



ETHOS

EDUCATIVO

ISSN 1405-7255 • II ÉPOCA • MORELIA, MICHOACÁN, MÉXICO

ROSARIO
HERRERA GUIDO
**PSICOANÁLISIS,
EDUCACIÓN Y CULTURA**

JOSÉ EDUARDO
TAPPAN MERINO
**EL PSICOANÁLISIS
ES MÁS QUE UNA
PROPUESTA CLÍNICA**

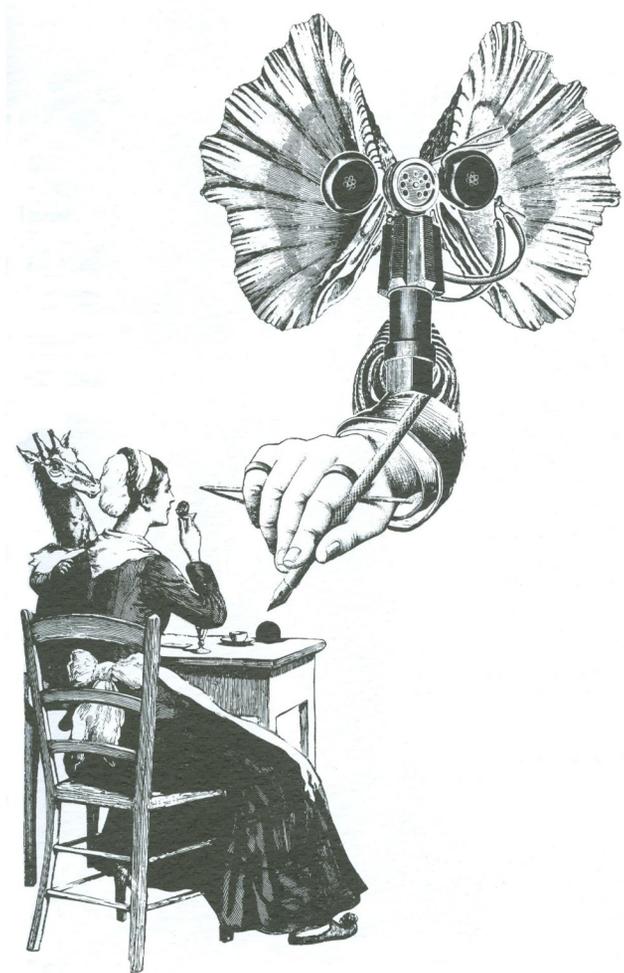
CECILIA SOLER
**UN LUGAR
PARA EL AMOR**

SANDRA MARÍA
BACCARÀ ARAUJO
**PADRE, ACERCA
A MÍ ESE CÁLIZ**

RAÚL ENRIQUE
ANZALDÚA ARCE
**LA PERTURBACIÓN
DEL INCONSCIENTE:
LOS DILEMAS DE
MIRAR LA OTRA ESCENA**

MÉLANIE BERTHAUD
**EDUCAR, SEGÚN
FRANÇOISE DOLTO
(1908-1988)**

DOSSIER
LUDWIG ZELLER



◆ 43 ◆

SEPTIEMBRE-DICIEMBRE DE 2008

Ethos Educativo No 44.
Revista cuatrimestral.
Septiembre-diciembre de 2008.

Número de reserva al título de Derecho de Autor:
04-2003-051913171300-102
de fecha 19 de mayo 2003

Número de Certificado de Licitud de Título: 10941
de fecha 4 de julio 2003, con número de expediente 1/432 "98" 14319

Número de Certificado de Licitud de Contenido: 7586
expedido por la Comisión Calificadora
de Publicaciones y Revistas Ilustradas
de la Secretaría de Gobernación,
el 4 de julio de 2003, con
número de expediente 1/432"98"14319

ISSN:
1405-7255

Portada: *La escritura automática*. Grabado. Ludwig Zeller

Domicilio de publicación:
Calzada Juárez N° 1600, Col. Villa Universidad,
C.P. 58060, Morelia, Michoacán.

Impresor:
Ursu Silva López,
"Morevallado Editores"
Tlalpujahuá N° 445
Col. Felicitas del Río
58030, Morelia, Mich.

Tiraje:
2000 Ejemplares.

Las colaboraciones firmadas son responsabilidad de su autor.
Se permite la reproducción de los contenidos, citando la fuente.

Domicilio Legal:
Calzada Juárez 1600, Fracc. Villa Universidad
58060, Morelia, Michoacán, México.
Tels. 01(47) 175-15-00 al 28, ext's. 135 y 219; Fax: 316-75-93.

escriba: ethos_sugerencias@imced.edu.mx
colabore: ethos@imced.edu.mx

CONTENIDO

psicoanálisis, educación y cultura

3 Editorial

ARTÍCULOS

- Rosario Herrera Guido **9** Psicoanálisis, educación y cultura
Víctor H. Valdés Pérez **23** Sobre la interpretación de las pulsiones
José E. Tappan Merino **29** El psicoanálisis es más que una propuesta clínica
Cecilia Soler **38** Un lugar para el amor
Oscar Alonso Mira Rivera **52** Psicoterapia y responsabilidad
clínica para una actitud ética
Ana Cristina Bianco **64** Sobrediagnóstico,
Pablo Figueroa derechos vulnerados y efectos subjetivos
Liora Stavchansky Slomianski **80** El arte de habitar los nombres
y jugar con sus secretos
Sandra María Baccará Araujo **87** Padre, acerca a mí ese cáliz:
Consecuencias de la ausencia de la función
paterna en el contexto de la violencia juvenil
Antonio Sustaita **98** *Persecución infinita*, reconstrucción
infinita: *Las esferas* de Louise Bourgeois
María Guadalupe Zavala Silva **109** *Diótima de Mantinea*: filósofa de oído

DOCUMENTOS

- Raúl Enrique Anzaldúa Arce **119** La perturbación del inconsciente:
los dilemas de mirar *la otra escena*
Mélanie Berthaud **138** Educar, según Françoise Dolto (1908-1988)
Miguel Ángel Méndez Gómez **151** Una mirada a la educación desde el psicoanálisis
Beatriz Ramírez Grajeda **160** El vínculo de dos profesiones imposibles:
Psicoanálisis y educación
Susana Bercovich **174** La performance pedagógica
María Luisa Murga Meler **184** La educación como institución
¿Es imposible un proyecto educativo?
Raúl Páramo Ortega **199** ¿Enajenaciones primarias (de origen)
—enajenaciones secundarias (supletorias)?— con
especial acento marxista y freudiana—

DOSSIER

- Álvaro Mutis **227** Ludwig Zeller, o el espejo en entredicho
Edouard Jaquer **231** Los collages de Ludwig Zeller y su estela
Ludwig Zeller **239** Poesías
Ludwig Zeller **284** Trayectoria

EDITORIAL

El IMCED erige este número de la revista *Ethos Educativo* en memoria del XXII Encuentro Nacional de Investigación Educativa –que sucede en Morelia, durante los días 13, 14 y 15 de noviembre de este 2008–, en torno a la temática *psicoanálisis, educación y cultura*. Los artículos configuran las conferencias magistrales, refieren el quehacer en los talleres y bosquejan indagatorias a discutir:

En “Psicoanálisis, educación y cultura” Rosario Herrera Guido exorcisa los demonios freudianos con la kantiana visión de *reconciliar con el arte a la razón y a la naturaleza*. Recomienda en consecuencia flexibilizar los patrones de calidad educativa que castran la personalidad y recuperar el mito, con la poética como didáctica.

Enterado de que para Freud el equilibrio de las pulsiones es tarea filosófica que requiere de una ciencia de continua interpretación, Víctor Hugo Valdez Pérez subraya en su artículo “Sobre la interpretación de las pulsiones”, la necesidad de proponer una hermenéutica del equilibrio pulsional, basada y complementada con la hermenéutica análoga de Beuchot.

José Eduardo Tappan Merino, alude a una concepción articuladora entre el campo de la crítica de lo social y la subjetividad humana, con extensión al papel de la educación. En “El psicoanálisis es más que una propuesta clínica” lo ubica como parte de la teoría crítica, cuyas elementos pueden ser transmitidos fuera de su tradicional conceptualización clínica.

Cecilia Soler parte de la idea de Freud de que el amor está encerrado en un circuito sin salida. En “Un lugar para el amor” lo figura en una peceira redonda y transparente: el narcisismo, que parte muy temprano de la autoconservación y ahí termina.

Oscar Alonso Mira Rivera, alerta sobre las implicaciones de la ingenua tendencia a considerar al psicoanalista gurú, y a la disciplina escape. En “Responsabilidad clínica para una actitud ética” reseña aspectos históricos y teóricos sobre la responsabilidad y propone vencer temores para ejercer la libertad y educar en la responsabilidad.

En “Sobrediagnóstico, derechos vulnerados y efectos subjetivos”, de Ana Cristina Blanco y Pablo Figueroa, advierten sobre el riesgo para el niño, del diagnóstico de los distintos actores. Insisten en diagnósticos dinámicos, variables, contruidos sobre reconstrucciones previas en un trabajo interdisciplinario exento de posiciones dogmáticas y sostenidas en el respeto a los derechos.

Liora Stavchansky Slomianski, propone la eminente ausencia del lenguaje como juego mágico que inscribe al sujeto en los laberintos del deseo en “El arte de habitar los nombres y jugar con sus secretos”. Discurre sobre la relación con los fenómenos del lenguaje que estructuran y delimitan al sujeto, que de acuerdo con Lacan, incorpora destino y voluntad (Badiou).

Sandra María Bacará Araujo, concluye la devaluación de la paternidad ocasionada por el hedonismo que aliena al niño al incidir sobre su educación, en un estudio que refiere cómo los padres reconocen que no inculcaron valores como la ética, la ciudadanía, el respeto al medio ambiente y la competitividad, coincidentes con la opinión de sus hijos. En “Padre, acerca a mí ese cáliz: consecuencias de la ausencia de la función paterna en el contexto de la violencia juvenil”, llama a sacar de la inanición el imaginario de norma y convivio de la paternidad, para reconstruir los límites.

