetichismo de la mercancía- por sobre el pobre pene, sujeto a los avatares de la castración y su espantoso origen corporal.

Eros, ese pequeño demonio, se pierde en el camino. Ni una referencia al amor en la receta segatiana. Ingrediente prohibido por peligroso, arbitrario, selectivo, impuro, políticamente incorrecto, sacrificial, puede volverse instrumento de sometimiento por parte del horroroso *pater*. Podrá sustituirse por un inofensivo sentimiento oceánico de comunión femenina en dosis adecuadas, que quizás traiga resabios del gusto prohibido en algún excitante escrache o tribunal feminista. Quedará definitivamente fuera de la receta aquel aroma a castración que conlleva la metáfora del amor.

Es que esta maestra que cree hacer la revolución predicando la desobediencia, en su prejuicio, se ha negado a pasar por la horma fálica, que conlleva la castración. Así, no puede saber que a la postre, no hay pedagogía del amor, y que sin él la relación entre los sexos es propiamente invivible. Solo queda la guerra.

Notas

1. Lacan, J.: (1969-70). *Seminario 17. Reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós, 1992. p. 135.
2. De Beauvoir, S.: *El segundo sexo* (1949). Madrid: Ediciones Cátedra, 2005, pp. 71-72.
3. *Ibíd.*, p. 101.
4. Segato, R.: *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo, 2018, p. 45.
5. *Ibíd.*, p. 137.
6. Segato, R.: *Las estructuras elementales de la violencia*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2003, pp. 28-29.
7. Segato R.: 2018, p. 26.
8. "El mito de Edipo incomoda porque aparentemente instaura la primacía del padre, que sería una especie de imagen patriarcal. Me gustaría mostrarles por qué, por lo menos a mí, no me parece en absoluto una imagen patriarcal, muy lejos de eso". (Lacan, J. (1971). *Seminario 18. De un discurso que no fuera del semblante*. Buenos Aires: Paidós, 2009, p. 160.)
9. Soria, N.: "Anorexia y Nombre del Padre. El rechazo del a-peritivo", en *Psicoanálisis de la anorexia y la bulimia*. Buenos Aires: Del Bucle, 2016.
10. Lacan 1969-70, p. 192
11. Foucault, M.: *Historia de la sexualidad*, (1976) 1: *La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2013.
12. Deleuze, G. & Guattari, F.: *El Antiedipo* (1972) Buenos Aires: Paidós, 2005.
13. Soria, N.: "Ángeles del capitalismo", en *e-Mariposa. Temas de Psiquiatría y Psicoanálisis*, n° 11. Buenos Aires: Grama, septiembre de 2018, pp. 43-44.
14. Segato, R.: *La guerra contra las mujeres* (2016) Buenos Aires: Prometeo, 2018, p. 226.
15. "Es simplemente, como bien se nota, el programa del principio de placer el que fija su fin a la vida. Este principio gobierna la operación del aparato anímico desde el comienzo mismo; sobre su carácter acorde a fines no caben dudas, no obstante lo cual su programa entra en querella con el mundo entero, con el macrocosmos tanto como con el microcosmos. Es absolutamente irrealizable, las disposiciones del Todo —sin excepción— lo contrarían." (Freud, S. (1930). "El malestar en la cultura", en *Obras completas*, vol. 21. Buenos Aires: Amorrortu, 1986, p. 76).
16. Freud, S.: "El problema económico del masoquismo" (1924) en *Obras completas*, vol. 19. Buenos Aires: Amorrortu, 1986.
17. "Lo real, diré, es el misterio del cuerpo que habla, es el misterio del inconsciente." (Lacan, J. (1972-73). *Seminario 20*. Aun. Buenos Aires: Paidós, 1982, p. 158.)
18. El imperio de los sin sexo, producido por Kami 2010, recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=jsvq5KeHdIA>.
19. Preciado, B.: *Manifiesto contra-sexual*. Madrid: Opera Prima. (2002).





NOTAS PARA PENSAR LOS TRAYECTOS ESCOLARES DE LAS PERSONAS TRANS*

NOTES TO THINK ABOUT THE SCHOOL TRIPS OF THE TRANSGENDER PEOPLE

Fecha de recepción: 10/4/19 Fecha de aceptación: 20/4/19

Licenciado en Comunicación Social y Doctor en Ciencias Sociales, con Maestría en Artes. Actualmente dirige la Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. Dictó seminarios de Posgrado en Argentina, México, Chile, Colombia y España. Trabajó como editor de revistas y suplementos culturales. Publicó libros de ensayos y artículos que discuten la constitución del campo artístico desde la sociología del arte (disciplina en la que se especializa).

Resumen: Cuando se compara las trayectorias escolares del colectivo trans se advierte que, para poder completar los estudios secundarios, lo habitual es repetir y reiniciar los estudios de manera intermitente en diferentes escuelas, hecho que equivale a una trayectoria escolar interrumpida o fragmentada. Los motivos de esa interrupción se vinculan centralmente a la violencia ejercida por las propias instituciones educativas

Palabras clave: Escuela-Transgénero- Sexualidad- Violencia

Abstract: *When comparing the school trajectories of the transgender collective it is noted that, in order to complete secondary studies, the usual thing is to repeat and restart studies intermittently in different schools, a fact that would be equivalent to an interrupted or fragmented school trajectory. The reasons for this interruption are centrally linked to the violence exerted by the educational institutions themselves*

Key words: School Transgener - Sexuality - Violence

Desde sus comienzos, la educación en Argentina tuvo una perspectiva universalista, plasmada en la Ley de Educación Común de 1884, la cual consagró la formación gratuita, laica y obligatoria. Más que un derecho, fue sancionada como una necesidad del Estado. Primero, frente a las masas criollas, y luego, ante la urgencia de argentinizar a los extranjeros provenientes de las oleadas migratorias. En ese marco, y valorizada como espacio de socialización, la escuela pretendió ser un ámbito en el cual se suspendieran los conflictos del mundo adulto: fundamentalmente el tratamiento dispar y la segregación propios de una sociedad no equitativa. Sin embargo, la escuela argentina jamás fue el segundo hogar, ni tampoco se constituyó como el espacio inclusivo que ostentaba. La escuela como ámbito de disciplinamiento (fundamentalmente de los cuerpos) ha sabido cobijar solo aquello

que ella misma fue creando. Paradójicamente, se ha definido y legitimado con esta ilusoria noción inclusiva y universalista. Ilusión universalista que comporta una doble cara: universal en sus contenidos y universal en sus alcances.

Este carácter universalizante ofrece claras limitaciones al momento de pensar las articulaciones entre escuela y sexualidad. La escuela reproduce el ideal de familia monogámica y heterosexual, pero en el mismo movimiento, calla los procesos violentos que ella misma ejecuta para sostener dicho ideal, e invisibilizar todo aquello que permanece por fuera. La institución escolar determina qué cuerpos reconoce como válidos y cuáles son disimulados o excluidos. Así comienza a entenderse por qué el 64% de las mujeres trans que afirman haberse reconocido en dicha identidad antes de los 13 años no terminó la escuela primaria. Al



mismo tiempo de aquellas que lograron terminar la primaria, menos del 10% completó los estudios secundarios.¹ Esta no es la misma situación de los varones trans que fueron relevados para este trabajo de investigación, donde se comprueba que, en la mayoría de los casos, se completó la educación primaria y secundaria.

Cuando se compara las trayectorias escolares del colectivo trans se advierte que, para poder completar los estudios secundarios, lo habitual es repetir y reiniciar los estudios de manera intermitente en diferentes escuelas, hecho que equivaldría una trayectoria escolar interrumpida o fragmentada. Los motivos de esa interrupción no se vinculan a la necesidad económica de ingresar al mundo laboral -como sucede en otros sectores sociales-, sino centralmente a la violencia ejercida por sus propios compañeros o las autoridades de las instituciones educativas. Que gran parte de las trayectorias escolares de las personas trans estén atravesadas por situaciones de cambios de escuelas, repeticiones de año o deserciones (más ligadas a exclusiones) pone de relieve la dificultad de la institución para tolerar todo aquello que excede, lo no reconocido por la norma. Su universal es de niños y niñas, claramente diferenciados, con una sexualidad latente pero invisible, que no debería manifestarse en el ámbito escolar. Niños y niñas que nada tienen que preguntarse sobre su propia sexualidad porque la respuesta vendrá sola en el futuro: el deseo unívoco hacia el sexo opuesto.

De esta manera, y teniendo en cuenta que la mayoría de las personas trans han sufrido algún tipo de violencia (el 91,4 % de las encuestadas, según los datos proporcionados por la fuente antes mencionada), la escuela ocupa el tercer puesto en la lista de espacios donde recibieron agresiones, por debajo de la comisaría y la calle.

En la escuela, la segregación y la agresión son transmitidas especialmente por parte de compañeros o estudiantes de años superiores. Los docentes, tienden a *proteger* la diferencia a través del disimulo, en el mejor de los casos; intentan reducir el daño, y con ello la visibilidad, bajo su aparente protección, pero nunca es una situación conflictiva que se trabaja desde el aula.

La mayoría de las personas entrevistadas para la presente investigación no se reconocía como trans durante su trayectoria escolar. Más que una identidad de género definida, en la infancia y la adolescencia percibían que eran diferentes, siendo la

escuela la que terminó nominando esa diferencia. En la mayoría de las entrevistas y testimonios persiste el deseo de terminar los estudios o iniciar una carrera universitaria, a la vez que el temor de ser nuevamente rechazadas:

Le dijeron a mi mamá: “su hijo tiene prácticas que no son de varón, si nosotros lo expulsamos va a tener un problema, así que mejor sáquelo por las buenas”. “Recuerdo mi vuelta al aula. Hicieron una especie de juego en el que tu compañero tenía que presentarte. Yo estaba muerta de miedo, no sabía que decirle. Transpiraba, estaba muy nerviosa. Mi mamá me esperaba afuera. Le había dicho que si en veinte minutos salía, era porque era una fracasada [...]”

Entre las personas trans encuestadas por Berkins y Fernández, únicamente el 11% estudia en la actualidad, aunque entre aquellas que no lo hacen, el 70% desearía poder hacerlo. Entre las causas por las cuales no se completan los estudios, en primer lugar se encuentra el miedo a ser discriminadas.

Teniendo en cuenta estas estadísticas, este trabajo se constituye como una reflexión teórico-política que intenta hacer foco sobre los procesos de recepción, pero vinculados a las construcciones identitarias en torno al género y las interpelaciones emancipatorias. Es decir, no pretende problematizar el género y la sexualidad (cuestiones más complejas que no se intentan abordar aquí), sino para observar de manera indicial los modos de relacionarse con la lectura de un colectivo abyecto dentro del sistema educativo. En este sentido, el trabajo de campo no se propuso indagar sobre las problematizaciones y complejidades en relación a las construcción genérica de las/los entrevistados, sino cómo el vínculo que establecían estos sujetos con la lectura se hallaba atravesado por la institución escolar como espacio donde se administran las destrezas y capitales sobre qué y cómo leer, y su indefectible articulación con las condiciones de su exclusión.

Tal como afirman Diana Maffia y Mauro Cabral “En los años 70, la irrupción de la categoría de género en la teoría feminista permitió el florecimiento de una serie de análisis que procuraban derrotar los estereotipos vinculados a la identidad femenina y masculina, a sus roles sociales y a sus relaciones de poder. La operación consistía principalmente en dos pasos: primero, diferenciar sexo de género, considerando al segundo una lectura cultural del sexo biológico, asignado



dicotómicamente según la anatomía. Segundo, mostrar que las diferencias de género atraviesan toda la vida social, dividiéndola y organizándola simbólicamente. Desnaturalizaban así los roles femenino y masculino propios del género, pero sin discutir la “naturalidad” del sexo. Muchos análisis contemporáneos conservan esta lectura en dos niveles. No se discute la realidad de las diferencias sexuales, sino la legitimidad de los estereotipos construidos por la sociedad sobre esas diferencias, como si el sexo constituyera una materialidad inapelable. Sostenemos que el sexo anatómico mismo, su propia presunta dicotomía, son producto de una lectura ideológica. Una ideología de género que antecede la lectura misma de los genitales, que no permite hablar de un sexo natural, y que es lo suficientemente fuerte como para disciplinar los cuerpos cuando no se adaptan cómodamente a la lectura que se espera hacer de ellos”.²

La influencia de ideas posestructuralistas, particularmente de Michel Foucault, dieron lugar a una reacción general que llamó al replanteamiento de estas cuestiones y su binarismo, como así también a la historización de sus términos y significados en el contexto de la ciencia y la tecnología. Así, diversos autores examinaron nuevamente los aspectos del cuerpo físico y la influencia del discurso en la construcción del sexo (Butler, 1990), y la dualidad cuerpo/cultura (Haraway, 1991). En su historia de la distinción sexo/género, la filósofa feminista de la ciencia, Haraway (1991) cita las siguientes fuentes de la conceptualización del género en el período de postguerra: la sexología del siglo XIX; los descubrimientos de la endocrinología bioquímica y psicológica desde 1920; los estudios sobre la psicobiología de la diferencia sexual; las hipótesis relacionadas al dimorfismo sexual a nivel hormonal, genético y neurológico; y las primeras operaciones de cambio de sexo (Christine Jorgensen en 1952 y Roberta Cowell en 1954).

El pensamiento de Butler (1990, 1993) emergió como una tentativa de replantearse la distinción sexo/género, o mejor dicho de colapsar sus conceptos y problematizar la categorización binaria de los humanos y la heterosexualidad como natural. Butler estuvo fuertemente influenciada por las nociones de la categoría del sexo y el sexo ficticio de Monique Wittig, así como también por las nociones de heterosexualidad como institución social y el concepto del “pensamiento recto”

de Gayle S. Rubin. La “teoría performativa de género” de Butler sostiene que la reiteración de las prácticas discursivas de sexo/género *performa*, es decir, materializa cuerpos e identidades de acuerdo con la norma heterosexual.

Por lo tanto, según Butler, las personas transsexuales y transgéneras convierten sus cuerpos en artefactos, ejemplificando así en una forma acentuada, los procesos a los que todos estamos sujetos. Cuando Butler sostiene “nosotros también nos construimos” (más allá de los significados culturales que recibamos), privilegia aquello que podemos imaginar y simbolizar a partir de quienes somos según nuestra vivencia de lo genérico, poniendo entre paréntesis el género asignado o el anatómico, demandando entonces el reconocimiento del deseo, cualquiera sea la sociedad de la que participamos.

Es importante entonces repensar en las complejas articulaciones entre diferencia diversidad e identidad. A pesar de esta distinción en los enfoques entre universalistas y comunitaristas, ambos coinciden en un punto: en el de partida, constituido por la idéntica cualificación de la “diversidad” sobre la que instaura “lo político”. La diversidad es considerada como un producto o resultado de la alteridad y la coexistencia de identidades culturales sustantivas definidas de manera previa.

Para estas perspectivas, las identidades culturales sustantivas compiten por el reconocimiento en el marco de la necesidad de establecer criterios igualitarios de distribución en un ámbito de diálogo neutral o en el espacio de un Estado instaurador de un régimen de tolerancia multicultural hacia la fragmentación.

Cabe señalar aquí, que los enfoques citados apenas tematizan sobre la estratificación clasista o en cuanto mucho se la considera función de otra instancia, como ser la etnicidad. El liberalismo obstruye la diferencia y desdibuja la desigualdad en su afán de establecer un plano neutral de negociación; y el multiculturalismo comunitarista la considera un tipo especial de “diferencia cultural” o, como ya se ha dicho, una mera función que imposibilita los distintos dispositivos de tolerancia al producir una radicalización de la diferencia cultural.

Tal como plantea Flavio Rapisardi “... el debate contemporáneo entrapa a la política de las identidades diferenciales o política de las diferencias en una consideración meramente cultural, en tanto exige las dos cuestiones planteadas: por un lado,



considera a la existencia de identidades culturales sustantivas y pre-constituidas como pivotes de las regulaciones políticas; por el otro, relega y divorcia el problema de la desigualdad, enmascarándolo detrás del reclamo identitariocultural.”³

En relación a estas consideraciones, Judith Butler abre un espacio de revisión cuando se pregunta: ¿es solamente una cuestión de reconocimiento cultural cuando las sexualidades y las identidades no-normativas son marginadas y descalificadas, y cuando estas reclaman derechos? Este cuestionamiento, y los debates que implica, delinean una postura crítica, en tanto se busca deconstruir la visión reductiva de lo cultural que se apunta contra la denominada política de la diferencia, y en tanto se propone recuperar la dimensión material presente articulada por toda identidad.

“Una perspectiva crítica exige, entonces, desmantelar lo que las tradiciones políticas liberales o comunitaristas adoptan como punto de partida, las cuales confinan la política de la diferencia a una reductiva versión de culturalismo: proponer identidades sustantivas y preexistentes, distribuidas en un mapa social, que se autodeterminan como pivotes de un régimen regulativo que las considera como partes constitutivas de un plano de inmanencia inalterable sobre el que debe operar.”⁴

Contra esta posición, si abordamos al régimen de la diferencia que rige al mapa social -no como una derivación-reflejo de identidades preconstituidas, sino como articulación específica de modos jerarquizantes de reparto- y a las identidades como configuraciones producidas a partir de los antagonismos articulados por el régimen operante, se podrán corroer los intentos de encorsetar las políticas de la diferencia en el acotado campo de las propuestas identitarias de la política del debate contemporáneo. Esta operación teórica no consiste en la simple inversión de las propuestas de las denominadas políticas de la identidad, sino que se funda en la crítica a la misma noción de identidad como lugar sustantivo de autenticación. Es decir, las configuraciones, en tanto articulaciones de operaciones antagónicas y de poder, nunca remiten a comunidades homogéneas, sino a intereses políticos en discordia y en tensión que se pronuncian culturalmente en experiencias culturales comunes de desigualdad.

En este sentido, la cultura puede ser historizada como una superficie en la que se inscriben y articulan las condiciones materiales de la expe-

riencia como campos de conflictos hegemónicos, atravesados por la exclusión. Desde esta posición, se tematizan las configuraciones como fenómenos históricos, es decir, modalidades articuladas culturalmente en la materialidad de lo social en función de distribuciones materiales y simbólicas inequitativas.

CONSIDERACIONES FINALES

En las instituciones escolares se desarrolla una regulación de la sexualidad que se vincula con el modo de producción, en tanto exige la heterosexualidad obligatoria y la familia como requerimientos sistemáticos de las formas sociales aptas para la reproducción de las relaciones sociales hegemónicas. Por esto, la etnia, orientación sexual, género y cuestiones etarias se pueden constituir en un modo de la lucha de clases, entendida esta no como contradicción estructural, sino como enfrentamientos a los modos de dominio, autoridad, control, propiedad y reparto. Asimismo, la proliferación y no la mera diferenciación multicultural llevan, como sostiene Fabricio Forastelli⁵, a “revisar los sistemas y organizaciones de la autoridad en el terreno político y cultural”, en tanto articulan y hacen interactuar “registros culturales” (sentimientos, sentidos, etc.) y “registros políticos” que exigen el reordenamiento de lo social y de las instituciones.

Configuración e identificación y no identidad pre-constituida son la claves de esta cita. En esta propuesta, la identidad no preexiste ni se estabiliza en atributos, sino que es una configuración articuladora a partir de distintos antagonismos. La identidad de género travesti es concebida como una articulación y proceso en el que se cuestionan los modos de dominio y la reproducción del sistema político de relaciones hegemónicas, es decir, civiles, culturales y económicas. En esta perspectiva, la identidad de género travesti aparece como un constructo que relaciona y pone en juego dispositivos de exclusión y alianzas en función de la tensión y el antagonismo: “ser travesti es ubicarse en un punto de antagonismo en el que renegocia de manera constante sus identificaciones y alianzas en función de la crítica a la subalternidad.”⁶

* Texto modificado, publicado en *Revista Augusto Guzzo Revista Acadêmica*, São Paulo, v.2, n. 16, 2015. En:file:///C:/Users/usuario/Downloads/237-582-1-PB.pdf



Notas:

1. Datos publicados en La gesta del nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina. Lohana Berkins y Josefina Fernández. Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
2. Maffia, M.(comp.): *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Editorial Feminaria. 2003
3. Rapisardi, F.: "Regulaciones políticas: identidad, diferencia y desigualdad. Una crítica al debate contemporáneo". Diana Maffía (comp.). *Sexualidades migrantes, Género y Transgénero*. Buenos Aires: Feminaria Editora, 2003
4. *Ibidem*, p 40
5. Forastelli, F.: "Políticas de la restitución. Identidades y luchas homosexuales en Argentina", en *Las marcas del género en la cultura*, Forastelli F y Triquell X. comps, Córdoba: Centro de Estudios Avanzados de la U.N.C., 1999.
6. Berkins, L. y Fernández, J.: *La gesta de nombre propio. Informe sobre la situación de la comunidad travesti en la Argentina*. Buenos Aires. Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2005.

Bibliografía

- Bourdieu, P.: *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2007
- Bourdieu, P.: *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2008
- Bourdieu, P.: *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Barcelona: Taurus. 2012
- Butler, J.: *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis. 2004
- Butler, J.: *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós. 2006
- Foucault, M.: *¿Qué es un autor?* Colección Textos Mínimos. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala. 1985.
- Foucault, M.: *El orden del discurso*. México: Facultad de Filosofía y Letras UNAM. Ediciones Populares. 1982
- Foucault, M.: *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica. 2007.
- Goffman, E. *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu. 1998
- Kennard, J. *Ourself behind ourself: A Theory for Lesbian Readers*. Baltimore: The John's Hopkins University Press. 1984
- Koestenbaum, W. *Wilde's Hard Labour and the Birth of Gay Reading*. Baltimore: The John's Hopkins University Press. 1990
- Mahmood, S. *Teoría feminista y el agente social dócil: algunas reflexiones sobre el renacimiento islámico en Egipto*, en Liliana Suárez y -Rosalva Aída Fernández (eds.), *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Madrid: Cátedra, 2008. Págs. 165-222.
- Rapisardi, F.: "Raras teorías del sur. Una experiencia de diversidades y desigualdad político sexual". En *Orientaciones* N°9. 2005. Págs. 53-75.
- Segato, R.: *Las estructuras elementales de la violencia*. Buenos Aires: Prometeo. 2013
- Spivak, G.: *¿Puede el subalterno hablar?* Buenos Aires: El cuenco de plata. 2011





VARIACIONES DEL FRACASO ESCOLAR

VARIATIONS OF SCHOOL FAILURE

Fecha de recepción: 10/4/19 Fecha de aceptación: 14/4/19

CHRISTIAN MARTÍN

Psicoanalista practicante en la ciudad de La Plata. Asociado a la Escuela de la Orientación Lacaniana (EOL) Sección La Plata. Se desempeña en el Servicio de Salud Mental del Hospital Zonal General de Agudos "Dr. Ricardo Gutiérrez" de La Plata. Autor de diferentes artículos en revistas especializadas.

Resumen: El artículo se propone analizar el fracaso escolar desde la perspectiva del psicoanálisis. La inhibición interrogada a partir de la variable sujeto, en función de la relación con el inconsciente y el goce. Variaciones. La cuantificación del síntoma rechaza la noción de sujeto.

Palabras clave: Fracaso escolar - Inhibición - Variaciones

Abstract: *The article is proposed to analyse the School failure from the perspective of psychoanalysis. Intellectual inhibition questioned from the subject variable, based on its relationship with the unconscious and enjoyment. Variations. The quantification of the symptom rejects the notion of subject.*

Key words: School failure - Inhibition - Variations

El debate sobre la calidad de la educación pública en nuestro país suele reinstalarse con frecuencia en el ámbito de los medios de comunicación y las redes sociales. Infructuoso, empujado por juicios de valor, parece con la misma rapidez que irrumpe, sin arrojar demasiadas consecuencias.

Entre tanto ruido, algunas opiniones. Frente al estado actual de la época en el que impera la hiperconectividad, Carlos Skliar ¹, investigador especializado en educación, plantea que hoy un sujeto que aprende, un sujeto exitoso, es aquel que se hiper adapta al mundo tal como se lo presentan. En ese sentido, educar es aprender a ganarse la vida, salir al mercado. Se trata de colocarse ante un desafío personal en el que el éxito depende del esfuerzo propio, de la auto capacitación o auto realización en un contrato privado.

Los proyectos estatales que se inician, a fines del siglo XIX, con los primeros vientos de la obligatoriedad escolar, han tomado una vertiente cada vez más tecnificada. El saber entra en la necesaria estandarización que consiga una transmisión idéntica, para todos, sin diferencia. La programa-

ción se vuelve exterior a la escuela, la deciden los técnicos en los Ministerios de Educación y Economía, que ejecutan de la misma manera. Vamos hacia una escuela sin maestros. ²

El fracaso escolar es una patología que gana un enorme terreno a partir de los cambios en las sociedades globalizadas del presente, en los que se inscriben los proyectos escolares. A aquellos sujetos que no están en condiciones de seguir el programa, de eso se trata después de todo, se les plantea una situación que pone en perspectiva un problema más vasto: la disolución de los lazos sociales.

El reflejo de época ante el fracaso escolar es plantearse el problema de la insuficiencia de las capacidades intelectuales, que suponen una deficiencia constitucional.³ El paso de esta demanda por las pruebas psicométricas, test de inteligencia, que miden la distancia del sujeto respecto de la media de los rendimientos de su edad, suelen reforzar la intuición de partida.

El diagnóstico se convierte en asunto de estadística, deshaciéndose de la noción de sujeto, se pasa de la cualidad a la cantidad. El síntoma es des-



provisto de la opacidad del goce y de la lógica que encierra. 4 Como consecuencia de la desorientación que conlleva este deslizamiento, se prescriben dispositivos de enseñanza paralela, más o menos marginalizada del grueso de la matrícula, de la que muchas veces es difícil salir.

En la mayor parte de los casos, las llamadas funciones instrumentales se ubican en primer plano, se extrapolan abusivamente como una entidad aparte. El síntoma se erige como estructura, en lugar de permanecer ligado a la problemática más general del sujeto.⁵ Esto abre una marcada divisoria de aguas entre la concepción psicologizante de la debilidad mental y la perspectiva del psicoanálisis.

LA PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA

Me ha interesado el riguroso trabajo que realiza Anny Cordié, en su libro *Los retrasados no existen*. Psicoanálisis de niños con fracasos escolares.⁶ Allí la autora parte de la idea de abordar tanto la inteligencia como la debilidad mental a través del conjunto de operaciones que presiden el nacimiento del sujeto.

Cómo determinar qué es la inteligencia si no interrogamos de más cerca su instrumento, el lenguaje, constitutivo a su vez de la estructura misma del sujeto.⁷ Lacan lo presenta causado por dos operaciones, la alienación y la separación, la primera por vía significante, la otra, por la del objeto.

Si bien la inteligencia depende de la manera en que el sujeto organiza la lengua, también del acceso que tenga al saber sobre *la lengua*, ese saber que no se sabe. La infiltración del registro inconsciente en el orden del discurso no es otra cosa que lo que Lacan llama “leer entre líneas”, entender más allá de las palabras.⁸

En el débil mental está comprometida la movilidad del significante. Lacan da a este fenómeno de detención el nombre de holofrase, identificándola con la solidificación de una dupla de significantes, S1 S2, donde se trata de la suspensión de la función del significante como tal, la ausencia de intervalo, que lo hace no dialectizable.⁹

LA PULSIÓN EN LAS OPERACIONES COGNITIVAS

¿En qué consiste la articulación entre las operaciones intelectuales con aquello que corresponde al goce, objeto *a*?

“El lazo entre estas dos operaciones de causalidad del sujeto, la alienación (inconsciente freudiano)

y la separación (el ello freudiano), plantea el profundo problema de la imbricación de los fenómenos lingüísticos y el goce; esto es lo que nos interesa en alto grado cuando intentamos precisar la parte de lo pulsional en las operaciones intelectuales y, por este mismo camino, el mecanismo inhibitor.”¹⁰

En la inhibición, el sujeto revela algo de su verdad a través de un no que es del orden del rechazo, es un acto: la suspensión del pensamiento es un acto del mismo tipo que la suspensión del hacer (anorexia, parálisis). Si lo comparamos con el no de la negación, que es una revelación del inconsciente encerrado en la cadena significante, la inhibición es un acto que se ubica más bien del lado del objeto.¹¹

Un niño a punto de concluir el jardín de infantes,¹² presentaba una anorexia y una inhibición de la palabra. Encerrado en la pulsión oral de su madre, objeto portador de una angustia masiva, hablaba de un modo que sólo ella podía entender. Lo que la inquietaba, sin embargo, no era tanto un retardo en el lenguaje, como un rechazo alimenticio masivo que la sumía en una profunda angustia. El nacimiento del niño había reavivado acontecimientos muy dolorosos para ella. En un embarazo anterior presentó una grave anorexia y vómitos incontenibles que provocaron una desnutrición con tratamiento hospitalario, estado que puso en peligro la vida de ambos. El objeto oral era de una naturaleza mortífera, por razones que no se llegan a aclarar.

Al inicio de la cura, el niño no hablaba, pero significaba lo que debía hacerse, la analista modelaba personajes que para el niño resultan ser un perro. Comienza él a fabricarle un chorizo de pasta de modelar que fija al cuello del perro, luego el otro extremo a un árbol. Pronuncia la palabra “correa”. Pasan muchas cosas alrededor de la relación amo-perro: lo convirtió en un animal que devoraba arvejas, que mordía las pantorrillas de la gente, en un lobo que devoraba niños.¹³

“Correa” (*laisse*) era la palabra que pronunciaba el padre en las comidas cuando la madre lo obligaba a comer. “Deja (*laisse*) tranquilo al niño” La correa representaba al mismo tiempo la ligazón peligrosa, pero necesaria, con la madre y la interdicción del padre.¹⁴

Se asiste a una inversión de la pulsión: morder, comer, en lugar de ser él mismo devorado. Luego se libera la palabra. Se protegía como podía contra esta angustia de muerte que retornaba bajo la



forma: “come, no te mueras”. Había construido un fantasma que podemos enunciar en estos términos: “dejar al niño perro con su correa”. “El objeto oral está allí escondido en la animalidad del perro, y en la relación de devoración amo-perro. La cadena significante está allí con el equívoco del significante “*laisse*” que representa al mismo tiempo el lazo y la ruptura.”¹⁵

El interés de esta viñeta se desprende de la posibilidad de interrogar la inhibición desde la perspectiva de la clínica psicoanalítica, en función de la relación del sujeto con el inconsciente y con el goce, en tanto se opone a la perspectiva de la cuantificación de las funciones instrumentales, como hemos visto.

El niño logra concretar esta separación de su madre y del objeto oral a través de puestas en escena cada vez más elaboradas.¹⁶ El equívoco le permite desprenderse del objeto materno al que estaba identificado y perder su carácter angustiante. A su vez, produce una vivificación en su cuerpo al que aluden las sesiones posteriores a esa incidencia, el niño entraba corriendo al consultorio a inventar nuevas historias del perro, con las que se revolcaba de risa. El objeto ha perdido su carácter de puro real, se disolvió en el aparato del lenguaje conservando su potencia de goce.¹⁷ Luego será el tiempo de abandonar el tratamiento, había pasado a la escuela, a apasionarse por otras cosas.

Notas:

1. Entrevista a Carlos Skliar, “La rebeldía de lo bello, lo lento, lo humano”: Recuperado en: <https://www.pagina12.com.ar/144153-la-rebeldia-de-lo-bello-lo-lento-lo-humano>.
2. Entrevista a Carlos Skliar, “La rebeldía de lo bello, lo lento, lo humano”: Recuperado en: <https://www.pagina12.com.ar/144153-la-rebeldia-de-lo-bello-lo-lento-lo-humano>.
3. Cordié, Anny: *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracasos escolares*. Nueva Visión, Buenos Aires, 2003, pág. 46-47
4. Aflalo, A: *El intento de asesinato del psicoanálisis*. Grama ediciones, Buenos Aires, 2011, pág. 84.
5. Cordié, Anny: op.cit. p. 56
6. Cordié, Anny: *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracasos escolares*. Nueva Visión, Buenos Aires, 2003
7. Cordié, Anny: op.cit. p. 174
8. Cordié, Anny: op.cit. p. 188
9. Cordié, Anny: op.cit. p. 189
10. Cordié, Anny: op.cit. p. 177
11. Cordié, Anny: op.cit. p. 205
12. Cordié, Anny: op.cit. p. 213
13. Cordié, Anny: op.cit. p. 215
14. Cordié, Anny: op.cit. p. 215
15. Cordié, Anny: op.cit. p. 218
16. Cordié, Anny: op.cit. p. 216
17. Cordié, Anny: op.cit. p. 216





ALGO A DES-APRENDER EN LA OPACIDAD ESCÉNICA

SOME UNLEARNING IN THE SCENIC OPACITY

Fecha de recepción: 10/4/19 Fecha de aceptación: 14/4/19

NELSON MALLACH

Dramaturgo y narrador nacido en La Plata en 1968. Estudió Letras en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Entre sus obras estrenadas se destaca “Niebla, drama nativo” (TACEC, Teatro Argentino, 2018) y las intervenciones en Casa Curutchet, Museo Almafuer-te y el Observatorio Astronómico. Distinguido, entre otros, con el Premio Municipal de CABA, en 2016 publicó su primera novela Inhumación (EDULP).

76

Resumen: Un edificio sin especificidad teatral es intervenido por fuerzas de acción que lo desarticulan a través de las herramientas del teatro contemporáneo multidisciplinar. Entre la fuga y los nombres, el edificio de fuerte raigambre pedagógica se enfrenta a lo ineducable de la práctica escénica. El resultado es un des-aprendizaje que se sitúa entre lo expansivo de la fuga y la contracción de la nominación.

Palabras Clave: Espacio - Fuga - Des-aprender - Nominaciones.

Abstract: : *A building without any theatrical specificity is intervened by action forces disarticulating it through interdisciplinary contemporary theater tools. Among the escape and names, the building with strong pedagogical roots faces the unteachable nature of scenic practice. This results in some unlearning ranging between the widening escape and the narrowing names.*

Key words: *Intervention - Space - Escape - Unlearning - Names.*

Desde su inauguración en 1934 hasta la fecha del estreno de *El arte de la fuga / Los nombres*,¹ el edificio del Conservatorio Gilardo Gilardi pasó por varias utilidades que lo reformularon no solo espacialmente sino también en su nominación: Asilo para niños huérfanos, Escuela hogar, Instituto de minoridad y, finalmente, el actual Conservatorio de música. Es así como nos encontramos ante un edificio mutante y polifónico, conocido en la ciudad con el nombre de “palacio”, sin que lo sea realmente. Este dato manifiesta la percepción de la población ante lo fastuoso europeo en una ciudad dominada por réplicas de estilos arquitectónicos europeos que configuran el denominado “eje fundacional”. El gótico, el re-

nacimiento alemán, el neoclásico y otros estilos son parte de su cotidianeidad. Una sucesión de “palacios” en un territorio que desde su independencia nunca tuvo reyes ni nobleza. Un primer desenfoque que, antes que nada, nos convierte en ciudadanos estéticamente desorientados.