En “Persecución infinita, reconstrucción infinita: *Las esferas* de Louise Bourgeois” Antonio Sustaita describe los rasgos del trabajo artístico que muestra dos esferas, una rosa y una azul, cada una con una mano femenina emergiendo de cada esfera, que representan la desgarradura y el remiendo, como forma de escape, imágenes que pueden tomarse simbólicamente como una escritura que libera.

En “*Diótima de Mantinea*: filósofa de oído”, María Guadalupe Zavala Silva refiere el ensayo en el que María Zambrano denuncia el orden simbólico masculino y valora el Pensamiento femenino en Diótima figurado.

Raúl Enrique Anzaldúa Arce explica que, después de Freud, Jean Claude Filloux señala la aplicación del psicoanálisis a la educación y esquematiza dos tendencias: intervenir psicoanalíticamente para mejorar la educación; y acudir al psicoanálisis para desentrañar los fenómenos educativos, en “La perturbación del inconsciente: los dilemas de mirar la otra escena”.

Melanie Berthaud, aborda la crítica que Dolto formuló contra el sistema educativo que sofoca el deseo del alumno, cuestionando los programas impersonales y pidiendo a los jóvenes franceses que no fueran esclavos de dichos programas, preguntándose quién aprende, para qué aprende, y si hay deseo de aprender, en “Educar, según Françoise Dolto (1908-1988)”.

En “Una mirada a la educación desde el psicoanálisis”, Miguel Ángel Méndez Gómez concluye con Catherine Millot, que no hay aplicaciones posibles del psicoanálisis a la pedagogía, ni pedagogía analítica; que ante la indómita pulsión, con el psicoanálisis el educador sólo puede adquirir conciencia de sus límites.

Beatriz Ramírez Grajeda, escribe sobre “El vínculo de dos profesiones imposibles: Psicoanálisis y Educación” y patentiza la dicotomía entre la función social de gobierno en la educación y el inconsciente, que provoca las pulsiones agresivas en reclamo de reconocimiento.

Susana Bercovich se remonta a los griegos para señalar cómo la pedagogía es una relación amorosa y discurre hasta Foucault, quien señala que la normalidad es una construcción que responde a la moral de cada época, donde la pedagogía tendrá un lugar privilegiado en el aseguramiento y la transmisión del discurso. En “La performance pedagógica” propone airearla con nuevos modos de relación, fuera del ejercicio del control y de la disciplina, para acceder a nuevas formas de estar en el mundo.

Ma. Luisa Murga Meler, se hace eco de Freud, quien señala que el complejo entramado social y psíquico que condiciona a cada sujeto, es por naturaleza opuesto al encargo social de la educación que estandariza. Interroga: “La educación como institución. ¿Es imposible un proyecto educativo?”.

Raúl Paramo Ortega pregunta “¿Enajenaciones primarias (de origen) - enajenaciones secundarias (supletorias)?” Y con especial acento a la perspectiva marxista y freudiana, considera a las alienaciones primarias represiones causadas por previas inhibiciones sociales como la religión.

El *dossier* está dedicado a un maestro de dos lenguajes: el de la poesía y el de la plástica: Luwig Zeller, quien recurre al surrealismo para ejercer

la libertad. Suyas son las obras que ilustran este ejemplar. En el *dossier* Álvaro Mutis nos prologa a Zeller poeta; y Edouard Jaguer, al artista plástico.▲

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

Mtro. Leonel Godoy Rangel
Gobernador del Estado de Michoacán

Secretario

Mtra. Aída Sagrero Hernández
Secretaria de Educación en el Estado

Vocales

Ing. Leonel Francisco Contreras Rivera
Director del Instituto
Tecnológico de Morelia

Lic. Francisco Rodríguez Beltrán
Director del Centro de Educación
Continua Unidad Michoacán del IPN

Dra. Silvia Figueroa Zamudio
Rectora de la Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo



**Instituto Michoacano de
Ciencias de la Educación**
“José María Morelos”

DIRECTORIO

M.C. Juan José Chagolla Gaona
Director General

M.C. Álvaro Estrada Maldonado
Subdirector Académico

Mtro. Feisal Moldes Ode Alé
Subdirector de Planeación

C.P. Maribel López Padilla
Delegada Administrativa

Mtro. Ángel Heredia Mena
Jefe del Departamento de Difusión Cultural
y Extensión Educativa

ETHOS EDUCATIVO

revista cuatrimestral de educación

Dr. José Ramírez Guzmán
Director

Consejo Editorial

Dr. Antonio Santoni Rugiu
Universidad de Florencia, Italia

Dra. Ma. Esther Aguirre Lora
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Fernando Flores Camacho
Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Leticia Gallegos Cázares
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Colin Lankshear
Central Queensland University, Australia

Dra. Raquel Partida Rocha
Universidad de Guadalajara

Dr. Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio
Universidad de Guadalajara

Dr. Francesc Jesús Hernández i Dobon
Universidad de Valencia, España

Dr. Carlos Alberto Torres
University of California LA, Estados Unidos

Dr. Jorge Rivas Díaz
Centro de Cooperación Regional para la
Educación de Adultos en América Latina y el
Caribe (CREFAL)

Comité Editorial

Mtro. Manuel Medina Carballo
Mtro. Mario Torres López
Dr. José Guadalupe Duarte Ramírez
Mtra. Aída Atenea Bullen Aguiar
Mtro. Felipe Pureco Gómez
Mtro. Manuel Orozco Gaona

Francisco Javier Hernández Rodríguez
Editor en Jefe

Lic. Rosalinda Cabrera Cruz
Revisión

Luz Angélica Mani Villa
Captura

C.P. Laura Cervantes Sánchez
Circulación e intercambio

Psicoanálisis, educación y cultura

Rosario Herrera Guido

IIF-UMSNH

1. El bienestar en la cultura

Immanuel Kant, el filósofo moderno, advertía en sus agudas reflexiones sobre el libro del Génesis, que en los orígenes de la historia humana el instinto –la voz de Dios que obedecen todos los animales– debía haber guiado a la criatura humana a elegir algunos alimentos y a prohibirse otros. Con ello, el filósofo de Königsberg destacaba que en la caída humana en el *Paraíso* había tenido una importante participación la vista, que transformó el instinto sexual en sensualidad, que a diferencia del animal se convirtió en un impulso permanente, al que le otorgó el nombre de *pulsión* (*Trieb*). Un impulso humano que marcaba el nacimiento de la cultura, pues apareció cuando el objeto apetecido empezó a sustraerse a los sentidos, gracias al ocultamiento del sexo tras la *hoja de parra*, testimonio del imperio de la razón sobre los instintos sexuales. Un artificio que promovió el paso de los apetitos animales a lo propiamente humano: el amor y la belleza. Y al abrir los ojos, el hombre vislumbró el tiempo, el futuro ignoto y amenazante, y se refugió en la familia, el trabajo y la cultura. Así, con el alumbramiento de la razón, ya no hubo marcha atrás, y la pulsión asumió como proyecto la perfección. En los umbrales de la cultura, la historia natural comienza con el bien, que es obra de Dios, en oposición a la historia de la libertad que introduce el mal y la perversión de la naturaleza. Una historia –como dice Néstor Braunstein– en la que “el hombre es un animal perverso que se toma muchos trabajos en su camino hacia la muerte”. Kant, como reconoce el mal y la perversión que introduce la razón en el mundo de la cultura, aspira a la reconciliación entre la naturaleza y la razón a través del arte, que en su más alto grado de perfección volverá a ser naturaleza.¹

¹ KANT, Immanuel, 1867, p. 317 y ss.

El pensamiento de Sigmund Freud en *El malestar en la cultura*,² pertenece a la filosofía de la cultura moderna, en particular al concepto moderno de represión, cuyo fundamento no está en una violencia terrorífica. Si en *Tótem y tabú*,³ Freud introduce a un mono cretino que se apropia de todas las hembras de la manada y se las prohíbe a los hijos, por lo cual es asesinado y devorado, es para promover un punto de partida genealógico, es decir un origen trágico y perverso de la ley fundante de la cultura y el linaje, un origen basado en un mito moderno, que aspira a superar las interpretaciones inocentes del origen de la cultura.

En realidad, la traducción castellana de la palabra *Verdrängung* (represión), ha dado lugar a no pocas confusiones, pues ha sido asociada con frecuencia al aplastamiento de los hombres y las mujeres al seno de la cultura, cual destino desdichado de la estirpe humana, y en el mejor de los casos a lo que se opone con coactiva violencia a la pulsión, a la presión que tiende hacia la satisfacción (*Dräng*), que la *Ver-drängung* (la represión) viene a sofocar. Sin embargo, desde la moderna fuente kantiana, Freud sostiene que la represión propiamente originaria, fundante de la cultura, es una operación que se da a nivel del lenguaje, como un acto de desalojo, de sustitución metafórica, como un giro poético, que consiste en la interrupción del deseo de la madre por el hijo por la ley del padre (según Freud), o la sustitución del deseo de la madre por el Nombre-del-Padre (de acuerdo con Lacan), cuya función simbólica introduce la ley del deseo, que ordena desear, en los dos sentidos, que regula el goce incestuoso e introduce un imperativo ético: desear. Una metáfora que lleva a la pulsión a destinos perversos como la *vuelta en lo contrario* y la *sublimación*, que permiten pensar en la cultura como transgresión del orden natural, expresado primordialmente según Freud en el arte y el trabajo intelectual, objetos verdaderamente valiosos para la cultura. Estamos, como sostiene Hans-Georg Gadamer, ante la excentricidad de la vitalidad humana de la que surgen todas las formas diferenciadas que se expresan en lo que llamamos cultura.⁴

Como se sabe, para dar cuenta del origen de la cultura, Freud inventa un mito moderno: *tótem y tabú*.⁵ Un texto en el que Freud sostiene que la

2 FREUD, Sigmund, 1979, p. 57-140.

3 FREUD, Sigmund, 1913, p. 103-162.

4 GADAMER, Hans-Georg, 1996, p. 26.

5 FREUD, S. *op. cit.*

gregariedad humana, antes que responder a las necesidades que llevan a la división del trabajo en función de la supervivencia, se funda en los obstáculos impuestos a la sexualidad, a través de las pulsiones inhibidas en su meta, límite del que surgen los lazos amorosos entre el grupo social, en torno a una causalidad trascendente, que anuda simbólicamente a los hombres y a las mujeres, como el tótem, el jefe, el líder, el amo, el padre, el maestro y Dios. El mito de tótem y tabú, desde la perspectiva de Michel Foucault, es genealógico, pues no parte de un origen rousseauiano: el inocente principio de la cultura y la historia. En el mito de *tótem y tabú* los hermanos asesinan al padre y se lo comen porque les impide el goce de las mujeres. Pero la culpa ante semejante crimen les negará para siempre ese goce, móvil del asesinato, pues ya no podrán gozar de la madre. Y en el lugar de la fiesta totémica erigen el tótem en torno al cual los hermanos arrepentidos se juran lazo fraterno y se prohíben el incesto y el asesinato, leyes fundantes de la cultura que regulan los lazos simbólicos entre los hombres y las mujeres, el linaje y el parentesco.