¿Hubo, entonces, en aquellos pioneros del diseño arquitectónico de la ciudad un empeño educativo? ¿Fue parte de una iniciativa pedagógica el entender al terreno como una tabula rasa a adornar con postizos foráneos? ¿Es el gusto por las formas una instancia primera de nuestra educación? A ciento treinta y siete años de la fundación de la ciudad estos mojonos son las marcas visibles de un fracaso: el de la ciudad puerto, el de la ciudad



como proyecto de dominación nacional, el de la ciudad europea. Y es quizá, el palacio Servente, réplica periférica de las réplicas, el edificio que encarna de manera más descarnada dicho devenir pedagógico: ahorcado por la confluencia de dos rutas, inmerso en el olvido de sus antiguas funciones educativas y bajo el agua en la drástica inundación del año 2013.

El arte de la fuga / Los nombres fue la última obra de una trilogía que planteaba la intervención de edificios emblemáticos de la ciudad que no tuvieran especificidad teatral. Los tres proyectos se aproximaron al espacio para construir escena a partir de lo que los edificios proponían. La experiencia teatral implicaba un encuentro con un material escénico elaborado a partir del cruce de lenguajes, lo que amplificaba la percepción y/o daba cuenta del lugar intervenido de manera novedosa. En todo caso siempre cabía la posibilidad de que se generara un redescubrimiento del espacio, pero no con relación al plano de la información sino al de sus posibilidades sensibles. Es aquí donde el proyecto se configuraba de alguna manera como una empresa: la del refinamiento de la percepción sensible a través de la indagación de los intersticios no abordados por los planos corrientes de la transmisión de información. Como si hubiera otra ciudad por debajo, silenciada por un registro de tono escolar en la secuencia “diagonales, tilos, plazas equidistantes”. Nuestra empresa buscaba desnaturalizar esas certezas, despejarlas de la superficie y pensar las profundidades. Poner el foco en esos edificios implicaba pensar la ciudad a través de la lente opaca del teatro y conminar al espectador a hacer lo mismo, a desacomodar su relato. En ese devenir podía producirse un des-aprendizaje. O no.

El teatro posibilitaba la penetración de un espacio rígido en cuanto a sus formas acabadas para generar allí una obra abierta, fragmentaria, en proceso de desintegración. No se proponía ninguna de ellas ser folletos institucionales o visitas guiadas de los espacios intervenidos. Más bien se trataba de una desobediencia ante los discursos que esos espacios portaban. Pensarlos con categorías ajenas a su competencia y con procedimientos *non sanctos* implicaba subvertirlos. En este arrojó el espectador no se entendía como un ser pasivo ante la transmisión de un conocimiento cerrado. Las tres obras cuestionaban ese estatuto dialogan-

do con espectadores que terminaban siendo hacedores de un acto último de dramaturgia. En ese punto se concentraba el éxito de nuestro intento y como esa instancia subjetiva era imposible de constatar, toda la empresa caía en el desasosiego de la incertidumbre.

La obra nació de una invitación del director del Conservatorio para que trabajáramos en ese espacio. Visitamos el edificio para analizar sus posibilidades escénicas en su momento más crítico: el 2 de abril de 2013 la inundación que devastó la ciudad produjo estragos en el edificio Servente. Puede que esta situación haya generado la apertura necesaria para que nosotros pudiéramos entrar en ese lugar. Una primera fuga que no fue desaprovechada. Recorrimos junto a su director cada piso del edificio hasta llegar por último al sótano que había sido el lugar más castigado por el agua. Se trataba de un gran hall subterráneo donde convergían las aulas de estudio. Las sillas y las mesas estaban apiladas en el centro y un olor a humedad y a residuos cloacales dominaba la escena. Nada más lejano a la enseñanza académica de la música. Nada más cercano al mismo tiempo. Sentimos que el sótano era un lugar privilegiado: no solo eran las bases del edificio puestas en conflicto, sino también el escenario ideal. Puertas y contrapuertas aislantes en los laterales generaban cuatro cubículos que más tarde iluminamos como pequeños estuches y a foro había dos puertas más que invitaban a un detrás del escenario pleno de un misterio latente.

El segundo recorrido fue decisivo. Ya comenzados los ensayos, apareció una mujer llamada Beatriz que había estado internada en el Hogar de niñas durante tres años a fines de la década del sesenta. Nunca más había vuelto a entrar. Con ella el espacio se reformuló. El auditorio había sido el dormitorio de las internas; la actual biblioteca, la cocina; el restaurante del primer piso, el salón de costura y el hall subterráneo había sido el antiguo patio donde las pupilas jugaban en los recreos. Finalmente entramos a la capilla que ahora era una sala de conciertos y ella enseguida caminó hacia el otro extremo para detenerse ante una vitrina antigua y vacía. Durante las casi dos horas que llevábamos juntos se había mantenido imperturbable, pero ante la vitrina comenzó a llorar como una niña. Nos contó que ahí exponían los tejidos que ellas hacían en la sala de costura para ven-



derlos los domingos después de las misas. Ella se acercaba a la vitrina y bajo el deseo indeclinable de la fuga miraba lo que había tejido y en ese momento se sentía alguien.

Lo que ocurrió, entonces, fue encontrarnos ante ese alguien que, sin proponérselo y sin saber siquiera la dimensión que tenía para nosotros esa información, esbozaba el ADN constitutivo del proyecto, su información clave. Una inesperada empresa educativa nos abrazaba y nosotros no podíamos más que aprender. Pero en nuestro proyecto teatral esa relación entre partes no aseguraba nada. Finalmente, Beatriz, más allá de sus valiosos aportes, tenía el mismo estatuto que el edificio: ambos eran algo a des-aprender.

El cruce entre pasado y presente configuró el planteo escénico. La fuga terminó siendo el punto sutil donde las dos utilidades del edificio se encontraron. Por Beatriz llegamos a Bach y al contrapunto XV de "El arte de la fuga", su última obra, la que quedó incompleta ante su muerte. Encontramos a nuestra Beatriz en el descenso a la escena subterránea. Su nombre, entonces. El nombre de Bach cifrado en los últimos acordes del contrapunto XV. Los nombres de todas las niñas reunidas en ese cuerpo que retornaba al origen de un dolor latente. Y, además, nuestra propia fuga, porque una de las actrices nos había dejado una vez comenzados los ensayos para volver a Francia, su tierra natal. Su nombre quedó flotando entre nosotros como una pérdida y de ahí en más la obra se situó en tensión entre el nombre encontrado y el nombre extraviado. En medio, y en pura flotación, los nombres de los participantes (actor y actrices) preguntándose por la fuente de su nominación. Fuga y nombres. Lo que se expande y lo que se contrae. Nos encausábamos así en nuestra empresa por fuera de las restricciones discursivas del ámbito del Conservatorio. En todo caso partíamos de una primera pregunta: ¿qué significaba conservar? La pregunta funcionaba como motor más allá de la respuesta. Fuga y nombres.

Beatriz recordó también haber visto a una de las hermanas del Hogar siendo enfermera en el Hospital San Juan de Dios. Tardó en reconocerla porque tenía el pelo suelto. Pensó que era una mujer policía. De esa confusión resultó un papel escrito con un número telefónico que Beatriz buscó y encontró, lo que posibilitó que llegáramos a otro

escenario, en Berazategui, donde la monja vivía. Ella conservaba el antiguo álbum de fotos del Hogar Servente. Beatriz se buscó en él hasta que se encontró. La mujer localizaba a la niña cuarenta y cuatro años después. La monja detrás de ella, atenta, siguiendo los dedos de Beatriz que acariciaban las caras y señalaban los nombres de las otras: alumnas, hermanas. Beatriz nos había contado sobre una supuesta historia de amor entre esta monja y el cura que daba misa los domingos. En un momento él apareció entre los retratados. Insinuó Beatriz algo del secreto y la hermana dio medio vuelta para ofrecer café como quien fuga del peligro. Todos volvíamos a un pasado de nombres y espacios para percibir a flor de piel un entramado de vínculos que nadie había sepultado completamente. Fugas y nombres nuevamente. Y el teatro, que iluminaba la escena fuera de escena, en un teatro más amplio, fugado, fuera del teatro, en el territorio. Un teatro inoportuno que hacía de unos hechos nimios su sustancia espectral. En ellos nuestra obra hallaba finalmente la posibilidad de una historia para hacerla añicos.

Aprendimos, también, que la fuga musical procedimentalmente superpone ideas llamadas sujetos. El contrapunto entre los sujetos hace de la fuga una pieza polifónica. La fuga comienza con la exposición del tema del sujeto. Esta melodía suena sola en una de las voces. Después entra una segunda voz y hasta una tercera con tonalidades diferentes. Esas variaciones instalan el contrapunto.

Esta noción musical nos permitió estructurar la historia de Beatriz y, al mismo tiempo, astillarla. Cada escena se pensó en relación con este procedimiento. Y para ahondar en esta cuestión, justamente el director del Conservatorio se convirtió en el músico de la obra. Beatriz y el director como dos voces en contrapunto sobre el mismo tema: el edificio Servente. Él tocaba en el piano el sujeto del contrapunto XV y una vez presentado el tema completo improvisaba durante cincuenta minutos sobre esa melodía. Otra vez, el teatro horadando las matrices establecidas: el director de un Conservatorio improvisaba. ¿La inundación finalmente reaparecía en este último acto de des-aprendizaje? Imposible no pensar en Glenn Gould. Sus pequeñas disonancias en relación con las partituras generaban en el ámbito académico un mar de rispideces. Al punto que Gould dejó de tocar en público, se fugó de los escenarios. Ex-



perimentó, también, la noción de la fuga en otras disciplinas como la audiovisual. Es conocido su trabajo documental *"The idea of North"* en el que, a cuatro voces, habitantes del norte de Canadá relatan su experiencia en dichos territorios siguiendo la estructura contrapuntística. Fugado de sus límites musicales y espaciales, Gould se presentó todo el tiempo como un faro en nuestro trabajo. Un maestro que ya había experimentado lo que nosotros pretendíamos encarar. Dignos ciudadanos de La Plata, encontramos en él al modelo original para poner en ejercicio nuestro propio derecho a la réplica y entrar de este modo en la empresa pedagógica de los fundadores para seguramente también fracasar.

Por último, el cine como escuela. ¿Dónde aprender lo que la experiencia no nos enseñó? Leonardo Favio con *Crónica de un niño solo* y François Truffaut con *Los 400 golpes*, entre otros directores, nos permitieron acceder a una versión de ese mundo que pretendíamos abordar. Sus citas eran inevitables. Si todo cuerpo es una cita, como señala Barthes en *S/Z*, el cuerpo de la obra no podía eludir esas piezas fílmicas. Nos restaba trabajar con las mismas y no solo a partir de ellas. Nuevamente la fuga. De ahí que la película de Favio actuó en contrapunto con la presentación del sujeto de nuestra obra siendo proyectada a su vez a través del mismo procedimiento: fragmentos que formaban un gran cuadro audiovisual de armado contrapuntístico. Algo parecido ocurrió con la fuga del final de la película de Truffaut. Si bien en la misma la acción final resulta "victoriosa", decidimos proyectar la corrida hasta el mar para luego volverla hacia atrás en modo *rewind*. A la par, todo lo que en la obra había apuntado a expandirse se contraía finalmente en fugas ínfimas que si bien dejaban abierto el juego de la libertad se instalaban en el fracaso rotundo de su intento. Como si las fugas fueran actos efímeros y opacos en contrapunto con la naturaleza de nuestra actividad teatral.

Nota

1. *El arte de la fuga / Los nombres* forma parte de una trilogía compuesta por tres intervenciones: *El espacio indecible. Parte I: Traducciones*, intervención a la Casa Curutchet (obra del maestro Le Corbusier y Patrimonio de la Humanidad, junto a Roxana Aramburú, 2013). *Ecce homo / Construcción Almafuerde*. Intervención en el Museo Almafuerde (casa del poeta Pedro B. Palacios, Monumento Histórico Nacional, 2014). En 2018 se suma *Atemporal modo avión*. Junto a Leonardo Vaca, intervención al Observatorio Astronómico de la ciudad La Plata en el Espacio de Arte de la Fundación Osde (sede La Plata).





ACERCA DE LOS “INEDUCABLES” Y LA COMPLEJIDAD EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

ABOUT THE “UNEDUCABLES” AND THE COMPLEXITY IN THE TEACHING LEARNING PROCESS

Fecha de recepción: 10/4/19 Fecha de aceptación: 20/4/19

JULIÁN ACHILLI

Médico consultor en Psiquiatría. Jefe del Servicio de Salud Mental del Hospital “Dr. R. Rossi” de La Plata. JTP Cátedra de Psiquiatría, Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Autor de numerosos artículos en revistas especializadas.

80

Resumen: El texto busca plantear los interrogantes que genera hablar de determinados sujetos como “ineducables”, esto es, como sujetos que presentan severas dificultades para aprender lo que el sistema educativo considera apropiado en las distintas etapas del trayecto educativo. Enlazado a las dificultades observadas en estos “subgrupos”, se intenta desplegar dificultades y encuentros con el aprendizaje que denotan la complejidad de los procesos de enseñanza - aprendizaje.

Palabras Clave: Dificultades – Proceso Enseñanza- aprendizaje- Ineducables

Abstract: *The text seeks to pose the questions that arise from referring to certain subjects as “uneducable”, that is, as subjects who present severe difficulties to learn what the instituted system considers appropriate in the different stages of the educational journey. Linked to the difficulties observed in the different subgroups, will try to display difficulties and encounters in the teaching learning process.*

Key words: *Difficulties - Teaching learning process - Uneducable*

INTRODUCCIÓN

La Argentina es un país con una densa historia de movilidad social ascendente. Posibilidad ascendente vía sistema educativo que considero aún preserva y marca una diferencia sustancial con otros países del continente. En gran medida esto fue posible al democratizar el acceso a los estudios, experiencia verificable en gran parte del mundo más allá de la obtención de un título. El acceso a nuevas redes, saberes, situaciones y posibilidades, excede ampliamente a la obtención de un título determinado.

Entonces, podemos plantear la posibilidad de acceso a los estudios como una experiencia educativa desde sus inicios hasta el final del trayecto educativo. Escuchar a docentes y compañeros, resolver problemas en clase o en un recreo, leer

textos, discutir con personas extrañas a nuestro entorno cercano y realizar un experimento son acciones que pueden habilitar a pensar algo que hasta ese momento no había sido pensado.

TÓPICOS

Establecido el marco desde el cual intentaré desarrollar el tema, paso a destacar dos tópicos que en la última década se escuchan de modo recurrentes (no cito aquí el tan mentado: “las escuelas no son comedores” porque considero que no merece comentarios en esta ocasión):

1. La presencia de “los imposibles”, y,
2. La necesidad de instalar nuevas formas de enseñar. Cabe preguntar si estarán conectados ambos temas. Los imposibles son un gran grupo de niños, adolescentes y adultos que se intenta clasificar insis-



tentamente y que a groso modo se incluyen en diversos subgrupos:

- a) los que no respetan normas de convivencia institucionales
- b) los que no estudian
- c) los que tienen algún tipo de dificultad en el aprendizaje
- d) los que están adelantados respecto al grupo de pertenencia
- e) una combinación de los citados
- f) otros subgrupos que no se ajusten al canon establecido en este momento histórico en determinadas instituciones.

Respecto de la necesidad de instalar nuevas formas de educar, está claro, que nutrirse de nuevos métodos, formatos y experiencias desarrolladas en distintas comunidades puede ayudar a repensar los distintos subsistemas educativos que una nación desarrolla.

Pero, no tiene el mismo impacto en una sociedad implementar acompañamiento y apoyo a sujetos con dificultades en el aprendizaje, por ejemplo, en biología que extender el horario de jornada escolar desde el nivel inicial hasta el secundario inclusive. Ambas son intervenciones sobre el sistema educativo, pero la escala del impacto es muy distinta.

¿Pueden implementarse y convivir ambos tipos de intervenciones? Sí, claro. Tanto como ofrecer becas a alumnos para que no abandonen sus estudios y extender el acceso a internet en regiones postergadas. Porque, serían “ineducables” también, en poco tiempo más, según los avances técnicos, aquellos alumnos que no tengan acceso a la tecnología digital en tempranas fases del desarrollo.

Llegamos a un punto en el cual para diferenciar a los “imposibles” de educar pragmáticamente, se podría enmarcar tres grandes grupos:

- 1) Los que presentan dificultades de distintos tipos (económicas, médicas, psíquicas, inmigratorias, etc.) y quieren vivir la experiencia educativa formal.
- 2) Los que no se interesan por vivir la experiencia educativa formal tal y como está dada.
- 3) Los que no están interesados en ninguna experiencia educativa formal.

Vale preguntarse, cuando el sistema se refiere a los “ineducables” ¿a qué subgrupo se estaría refiriendo?

NUEVAS FORMAS DE ENSEÑANZA

Respecto de las nuevas formas de enseñanza hay infinidad de artículos de consulta. Experiencias tanto en comunidades muy pequeñas como en grandes

ciudades, disímiles, focalizadas o extendidas.

Cuando nos disponemos a leer algunas de ellas, sin ser especialistas en ciencias de la educación, encontramos algo que se repite. Las experiencias se aplican en el tiempo, estimando previamente a qué población está dirigida. Por ejemplo, una comunidad observó sobrepeso por encima de la media en su población de estudiantes secundarios. Entonces, las autoridades escolares desarrollaron un plan:

- a) Talleres con los alumnos y con las familias para modificar los hábitos alimenticios.
- b) Incremento de las horas de educación física.
- c) Oferta de actividades deportivas extraprogramáticas

Al implementar el plan, la Sociedad de Pediatría de la región intervino agregando que el mismo era conveniente instalarlo desde el ingreso a la escolarización, ya que allí se adquieren hábitos alimenticios y de cuidados, que acompañados por la actividad física generarían una poderosa prevención para el problema de la obesidad.

Pero, además, el plan incluía una serie de encuentros privados con las familias en las cuales se observara que no se obtuvieron los resultados esperados, con la finalidad de focalizar allí algunas intervenciones extras.

La pregunta es ¿cuándo un sistema puede afirmar: “este alumno y esta familia no encuentran conveniente adoptar estas medidas?”

Pareciera que el sistema aquí se ve compelido a diferenciar, entre quienes no quieren adquirir habilidades, competencias, valores pero no “obstaculizan” al resto de la comunidad educativa, de quienes sí “obstaculizan” el desempeño de la comunidad educativa.

Fabrizio Ballarini se pregunta: “¿Por qué la ciencia no intenta buscar nuevos interrogantes dentro de las escuelas? Y dice: “Si la ciencia hoy sabe, por ejemplo y gracias al estudio de los movimientos oculares de los estudiantes durante la lectura fluida, que el tiempo que transcurre durante la lectura es relativamente independiente del número de letras de cada palabra. Esto podría interpretarse erróneamente, y que la mejor forma de enseñar a leer es haciendo foco en palabras completas en lugar de centrarse en leer letra por letra. Dicha inferencia, llamada lectura holística, ha llevado a implementaciones concretas en el ámbito educativo, resultando ser uno de los fracasos más grandes de la pedagogía.”¹



- Si las últimas investigaciones sobre diagnóstico prematuro de la dislexia a partir de estudios encefalográficos (perciben la actividad eléctrica cerebral) realizados a bebés con riesgos hereditarios de dislexia mostraron un patrón de respuesta anormal a cambios de sonido (incluso previo a la comprensión total del lenguaje), lo que permite la detección precoz de trastornos típicos de aprendizaje.

- Si los conocimientos sobre la importancia del sueño en procesos cognitivos tan grosos como la memoria y el aprendizaje han llegado a que la Academia Americana de Pediatría alentara que el comienzo de clases se realice, por lo menos en adolescentes, luego de las 8:30 horas.

- Si se ha comprobado que el ejercicio físico no sólo genera un beneficio cardiovascular y lúdico a los estudiantes, sino que también aumenta la generación de nuevas neuronas y astrocitos (células que ayudan al transporte de nutrientes y dan sostén a las neuronas).

- Si el grupo argentino conducido por Mariano Sigman encontró una increíble mejora en el rendimiento en lengua y matemática cuando los estudiantes de escuelas primarias afilan sus funciones ejecutivas (funciones como el razonamiento, la flexibilidad, la resolución de problemas, la planificación y ejecución, y la memoria de trabajo) a través de unos hermosos juegos de computadora. Pregunto, ¿podrá toda esta información brindar alternativas para incluir a un sector importante de los considerados “ineducables”? Podemos observar que “la alimentación” no se reduce a las conductas alimentarias y que, justamente por esto, no todos se ajustan a las conductas alimentarias que se consideran correctas para la época. Por lo tanto, cuando se cree conveniente modificar hábitos, por diversas problemáticas de salud, por cuestiones estéticas, deportivas y se pueden incluir aquí distintas razones, se evidencia la renuencia, la “resistencia”, las dificultades para que ello se lleve a cabo al modo “instruccional”. Aparece aquí el anclaje pulsional freudiano y el significado que para una familia tiene “lo que hay que modificar”.

PARA FINALIZAR

Considero que el trayecto educativo, desde su nivel inicial hasta la universidad y en algunos casos su prolongación en el sistema de capacitación implementados en las residencias en el sistema de salud, son estratégicos para un país. Constituyen

valiosísimas herramientas de formación que tiene un país, motivo por el cual es imprescindible defender en conjunto. Todo el sistema de residencias en salud tiene actividades programáticas, curriculares y extracurriculares, pero también cada uno busca aprender empujado por su deseo, por conveniencia, por distintas razones. Quiero por esto dedicar unas notas a dos situaciones de aprendizaje en distintos momentos de mi trayecto.

En una época, ya lejos y hace tiempo, siendo residente, viajábamos a Buenos Aires junto con otros compañeros de otros hospitales para realizar un grupo de estudio con el colega ya fallecido Guillermo Vidal. De los primeros encuentros no retorné con las expectativas colmadas. Pensaba que íbamos a leer, luego comentar ordenadamente lo leído y que el referente luego terminaba de ayudarnos a ordenar las ideas aportando luz a nuestra oscuridad. Pero eso no ocurría. No obstante, había algo que hacía que continuara asistiendo.

Un día, encomendó la lectura sobre la melancolía de Robert Burton.² Llegamos, leímos una carilla y el estimado Guillermo interrumpió para contar algo de su historia. Esta parte de su historia tenía que ver con su experiencia en la Guerra civil que vivió en España y su posterior manifestación psíquica, descrita por él mismo como una vivencia que denominaba melancólica. Luego las dos horas discurrieron sobre la tristeza y la angustia. Cada vez que leo un texto sobre estos temas aparece lo que se habló en aquel encuentro.

En otra ocasión asistí a una mesa redonda sobre la formación en psiquiatría. En un momento surge como línea a tratarse la evaluación del recurso en formación.

Un colega, autoridad en la materia, comentó una experiencia vivenciada por el mismo. En un viaje formativo a Francia, más precisamente a un Hospital de París, al llegar le comunica el Jefe de la Sala en la cual se iba a desempeñar, que necesitaba conocer sus habilidades y destrezas. Le pide que lo acompañe y al ingresar a la sala le pide al enfermero que acerque a un paciente para entrevistarle. Al llegar el paciente, el Jefe de Sala le explica que va a ser entrevistado por el colega sentado a su lado, que puede negarse a la entrevista o decidir terminarla cuando le parezca conveniente.

Luego de esto le pide al colega argentino que lo entreviste.

Al finalizar la misma, el Jefe de Sala le efectúa una devolución al colega argentino, señalándole



aciertos y desaciertos que escuchó durante la entrevista. Dicha experiencia formativa fue decisiva para nuestro colega para el resto de su carrera profesional, comprendiendo en el mismo acto la dimensión ética de la entrevista y la necesidad de profundizar en el método.

En mi recorrido desempeñándome como Instructor de Residentes durante 15 años, intenté reproducir las tertulias, así denominábamos a esos encuentros en la Biblioteca de Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina, tendientes a generar interrogantes. Además busqué el modo de participar en entrevistas junto a residentes, con la finalidad de observar el modo de entrevistar, y ver si allí podía señalarse algo significativo con el objetivo de situar mejoras en la modalidad.

Puedo asegurar que la repetición una y otra vez de ambas prácticas eran importantes para mí, no sé si así fue para cada integrante de las distintas generaciones de residentes, sí puedo afirmar que para algunos sí y para otros no.

La repetición de la práctica buscaba incrementar la posibilidad de enseñar lo que se consideraba importante. Pero me pregunto ¿Cuántas veces las dificultades para transmitir, enseñar, educar, generan la necesidad de incluir nuevas modalidades e instrumentos de enseñanza?

Si todos fuéramos “educables” de la misma manera, ¿dónde se expresaría el sujeto en las distintas etapas del trayecto formativo?

Notas

1. Ballarini, Federico: “Cerebro de tiza” en *El Gato y la Caja*. <https://elgatoylacaja.com.ar/cerebro-de-tiza/> 18-10-2015.
2. Burton, Robert: *Anatomía de la Melancolía*, Alianza Editorial, España, 2015.

Bibliografía

- Anijovich Rebeca, Graciela Cappelletti: *La evaluación como oportunidad*, Ed. Paidós, Bs.As., 2017.
- Ricón, Lía: “Algunos principios de la enseñanza de la salud mental en los estudios de grado y postgrado de las carreras de medicina, psicología y disciplinas conexas”, en *Vertex Revista Argentina de Psiquiatría*, Vol. XVIII, Bs.As., 2007, pág. 187-192.



PERSPECTIVAS



Miedo al papel (2016)
Claudio Gallina



EL AGUJERO EN EL SABER

THE KNOWLEDGE HOLE

Fecha de recepción: 10/4/19 Fecha de aceptación: 18/4/19

ESTHELA SOLANO-SUÁREZ

Psicoanalista en París. Licenciada en Psicología Universidad Nacional de Córdoba; DESS de psicología clínica y patológica Universidad Louis Pasteur Estrasburgo; DEA de Psicoanálisis Universidad de Paris VIII. Enseñante de la Sección Clínica, París-Saint-Denis. AME de la Escuela de la Causa Freudiana (ECF), de la *New Lacanian School* (NLS) y de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP). Autora de numerosos artículos en revistas especializadas.

Resumen: En su texto, “La enseñanza extracurricular o la fuga de Eros”, Germán García nos propone una lectura de la compleja relación del sujeto con el saber, para lo cual haciendo uso de su consabida erudición, avanza presentándonos diferentes estratos, diferentes niveles de lectura, diferentes aristas, con la finalidad de bordear el meollo de la cuestión.

Palabras Clave: Saber - Curiosidad sexual - Goce - Cuerpo - Síntoma

Abstract: : *In La enseñanza extracurricular o la fuga de Eros, Germán García suggests a way of reading the complex subject-knowledge relation. His undoubted erudition allows him to show different layers, different reading levels and different perspectives to outline the core of the issue.*

Key words: *knowledge, sexual curiosity, enjoyment, body, symptom*

EL SABER Y SUS ENREDOS

En mi lectura de este texto, privilegiaré en primer lugar la referencia inicial de Germán García a propósito del aporte de Freud, relativo al niño y su relación con el saber.

Para Freud la aparición de la curiosidad sexual en la más temprana infancia no es otra cosa que un “empuje a querer saber” -*Wissensdrang*-¹ empuje que proviene de un primer encuentro con lo sexual, es decir de aquello que se experimenta, que se siente en el cuerpo. Es en esa corriente erótica que el querer saber hunde sus raíces, precozmente e intensamente.

Por ejemplo el pequeño Hans, que había comenzado a procurarse sensaciones agradables tocando su pequeño sexo, acordara a este órgano un vivo interés, a través de lo cual Hans, como lo señala Freud, se comporta como un verdadero “investigador.”²

Ante esta sollicitación erótica que se impone a partir del cuerpo se produce el despertar de una curiosidad, de un querer saber, de un cuestionamiento, de un interés, cuyo objetivo no es otro que el de dar un sentido a eso que se impone como experiencia de goce primitiva.

Podemos leer con Lacan cuál es la fuente traumática que despierta el interés y el querer saber del



niño: para el pequeño Hans, “el goce que proviene de ese *Wiwimacher* -hace pipi- le es extranjero, al punto que esto está en el principio de su fobia”.³ También, en otro texto del mismo periodo Lacan enuncia: “¿En qué consiste la fobia del pequeño Hans? En el hecho de que él constata súbitamente que tiene un pequeño órgano que se mueve. Esto es perfectamente claro. Y él quiere darle un sentido. Pero, por más lejos que vaya ese sentido, ningún niño nunca siente que ese pene esté aferrado naturalmente. El considera siempre al pene como traumático. Quiero decir que él piensa que éste pertenece al exterior de su cuerpo. Por eso lo mira como algo separado, como un caballo que comienza a levantarse y a moverse.”⁴

Eso que se siente es inquietante, extranjero, y eso no es otra cosa que el goce. Si Lacan afirma que “la sexualidad es siempre traumática en tanto tal”⁵ es porque el goce en tanto tal escapa al sentido, se impone en sí como *héteros*, es decir como exterior y extranjero a sí mismo, haciendo agujero en el saber.

EL SABER ES LO QUE SE ARTICULA

Antes de avanzar aclaremos el sentido del término “saber” en la conceptualización de Lacan.

El saber no es equivalente al conocimiento. Este último, según Lacan, participa de la confusión imaginaria suponiendo la dualidad de un sujeto y un objeto que se compenetran, se penetran, se adquieren, se poseen o se rechazan, se excluyen. Es una metáfora de la relación sexual, baste la expresión de la lengua “haber conocido, o no haber conocido mujer, y viceversa.” El saber por el contrario es relativo a lo que se articula. ¿Qué es lo que se articula para los hablantes? Los significantes. Hablar, leer, escribir, disertar, discurrir, no es posible sino gracias al lenguaje. En el lenguaje los significantes, unidades sonoras propias de cada lengua, se articulan entre sí y abren a la dimensión de la significación, de aquello que se dice con la intención de querer significar algo. Lo que se quiere decir no es nunca unívoco, abre a todos los malentendidos e interpretaciones. Retengamos solamente que la articulación mínima para que el lenguaje produzca un efecto de sentido es la de un significante S1 con otro significante S2. Por eso Lacan se sirve de la escritura S2 como siendo la escritura del saber.

Si la sexualidad es traumática lo es para los seres hablantes, ya que el lenguaje los ha separado de

un saber hacer instintual con respecto a lo sexual. En el cuerpo, o mejor dicho en el nudo entre el inconsciente y el cuerpo, la sexualidad se inscribe en ruptura con una ley “natural”. En el reino animal por el contrario, el saber hacer impone una rutina regulada de los encuentros sexuados para la reproducción de la especie.

Ninguna educación sexual puede suplir a ese saber que no hay, que no se inscribe, que hace agujero en el saber inconsciente.

En un análisis se puede descifrar un saber, el que la lengua inscribe en términos de inconsciente, pero el límite de ese saber es lo que jamás se podrá incluir en él para los hablantes sexuados: saber cómo dos cuerpos hagan Uno en el goce.

LOS DESTINOS DEL “EMPUJE DE SABER”

Retomemos el punto del cual partimos: la experiencia sexual infantil traumática y el despertar del empuje de saber. En su investigación solitaria el niño avanza solo hacia una elucubración de saber y construirá ficciones fantasmáticas a las cuales Freud da el nombre de teorías sexuales infantiles.⁶ Estas “teorías” pueden elucidarse en un análisis como siendo constitutivas de los fantasmas inconscientes los cuales rigen los modos de orientación *sexual* de cada ser hablante y hacen consistir una versión del imposible “*rapport*” entre dos seres sexuados.

Un aporte importante que podemos retener de Freud a este respecto es el de indicarnos que la investigación sexual infantil como primera tentativa de autonomía intelectual, fracasará ante lo real, es decir el sin sentido proveniente de lo sexual. Así Freud distingue tres destinos posibles del empuje al saber, provenientes de la conexión precoz con el interés por lo sexual.⁷

En el primer caso de esta configuración, la avidez de saber sucumbe a la fuerza de la represión, produciendo una inhibición neurótica con respecto al saber, limitando así toda actividad intelectual.

En el segundo caso descrito por Freud, se trata de la imposición compulsiva de la rumiación intelectual la cual proviene del retorno de un querer saber infantil reprimido. En este caso el pensamiento se sexualiza y se convierte en fuente de goce como también de angustia, naufragando, como la investigación sexual infantil, en la imposibilidad de llegar a una conclusión. Es el caso típico del síntoma que caracteriza la neurosis obsesiva.

El tercer destino del empuje de saber, el más raro



como también el más perfecto -en el cual Freud identifica la posición de Leonardo Da Vinci - el saber escapa a la inhibición del pensamiento gracias a la sublimación de la pulsión, lo cual permite que el destino de la pulsión se asocie a la avidez de saber, pudiendo entonces el sujeto servirse del empuje pulsional, poniéndolo al servicio del interés intelectual.

De lo que precede podemos atisbar que la relación con el saber para cada uno es singular y esta entretrejida a las peripecias de la relación del sujeto a la pulsión, es decir a las resonancias dejadas en el cuerpo por un decir.

ELOGIO DEL ENCUENTRO

Como Germán García lo señala en su texto, para Freud había tres dimensiones sociales imposibles: gobernar, educar y psicoanalizar. Imposibles no quiere decir que debemos sucumbir a la impotencia, sino por el contrario, saber cuál es la imposibilidad en juego para, con el recurso del discurso, encontrar una orientación.

En este sentido Lacan formalizó los matemas de los discursos,⁸ distinguiendo así el discurso del amo, el discurso universitario, el discurso histérico, el discurso del analista, a los cuales agregara luego el discurso de la ciencia y el discurso capitalista. Esta fue la respuesta de Lacan al mayo del 68 francés.

No entraré aquí en el desarrollo de cada uno de los discursos. Solo indicaré que en cada uno de ellos el saber, en tanto S2, se encuentra en lugares diferentes. En el discurso del analista, es decir en el lazo social que fundamenta la experiencia de un análisis entre el analista y el analizante, el saber ocupa el lugar de la verdad. Es el único discurso en el cual la articulación de saber puede venir en el lugar de la verdad variable, tal como se produce en un análisis.

En el discurso universitario por el contrario, el saber ocupa el lugar del agente, el lugar que comanda. Es necesario en un dispositivo curricular acceder a ciertos saberes, cuya adquisición calificara profesionalmente a quien, al final del recorrido, adquirirá un diploma validado por el Estado.

La adquisición de una competencia profesional reconocida socialmente requiere un recorrido curricular. En la época en que cursé estudios de psicología, en la Universidad Nacional de Córdoba, en los años 60, hacía poco tiempo que esta carrera existía y tuve la gran suerte de iniciarme en ella a la lectura de Freud y autores post freudianos, como también al estudio de las principales corrientes fi-

losóficas. Si bien en el programa contaban las estadísticas como la neurofisiología, lo esencial de aquella orientación eran las Humanidades. Hoy el panorama de la psicología en los principales países europeos se orienta cada vez más hacia un abordaje comportamentalista y experimental. Las neurociencias reinan. El inconsciente y la psicopatología de inspiración psicoanalítica van siendo expulsados de los programas. Como es el caso hoy en día en Francia en las nuevas proposiciones para el programa de Filosofía de los bachilleres: los conceptos de “inconsciente” y de “trabajo” no estarán ya incluidos, con lo cual Freud y Marx son deportados fuera del recorrido curricular.