Tótem y tabú –como afirma Freud– es una construcción, un mito moderno, transhistórico, que sin embargo actualiza el cimiento de la descendencia, la cultura y el culto, de cuya dimensión ética se despliega todo el campo estético a través de las artes: el templo (la arquitectura), la música (en torno a lo divino), la danza y el ritual, la escultura y la pintura (que representan las imágenes de Dios) y la poesía (los ensalmos y las oraciones), como piensa Eugenio Trías en su libro *Lógica del límite*,⁶ que permite concluir que sin culto no hay cultura, como sin falta moral no hay arte, porque sería reducido al falso juego de *l'art pour l'art*.

Gérard Pommer,⁷ el psicoanalista y pensador francés, tomando como pretexto la enseñanza Jacques Lacan, va más lejos que el mismo Freud, al destacar que ni siquiera habría lenguaje si no nos autorizáramos a hablar en nombre de nuestro tótem. Pues el hecho mismo de firmar es una forma de invocar el nombre del padre, nombre patronímico, fundamento de la ley de la cultura, cuya función no es oponer la ley al deseo provocando un conflicto sin salida, como lo hace el padre de la horda primitiva, padre terrorífico identificable en el dictador y el tirano, sino unir la ley al deseo a través de la ley del deseo, que ordena desear, es decir, *rescatar*

⁶ TRÍAS, Eugenio, 1991, p. 367-397.

⁷ POMMIER, Gérard, 1988, p. 374-375.

el goce perdido por la escala invertida del deseo (como enseña Lacan). Una inversión desde donde me permito pensar *El bienestar en la cultura*, gracias a una posición subjetiva deseante que no reniega de la falta de felicidad en la cultura, pues no aspira a vivir feliz como los idiotas, sino a estar feliz de vivir, justo porque el deslizamiento del deseo –como diría Nietzsche– permite “amar simplemente el deseo”.

Freud, desde muy temprano sospecha que existe algo que impide la satisfacción plena y la felicidad a los hombres y a las mujeres, una especie de fuente de displacer. Ya en 1987, en una inquietante misiva que le envía a su amigo Wilhelm Fliess, le transmite su hipótesis de una represión originaria, que concibe como orgánica, contemporánea a la posición vertical del hombre, que le impide el retorno a la postura horizontal y a la desnaturalización.

En sus *Tres ensayos de teoría sexual* (1905), Freud coloca el goce perverso en relación a la ley de la prohibición del incesto, fundante de la cultura, dando lugar a la tesis de que es el orden simbólico el que funda la cultura y no la simple agrupación humana (tema central en *Tótem y tabú*); una brecha más tarde retomada por la antropología estructuralista de Claude Lévi-Strauss.

Hasta *Más allá del principio del placer* (1920), un texto en el que Freud introduce la pulsión de muerte, estaba convencido de que era la cultura (con sus ideales morales), la culpable del impedimento de la satisfacción plena, y de que la fuente de los más espinosos conflictos estaba en las difíciles relaciones entre la sexualidad y la cultura.

Es hasta *El porvenir de una ilusión* (1927) y *El malestar en la cultura* (1930), que Freud sostiene que para que la *libido* se impulse es necesario un obstáculo, ahí donde los límites naturales a la satisfacción plena abren para el psicoanálisis la dimensión positiva y ética del deseo, además de la sublimación y el placer estético. Porque si la humanidad ha creado el artificio de la imposibilidad del goce incestuoso y parricida, y se ordena en torno a las restricciones que la cultura impone, es porque ha elevado todos los objetos de la cultura al nivel de lo invaluable.

Es pues *el rescate del goce por la escala invertida del deseo*, el que me autoriza a promover *El bienestar en la cultura*. Porque el malestar

irreversible en la cultura que denuncia Freud, corresponde a la predominancia de la neurosis, como desalojo de las restricciones que la cultura impone. No hay que olvidar que la neurosis es definida por Freud, a través de una metáfora fotográfica, como *el negativo de la perversión*. Mientras la moral, discurso del amo y del poder, que reclama lo natural y lo normal para la sexualidad, es neurótica; la ética del psicoanálisis, que tiene por imperativo la ley del deseo, es erótica, perversa y excéntrica, pues trastoca el orden natural y el cultural.

Una ética de la que Freud sólo se atreve a señalar que el principio de realidad debe prevalecer por sobre el principio del placer, que cada cual debe saber su medida y que la pulsión de muerte debe ponerse al servicio de Eros, si es que la cultura no quiere sucumbir. Una ética de la que Lacan advierte que “no hay que confundir el deseo con el capricho y la arbitrariedad sádica”, pues éstas pertenecen al dominio del goce puro, es decir, del puro goce que no pasa por la ley de la palabra y la dimensión simbólica del amor. Para lo cual, es necesario que la oposición entre el principio de realidad y el principio del placer, no supongan una síntesis o un equilibrio homeostático en la cultura, propios de la vida biológica.

La dimensión de *El bienestar en la cultura*, reclama el campo de la sublimación. Lacan sigue muy de cerca a Freud al señalar que se trata de una desviación de la pulsión hacia fines valorados y reconocidos por la cultura. Aunque Lacan marca sus diferencias:

1. Freud pensaba que la sublimación sólo era posible para personas refinadas y cultas. Lacan descarta la posibilidad de una sublimación total.
2. Freud piensa que la sublimación involucra la reorientación de la pulsión hacia un objeto diferente al sexual. Lacan, en lugar de cambiar de objeto, modifica su naturaleza. Porque la cualidad sublime de un objeto no es propiedad del objeto mismo, sino un efecto de la posición del sujeto en la estructura simbólica de la fantasía: el objeto perdido que debe reencontrarse por la escala invertida del deseo.
3. Lacan sigue a Freud al asociar la sublimación a la creatividad y al arte, también a la pulsión de muerte, pues para crear hay que destruir, además de que el objeto sublime puede llegar a ejercer una fas-

cinación siniestra, próxima a la muerte. Una pulsión de muerte que, en función de *un bienestar en la cultura*, como se puede colegir de *El malestar en la cultura*, es necesario poner al servicio de Eros, para preservar la cultura.

Porque el mundo de *El malestar en la cultura* es el que se afana en producir bienes, a los que debemos servir, rechazando todo lo que concierne a la relación de los hombres y las mujeres con su deseo, con lo que no se hace más que eternizar el poder. Como advierte Lacan: *¿Qué proclama Alejandro llegando a Persépolis al igual que Hitler a París? –he venido a liberarlos de esto o de aquello. Lo esencial es lo siguiente –Continúen trabajando. Que el trabajo no se detenga. Lo que quiere decir –Que quede bien claro que en caso alguno es ocasión para manifestar el más mínimo deseo.*⁸ Contrariamente, el único bien que nos es accesible en *El bienestar en la cultura*, es el que posibilita el acceso al deseo. Y es que la fuente de donde brota el deseo, no sólo modula la cascada de significantes, sino que es el significado: nuestro ser. Porque no hay más deseo que el de ser, bajo todas las significaciones posibles.

2. Cultura y educación

A partir de *El bienestar en la cultura*, que se rige por una ética que tiene por imperativo *la ley del deseo*, permítanme proponer una ética del deseo para la experiencia educativa, que impulse la innovación del conocimiento y de la vida misma, además de promover la democracia, en función de la autonomía del conocimiento y la libertad de la crítica, la verdad y la creatividad.

Para ello propongo el neologismo (po)ética, para designar el fundamento ético de la creación y la invención en la educación, es decir, una ética que se realiza en la dimensión estética, a fin de poder superar la razón instrumental técnica de la modernidad, que redujo “el saber hacer” griego, la *poiesis* y la *tekne* a la repetición técnica moderna del “hacer como”. Todo ello para restaurar la *poiesis griega* como *tekne*, como un saber hacer siempre renovado, que se despliega como creación y recreación de las relaciones comunitarias y de la *polis* como obra de arte. Una pro-

⁸ LACAN, Jacques, 1988, p. 374-375.

puesta inspirada en Jacques Lacan,⁹ Martin Heidegger¹⁰ y Eugenio Trías.¹¹

Desde luego que una poética (ποίησις) de la educación (διδασκαλία) es una hipótesis arriesgada, pero más vale postularla que repetir discursos comunes y seguros. Como se sabe, hasta en los foros internacionales sobre educación, pedagogía y filosofía de la educación, hay pocos espacios para una voz inescuchada como es el diálogo entre la filosofía, el psicoanálisis y la educación.

Una hipótesis que no es descabellada, pues trata de rescatar la síntesis originaria entre la *poiesis* y la *paideia*, una síntesis cuya fractura comienza en la República de Platón,¹² con la expulsión de los poetas de la polis, pero que se radicaliza con el imperio de la razón instrumental técnica en la modernidad.

La *poiesis*, que desde *El Banquete*¹³ de Platón designa “la causa que hace que lo que no es, sea”, se encuentra estrechamente ligada a la creación, la producción y la invención, producto del diálogo democrático impulsado por la mayéutica, método propio de la *paideia*. *Poética* y *paideia* constituyen una síntesis trascendente que tiende hacia la verdad, el bien y la belleza, y se encuentran en el más alto peldaño de la cultura griega. En contraste, la poética y los poetas, en la modernidad instrumental técnica, se mueren de hambre porque no producen mercancías ni contribuyen al progreso (la sagrada categoría de la modernidad).

Poética de la educación es también una hipótesis que considera que la *poiesis* y la *paideia* constituían una síntesis originaria que se encontraba en el más alto peldaño de la cultura, y que la *poiesis* se desplegaba en la tragedia griega, la versión más autorizada del mito, como guía en la vida.

En oposición a esta síntesis griega entre la *poiesis* y la *paideia*, la educación, a la sombra de la modernidad técnica, se ha convertido en un asunto consabido: los estudiantes deben cultivar un tipo de auto-conocimiento

9 LACAN, Jacques, 1998.

10 HEIDEGGER, Martin, 1994.

11 TRÍAS, Eugenio, 1976.

12 PLATÓN, 1974.

13 PLATÓN, *op. cit.*

(aprender a aprender), con la consigna de alcanzar la perfección (la excelencia académica y ahora la certificación). Una educación que persigue la perfección, por lo que evade la contingencia, la finitud humana y su esencia trágica.

El neoliberalismo, que hace de la educación un mercado, para integrarla en lo que el filósofo español Eugenio Trías llama el “Casino Global”, agrava la tendencia de competir para “ser los mejores”. Pero esta educación, en su proyecto global, imagina un hombre abstracto, sin la guía clásica de la tragedia y su clave de operación: la *poíesis*, que Aristóteles en su poética concibe, según el poeta Agatón, como lo verosímil, que no es lo verdadero ni lo falso, sino lo posible y el azar.

Hoy más que nunca necesitamos en el campo de la educación el mito y su poética –como piensa Nietzsche– porque una cultura que recurre al mito y a su poética está menos propensa al socratismo, a confiar demasiado en la razón y rechazar la poética y la cultura de los clásicos.

La poética del mito es el corazón de nuestra existencia trágica, y tiene la función vital de recordarnos que no tenemos el poder de lograrlo todo. Los hombres y las mujeres tendemos a defendernos en contra del destino, el deseo de nuestros padres, la cultura, el poder, pero el sentido poético de lo trágico puede rescatarnos de la peligrosa suposición de que podemos hacernos perfectos a nosotros mismos.

Los antiguos griegos pensaron que la tragedia mantiene vivo nuestro sentido de la contingencia, la propensión al azar para intervenir en los asuntos ordenados de los seres humanos, revelando nuestra fragilidad. El desastre puede ocurrir, pero somos propensos a confiar demasiado en nuestras propias capacidades, para hacer que el mundo responda a nuestra voluntad.

El proyecto actual, que se resume en una formación educativa abstracta, presupone un tipo de saber que se ha apoderado de la educación. Debemos saber y saber medir ese saber con parámetros abstractos de calidad. Es necesario aprender a aprender, y a saber cómo acumular ese capital de saber. Así, los estudiantes son alentados a examinar las habilidades y competencias que son claves para sus estudios, para venderse mejor a

los empleadores potenciales, además de ser evaluados por sus maestros, que deben certificar la mano de obra calificada para el mercado laboral.

El énfasis en estas habilidades desplaza la educación de la cultura clásica, la literatura, la tragedia y la poética, para poderse proponer como un sistema cerrado, donde todo se supone transparente y puede calificarse con patrones de calidad, como si se tratara de un proceso de producción empresarial.

La poética en su origen comparte su sentido con la *tekne*, un *saber hacer* y no un *hacer como* (reproductibilidad técnica). Mientras el saber hacer es poético, el hacer como es técnico. El saber hacer es siempre renovado, pues ni siquiera llega a constituirse en una técnica, un modo de hacer, ya que debe morir en el momento mismo en que nace, para no decaer en técnica, en un hacer como, como mi madre, como mi maestro, como dicen los libros, como los chinos, o los amos de la ciudad o del mundo. La *poiesis* es un saber hacer que, desde la perspectiva de la acción ética, sólo se impulsa con el deseo, el querer hacer y no el deber ser.

3. La ética del psicoanálisis

El psicoanálisis no es una ciencia de la cultura, sino una ética, pues ninguna ciencia ni social ni formal se encarga del deseo de cada cual. La educación tradicional no se ocupa del deseo de cada educando, lo que no significa que no pueda hacerlo. Una ética del deseo humano que se despliega como (po)ética, pues es el deseo el que permite el acceso a la dimensión de la creación y auto-creación. Desde luego que hablar de una ética del deseo es una definición circular, hasta un pleonasma, pues sólo la ética se refiere al deseo, en tanto que querer ser, mientras la moral se ocupa del deber ser social. La moral es neurótica; la ética es erótica. El deseo, debido a los fines de la educación, auxilia a la cultura en su tarea legisladora y reguladora de la conducta social. El deseo es siempre reprimido, desmentido y hasta expulsado de la empresa educativa. El deseo es un estorbo para el proyecto conductor, normatizador e incluso formador de la educación, principalmente al contribuir con la cultura en la introducción e introyección de la ley fundante de la cultura: la prohibición del incesto, que introduce la ley del lenguaje que es la gramática, la diferencia de los sexos y la regulación de las relaciones de parentesco, además de que se

despliega en todo tipo de prohibición. Pero como el deseo no tiene límite, pues no se satisface nunca, plantea serios problemas a la organización y estabilidad social, extralimita los programas y los perfiles terminales en el ámbito escolar institucionalizado de la escuela, desde la guardería y el jardín de niños hasta la educación superior. Qué desean o pueden llegar a desear los educandos es algo que por razones programáticas y normatizadoras debe ser secundario o anulado, pues de lo contrario podría presentarse el peligro de perder el control y la programación de lo que supuestamente se debe saber. Y sin embargo, en la enseñanza de Lacan, el discurso de la universidad, que es el discurso de la escuela y de la educación, es heredero del discurso del amo que, desde Hegel, se sabe que siempre quiere el bienestar del esclavo, como represión del deseo, pero que paradójicamente lo hace retornar en forma de síntomas de la educación: anorexia mental, rebeldía contra el saber, inhibiciones escolares, culpa ante el saber, trasgresión de los dictados del maestro, etc. La represión, desmentida o expulsión del deseo, a través del proceso educativo, conduce a reforzar los síntomas educativos.

Los problemas éticos para psicoanálisis están siempre presentes en la experiencia clínica, tanto para el analista como para el analizante. Por parte del analizante está “la culpa de haber cedido en el deseo”, es decir, haber traicionado el propio deseo, en función de satisfacer el supuesto deseo del Otro (que paradigmáticamente es la madre) y por extensión de los otros, representado en las exigencias de la moral social y las costumbres, tradiciones y prejuicios de la cultura.

Ya Freud hablaba de los conflictos entre la “moral civilizada” y las pulsiones sexuales amorales. Si no se pueden sublimar las pulsiones, desviarlas hacia fines culturales, artísticos o científicos, la sexualidad en sus formas perversas es reprimida, lo que lleva a la neurosis. Para un Freud temprano, la moral civilizada es la causa de la neurosis.¹⁴ La moral patógena provoca el sentimiento de culpa inconsciente. Y el superyó, que es la ley paterna a veces introyectada en su forma más feroz e implacable, es una instancia moral que se vuelve más cruel en la medida en que el yo se somete a sus exigencias.¹⁵ Por parte del analista, el problema consiste en cómo tratar con la moral patógena y la culpa inconsciente del analizante,

¹⁴ FREUD, Sigmund, 1979.

¹⁵ FREUD, Sigmund, 1923.

por haber traicionado su deseo, así como con todos los problemas éticos que pueden surgir durante el análisis.

El imperativo ético del analista no le autoriza ni a perdonar ni a culpar, tampoco a desaparecer los problemas éticos como si fueran una ilusión neurótica. Jacques Lacan dice que siempre que el analizante siente culpa es porque en algún punto ha traicionado su deseo. Cuando el analizante siente culpa, la tarea del analista consiste en descubrir dónde ha traicionado su deseo.¹⁶ El psicoanálisis no puede aliarse a la moral civilizada porque es patógena. Pero tampoco puede promover un ethos libertino, porque es tan o más moral que la moral virtuosa, ya que el ethos libertino somete al sujeto al goce, le ordena gozar, es decir, a experimentar un exceso de placer que colinda con el dolor y la muerte. Aunque la neutralidad parece una salida, no existe ninguna posición ética neutral. Por ello el analista no puede evitar las cuestiones éticas. Pero en oposición a la meta de adaptación a la realidad de la psicología del yo, que se basa en una moral normativa, Lacan propone la ética del psicoanálisis.