Lo cual indica que “los saberes” se distribuyen según la orientación ideológica dominante.

Esto no impide el “encuentro”, feliz encuentro que podemos experimentar en nuestras vidas con un autor, con un libro, con un texto, con un docente, quien nos abrirá las puertas de un saber inédito. Ese fue mi caso y no creo que sea una excepción. El encuentro que me abrió las vías de la experiencia analítica y del encuentro con Lacan específicamente, fue un encuentro extra curricular.

Y la experiencia analítica me sirvió para saber que devenir analista no es posible fuera de la experiencia de un análisis. No hay formación curricular del analista, porque no releva de una competencia universitaria, ni de una calificación relativa a un diploma.

Analista es aquel que resulta de su experiencia de analizante. Es una posición subjetiva que deriva de la reducción del goce del síntoma gracias a una elaboración de saber sostenida hasta el punto en que se demuestra su imposibilidad. De lo cual resulta lo irreductible del goce fuera de sentido del *sinthome*, que no se atraviesa, que es del orden del Uno que marca lo más singular de la relación del cuerpo con *lalengua*.

LA CREENCIA Y EL SABER

La conquista de un saber que no se sabe, en el psicoanálisis tiene como eje el dispositivo de la transferencia. Este comporta que quien demanda un análisis supone que aquello de lo cual sufre, su síntoma “quiere decir algo”, algo que él no sabe.

Lacan estudiando la transferencia recurre al ejemplo de *El Banquete* de Platón. Alcibíades, supone que Sócrates contiene en sí un objeto maravilloso, el *agalma* del saber, y que éste no acepta sucumbir a la solicitud amorosa de Alcibíades



que desea que Sócrates le ceda este objeto. La ilusión de la suposición de saber es atribuida al otro, cuando en realidad el saber del que se trata no es otra cosa que el saber que debemos aprender a leer y que es relativo al inconsciente. Pero aquel a quien le suponemos un saber, lo amamos. La conquista del saber se saldará en un análisis, no por la increencia sino por la caída del analista del lugar de supuesto saber. Lo cual no quiere decir que se descrea en el psicoanálisis, sino que la transferencia se desplaza hacia la comunidad analítica, como transferencia de trabajo en la que cada uno se hace responsable del destino y del progreso del psicoanálisis.

Amor, creencia y suposición de saber se conjugan. La increencia que Freud calificó como propia de la posición del paranoico, la *Unglauben*, es signo de la forclusión del saber inconsciente.

EL DERRUMBE DE LA AUTORIDAD

El discurso de la ciencia en su conjugación con el discurso capitalista han producido como consecuencia el declive, y quizá el derrumbe del Padre y del orden social que reinaba acorde a su función. Uno de los efectos de esta disolución es la crisis de la autoridad, la progresiva evaporación de las estructuras jerárquicas y de la predominancia de modelos verticales, como lo señala Germán García en su texto.

En consecuencia Germán indicaba los nuevos modos de relación con el saber que derivan del uso de las redes sociales y de Internet. Un saber al alcance de la mano, inagotable, disponible y sin relación con una "autoridad" que lo dispense en el marco de un recorrido curricular. Como Germán lo indica con gran pertinencia, en este nuevo modo de consumo domina un cierto autismo del goce, con la paradoja que implica lo virtual de excluir el "cuerpo a cuerpo" tanto a nivel sexual como a nivel del consumo de saberes.

Es nuestro siglo XXI, no podemos lamentar lo que fue, hay que hacer con lo que hay. Las nuevas tecnologías, todos los aparatos, los *gadgets*, que constituyen ahora nuestra ortopedia cotidiana, solo ponen de manifiesto las nuevas formas del malestar de la civilización, como Freud ya lo indicó en su momento. Son instrumentos derivados de la ciencia y desarrollados por la tecnología, que están a nuestra disposición para hacer uso de ellos. Introducen nuevos modos de lazo social, nuevos modos de relación con el saber, sin

que por lo tanto impliquen la desaparición del imposible relativo al saber.

LA POLÍTICA DEL *SINTHOME*

Los síntomas siguen, para cada uno, marcando la emergencia de lo real como imposible. El síntoma es lo que se pone al cruce, lo que obstaculiza la marcha imperiosa de la exigencia de rentabilidad y de éxito del amo contemporáneo. Las nuevas vías de difusión que nos procuran los *gadgets*, pueden ser propicias para producir un encuentro inusitado con otro discurso, el psicoanalítico, el único que se ocupa debidamente de lo que hace síntoma para cada hablante y del cual se puede extraer un saber en posición de verdad.

El psicoanálisis enuncia en cierto modo: Tu puedes saber por qué no eres como todos, puedes saber cuál es tu singularidad con respecto al goce y al saber y desde ahí, saber hacer con tu existencia, que no es otra que la de tu "*sinthome*".

Notas

1. Freud S.: "Las teorías sexuales de los niños", (1908), Biblioteca Nueva, Vol. I, Madrid 1967. p. 1172.
2. Freud S.: "Historias clínicas, Análisis de la fobia de un niño de cinco años", Biblioteca Nueva, Vol. II, p. 698.
3. Lacan J., "Conférence à Genève sur le symptôme", "La Cause du désir" n° 95, Navarin éditeur, 017, p. 14.
4. Lacan J.: "Conferencias y entrevistas en las universidades norteamericanas", noviembre-diciembre 1975, *Scilicet* 6/7, Seuil, 1976, p. 22.
5. Ibidem.
6. Freud S.: "La sexualidad infantil. La investigación sexual infantil", op. citado, Vol I, p.799.
7. Freud S.: "Un recuerdo infantil de Leonardo de Vinci", op. citado, Vol II, p. 403 y siguientes.
8. Lacan J.: "El Seminario Libro XVII, El reverso del psicoanálisis", 1969-1970, Paidós, Buenos Aires, 1992.





LA ENSEÑANZA EXTRACURRICULAR O LA FUGA DE EROS *

EXTRACURRICULAR EDUCATION OR EROS ESCAPE

GERMÁN GARCÍA

(1944 - 2018) Psicoanalista y escritor. Director y asesor de numerosas revistas especializadas en psicoanálisis. Perteneció a la dirección de *Los libros* y en 1973 decidió impulsar la revista *Literal*. Fundó y dirigió la revista *Descartes* y la colección Anáfora de la editorial Atuel. Publicó *Nanina* (1968, reeditada en 2011 por FCE), novela que conoció el éxito y la prohibición. Le siguieron *Cancha rayada* (1970, reeditada en 2014 por Otium ediciones) y *La vía regia* (1975); *La otra psicopatología* (1978) Hachette, Bs. As. Residió en Barcelona durante varios años, donde publicó *Psicoanálisis, política del síntoma* (1980) Ed. Alcrudo, Zaragoza; *Oscar Masotta y el psicoanálisis del castellano* (1980) Paradiso Ed.; *Psicoanálisis dicho de otra manera* (1983) Pre-textos, Valencia; la novela *Perdido* (1984). De vuelta en la Argentina, Formación, clínica y ética (1990) Editorial Catálogos, Bs. As.; *Gombrowicz, el estilo y la heráldica* (1993) y una nueva edición de *Macedonio Fernández, la escritura en objeto* (2000), la novela *Parte de la fuga* (2000, Ediciones de la Flor) y dos libros sobre literatura: *Fuego amigo* (2000), sobre Osvaldo Lamborghini, y *La virtud indicativa*, sobre Borges, Piglia, Kordon y otros (2003). *D'Escolar* (ensayos sobre psicoanálisis) (2000); Ed. Atuel, Bs. As. En 2005 publicó *La fortuna* (novela), *Actualidad del trauma* (ensayo) (2005) Ed. Grama, Bs. As., una segunda edición por Catálogos de *La entrada del psicoanálisis en la Argentina* y *El psicoanálisis y los debates culturales, ejemplos argentinos* (ensayo) producto de la beca Guggenheim recibida en el 2003. *Fundamentos de la clínica analítica* (2007) Otium Ed. San Miguel de Tucumán; *Para otra cosa. El psicoanálisis entre las vanguardias* (2011) Liber Editores Bs. As.; *En torno de las identificaciones* (2009), *Variaciones sobre psicosis*. (2011), *Diversiones psicoanalíticas* (2014) Otium Ed. San Miguel de Tucumán, *Derivas analíticas del siglo. Ensayos y errores* (2015) Ed. UNSAM, *Miserere* (2016) Ed. Mansalva, *Informes para el psicoanálisis* (2018) Otium Ed. Buenos Aires, *Palabras de ocasión*. Entrevistas a Germán García compiladas por César Mazza (2018) Los Ríos Ed.

Se formó en psicoanálisis junto a Oscar Masotta, y participó en la fundación de la primera Escuela Freudiana, creada en Buenos Aires en 1974. Prosiguió estudiando con integrantes de la École de la Cause Freudienne de París. Fue miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis y Analista Miembro de la Escuela de la Orientación Lacaniana (AME). Fundador y director de enseñanza de la Fundación Descartes de Buenos Aires desde 1992 hasta su muerte. Co-fundador del Instituto Oscar Masotta y miembro de la Sociedad Argentina de Escritores. Dr. Honoris Causa por la Universidad Nacional de Córdoba en 2014. Trabajos suyos fueron traducidos al catalán, francés, inglés y portugués. Dictó cursos y conferencias en la Universidad de Buenos Aires y en otras universidades argentinas y latinoamericanas, así como también en las universidades de Nueva York, Boston, Princeton y en la Universidad Central de Barcelona. Esta revista le debe su nombre *Estrategias-Psicoanálisis y Salud Mental*, como también su orientación en los seis volúmenes editados hasta el momento.



Fotografía Laura Arroyo: Centro Descartes 8 de agosto de 2017

Resumen: Freud hablaba de tres tareas imposibles: gobernar, educar y psicoanalizar. Se trata de una tarea imposible, en un sentido lógico, donde algo está excluido. Existe algo real que limita la transmisión, que la deja a merced del que la recibe. El que aprende tiene que suponer un saber que ignora, el que enseña ignora la relación de cada alumno al saber. Heidegger resolvió que no se podía enseñar, sino “dejar aprender” y Jacques Lacan demostró que existe un horror al saber que puede disimularse en un deseo de información.

Palabras claves: Infancia - Enseñar - Pedagogía - Educación sexual - Aprender

Abstract: Freud spoke about three impossible activities: to govern, to educate and to psychoanalyze. Logically, they are impossible when something is excluded. There is something real restricting transmission which is left to the receptor's mercy. The learner must suppose some unknown knowledge while the teacher ignores the relation each learner has with knowledge. Heidegger concluded that it was not possible to teach but to “let learners learn”. Jacques Lacan demonstrated that there is some knowledge horror that can be disguised through the wish to know.

Key words: Childhood – Teaching – Pedagogy - Sexual education - Learning

“Si no tomáramos en cuenta lo que ocurre en la crianza de los niños y en la casa familiar, nuestro comportamiento hacia los maestros sería incomprensible; pero tampoco sería disculpable.”
Sigmund Freud, 1914 (1)

Ferdydurke, la magistral novela de Witold Gombrowicz -publicada en Polonia en 1937- puede ser leída como la irrisión de *Juvenilla*. El héroe de la novela es un adulto que, por un fenómeno que no comprende, ha vuelto a la infancia. En consecuencia, se ve arrastrado a la escuela por un pedagogo cuya pedantería es narrada de manera desopilante. La novela cuenta las peripecias que concluyen con una huida al campo, lejos de la ciudad y de la escuela, de los maestros y sus disparatados métodos de enseñanza. Presentada como una novela de “tesis”, *Ferdydurke* defiende la inmadurez contra las formas de la cultura, las ambigüedades eróticas de la pubertad contra los “valores” definidos de la sexualidad adulta.

La escuela es, para Gombrowicz, una muestra excepcional porque su esquematismo, su repetición rutinaria de grandes palabras que sostienen pequeños intereses, hace visible la trama institucional de la sociedad a la que sirve 2.

HIS MAJESTY THE BABY

Hablar del “niño” no deja de ser una de esas abstracciones que pasan por ser cosas concretas. Su

majestad el niño, dice Freud en alusión al título de un grabado de la época eduardiana, es el producto de una trama familiar que lo ha “fonetizado”, es el cuerpo surgido del deseo de otros cuerpos, es la consecuencia de un malentendido: “El conmovedor amor parental, tan infantil en el fondo, no es otra cosa que el narcisismo redivivo de los padres, que en su trasmutación al amor de objeto revela inequívoca su prístina naturaleza”.³ La contrapartida en el “niño” es la formación de un *ideal del yo* que toma rasgos de los padres, de los maestros, etcétera.

Una vez constituido este *ideal del yo*, su majestad el niño medirá a cada adulto con una excelencia virtual: la relación amor/odio queda establecida. El desencanto es parte de la retórica del pasaje de la infancia a la pubertad. Y algunos, adultos incluso, están encantados con este desencanto que les permite cultivar su “bella alma”, que les permite no hacerse cargo de la responsabilidad que les corresponde en el desorden del mundo, desorden del que se quejan: “Que alguien haya trocado su narcisismo por la veneración de un elevado ideal del yo no implica que haya alcanzado la sublima-



ción de sus pulsiones libidinosas”.

Sandor Ferenczi escribió sobre “la confusión de lenguas” entre el niño y el adulto: la infancia es erótica, pero no es genital; el niño es polimorfo, conoce la alegría de las formas cambiantes, pero no el placer repetitivo de la penetración.

Un libro de René Scherer⁴ se propone provocar a la pedagogía de su tiempo al mostrar los equívocos de la vocación pedagógica.

SOCRATIZAR

La historia de la educación muestra un conjunto de doctrinas sobre el acto de la transmisión del conocimiento, según lo que cada época y cada sociedad cree necesario. Las palabras usadas para contar, a su vez, *el arte de enseñar* dependen siempre de una filosofía – aunque sea la del sentido común – y no configuran ninguna ciencia didáctica, aunque cumplan en cada momento la función política que se espera de ellas. Esas palabras de diferentes filosofías y psicologías, algunas veces de la teología, proliferan de manera sintomática.

El Dictionary of Education (Mc Graw Hill, Toronto, 1959) registra 25.000 vocablos. Con ese arsenal se intenta socratizar a los “niños”, quizá porque se ignora que con esta transformación de un nombre propio en verbo el Marqués de Sade designaba el acto de penetración anal, aludiendo a la función del Eros en la educación griega.

La polémica sobre la educación sexual es instructiva, pero difícil de resolver, en tanto las “fantasías” sexuales responden a una dinámica del deseo infantil que no se reduce a la simple ignorancia de un saber positivo.

Los criterios positivistas de la sexología vienen fracasando desde hace algunas décadas frente a la fantasía (esta vez adulta) de *reproducir* un determinado discurso que sirva a la *formación* (*Bildung*), en los múltiples sentidos de esta palabra.

“Después de pasar más de medio siglo dedicado a la enseñanza en numerosos países y sistemas de estudios –escribe George Steiner– me siento cada vez más inseguro en cuanto a la legitimidad, en cuanto a las verdades subyacentes a esta “profesión”. Pongo esta palabra entre comillas para indicar sus complejas raíces religiosas e ideológicas”⁵. A partir de esta declaración el autor se plantea, al igual que Sigmund Freud, el encuentro entre maestro y discípulo. Este encuentro *atraviesa* la educación curricular y, la mayoría de las

veces, determina de manera silenciosa lo que no se registra en ninguna *evaluación* (en el sentido cuantitativo). *Socratizar*, fuera de la brutal ironía del Marqués de Sade, es una sutil actividad donde la fuerza de Eros, entendida como realización de cada ser singular, se presenta bajo las formas más diversas y contradictorias: “La enseñanza de Sócrates es una negativa a enseñar, quizá un lejano modelo de Wittgenstein. Podríamos decir que aquel que capta la intención de Sócrates deviene un autodidacta, especialmente en la ética”⁶.

DEJAR APRENDER

Para Sigmund Freud había tres tareas imposibles: gobernar, educar y psicoanalizar. Imposible, en un sentido lógico, donde algo está excluido (de lo verdadero no puede deducirse algo falso, por ejemplo). Es decir, existe algo *real* que limita la transmisión, que la deja a merced del que la recibe. El que aprende tiene que *suponer* un saber que ignora, el que enseña ignora la relación de cada alumno al saber (los Test de inteligencia fracasan con los inteligentes, sin hablar de los “superdotados”). Es por eso que Heidegger resolvió que no se podía enseñar, sino “dejar aprender”. Y Jacques Lacan, por su parte, trató de mostrar que existe un *horror al saber* – que puede disimularse en un deseo de información, de conocimiento – que se deduce de la tesis de Sigmund Freud sobre la represión. Sí es verdad que lo reprimido *pasó por el yo*, cada uno sabe más de lo que soporta y por eso rechaza algo de sí, como rechaza algo del mundo. Para poner ejemplos actuales, sabemos que el exceso de información invierte un problema de siglos: ahora se trata de la *selección* de lo que llega por dispositivos electrónicos sin ninguna ordenación. Internet es un maestro que enseña *todo* a un alumno que está solo y que se orienta según sus impulsos en la selección. La paradoja es que la información del mundo exterior puede seleccionarse de cualquier manera, sin que se garantice ningún “valor” y mucho menos alguna eficacia para actuar sobre ese mundo. Según un sondeo en colegios de la capital el 86 por ciento de los adolescentes tiene celular, el 82 por ciento computadora, y el 80 por ciento navega por Internet. La lectura y la escuela no figuran entre sus prioridades (Diario *Página 12*, 9/1/2006).