La ética del psicoanálisis relaciona la acción con el acto analítico. Y que Lacan la resume así: “¿Has actuado de acuerdo al deseo que te habita?”. Una pregunta que contrasta con las éticas de Aristóteles, Kant y otros. En oposición a la ética tradicional del bien, la ética del psicoanálisis ve el bien como un obstáculo al deseo. Además ¿quién no sabe, por simple sabiduría popular, que quien quiere nuestro bien nos hace el peor de los males posibles? La ética del psicoanálisis rechaza todo ideal de bienestar y felicidad, adaptación o cura. El psicoanálisis también se opone a la ética del placer (el hedonismo), porque tiene en cuenta la duplicidad del placer, pues cuando se rebasa el límite del placer y se llega al exceso, que es el goce, se convierte en sufrimiento y dolor. Por ello, el psicoanálisis está en contra de la ética de los bienes, porque antepone el trabajo, entendido como la existencia segura, al deseo. El psicoanálisis fuerza al sujeto a enfrentar la relación entre sus acciones y su deseo en la inmediatez del presente. Lacan interpreta el imperativo freudiano “Wo es war, soll Ich werden” (“Donde era ello, debo ser yo”), que se puede castellanizar como “Donde el goce dominaba debo mandar yo”, cual deber ético, porque el estatuto del inconsciente no es ontológico sino ético. Lo enseña Lacan: “El status del inconsciente, tan frágil en el plano óptico, como se

¹⁶ LACÁN, Jacques, 1988, p. 217-230, *op. cit.*

los he indicado, es ético”.¹⁷ Un imperativo ético que responde a una ética del deseo, que por ser ilimitada se opone siempre al reino de la política y la dominación. El mundo de *El malestar en la cultura*, actualmente en un mundo globalizado, en el que no existe otro valor que el Mercado, se afana en producir bienes, a los que debemos servir, rechazando todo lo que concierne a la relación de los hombres y las mujeres con su deseo, con lo que no se hace más que eternizar el poder, pero no en su forma virtuosa y (po)ética, sino en su faz de dominación. Contrariamente, el único bien que nos es accesible es el que posibilita el acceso al deseo, que es el deslizamiento de nuestro ser bajo la cadena significativa, es decir, la metonimia de nuestro deseo. La fuente de donde brota el deseo, no sólo modula la cascada del lenguaje, sino que permite darle significados a nuestro ser. No hay más deseo que el de ser, bajo todas las significaciones posibles. De aquí que la ética del deseo del psicoanálisis se expresa a través de una ética del “bien decir”. Como indica Lacan: *I’etique du biendire*. Una ética del biendecir a la que propongo como una (po)ética, cuyo biendecir conduce a actuar conforme al deseo que habita a los hombres y a las mujeres.

4. (Po)ética de la educación en la cultura

Desde la antigüedad griega, *poiesis* y *paideia* no sólo constituían una síntesis sino que se encontraban en el más alto peldaño de la cultura. La *poiesis* –según el diálogo *El banquete, o del amor*– es la causa que hace que lo que no es, sea, es decir la creación, la producción, la invención y la innovación. Y la *paideia* griega se refiere al cultivo del niño para la grandeza del hombre libre en la polis democrática. Ambas, *poiesis* y *paideia* pertenecen a la dimensión de la creatividad y el cultivo, por eso se encuentra en la cúspide de la cultura. *Poiesis* y *paideia* tienen como motor al deseo, que en griego viene de la palabra *epithymia* (ἐπιθυμία), que significa deseo, apetito o pasión (θάψις), y que descompuesta en *epi* y *thymos*, es aliento, falta, carencia. De lo que se concluye que sólo al que le falta algo es capaz –como dice Sócrates– de desear aquello de lo que está falto, por lo que tiene que crearlo, producirlo o inventarlo.

Pero la modernidad ilustrada, al entronizar la razón como la única y más válida realidad humana, fundamento de la ciencia y el progreso, al ofrecer

¹⁷ LACÁN, Jacques, 1987.

a la razón como la plenitud de la humanidad, a la que nada le falta, margina a la *poiesis* a los suburbios de la cultura moderna, por inútil, fracturando la *poiesis* de la *paideia*, divorciando a la educación del deseo, la creatividad y la innovación. Una oposición que la sociedad de consumo tiene como máximo valor.

Los encuentros y desencuentros entre la filosofía, el psicoanálisis y la educación están en la comprensión de los problemas del aprendizaje, que van de la mano del lugar que la madre le concede al hijo con respecto a su deseo, así como al puesto que le asigna en el seno familiar: el deseo que le espera al sujeto al nacer. Es fundamental para la constitución de la subjetividad que haya un deseo previo que espera al cachorro humano. “El deseo del hombre es el deseo del otro” –dice Jacques Lacan. “La sociedad es un conjunto de deseos deseándose”– sostiene el filósofo alemán Georg Hegel. Una frase que debe acompañarse de otra de Lacan: “Por el camino del deseo del Otro, el sujeto encuentra su propio deseo”. Es indispensable también, para superar la crisis de la educación, salvarse de esta enajenación originaria en el deseo de la madre, en tanto que deseante del hijo(a) y deseada por el hijo(a), pues significa la muerte subjetiva, la imposibilidad del hijo(a) de constituirse como sujetos deseantes.

A la educación y al profesor les toca una parte significativa en el proceso educativo respecto a la promoción del deseo del educando. No olvidemos que la escuela es aliada de la cultura, ya que tiene el deber de corregir las fallas de la educación familiar. Para lo cual el docente no debe desear nada por y en lugar del educando, para que el alumno pueda transformarse en sujeto deseante, además de introducir la diferencia radical entre el estudiante y el maestro. Una transformación que exige que el educador renuncie a la tentadora empresa narcisista de que los estudiantes sean como él, a fin de que surja un deseo de verdad en los educandos, para que tengan la libertad de desear y ser.

El psicoanálisis, a partir de este imperativo (po)ético, desautoriza toda posible ciencia pedagógica que pudiera cumplir con una meta de dominio. Y aunque el educador no puede ser el analista de sus educandos, tal vez logre descentrarse como docente, para que se desprenda de su posición narcisista, que conduce al educando a colocar al maestro en el lugar del Ideal del Yo, agravando la alienación originaria en la madre.

La educación –desde la enseñanza de Lacan– se funda en el sujeto-sujeto-saber, que por su imperativo ético exige la caída de tal sujeto. El imperativo ético del psicoanálisis no puede desconocer la realidad en nombre de la “realidad”, que responde a los intereses del amo (Estado, demanda social, modernización educativa, globalización educativa o alianza por la calidad de la educación).

El psicoanálisis importuna a la educación con una pregunta incómoda: ¿cuál es la relación entre el saber y la verdad? El saber responde al deseo del amo, mientras que la verdad es imposible de saberse toda, pues no se puede decir toda. Por ello el psicoanálisis es una crítica radical a la cultura y a la educación. De aquí que el psicoanálisis sea un interlocutor crítico privilegiado del sistema de enseñanza y aprendizaje, regido por la sumisión y la ausencia crítica, que se identifica con el deseo del amo.

Por ello, el psicoanálisis está en contra de todo saber dirigido, de todo proyecto de dominio, que al anular el deseo impide que se experimente una (po)ética, que surjan nuevos saberes más allá del programa, que permitan impulsar *El bienestar en la cultura*, regida por *la ley del deseo*, que introduce la metáfora paterna, que ordena desear, promoviendo la creatividad y la innovación del conocimiento, que tenga por máximos valores la autonomía del conocimiento y la búsqueda de la verdad, en una comunidad democrática, libre, crítica y creativa. ▲

Bibliografía

- FREUD, Sigmund. “El malestar en la cultura”, *Obras Completas*, t. XXI. Amorrortu. Buenos Aires, 1979.
- . “El yo y el Ello”, *Obras Completas*, t. XIX, 1923.
- . “La moral sexual ‘cultural’ y la nerviosidad moderna” (1908), *Obras Completas* Amorrortu, t. IX, Buenos Aires, 1979.
- . “Tótem y Tabú”, *Obras Completas*, t. XIII, cap. IV, Amorrortu, Buenos Aires, 1979.
- GADAMER, Hans-Georg. *El estado oculto de la salud*, Gedisa, Barcelona, 1996.
- HEIDEGGER, Martin. “La pregunta por la técnica”, *Artículos y conferencias*. Serbal. Barcelona, 1994.
- KANT, Immanuel. “Conjeturas sobre los comienzos de la historia humana”, *Sammtliche Werke*, 1867, 4.
- LACÁN, Jacques. *La ética del psicoanálisis. Seminario 7*. Paidós. Buenos Aires, 1988.
- . *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Paidós. Barcelona, 1987.
- PLATÓN. “El Banquete”, *Obras Completas*. Aguilar. Madrid, 1974.
- . “República”, *Obras Completas*. Aguilar. Madrid, 1974.
- POMMIER, Gérard. *Freud ¿Apolítico?* Paidós. Buenos Aires, 1988.
- TRÍAS, Eugenio. *El artista y la ciudad*. Anagrama. Barcelona, 1976.
- . *Lógica del límite*. Destino. Barcelona, 1991.

Sobre la interpretación de las pulsiones

Víctor Hugo Valdés Pérez

UMSNH e-mail: vhvaldes@gmail.com

La hermenéutica de las pulsiones constituye un intento por entablar una lectura hermenéutica entre la filosofía y el pensamiento freudiano sobre el tema de la cultura. Suscribimos que en el plan de una lectura hermenéutica del concepto de cultura en la obra de Freud, es de suma importancia partir del esquema epistemológico del sujeto del inconsciente que se presenta bajo la forma lógica del deseo y la determinación pulsional, elementos presentes tanto en la obra de Sigmund Freud (*Metapsicología*, *Lecciones introductorias*), así como también en los *Escritos*¹ de Lacan.

El tema que nos ocupa ahora en el presente apartado, es presentar las herramientas con las que queremos plantear una filosofía de la cultura sobre un sustento afectivista. El psicoanálisis es un discurso dispositivo inventado por Sigmund Freud para designar su teoría sobre el psiquismo y su práctica terapéutica: apareció por primera vez en 1896, en un artículo titulado *Psiconeurosis como mecanismos de defensa* y progresivamente irá incorporando los diversos sentidos que va adquiriendo la propia trayectoria freudiana. Bajo esta denominación, Freud distingue tres orientaciones que de alguna manera ya están relacionadas con las herramientas que proponemos para analizar e interpretar el concepto freudiano de cultura.