¿Qué pasa con esa condición de un maestro que deja aprender a un alumno que le supone un sa-



ber? La *asimetría* se vuelve anónima y el Eros del saber es tan *cool* como el sexo virtual. El *ideal del yo* no se establece por identificación del “niño” al adulto, sino por la identificación de los *iguales*. La *agalma*, el objeto precioso, no está en el maestro (como lo estaba para Alcibíades en Sócrates), sino en el amigo que tiene los mismos hábitos frente al mundo virtual.

Mediante el *Chat* cada uno puede inventar los *personajes* que quisiera ser, al precio de no encarnarlos (ya es un mito urbano el relato de las dificultades y los chascos de los encuentros surgidos de un despliegue recíproco de fantasías).

Los amores en red, como les llama Diego Levis, muestran que la caja de Pandora ha propiciado la fuga de Eros de los ámbitos escolares. El tecnosexo excluye el cuerpo de los amantes y de esa manera recupera el goce autoerótico, ligado a fantasías anteriores a la genitalidad, fantasías producidas por lo que Sigmund Freud llamó “investigación sexual infantil”, fantasías que tienen el carácter de invenciones singulares que no pasan por las normas de cualquier educación sexual que se proponga.

LA FAMILIA Y LA IGLESIA

“Al contrario que las instituciones socializadoras tradicionales como la familia y la iglesia – escribe Juan Carlos Tedesco –, la escuela representaba la acción del Estado y, en ese sentido, su organización y su oferta de contenidos culturales eran decididas independientemente de las demandas particulares de cada sector. Los conflictos entre la Iglesia Católica y el Estado con respecto al laicismo escolar constituyen el indicador más importante de este fenómeno”⁷

No es por casualidad que el Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) fue creado en 1930, como un primer paso de lo que llegaría a ser llamado “la academia fuera de la Universidad”⁸ y que llegó a configurar una red de enseñanza *contra* las limitaciones impuestas por el Estado al negociar sus relaciones con la Iglesia Católica, entre otros factores. Ya decía Kant, una Facultad enseña lo que el Estado quiere que se sepa. Lo demás es secreto, se enseña en Academias (la militar es un ejemplo). Pero también se enseña lo que está excluido en la educación formal, mediante editoriales e institutos privados (basta recordar el papel de la editorial Abril y algunas otras durante el peronismo). Esa red de editoriales sostenida por

traducciones de autores excluidos de la universidad era impulsada por profesores de prestigio (muchas veces exiliados, como en el caso de Gino Germani y tantos otros) que también realizaban una tarea de difusión de nuevos temas en revistas populares y libros de divulgación.⁹

Buchbinder, en el libro citado, recuerda la Sociedad Argentina de Biología y Medicina Experimental, el Instituto Católico de Ciencias donde enseñaba Bernardo Houssay o Eduardo Braun Menéndez: “Durante aquellos años, hombres de fortuna vinculados a la industria y el comercio – escribe Buchbinder – otorgaron importantes recursos para estimular las actividades científicas. En 1944 se creó el Centro de Investigaciones Cardiológicas, dirigido por Alberto Taquini, en el marco de la Fundación Grego. En 1947 se fundó un laboratorio de investigaciones bioquímicas dirigido por Luis F. Leloir y financiado por la familia Campomar”¹⁰.

El Colegio Libre de Estudios Superiores (CLES) donde Bela Székely expuso en una serie de conferencias, realizadas en 1939, un actualizado panorama de la teoría, la práctica y el movimiento psicoanalítico, llegó a tener sedes en La Plata, Paraná, Mendoza y Bahía Blanca. En 1952 fue clausurada su sede de Buenos Aires.

Estas instituciones, al igual que Internet en la actualidad, relativizaban la transmisión *vertical* de la enseñanza oficial y desbarataban el valor único de los “programas”, al presentar alternativas basadas en la circulación de autores muchas veces ignorados en la Universidad.

El ejemplo de Jacques Lacan, en lo que hace al psicoanálisis, es revelador. Oscar Masotta (1930 / 1979) comienza a citarlo en 1958, lo expone en el Instituto Di Tella en 1969, institucionaliza su enseñanza fundando una Escuela en 1974 (momento en que la Facultad de Psicología estaba atravesada por un pastiche de corrientes que se contradecían y eran impuestas según las relaciones de fuerza que estaban en juego).

Como es sabido, 1966 dio un nuevo impulso a la creación de una enseñanza fuera de la Universidad: surgieron los famosos grupos de estudios donde enseñaban profesores que renunciaron a la Universidad controlada por la dictadura de Onganía que había producido en éxodo masivo de profesores y la recordada “noche de los bastones largos”.

Una vez más los “modelos” elegidos para reali-



zar estas actividades se relacionaban con una tradición francesa, y la mayoría de los autores frecuentados eran de esa nacionalidad. Pero un hecho poco señalado cuando se habla del Mayo del 68 en Francia, como las revueltas que siguieron, es que los jóvenes salieron de la Universidad a buscar maestros: ya se trataba de Mao, de Marx o de Reich. Es por eso que Jacques Lacan pudo decir: vaticino un *boom* de la Universidad, como el que no conocimos hasta ahora. Esos maestros, como sabemos, condujeron al fracaso. Hablar de las consecuencias de la importación de esos discursos entre los que entonces eran jóvenes en nuestro país exigiría otro artículo sobre el Eros y su encuentro con la pulsión de muerte.

* Texto publicado en Revista *Anales de la Educación Común*, año 2, n° 3, p. 121 / Filosofía política de la enseñanza. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (Abril 2006)

Notas:

1. Freud, Sigmund: "Sobre la psicología del colegial". *Obras completas*. Tomo XIII. Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
2. Gombrowicz, Witold, *Ferdydurke*. Barcelona, Seix Barral, 2002.
3. Freud, Sigmund: "Introducción del Narcisismo". *Obras completas*. Tomo XIV. Buenos Aires, Amorrortu, 2001.
4. Scherer, René, *Emile Perverti*. París, Editorial Robert Laffont, 1974. (Traducción española: *La pedagogía pervertida*. Barcelona, Laertes, 1983).
5. Steiner, George: *Lecciones de los maestros*. México, Fondo de Cultura Económica, 2004. 122 I Anales de la educación común Filosofía política de la enseñanza I 123
6. Steiner, George: *ibídem*.
7. Tedesco, Juan Carlos: *Educación popular hoy*. Buenos Aires, Capital Intelectual, 2006.
8. Buchbinder, Pablo: *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana, 2005.
9. García, Germán: *El psicoanálisis y los debates culturales*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
10. Buchbinder, Pablo: *ob. cit.*



LITERARIAS



Rayuela (2016)
Claudio Gallina



PRESENTACIÓN Y SELECCIÓN DE TEXTOS

PRESENTATION AND SELECTION OF LITERARY TEXTS

Fecha de recepción: 10/3/19 Fecha de aceptación: 15/4/19

MERCEDES ARAUJO

Escritora. Publicó los libros: *Viajar sola*, Abeja Reina (2009), *La isla*, Ediciones Bajo la luna (2010), *La hija de la Cabra*, Ediciones Bajo la Luna (2012) -Primer Premio del Fondo Nacional de las Artes- y *Así es el fuego*, Club Hem (2018), entre otros.

“Figuras de lo ineducable en tiempos de furor pedagógico” propone en este número la revista *Estrategias*. Esta sección acompaña con las preguntas que la literatura formula ¿Lo ineducable es lo inmanejable o lo inasible? ¿Es el eros de la falta, lo que nos permite resistir con vigor en la porción de anormalidad que nos toca? Eso parece decirnos la Carmen en el cuento de Bombal, he aquí mi ignorancia y en ella, la causa de mi placer. ¿El rechazo o desprecio nos devuelve hacia el fuego propio o nos lo quita? Un joven Kafka enfrenta en la escena familiar la burla por la futilidad de sus escritos y en ella, el frío del mundo al que deberá dar calor con un fuego que aún debe hallar. ¿Es el conocimiento una forma de revelar la inmensidad de lo desconocido? Borges vindica el plan de Flaubert de otorgarle a los ¿idiotas? Bouvard y de Pécuchet, la duda y los temores sobre el conocimiento como forma de hablar sobre el inmenso mar de lo incomprensible. Deleuze afirma que lo único que puede hacer por sus alumnos es animarlos a reconciliarse con su soledad ya que no podrán hacer nada salvo en función de esta. María Elena Walsh resiste la noción de premios y castigos del afán didáctico y elige el juego y la poesía gratuita. Elvira Orpheé nos devuelve a una maestra tan víctima y como victimaria del sistema educativo en el que se retuerce.

MARÍA LUISA BOMBAL - “EL ÁRBOL”

(...)

“Mozart, tal vez” —piensa Brígida. Como de costumbre se ha olvidado de pedir el programa. “Mozart, tal vez, o Scarlatti...” ¿Sabía tan poca música! Y no era porque no tuviese oído ni afición. De niña fue ella quien reclamó lecciones de piano; nadie necesitó imponérselas, como a sus hermanas. Sus

hermanas, sin embargo, tocaban ahora correctamente y descifraban a primera vista, en tanto que ella... Ella había abandonado los estudios al año de iniciarlos. La razón de su inconsecuencia era tan sencilla como vergonzosa: jamás había conseguido aprender la llave de Fa, jamás. “No comprendo, no me alcanza la memoria más que para la llave de Sol”. ¿La indignación de su padre! “¡A cualquiera le doy esta carga de un infeliz viudo con varias hijas que educar! ¡Pobre Carmen! Seguramente habría sufrido por Brígida. Es retardada esta criatura”.

Brígida era la menor de seis niñas, todas diferentes de carácter. Cuando el padre llegaba por fin a su sexta hija, lo hacía tan perplejo y agotado por las cinco primeras que prefería simplificarse el día declarándola retardada. “No voy a luchar más, es inútil. Déjenla. Si no quiere estudiar, que no estudie. Si le gusta pasarse en la cocina, oyendo cuentos de ánimas, allá ella. Si le gustan las muñecas a los dieciséis años, que juegue”. Y Brígida había conservado sus muñecas y permanecido totalmente ignorante. ¡Qué agradable es ser ignorante! ¡No saber exactamente quién fue Mozart; desconocer sus orígenes, sus influencias, las particularidades de su técnica! Dejarse solamente llevar por él de la mano, como ahora. Y Mozart la lleva, en efecto. La lleva por un puente suspendido sobre un agua cristalina que corre en un lecho de arena rosada. Ella está vestida de blanco, con un quitasol de encaje, complicado y fino como una telaraña, abierto sobre el hombro.

Escritora chilena (1910-1980). “El árbol”, es un cuento publicado en *Las islas nuevas* (1939) y reeditado en 2005 por editorial Zigzag en su *Obras completas*.



FRANZ KAFKA- *ESCRITOS SOBRE EL ARTE DE ESCRIBIR*

(...) En aquellas pocas líneas se describía primordialmente el corredor de la cárcel, ante todo el silencio y el frío que reinaban en ese lugar. También se decía alguna palabra compasiva sobre el hermano que quedaba atrás, por tratarse del hermano. Quizás tuviera un momentáneo sentimiento de la futilidad de mi narración, sólo que antes de aquella tarde nunca me había fijado mucho en tales sentimientos cuando me encontraba sentado junto a los parientes, a los que estaba acostumbrado (mi temor era tan grande, que la costumbre ya me hacía medio feliz), en torno a la mesa en la habitación conocida, sin poder olvidar que yo era joven y elegido para grandes cosas.

Un tío mío, a quien le gustaba reírse de los demás, me quitó por fin la hoja de papel que yo apenas

sostenía, la contempló de pasada, me la devolvió, incluso sin reír, y a los demás, que habían estado observando sus movimientos, les dijo “lo de siempre”, pero a mí no me dijo nada. Me quedé sentado y seguí inclinándome como antes sobre el ahora inservible papel, pero había quedado expulsado de un solo golpe de la sociedad. La sentencia del tío se fue repitiendo en mí con un significado ya casi real, e incluso dentro del sentimiento familiar llegué a tener una visión del frío espacio de nuestro mundo, al que yo habría de dar calor con un fuego que todavía tenía que buscar.

Kafka a Oskar Pollak, 19 de enero de 1911.

JORGE LUIS BORGES: *VINDICACIÓN DE BOUVARD ET PÉCUCHET*

96

La historia de Bouvard y de Pécuchet es engañosamente simple. Dos copistas (cuya edad, como la de Alonso Quijano, frisa con los cincuenta años) traban una estrecha amistad. Una herencia les permite dejar su empleo y fijarse en el campo, ahí ensayan la agronomía, la jardinería, la fabricación de conservas, la anatomía, la arqueología, la historia, la mnemónica, la literatura, la hidroterapia, el espiritismo, la gimnasia, la pedagogía, la veterinaria, la filosofía y la religión; cada una de esas disciplinas heterogéneas les depara un fracaso al cabo de veinte o treinta años. Desencantados (ya veremos que la “acción” no ocurre en el tiempo sino en la eternidad), encargan al carpintero un doble pupitre, y se ponen a copiar, como antes [1]

Seis años de su vida, los últimos, dedicó Flaubert a la consideración y a la ejecución de ese libro, que al fin quedó inconcluso, y que Gosse, tan devoto de *Madame Bovary*, juzgaría una aberración, y Rémy de Gourmont, la obra capital de la literatura francesa, y casi de la literatura. Emile Faguet (“el grisáceo Faguet” lo llamó

alguna, vez Gerchunoff) publicó en 1899 una monografía, que tiene la virtud de agotar los argumentos contra *Bouvard et Pécuchet*, lo cual es una comodidad para el examen crítico de la obra. Flaubert según Faguet, soñó una epopeya de la idiotez humana y superfinamente le dio (movido por recuerdos de Pangloss y Candide y, tal vez de Sancho y Quijote) dos protagonistas que no se complementan y no se oponen y cuya dualidad no pasa de ser un artificio verbal. Creados o postulados esos fantoches, Flaubert les hace leer una biblioteca, para que no la entiendan. Faguet denuncia lo pueril de este juego, y lo peligroso, ya que Flaubert, para idear las reacciones de sus dos imbéciles, leyó mil quinientos tratados de agronomía, pedagogía, medicina, física, metafísica, etc., con el propósito de no comprenderlos, Observa Faguet: “Si uno se obstina en leer desde el punto de vista de un hombre que lee sin entender, en muy poco tiempo se logra no entender absolutamente nada y ser obtuso por cuenta propia.” El hecho es que cinco años de convivencia fueron transformando a



Flaubert en Pécuchet y Bouvard o (más precisamente) a Pécuchet y Bouvard en Flaubert. Aquéllos, al principio, son dos idiotas, menospreciados y vejados por el autor, pero en el octavo capítulo ocurren las famosas palabras: “Entonces una facultad lamentable surgió en su espíritu, la de ver la estupidez y no poder, ya, tolerarla.” Y después: “Los entristecían cosas insignificantes: los avisos de los periódicos, el perfil de un burgués, una tontería oída al azar.” Flaubert, en este punto, se reconcilia con Bouvard y con Pécuchet, Dios con sus criaturas. Ello sucede acaso en toda obra extensa, o simplemente viva (Sócrates llega a ser Platón; Peer Gynt a ser Ibsen), pero aquí sorprendemos el instante en que el soñador, para decirlo con una metáfora afín, nota que está soñándose y que las formas de su sueño son él.

La primera edición de *Bouvard et Pécuchet* es de marzo de 1881. En abril, Henry Céard ensayó esta definición: “Una especie de Fausto en dos personas”. En la edición de la Pléiade, Dumesnil confirma: “Las primeras palabras del monólogo de Fausto, al comienzo de la primera parte, son todo el plan de *Bouvard et Pécuchet*. Esas palabras en que Fausto deplora haber estudiado en vano filosofía, jurisprudencia, medicina y ¡ay! Teología. Faguet, por lo demás, ya había escrito: “*Bouvard et Pécuchet* es la historia de un Fausto que fuera también un idiota”. Retengamos este epigrama, en el que de algún modo se cifra toda la intrincada polémica.

Flaubert declaró que uno de sus propósitos era la revisión de todas las ideas modernas; sus detractores argumentan que el hecho de que la revisión esté a cargo de dos imbéciles basta, en buena ley, para invalidarla. Inferir de los percances de estos payasos la vanidad de las religiones, de las ciencias y de las artes, no es otra cosa que un sofisma insolente o que una falacia grosera. Los fracasos de Pécuchet no comportan un fracaso de Newton.

Para rechazar esta conclusión, lo habitual es negar la premisa. Dígeon y Dumesnil invocan, así, un pasaje de Maupassant, confiden-

te y discípulo de Flaubert, en el que se lee que Bouvard y Pécuchet son “dos espíritus bastante lúcidos mediocres y sencillos”. Dumesnil subraya el epíteto— “lúcidos”, pero el testimonio de Maupassant —o del propio Flaubert, si se consiguiera— nunca será tan convincente como el texto mismo de la obra que parece imponer la palabra “imbéciles”.