Como podremos ver, el esquema epistemológico del sujeto del inconsciente (que paradójicamente viene a ser nuestro objeto de estudio) y que se presenta bajo la forma lógica de un significante, delinea ya su importancia para la hermenéutica de la cultura en el discurso psicoanalítico. Es necesario releer a Freud, como diría Lacan y retomar sus pretensiones, pero no desde una situación actual en la que ya se ha tomado con el tiempo la suficiente distancia crítica como para ver que el psicoanálisis puede asumir la perspectiva de una ciencia, pero sin eludir la tarea crítica que sólo la filosofía puede marcar.

¹ LACAN, Jacques, 1991.

La pregunta es la siguiente: ¿cómo un objeto se convierte en idea y viceversa, tomando en cuenta la intención marcada por las pulsiones? Trataremos entonces de resolver esta cuestión, proponiendo una línea metafórica que atraviese la conciencia del sujeto y que nos permita explicar nuestro asunto. Considerando esto, diremos que sin embargo el psicoanálisis no sólo debe asumirse como una ciencia de lo imaginario, de lo manifestado a través del inconsciente, sino que debe ir enlazado inextricablemente con el análisis, la crítica y la sistematización filosófica, porque de otra manera, se corre el grave peligro de que lo imaginario termine por hacer sucumbir a los seres humanos en el engaño de la siniestra inconsistencia del mundo y de la realidad.

La filosofía viene en este caso a dialogar con un límite entre lo que se puede tematizar y lo que no; este es el mismo sentido en que Freud considera que el equilibrio pulsional es una tarea filosófica y que requiere de una continua ciencia de la interpretación; de ahí que salta la necesidad de proponer un *Hermenéutica del equilibrio pulsional*, basada y complementada con la *Hermenéutica analógica* del Dr. Beuchot, para tomar un referente contemporáneo que nos permita avivar nuestra postura crítica. Nuestro intento de filosofar con el psicoanálisis acerca del tema de la cultura, se justifica porque tal corriente del pensamiento es una de las que más influencia tuvieron en la cultura del siglo XX, y por extensión de nuestros días, de ahí que nos topamos con la necesidad de hacer filosofía con esta teoría de la cultura, a partir de los mismos elementos que Freud propuso.

La hermenéutica del equilibrio afectivo es una hermenéutica analógica,² pero esta versión está orientada por la hermenéutica pulsional que planteamos desde Paul Ricoeur. Es nuestra propia versión de la hermenéutica de Beuchot y de Ricoeur aplicada al problema de la mundialización de la cultura.

Hasta ahora hemos visto la idea en germen de oponer el principio de realidad al principio del placer, pero quizá también la idea de que esa oposi-

2 Hermenéutica analógica es la disciplina que enseña Beuchot en sus textos y en sus clases, se basa en la interpretación de los opuestos para encontrar similitudes, así como también el análisis de los idénticos para hallar lo diferente, considerando la universalidad de los conceptos, pero respetando su diferencialidad específica y subjetiva. Cf. BEUCHOT, Mauricio, 2000.

ción no es tan explicativa como podría creerla un hedonista. Sin embargo, todavía no hemos examinado la repercusión más importante de la nueva teoría de las pulsiones sobre la interpretación de la cultura: la destructividad del superyó sólo es un componente de la conciencia moral individual, en la frontera de lo normal y lo patológico. Ahora bien, la pulsión de muerte entraña una reinterpretación de la cultura misma. Confrontando la definición de la cultura dada en los capítulos del *Porvenir de una ilusión*, y el reajuste de esa misma definición en los capítulos III, IV y V de *El malestar en la cultura*, observamos una profundización y también una unificación de la noción de cultura frente a la pulsión de muerte.

Es cierto que Freud se muestra en *El malestar...* tan deseoso de dar una definición puramente económica de la cultura como en *El porvenir de una ilusión*; sólo que también la economía del fenómeno cultural resulta renovada al relacionarla con una estrategia global: la de Eros frente a la muerte.

Ya lo hemos preguntado anteriormente ¿por qué fracasa el hombre en ser dichoso? ¿Por qué esa insatisfacción de los humanos como seres de cultura? Aquí es donde el análisis cambia de sesgo. He aquí que un mandamiento absurdo se plantea frente al hombre: amar a su prójimo como a sí mismo. Una exigencia imposible: amar a los enemigos. Y una orden peligrosa: no resistir al malvado. Mandamiento, exigencia y orden que dilapidan el amor, dan una ventaja al malvado y condenan el fracaso al imprudente que le obedezca.

Pero la verdad oculta tras de la *sinrazón del imperativo* es la sinrazón de una pulsión que escapa a una simple erótica: “La parte de verdad encubierta tras de todo eso y que se niega deliberadamente podemos resumirla como sigue. El hombre no es ni con mucho ese ser bonachón, con un corazón sediento de amor, del que decimos que se defiende cuando se le ataca, sino un ser que, por el contrario, tiene que contar entre sus realidades con una buena suma de agresividad...”³

En efecto, según Freud, el hombre se ve tentado a satisfacer su necesidad de agresión contra el prójimo, a aprovecharse de su trabajo sin suficiente compensación, a utilizarlo sexualmente sin su consentimiento, a

³ FREUD, Sigmund, 1927.

apropiarse de sus bienes, a humillarlo, a infringirle sufrimientos, a martirizarlo y a matarlo. En fin *Homo homini lupus*. La pulsión que así perturba la relación entre los seres humanos y obliga a la sociedad en convertirse en implacable justiciera ya vemos que es la pulsión de muerte, identificada aquí con la hostilidad primordial del hombre frente el hombre.

Como resultado de esto, tenemos a la cultura misma transportada al *gran escenario cósmico* de la vida y la muerte. Como desquite, esta *pulsión muda*, parafraseando a Mannoni, habla en su derivado y representante principal. Se nos descubre la muerte antes de llegar a la cultura, que es el espacio de su manifestación. Por eso una teoría puramente biológica de la pulsión de muerte no debe pasar de especulación, y la especulación sobre la pulsión de muerte sólo cabe descifrarla en la interpretación del odio y de la guerra.

Digamos otro tanto de la interpretación de la pulsión erótica, a escala individual o a escala de la especie, como habíamos mencionado al inicio de este apartado. El juego de ambivalencia característico de la situación edípica –amor y odio frente a la instancia parental- forma también parte de ese juego más amplio de la ambivalencia de las pulsiones de vida y muerte. A decir de Paul Ricoeur, la familia que sirve de marco cultural al episodio edípico no es, a su vez, *sino una figura de la gran empresa de ligar y unir que compete a Eros*;⁴ así, tenemos que el episodio edípico no es la única vía posible de la creación de los remordimientos.

Preguntamos de nuevo: ¿Por qué el ser humano se prohíbe gozar? La solución epicúrea (privarse es un medio de obtener satisfacción) no es seguramente suficiente. Existen prohibiciones que no provienen de cálculos interesados, y que deben, sin embargo, apoyarse en otra cosa que los mitos religiosos. *Estos no son en efecto, más que los reflejos del funcionamiento interior de nuestra psique, y es necesario entonces que la prohibición sea primero una realidad psíquica.*⁵

Ahora bien, reparemos en lo siguiente. El incesto es el modelo de todas las prohibiciones y el parricidio marca el esquema de la transgresión por antonomasia; ambos tienen la evidencia impenetrable de las verdades imperativas y además, se asemejan a lo absurdo. Vaya contrariedad.

4 RICOEUR, Paul, 1999, p. 266.

5 MANNONI, Octave, 1979, p. 115.

Pero nuestro asunto sigue sin la definición de la cultura, en qué consiste, cuál es su finalidad. Estas son cuestiones que el psicoanálisis plantea y han sido motivo de diálogo con diversas corrientes del pensamiento, con también diversos resultados y aportes. Hemos dicho que la delimitación del tema de la cultura es una exigencia de la que debemos partir para poder realizar un ejercicio filosófico concreto y establecer una perspectiva más completa. Dicho lo anterior, referiremos que en esencia, el concepto de cultura en Freud está sustentado sobre la base del equilibrio-desequilibrio pulsional. De esta forma presentemos entonces un elemento más para fortalecer nuestra *hermenéutica del equilibrio*. Según el filósofo Paul Ricoeur, Marx sospechó que el sujeto moderno tuviera que vivir alienado alrededor del ideal de la religión cristiana. Por otro lado, F. Nietzsche construyó una filosofía sospechando que el sujeto puro y racional, no es más que una máscara donde se encuentran las auténticas intenciones del mismo. Y finalmente Freud, quien viene a matizar más esta sospecha sobre el sujeto moderno, demostrando que por el inconsciente, *el sujeto no es amo ni en su propia casa*.

Es cultivando esa forma de filosofar, ensayada por diversos movimientos del pensamiento contemporáneo, como mostramos estas formas de analizar la teoría psicoanalítica sobre la cultura. Dice Paul Ricoeur que, *para quien ha sido formado por la fenomenología, la filosofía existencial, la renovación de los estudios hegelianos, las investigaciones de tendencia lingüística, el encuentro con el psicoanálisis constituye un sacudimiento considerable, ya que no es tal o cual tema de reflexión filosófica lo que es puesto en cuestión, sino el conjunto del proyecto filosófico*.⁶ En este sentido, el filósofo contemporáneo encuentra a Freud en los mismos parajes que a Nietzsche y a Marx; los tres se erigen delante de él como los protagonistas de la sospecha, los que arrancan las máscaras. Así nace el problema de la mendacidad de la conciencia. Este problema no puede figurar como uno particular entre otros, pues es *aquello que se nos aparece como el campo*, como el fundamento, como el origen de toda significación; nos referimos a la conciencia.

Retornando a Freud, diremos que la reinterpretación de sentimiento de culpa que nos presentan las últimas páginas del *Malestar en la cultura* representa sin duda el punto más agudo de la pulsión de muerte, cuyas

⁶ RICOEUR, Paul, 1975, p. 5.

figuras hemos ido considerando: Mortificando al individuo, la cultura hace que la muerte se ponga al servicio del amor, invirtiendo la relación inicialmente existente entre la vida y la muerte.

Nada más hay que recordar las frases pesimistas de *Más allá del principio del placer*: “La meta de toda vida es la muerte”... “Las pulsiones conservadores... tienen como función vigilar para que el organismo siga su propio camino hacia la muerte... Tales guardianes de la vida, fueron originalmente escoltas de la muerte”. No obstante señalemos un punto a nuestro favor, haciendo notar un rasgo de hermenéutica del equilibrio en Freud en el que tras de llegar a un punto tan crítico, cede el paso a la restauración de algo, mostrando que *las pulsiones de vida luchan contra la muerte*.

De esta manera, tenemos a la cultura como la gran empresa de hacer que la vida prevalezca contra la muerte, teniendo como arma suprema el usar de la violencia interiorizada contra la violencia exteriorizada; suprema astucia ésta de hacer que la muerte trabaje contra la muerte, en función de la libertad humana, que se muestra promisible, pero inalcanzable.

Así es como seguimos preguntando: ¿qué es la cultura? ¿En qué consiste? ¿Cuál es su finalidad? Ahora sabemos algo interesante del asunto, pero que a la vez resulta tétrico: Siguiendo a Freud, la cultura sería la promesa de satisfacción entera de las necesidades que forman las valoraciones (y deseos) de la existencia humana, sin embargo, existe un elemento que actúa a manera de co-presencia, pero asimétricamente, y en el cual reside la negación, así como la destrucción de tales valoraciones, obliterando el destino final de todos los deseos y tornando la promisible satisfacción de la realización de los ideales humanos, en inalcanzable.▲

Bibliografía

- BEUCHOT, Mauricio. *Tratado de hermenéutica analógica*. Itaca/UNAM. México, 2000.
 FREUD, Sigmund. *El porvenir de una ilusión*, O.C. XIV. Amorrortu. Buenos Aires, VV.EE.
 LACAN, Jacques. *Escritos 1 y 2*. Siglo XXI. México, 1991.
 MANNONI, Octave. “El incesto y el parricidio” en *Freud, el descubrimiento del inconsciente*. Nueva Visión. Buenos Aires, 1979.
 RICOEUR, Paul. *Freud, una interpretación de la cultura*. Siglo XXI. México, 1999.
 —. *Hermenéutica y psicoanálisis*. Aurora. Buenos Aires, 1975.
 VALDÉS, Víctor Hugo. *Cultura y psicoanálisis, hermenéutica del concepto de cultura en Freud*. Nous. Morelia, 2004.

El psicoanálisis es más que una propuesta clínica

José Eduardo Tappan Merino

Psicoanalista

En la actualidad, muchas de las teorías del análisis social ignoran su herencia con otras propuestas o simplemente no la reconocen, en parte, como daño colateral de la cultura de consumo en el ámbito de la producción de ideas, como si las elaboraciones del pasado fueran caducas y reemplazables por fuerza, por lo que los investigadores y maestros debieran ocuparse sólo de las modas intelectuales, desechando los problemas clásicos –que han ocupado a centenares de generaciones de pensadores–. De todas maneras, hay temas sociales que exigen una apuesta concertada pues únicamente logran edificarse con una densidad teórica rica y compleja. Por esto, comienzo esta ponencia con la *Escuela de Frankfurt* que se constituye alrededor de 1923 y 24, pero será hasta 1930 que consolida su carácter crítico con la dirección de Horkheimer, quien desarrolló una propuesta sistemática que llamó *Teoría Crítica*, cuyo estilo caracterizaría la perspectiva de la escuela en los análisis sociales. Esta perspectiva crítica muestra sobre todo la relación de las propuestas de Hegel y de Marx, y también incluye al psicoanálisis aunque tardíamente; primero, debido a los trabajos de Herbert Marcuse y Erich Fromm en la década de los cincuenta y, luego, con Jürgen Habermas a principios de la década de los sesenta, ya ubicado en la segunda época de la Escuela.

La *Escuela de Frankfurt* se constituyó a contracorriente de los acartonamientos metodológicos de los académicos universitarios; a contracorriente de la vaguedad y abstraccionismos filosóficos que no dialogaban con los problemas concretos, denunciaba los procedimientos institucionalizados que intentaban legitimar los usos y costumbres de los anquilosados cuerpos académicos estratificados de las universidades europeas. Las ideas florecen al aire libre, abonadas y regadas por la discusión y con su exposición a otros campos del saber, a fin de podar la plaga de los dogmatismos y los esquemas.

Lo relevante de la *teoría crítica* es el peso que le asigna a los contextos, a los complejos entramados de determinaciones de cada uno de los fenómenos que estudia, porque son esas relaciones las que establecen su especificidad. No es una teoría que busque esencialismos, noúmenos, o planos ontológicos; simplemente propone que la identidad de un fenómeno es efecto de la interacción con un conjunto mayor de éstos, como sabemos: el todo no es la suma de las partes, sino las relaciones que se establecen entre las partes. Por consiguiente, *la teoría crítica* distingue claramente que estas relaciones entre los fenómenos adquieren pesos distintos con respecto al conjunto en un momento particular; entonces es posible que lo económico, lo político y, en ocasiones, las circunstancias sociales (hambrunas, pestes, guerras, crisis morales, etc.) actúen e influyan de modo implacable en el rumbo de la historia.

Con frecuencia, en los análisis sociológicos el plano de lo ideológico fue subestimado, como si las ideas no fueran otra cosa que el tímido reflejo de los fenómenos que caracterizaban la infra estructura. No sólo en Marx, incluso de alguna manera con Max Weber, los elementos súper estructurales se encontraban comandados por la infraestructura, siempre y cuando se entendiera esta última, que se accedía a la superestructura. En el mismo sentido, se concebía la cultura como una manera particular de relacionarse entre los hombres y con el hábitat; noción desarrollada por los antropólogos, pues se mantenía esta idea de la primogenitura de las relaciones y de las formas de producción, que no es otra cosa que la manera en que los hombres buscan su sobrevivencia, las llamadas por Lewis H. Morgan *artes de subsistencia*, que teñían de modo determinante el resto de las actividades humanas.

Ésta era una de las herencias del materialismo dialéctico, quizá concebido de un modo ingenuo, que escondía una visión naturalista de la sociedad, en la que los hombres buscan esencialmente sobrevivir como sucede con el resto de los animales, como si la permanencia de la especie fuera necesariamente lo más importante. Así pues, en los estudios elaborados durante el siglo XIX dominaba la preocupación de corte económico, relativa a las actividades efectuadas para subsistir y su impacto en la vida de los hombres. No obstante, en la actualidad la autonomía y la importancia del ámbito de las ideas y de las subjetividades han obtenido un lugar incuestionable.

Hoy en día leemos estos trabajos con una perspectiva crítica; encontramos un marxismo doctrinario (de corte bujarinista) y un materialismo ingenuo. Es mucho lo que podemos diferir, discutir y aprender de este movimiento y de sus protagonistas; de todas maneras, en estos momentos prefiero mantener vigente el espíritu de la *Escuela de Frankfurt* para el análisis social y de la cultura; esto es, partir del cóctel teórico constituido ahora por cinco ingredientes principales, dos agregados a la fórmula original: Marx, Freud, Hegel, Lacan y Slavoj Žižek; este último es quien ha logrado una adecuada vinculación epistemológica entre estas distintas perspectivas teóricas, trabajo de verdad complejo, sin que haya producido una propuesta ecléctica, sino una más o menos organizada.

La incorporación de la teoría psicoanalítica freudiana para el análisis social y de la cultura por Marcuse y Habermas tuvo el acierto, primero, de comprender al psicoanálisis como un particular acercamiento a los fenómenos, cuyo abordaje incluía una forma de encubrimiento, de ocultamiento, de esconder la verdad. Por esto, el psicoanálisis es un desvelamiento. Por lo general, aquello que se descubre ha querido ocultarse, ignorarse, aunque palpita desde su lugar de confinamiento. Freud señaló que por su condición de clandestinidad y de censura, las representaciones apartadas de la conciencia adquieren mayor fuerza debido al displacer que causaban. El psicoanálisis en su espíritu mantiene entonces esa búsqueda de la verdad por cruel o despiadada que parezca, lo mismo que la teoría crítica; comprendemos como ambas perspectivas pueden amalgamarse, sin generar rupturas, desfases o inconsistencias epistemológicas.

¿Pero... de qué se trata todo esto? De que preferimos lo malo conocido que lo bueno por conocer, de que los hombres y las sociedades son esencialmente conservadoras, el cambio asusta y se vive como una amenaza. Antes bien, se persiguen las maneras de preservar una patética existencia; en lugar de sacudirse los atavismos que carcomen y degradan desde dentro, como lo decía Fromm: tememos a la libertad. Desesperadamente nos encadenamos a fin de distraernos, ocuparnos de cualquier cosa y crear un complejo entramado de justificaciones que intentan legitimar nuestro papel de víctimas. Y como víctimas, manifestamos que nuestro malestar responde a conspiraciones planetarias, tramas históricas, la presencia de jefes irascibles o padres excesivos o ausentes. Como si dependiéramos de la mala suerte que nos influyera y nos convirtiera en pasivos

mártires de diferentes planos de la injusticia que sin darnos cuenta nos fueron liquidando.