La justificación de *Bouvard et Pécuchet* me atrevo a sugerir, es de orden estético y poco o nada tiene que ver con las cuatro figuras y los diecinueve modos del silogismo. Una cosa es el rigor lógico y otra la tradición ya casi instintiva de poner las palabras fundamentales en boca de los simples y de los locos. Recordemos la reverencia que el Islam tributa a los idiotas, porque se entiende que sus almas han sido arrebatadas al cielo: recordemos aquellos lugares de la Escritura en que se lee que Dios escogió lo necio del mundo para avergonzar a los sabios. O, si los ejemplos concretos son preferibles, pensemos en *Manalive* de Chesterton, que es una visible montaña de simplicidad y un abismo de divina sabiduría, o en aquel Juan Escoto, que razonó que el mejor nombre de Dios es *Nihilum* (Nada) y que “el mismo no sabe qué es, porque no es un qué...” El emperador Moctezuma dijo que los bufones enseñan más que los sabios, porque se atreven a decir la verdad; Flaubert (que, al fin y al cabo, no elaboraba una demostración rigurosa, una *Destructio Philosophorum*, sino una sátira) pudo muy bien haber tomado la precaución de confiar sus últimas dudas y sus más secretos temores a dos irresponsables.

Una justificación más profunda cabe entrever. Flaubert era devoto de Spencer; en los *FirstPrinciples* del maestro se lee que el universo es incognoscible, por la suficiente y clara razón de que explicar un hecho es referirlo a otro más general y de que ese proceso no tiene fin [2] nos conduce a una verdad ya tan general que no podemos referirla a otra alguna; es decir, explicarla. La ciencia es una esfera finita que crece en el espacio infinito; cada nueva expansión le hace comprender una zona mayor de lo desconocido, pero lo desco-



nocido es inagotable. Escribe Flaubert: “Aún no sabemos casi nada y queríamos adivinar esa última palabra que no nos será revelada nunca. El frenesí de llegar a una conclusión es la más funesta de las manías.” El arte opera necesariamente con símbolos, la mayor esfera es un punto en el infinito; dos absurdos copistas pueden representar a Flaubert y también a Schopenhauer o a Newton.

Taine repitió a Flaubert que el sujeto de su novela, exigía una pluma del siglo XVIII, la concisión y la mordacidad (*le mordant*) de un Jonathan Swift. Acaso habló de Swift, porque sintió de algún modo la afinidad de los dos grandes y tristes escritores. Ambos odiaron con ferocidad minuciosa la estupidez humana; ambos documentaron ese odio, compilando a lo largo de los años frases triviales y opiniones idiotas; ambos quisieron abatir las ambiciones de la ciencia. En la tercera parte de *Gulliver*, Swift describe una venerada y vasta academia, cuyos individuos proponen que la humanidad prescinda del lenguaje oral para no gastar los pulmones. Otros ablandan el mármol para la fabricación de almohadas y de almohadillas; otros aspiran a propagar una variedad de ovejas sin lana; otros creen resolver los enigmas del universo mediante una armazón de madera con manijas de hierro, que combina palabras al azar. Esta invención va contra el Arte magna de Lulio...

René Descharmes ha examinado, y reprobado, la cronología de *Bouvard et Pécuchet*. La acción requiere unos cuarenta años; los protagonistas, tienen sesenta y ocho cuando se entregan a la gimnasia, el mismo año en que Pécuchet descubre el amor. En un libro tan poblado de circunstancias, el tiempo, sin embargo, está inmóvil; fuera de los ensayos y fracasos de los dos Faustos (o del Fausto bicéfalo) nada ocurre; faltan las vicisitudes comunes y la fatalidad y el azar. “Las comparsas del desenlace son las del preámbulo; nadie viaja, nadie se muere”, observa Claude Digeon. En otra página concluye: “La honestidad intelectual de Flaubert le hizo una terrible jugada: lo llevó a recargar su cuento filosófico, a conser-

var su pluma de novelista para escribirlo”.

Las negligencias o desdenes o libertades del último Flaubert han desconcertado a los críticos; yo creo ver en ellas un símbolo. El hombre que con *Madame Bovary* forjó la novela realista fue también el primero en romperla. Chesterton, apenas ayer, escribía: “La novela bien puede morir con nosotros”. El instinto de Flaubert presintió esa muerte, que ya está aconteciendo —¿no es el *Ulises*, con sus planos y horarios y precisiones, la espléndida agonía de un género?—, y en el quinto capítulo de la obra condenó las novelas “estadísticas o etnográficas” de Balzac y, por extensión, las de Zola. Por eso, el tiempo de *Bouvard et Pécuchet* se inclina a la eternidad; por eso, los protagonistas no mueren y seguirán copiando, cerca de Caen, su anacrónico *Sottisier*, tan ignorantes de 1914 como de 1870; por eso, la obra mira, hacia atrás, a las parábolas de Voltaire y de Swift y de los orientales y, hacia adelante, a las de Kafka.

Hay, tal vez, otra clave. Para escarnecer los anhelos de la humanidad, Swift los atribuyó a pigmeos o a simios; Flaubert, a dos sujetos grotescos. Evidentemente, si la historia universal es la historia de *Bouvard y de Pécuchet*, todo lo que la integra es ridículo y deleznable.

[1] Creo percibir una referencia irónica al propio destino de Flaubert.

[2] Agripa el Escéptico argumentó que toda prueba exige a su vez una prueba, y así hasta lo infinito.

Prólogo de *Bouvard y Pécuchet*, Editorial El cuenco de Plata, Buenos Aires (2016). Originalmente publicado en *La Nación* (1954).



Para mí hay dos cosas importantes: la relación que uno puede tener con estudiantes, enseñarles que deben estar felices de su soledad. No dejan de decir: «Oh, un poco de comunicación, nos sentimos solos, estamos solos, etc», y por eso quieren escuelas, pero no podrán hacer nada salvo en función de su soledad, así que se trata de enseñarles las ventajas de su soledad, de reconciliarles con su soledad. En eso consistía mi rol de profesor. Y luego, el segundo aspecto, pero en cierto modo es lo mismo, yo no quisiera difundir nociones que creen escuela: quisiera difundir nociones que ingresen a la corriente... que se vuelvan –no quiero decir en modo alguno que se vuelvan algo ordinario, sino que se vuelvan ideas corrientes, es decir, manejables de varias maneras. Ahora bien, eso sólo puede hacerse si me dirijo también a solitarios que retuerzan las nociones a su manera, que se sirvan de ellos con arreglo a lo que necesiten, etc. Y eso son nociones de movimiento y no nociones de escuela... sí.

Transcripción de las entrevistas, disponible en: <http://estafeta-gabrielpulecio.blogspot.com/>

MARIA ELENA WALSH en *NACÍ PARA SER BREVE*, GRABRIELA MASSUH

Siempre me opuse a esa absurda mitología de la infancia feliz. No creo que ningún chico sea feliz tal como lo entendemos los adultos. El chico es un ser solitario que tiene una conciencia enorme de sus carencias e impotencias. Esa felicidad del mito de la infancia es siempre retrospectiva. Jamás escuché a un chico afirmar “soy feliz” y si alguna vez lo escuchaste es un invento de un adulto. Creo que la única felicidad de los chicos radica en el juego, y dentro de ese contexto, el juego verbal y el musical son extremadamente importantes.

El juego es una isla en medio de la vida del chico: esa es la felicidad. Cuando escribo para chicos trato de recuperar esa isla de juegos, pero sin sensiblería y sin nostalgia.

Alrededor de 1960 di una conferencia para un grupo grande de maestras jardineras, pedagogos y especialistas en la materia. Allí osé decir que la poesía era recreo, que era gratuita como el juego, que la poesía solo servía para ser poesía y no para aplicarla a San Martín, ni a la patria, ni a la geografía, ni al guardapolvos ni a la batalla de nada. Esos juicios provocaron más

escándalo que la teoría de la relatividad.

Nunca me interesó la atrocidad, a pesar de que entiendo que en algunos casos a los chicos les resulta muy atractiva. Entiendo el éxito de muchos cuentos de Horacio Quiroga, justamente por la aparición de ciertos animales voraces que se comen a los hombres. Esa fauna monstruosa de los trópicos ejerce una gran fascinación sobre los chicos, pero a mí nunca me interesó incluir que causaran espanto. Me limitaba conscientemente al simple juego verbal como una forma de felicidad. Quise construir un mundo al margen de las nociones de premio y castigo, acaso porque no tengo ninguna vocación pedagógica. Mis libros pueden llegar a ser didácticos, pero nunca a través de la moralina, solamente a través de la estética.

Nací para ser breve, Gabriela Massuh, Sudamericana, Randon House Mondadori, (2017).



“Una profesión tan sacrificada como la nuestra”, recita ensayando el discurso que pronunciará ante la directora. Al decirlo piensa en esos días de fiesta patria que para todos los demás son días de fiesta. Ellas, en cambio deben presentarse a las ocho de la mañana, oír el discurso (con tal de que no se lo encarguen a una) de alguna compañera, cantar el himno nacional con los alumnos y pensar todo el tiempo: “Una gloriosa mañana perdida”. Eso cuando no tienen que preparar algún número para la fiesta. Entonces se les presentan terribles problemas, la imaginación se muestra tan reacia como de costumbre, protestan contra la directora y terminan haciendo siempre lo mismo: la patria, con un caprichoso vestido, sale y recita algo mientras las catorce provincias, con sus lacios cabellos ondulados para la ocasión, se sienten importantes a través de las miradas que su familia les dirige desde los bancos del público. “Sí es una profesión sacrificada, pero pagan los tres meses de vacaciones. ¡Muchachones sucios y sinvergüenzas! ¡Y una que pierde su juventud por ellos!”. Sabe perfectamente que su juventud de todos modos estaría perdida. (...)

La sorprende la entrada de la directora. (...) Le gusta hacer las cosas con corrección, y lo que más se parece a la corrección es el formulismo. Bajo la mesa sus piernas se tocan. La señorita Sensane siente asco ante el contacto y retira las suyas con brusquedad. “Con tal que no se haya dado cuenta”, piensa después. Por si se ha dado cuenta se obliga a acercarse de nuevo y a sentir la proximidad sudorosa. La directora tiene los muslos gordos y su roce húmedo a veces la escalda. (...)

Entre sus creencias más arraigadas está la de que cada persona es el cargo que desempeña; un alumno es un alumno, una maestra una maestra, un director, un director. Por encima de todos ellos están los inspectores. Y, como un personaje místico, con el que no es posible comunicarse sino por fórmulas y papeles sellados, está el ministro invisible. Sus órdenes no son muy distintas de las sentencias inapelables que emanan del cielo.

Elvira Orphee, *Dos veranos*, Colección Narradoras Argentinas, EDIVUM (20012).



ILUSTRACIÓN





MEMORIA DE LO INFANTIL: HUELLAS, MANCHAS Y JIRONES

CHILDHOOD MEMORY: TRACES, MARKS AND FRAGMENTS

Fecha de recepción: 18/4/19 Fecha de aceptación: 25/4/19

KAREN MONSALVE

Psicoanalista practicante en Buenos Aires, Lic. En Psicología Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Miembro del Centro Descartes. Co- fundadora de la Delegación Pilar del Instituto Oscar Masotta y Asociación de Psicoanálisis de Pilar (APPIL)

Resumen: Comentario de la obra del artista Claudio Gallina

Palabras Claves: Infancia – Recuerdo – Escuela – Mancha - Mirada

Abstract: *Commentary on the work of the artist Claudio Gallina*

Key words: *Childhood – Memory – School – Stain - Look*

FRAGMENTOS DE (BIO)GRAFÍA

102

Artista contemporáneo, nacido en 1964, en la ciudad de Buenos Aires, Claudio Gallina destaca de su pasaje por la Escuela Nacional de Bellas Artes Prilidiano Pueyrredón -donde comenzó su formación artística- su mirada dirigida a Latinoamérica, a diferencia de la tradición europea que ha marcado históricamente la tendencia de sus compañeros de estudios. Fue alumno de Osvaldo Attila y Armando Sapia, entre otros artistas.

Se suman a esta influencia la música, la literatura (Borges, Cortázar, Tennessee Williams, Italo Calvino), y una concepción particular de la memoria y el recuerdo. También hay un cruce de esta idea con su experiencia vivida: recuerda sus 17 años como el momento de despertar a la realidad de una dictadura que aún no había terminado, y que sin haberlo advertido atravesó toda su vida escolar. Además, el episodio de “La noche de los lápices” -en que alumnos de secundaria cercanos a su edad en ese momento, fueron secuestrados y desaparecidos a causa de su lucha estudiantil- dejó una impronta que en su obra se refleja en la serie de cuadros sobre escenas escolares. Hay alusiones en el juego del gallito ciego, o el de las escondidas. Según las palabras del propio artista: “La obra que mandé a Panamá 1 se llama Silen-

cio Abismal, porque todo en ese momento era silencio, uno no podía hablar, no podía discutir, no podía opinar. Traté de hacerlo de una manera poética, porque con la obra se debe hacer poesía, no ser literal. Por ello digo que mi obra tiene capas. Cada uno lee la capa que quiere, hay gente que lee la primera capa y dice ¡Ay que lindos los chicos! ¡la escuela, cuantos recuerdos me trae!, otros leen otra capa con la que se sienten identificados, ven otras cosas, ¡es el arte!” 2.

Realizó exposiciones individuales y colectivas en Argentina, México, Colombia, Puerto Rico, Estados Unidos, Perú, España, Chile, España, Inglaterra, Panamá. Participó en Bienales y Ferias internacionales de Arte: Arte Ba, Art Miami, Art Chicago, Art Madrid, Pinta de Nueva York, Art Bo Colombia, Bienal de Panamá entre otras. Realizó murales por la memoria en la Ciudad de Buenos Aires e intervino la estación de subterráneos Acoyte, en conmemoración de los 100 años de su creación.

PRIMER CAPA: OBJETOS INTERVENIDOS Y RECUERDOS INFANTILES

Además de los buenos oficios de pintor bien formado en la técnica, hay una originalidad en las



obras de Claudio Gallina: el uso de objetos en desuso, rescatados e intervenidos con la pintura, sin ocultar del todo su material vivo, hecho de las experiencias que los atravesaron. Pupitres, cuadernos, libretas, hojas de carpeta (en ocasiones varias conformando un gran collage desarmable), son soporte material para la creación de las escenas representadas en la pintura.

El material, rescatado de escuelas de su ciudad, escuelas que evocaron las escuelas públicas por la que transitó, fue una fuente de inspiración para trabajar la memoria de lo infantil, en particular, lo escolar. Allí hay una historia, han pasado generaciones, han dejado sus mensajes, el artista lo deja hablar.

En esa rememoración, hay un primer efecto identificatorio que apela a la experiencia común: pizarrones y tizas, guardapolvos blancos, los juegos, el recreo. “Cada escena es una exploración hacia el pasado, hacia los recuerdos de infancia atizados por una nostálgica felicidad”³.

Pero sabemos, por Sigmund Freud, que no hay recuerdos de la infancia, sino recuerdos sobre la infancia. Son fragmentos, jirones extraídos a la historia, recolectados, alterados, falseados, al servicio de deseos más tardíos, de modo que resulta difícil diferenciarlo de las fantasías. En otras palabras, recuerdos encubridores. No porque encubran una verdad originaria, sino porque el disfraz es el modo de presentación de la verdad inconsciente.

SEGUNDA CAPA: LA PIZARRA MÁGICA

Así, ese dispositivo (algo vetusto en estos tiempos, pero que no pierde su eficacia de metáfora) utilizado por Freud para reunir las dos operaciones de la memoria que no pueden articularse en un solo plano -huellas duraderas y una superficie receptiva ilimitada- permite mirar las escenas escolares de Claudio Gallina apelando a diversos planos de lectura. Lecturas a descubrir en cada ocasión, ya que el propio artista revela cómo cada trabajo es el planteo de una pregunta, que la pintura acabada responderá, o no. Y además la respuesta varía según su interpretante, es decir, deja la obra abierta a la interpretación de sus receptores.

“Una obra de Gallina tiene varias lecturas, y las capas de sus múltiples significados sólo se abren con el tiempo y la paciencia de la observación”⁴, dice un comentarista.

Por ejemplo, donde se ve un juego de niños ha-

ciendo equilibrio, acude el sentido del equilibrio inestable de la educación pública. O la educación como escalera al ascenso social, para luego saltar a un mundo donde se debe “resolver, con \$3200 por mes, comprar pan para una familia a \$40 el kg” (ilustración de tapa).

También están las pasiones, las complicidades, el lazo con los otros, no siempre cándido ni inocente. Los miedos, los monstruos, la segregación. Es decir, lo que escapa al empuje civilizatorio de la escuela. “(...) casi parece que escuchamos voces que subliman ansiedades, de imágenes que se hacen eco del tiempo y evocan historias subjetivas en las que se esconden tanto la tragedia como el juego infantil, el aquellarre y la admonición, la lucha y la entereza de quien, categórico en sus dudas, se corrige sin titubear y hace de las figuras de otras gentes, su más vivo autorretrato.”⁵

Porque el espacio que delimita la escena en cuestión es el del sujeto, representado en los actores que participan de las escenas, pero también en la organización del espacio, sus elementos, y fundamentalmente, en la posición del ojo que capta el instante como si fuera una cámara fotográfica, otro rasgo particular de las pinturas de Claudio Gallina.

MÁS CAPAS...: LA MANCHA

Casi todas las imágenes cuasi fotográficas de los cuadros escolares emergen de una mancha de tinta, siguiendo la visión de Leonardo.⁶ Cómo no evocar en qué terminaba la mancha de tinta en nuestros cuadernos de la primaria: en un enorme agujero!

“Introducida la angustia de castración entre la mirada y el ojo, es el mimetismo lo que pasa a primer plano”⁷. Es la lectura de Germán García, de la esquizia del ojo y la mirada planteada por Jacques Lacan.

La mancha, en el fenómeno natural del mimetismo, es señuelo, determinado por la inserción de la mirada en el campo de la visión. Pero que el sujeto del deseo no queda atrapado en esta captura imaginaria, es lo que demuestra por ejemplo el efecto del *trompe-l'oeil* (“trampantojo”), ese truco pictórico que caza la mirada para luego, por un pequeño desplazamiento, permitir que se descubra la trampa.

Hay algo de este truco en las pinturas de Claudio Gallina. Como advierte Germán García, el pin-



tor (a diferencia del actor, que quiere ser mirado) “invita a deponer la mirada como se deponen las armas”, lo que convierte a la contemplación del cuadro en algo pacificador, que se detiene en la luz, la belleza y el orden del cuadro. Luz y belleza sobre el fondo de una oscura mancha. Irresistible!

Notas

1. Se refiere a su participación en la Bienal de Panamá, en 2013
2. En entrevista realizada en Caracas por Raúl Figueiras, julio de 2013. En: <http://claudiogallina.com/entrevista-por-raul-figueira-caracas/>
3. Sánchez, Julio: “Una visión totalizadora”, diciembre de 2016. En <http://claudiogallina.com/una-vision-totalizadora-julio-sanchez/>
4. Toca, Santiago: Los recuerdos presentes de Claudio Gallina, Ciudad de México, febrero de 2004. En <http://claudiogallina.com/los-recuerdos-presentes-de-claudio-gallina/>
5. Figueiras, Raúl: Caracas, julio de 2013
6. Según el comentario de Alvino Dieguez Videla, Leonardo Da Vinci veía en las manchas de un muro los trazos de grandiosas composiciones plásticas. A lo que agrega: “Nuestro pintor ve en la mancha inicial las zonas más oscuras de nuestra realidad y luego las ilumina con esos guardapolvos blancos conmovedoramente vulnerables. En <http://claudiogallina.com/todo-esta-a-la-vista-por-albino-dieguez-videla-argentina/>
7. García, Germán: “Sobre *du semblant*” (1993), en *D’escolar*, Ed. Atuel-Anáfora, 2000.



SUMARIOS ANTERIORES

Número 1 Agosto - 2013

ISSN 2346-8696

Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657

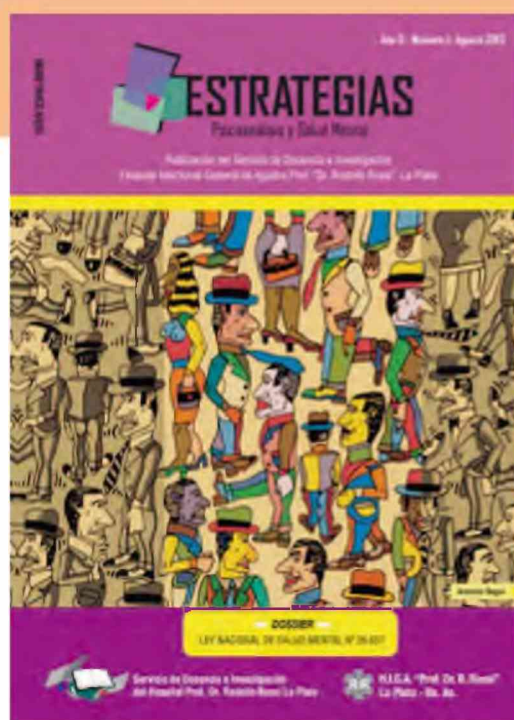
Reportajes// Germán García, Analía Regairaz, Verónica Cruz, Macarena Sabín Paz, Aníbal Golchluk

Documento histórico// Dr. Ramón Carrillo.

Dossier// Emilio Vaschetto: Un intersticio de lectura; Leonardo Gorbacz: Reflexiones sobre la aplicación de la Ley Nacional de Salud Mental;...

Entramados// Elena Levy Yeyati: DSM-5 versus NIMH: ciencia, cultura y política en salud mental; Gabriela Rodríguez: El *witz* de la salud mental;

Inés García Urcola: Clasificar: cada cosa en su lugar;...



105

Número 2 Junio - 2014

ISSN 2346-8696 (En papel) ISSN 2347-0933 (En línea)

Consumos inquietantes

Reportajes// Eric Laurent, Eugenio Zaffaroni, Sebastián Basalo, Edith Benedetti.

Dossier // Félix Chiaramonti: De la comunidad adicta a la historia de cada uno; Alma Pérez Abella: Adicción al sexo; Silvia Zamorano: Ley Nacional de Salud Mental: desafío para la clínica de las adicciones; Carolina Alcuaz: Consumos problemáticos: una clínica de la tristeza; Luis Volta: Incidencias del consumo vital de objetos tecno-científicos

Perspectivas// Marco Focchi: Una perspectiva psicoanalítica sobre el problema de la adicción a las drogas...



Número 3 Junio - 2015

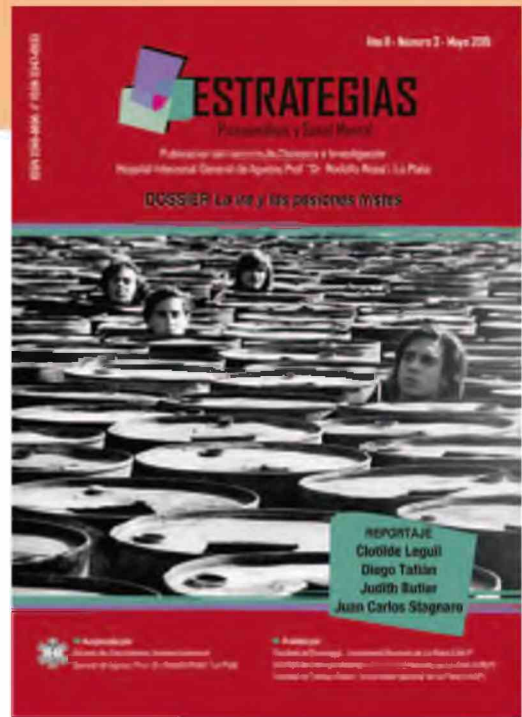
ISSN 2346-8696 (En papel) ISSN 2347-0933 (En línea)

La ira y las pasiones tristes

Reportajes// Clotilde Leguil, Diego Tatián, Judith Butler, Juan Carlos Stagnaro

Dossier // Ivonne Bordelois: Etimología de las pasiones; Myriam Soae: Pasiones tristes o los trastornos del deseo; Roberto Jacoby y Syd Krochmalny: Medios y miedos

Entramados// Remo Bodei - Anna Taglioli: El lugar de las pasiones en la sociedad contemporánea; María L. Errecarte: El humor. Recurso y resto frente a la soledad subjetiva; Gerardo Arenas: Cólera, indignación y goce del encastre; Pablo Chacón: El ciborg melancólico en la era de la pasión zombie...



Número 4 Junio - 2016

ISSN 2346-8696 (En papel) ISSN 2347-0933 (En línea)

Maneras trágicas de matar a una mujer -La sociedad del femicidio-

Reportajes// Graciela Musachi, Daniel Matusевич, María Luisa Femenías, Alejandro Grimson

Dossier // Antonio Di Ciaccia: Violencia sobre la mujer, Gabriela Grinbaum: Género y aborto, Patsilí Toledo/ Claudia Lagos: Cobertura mediática del femicidio y eventuales consecuencias; Fermín Rodríguez: Cuerpo y capitalismo...

Entramados // Irene Greiser: Guerra entre los sexos; Laura Arroyo: De erotismo y de muerte; Gisèle Ringuelet: Modalidades asesinas...



Número 5 Mayo - 2017

ISSN 2346-8696 (En papel) ISSN 2347-0933 (En línea)

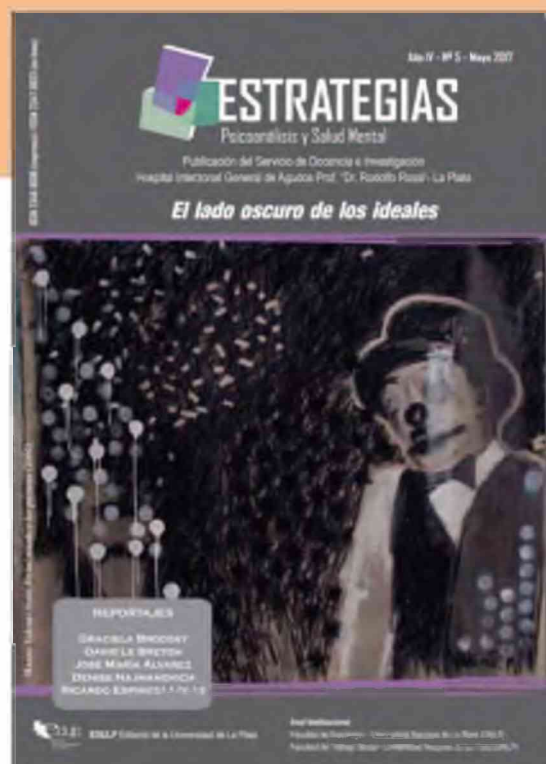
El lado oscuro de los ideales

Reportajes // Graciela Brodsky, David Le Breton, José M. Álvarez, Denise Najmanovich Ricardo Espinoza Lolas

Dossier // Gustavo Dessal: Paradojas actuales del significativo amo; Marcus André Viera: La anatomía y sus destinos; Nicolás Néstor Arrua: Estado, individuo e identidad; Diego Costa: Las vueltas de tuerca de la locura

Entramados // 1925: El sacrificio de José Ingenieros; Adriana Testa: Versiones del montaje masoquista; Pilar Ordoñez: Los siervos de la radicalidad; Sebastián Llaneza: El discurso capitalista y sus consecuencias en el amor; Romina Torales: De los significantes amos y la lectura

Perspectivas // Jean Claude Milner: ¿Qué queda del ideal revolucionario?...



107

Número 6 Mayo - 2018

ISSN 2346-8696 (En papel) ISSN 2347-0933 (En línea)

La justicia del derecho y del revés

Reportajes // Antonio Di Ciaccia, Fernando Broncano, Julián Axat, Luis Seguí Sentagne, Mercedes Araujo;
Documento histórico // Marcelo Izaguirre: Informes Médico Forenses de Alejandro Korn - La frontera del positivismo;

Dossier // Fernanda Otoni-Brisset: Fuera de la norma, un parlêtre ordinario, responsable, al lado de algunos otros, Carlos Jurado: La hora de todos, Camen González Táboas: Sobre el derecho y la violencia, Margarita Alvarez Villanueva: El psicoanalista no es ni justo ni todo lo contrario;

Entramados // Gabriela Rodríguez: La bestia negra de toda teoría de la justicia.;

Perspectivas // Germán García, Ricardo Nepomiachi, Luis Varela, Eric Laurent, Jacques-Alain Miller: Fragmentos: Una conversación Sobre el coraje...



PAUTAS PARA LA PRESENTACIÓN DEL TEXTO

Encabezamiento

- Nombre y apellido del autor, acompañado de un CV breve (no superior a 5 líneas)
- Extensión máxima sugerida: 10.000 caracteres sin incluir bibliografía
- Título del artículo en español y su versión en inglés.
- Resumen del artículo en español (no más de 400 palabras) y su versión en inglés
- Tres a cinco palabras clave y su versión en inglés
- Envío de los trabajos: fasanoac@ms.gba.gov.ar con copia a larroyo481@gmail.com

Cuerpo del texto

- Los trabajos son individuales, en caso de realizarse en forma grupal en Nota al final del trabajo se mencionan los autores que participaron.
- Enviar texto en Times New Roman 12 interlineado sencillo, sin tabulaciones. La bibliografía en tamaño 10, igualmente el número interior del texto, que reenvía a la Nota.
- NO utilizar negritas ni subrayados.
- Las cursivas y comillas, solamente en:
 - Entre comillas los artículos internos a un texto o los títulos de los capítulos.
 - En itálica solamente el título del libro editado.
 - Las citas textuales van entre comillas y tal cual fueron editadas en origen.
 - Otros casos de utilización de comillas en el texto: cuando se quiere destacar una palabra o frase.
 - Palabra extranjera, o neologismos, siempre en cursiva, ej. dixit, après-coup
- Las Notas van al final antes de la bibliografía, correspondiendo al número entre paréntesis que colocarán en el cuerpo del texto y NO con la herramienta de Word a pie de página.
- La bibliografía
 - El orden de los datos de las bibliografías es el siguiente: autor, capítulo o artículo, libro, editorial, ciudad, fecha de edición, página-. Ejemplos:
 - Lacan, J.: "Intervención sobre la transferencia", en *Escritos 1*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 1987, pág. 205.
 - Lacan, J.: *El Seminario, libro 11, Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires., 1987, pág. 58.
 - Miller, J.-A.: "La interpretación al revés", en *Entonces: "Sssh..."*, Ediciones Eolia, Barcelona-Buenos Aires, 1996, pág. 13.
 - Los números de los seminarios en español van en arábigos, (1, 7, 20,) en francés van en números romanos (I, II, XVII).

Todos los trabajos recepcionados serán evaluados en una primera instancia por la Dirección y la Dirección Adjunta a fin de determinar su adecuación con los objetivos de la revista, con la política editorial y con las pautas editoriales.

Cecilia Fasano (Dirección)
Gabriela Rodríguez, Laura Arroyo (Directoras Adjuntas)
Servicio Docencia e Investigación Hospital Dr. R. Rossi La Plata Bs. As. Tel.
Fax: 0221 - 4247596

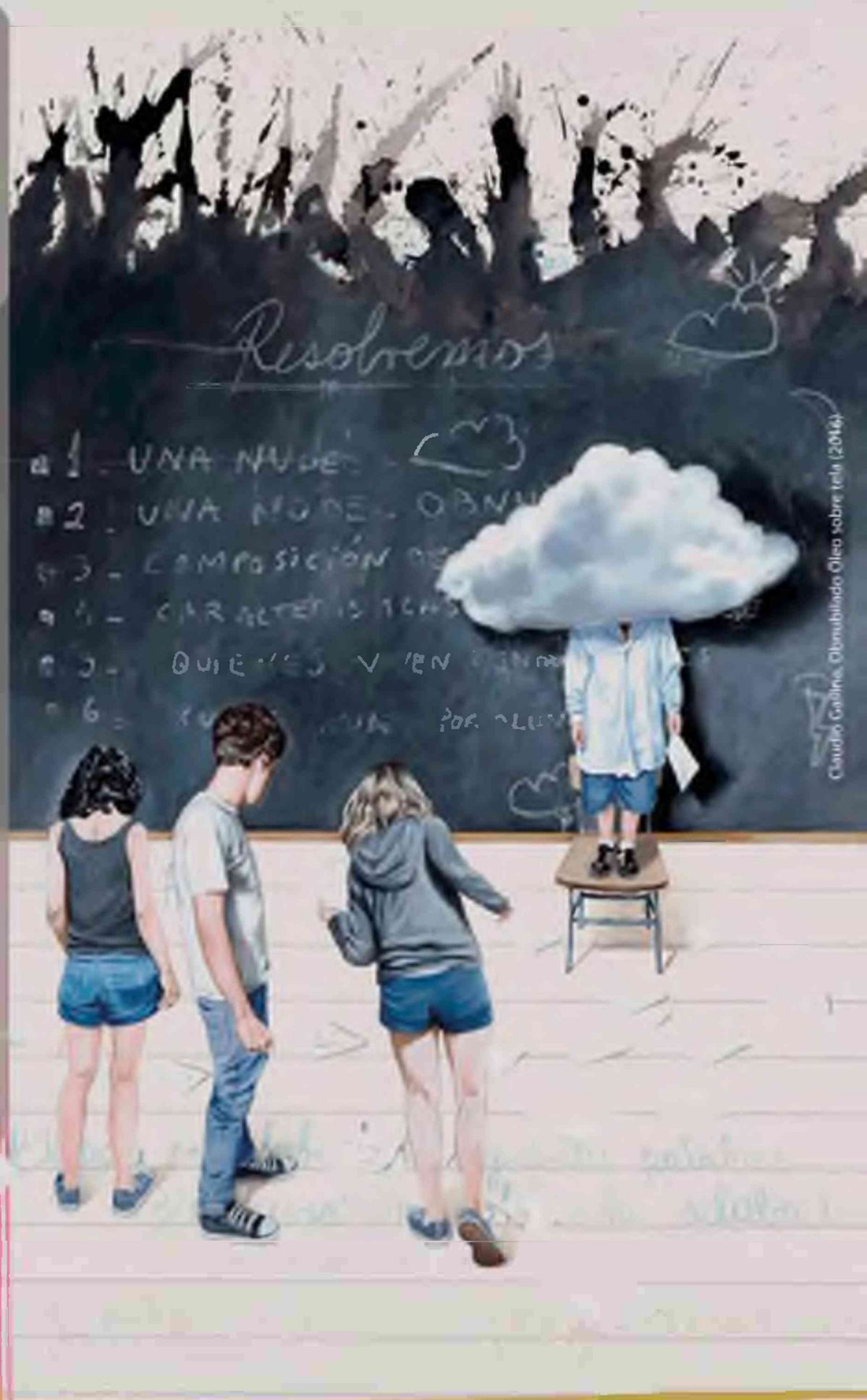


Dirección
Cecilia Fasano

Dirección Adjunta
Gabriela Rodríguez
Laura Arroyo

SUMARIO

Miquel Bassols
Horacio González
Adriana Puiggrós
Rosa Falcone
Maximiliano Fabi
Catherine Millot
Gastón Cottino
Beatriz Gez
Verónica Escudero
Juan Pablo Luchelli
Stella López
Witold Gombrowicz
Laura Arroyo
Nieves Soria
Facundo Avalo
Christian Martín
Nelson Mallach
Julián Achilli
Esthela Solano Suárez
Germán García
Mercedes Araujo
Karen Monsalve



Claudio Galina, Obra titulada 'Resolvemos' (2016)