Marx y Freud señalaban la tendencia del hombre a ocultar los resortes y las tramas inconscientes que lo conducen poco a poco a mimetizarse con el entorno y a preservarlo, aunque éste sea injusto. A suponer que se trata de una especie de orden eterno y natural sobre el que no podemos ni debemos hacer nada. Entonces, primero, la crítica se dirige a nosotros mismos, a nuestras maneras de mirar y entender los fenómenos y, segundo, a los fenómenos, ¡esa es la crítica fecunda que nos permite arribar al conocimiento! La crítica que propone la duda cartesiana a todo tipo de certezas constituidas para legitimar el orden social y cultural, de dominación y de injusticia sobre nuestro entorno. No somos entes libres, nos encontramos sujetos y sometidos. Hay que dirigirnos a cambiar esa sujeción para que sea alrededor del deseo, advertidos de aquello que nos desagrada a fin de evitarlo para propiciar la epifanía de encontrarnos en las pequeñas cosas del mundo.

•i•ek señala que el síntoma estrictamente lo descubre Marx no Freud, ya que, el economista prusiano es quien da cuenta de que existe un conjunto de operaciones de carácter mental que lo llevan a establecer *la teoría del valor*. Las bases del intercambio no se establecen únicamente por el valor de uso o de cambio de las mercancías, sino que existe una posibilidad distinta que llama el fetichismo de las mercancías que les asigna un valor del todo subjetivo. El síntoma es aquello que nos hace creer que las cosas son como son porque suponemos que no pueden ser de otra manera, creemos en la existencia de un orden interno que rige los intercambios, sin ver que en realidad son efecto de nuestras proyecciones. El precio o la importancia de los fenómenos para cada uno de nosotros, esto es, los objetos y las mercancías, estarán determinados por el valor que les transferimos de manera inconsciente. El síntoma se constituye por ese tejido inconsciente que ponemos sobre el mundo, que suponemos previo a nosotros con miras a legitimar nuestro vasallaje a esos ordenamientos. Para •i•ek, el síntoma se refiere a nuestra capacidad de adaptación a las condiciones de malestar en vez de transformarlas, de ser dóciles y no rebeldes. Ese es el meollo de uno de los textos esenciales del psicoanálisis: *El malestar en la cultura*, en el cual Freud plantea la necesidad social que existe en mediatizarnos, en pulir los filos de la inconformidad y la desadaptación; ese es el signo que caracteriza al síntoma, que no es otra

cosa que ese malestar que lleva a los hombres a producir la cultura y no viceversa como nos recuerda Freud. No somos marionetas manipuladas por los hilos sociales, podemos decir “no”, buscar el cambio, pero no lo hacemos, callada y silenciosamente somos cómplices en el secuestro de nuestra existencia.

Freud escribe también del malestar social que se muestra en las formas de habitar el mundo; por un lado, refiere a lo que nos interesa y a todo aquello que no nos inhibe. Por otro lado, también apunta a la miseria que se nos presenta cotidianamente, niños pordioseros, mendigos y ancianos pidiendo limosna, desigualdad e injusticia, y ante lo cual desviamos la mirada, aprendemos a mirar de soslayo toda esa perspectiva injusta y cruel. Evitamos caer en la cuenta de ello para olvidarlo rápidamente. De igual manera, asimilamos vivir bajo un sistema corrupto, violento, sin ningún reparo hasta que se hace cotidiano; de nuevo, nos hacemos cómplices. Este malestar busca placeres supletorios, un estilo de vida para conformarse con lo que se tiene.

Pero el malestar es una característica esencial de la cultura y de las diferentes sociedades, no es un problema particular de un tipo de sociedad como la capitalista, sino efecto de ese complejo andamiaje que caracteriza lo humano. Por esto, desde el análisis del sufrimiento, las catástrofes, el dolor, la frustración, la cobardía... que el psicoanálisis realiza su construcción teórica. Siempre va de lo patológico a lo cotidiano, de lo excepcional a lo que se comparte y de lo singular a lo que constituye una generalidad.

El psicoanálisis mostró que lo humano no se encuentra en las supuestas altas producciones de la cultura, sino en los afectos; no en el control de los sentimientos, sino en su expresión, que no es la razón ni la conciencia donde gravita la estructura de la subjetividad. Lo característico de lo humano es el conflicto, el juego dialéctico que se establece entre *eros* y *tanatos*, entre el deseo de construir y la compulsión de destruir. El lenguaje, la guerra, la mentira y la poesía son propios de la estructuración psíquica. O bien, la forma en que se muestra el plano simbólico como el espacio que se abre frente a la desnaturalización que constituye lo humano como tal. Al renunciar al plano de la naturaleza, somos expulsados del paraíso, donde el resto de los animales viven atrapados al instinto.

El psicoanálisis, desde la perspectiva de la *teoría crítica*, tiene mucho que ofrecer para el análisis y el cambio social, sobre todo cuando transformó en objeto la mirada. Esto permitió que los estudiosos se colocaran en un lugar desde el cual pudieran percibir las preguntas subsumidas en las diferentes construcciones. Esto significó ir más allá de la creencia común en ese momento de que eran elaboraciones objetivas. La perspectiva crítica entonces apuntaba a la subjetividad que intervenía en esas producciones, tras la cual se obtenía una perspectiva consensuada: la paradoja de un punto de vista compartido. Pero, punto de vista al fin. En efecto, mientras se conservan vigentes estas construcciones, se les supone una cierta objetividad. La historia nos muestra que hubo elaboraciones teóricas que desplazaron a otras anteriores, que se erigieron sobre grandes equívocos. En tanto el conocimiento no se obtiene con el seguimiento ciego de un método científico, sino que se adquiere por una actitud, por un deseo de conocer, por una auténtica curiosidad, motivada por preguntas. Además, el saber se abre para quienes se atreven a prescindir de los prejuicios que puedan abrirse a la *docta ignorancia*, siempre y cuando se permitan vivir la ansiedad que causa la incertidumbre sin apartar ese sentimiento con respuestas apresuradas sólo para pacificarse.

El psicoanálisis en el campo de la educación puede aportar muchísimo, en tanto muestra un conjunto de fenómenos que de otra manera parecerían desapercibidos, cómo la relevancia de que un profesor que ame el conocimiento transmitirá ese amor, por la pasión con la que comunique sus puntos de vista, con una información digerida por sus interrogantes. Así que eso es exactamente lo que escapa al ámbito de la capacitación, ya que no se puede enseñar a un profesor a amar lo que hace. Ese amor será lo que despierte las más hondas transferencias al profesor y a su conocimiento; además, proveerá una de las pocas puertas que podrá hallar un estudiante frente al extravío de un sistema educativo burocratizado; amar lo que se hace, encontrar en el trabajo uno de los planos más importantes de la realización personal y no únicamente una forma ganarse la vida.

Es como enseñar que las metodologías y técnicas educativas son un simple esqueleto teórico imposible de aterrizar en una realidad concreta; mientras se desatiendan las características particulares de una comunidad cultural y mientras se ignore la de cada uno de los alumnos. No todos aprendemos ni aprehendemos de la misma manera. La inteligencia apli-

ca a cómo se vive la vida, no a la capacidad intelectual de resolver problemas abstractos, como torpemente intenta mostrar el índice del coeficiente intelectual IQ. La educación ha de colocarse al servicio de la vida, a fin de evitar la reproducción de esquemas o propósitos intelectuales como puro malabarismo circense, sin ningún cuestionamiento sobre el papel de cada uno de nosotros en la vida: revisar el libreto, los papeles que se nos asignan, la dirección de la obra, etc. Analizar ese libreto con el propósito de modificarlo en lo posible, pero también en lo imposible, para que las metas de la vida se establezcan a partir del encuentro con nuestro deseo, no de estereotipos de éxito.

Hay quienes se preguntan ¿qué es lo que quiero?, en realidad se dirigen a ¿qué es lo que debo hacer?; sin diferir la respuesta, aparece la voz de la conciencia con la obligación como un síntoma invisible que norma nuestra vida de manera inconsciente. La voz de la conciencia, nos muestra Lacan, no es otra cosa que la voz de los imperativos, de los ideales, de lo que me gustaría que me agradara, pero que no resulta así; me engaño fingiendo y eludo las preguntas a fin de conservar la mentira. Quiero que me guste lo que se espera que me guste. En este sentido, los niños son amaestrados para buscar su obediencia sin mayor cuestionamiento; seguir sin ningún criterio los dictados de los adultos y en especial de los padres. Se les enseña a obedecer a los maestros, como si doblegarlos fuera un requisito educativo. Destruir su curiosidad y su aparato crítico. El niño modelo, el niño educado prototípicamente será quien persiga ciegamente las instrucciones y haga lo que se le pida.

Estos obstáculos también aplican a los profesores en su práctica, pues no se cuestionan a sí mismos, simplemente se les pide que usen un conjunto de técnicas y de procedimientos, como si la eficiencia fuera efecto de la *tecne* y no de *filos* (de la técnica y no del amor). En una cultura esencialmente autoritaria, las actitudes y las propuestas de los profesores filtran ese autoritarismo, que en muchas ocasiones es un sadismo disfrazado, “lo castigo por su propio bien”. Domar a la bestia, amansarla, son las tareas que suponen necesarias muchos profesores. Por otro lado, encontramos al burócrata que se vive como un banco de datos, como una fuente de información que expresa indiferencia de modo involuntario. En consecuencia, comunica una tarea sin ningún juicio propio; procura el aprendizaje de memoria cuyo efecto inmediato vacuna a los alumnos contra la curiosidad y el deseo de aprender.

Tras la experiencia del análisis de la vida de muchos hombres, de su sufrimiento, de sus éxitos y fracasos, de sus frustraciones y temores; con la posibilidad que abre el psicoanálisis para dar un lugar a la responsabilidad de quienes se hacen cargo de sus errores y de sus consecuencias. Por tanto, el psicoanálisis edifica poco a poco su cuerpo de conocimiento y su campo de pertinencia disciplinario; desde el cual puede mostrarse lo estéril de una práctica educativa que excluya los afectos de sus educandos; imposibilitar su aparato crítico al evitar las discusiones y las divergencias. Pues la vida es mucho más que un futuro profesional, donde es bueno tener con quien compartir los éxitos y los fracasos, todo eso debería ser parte esencial de la currícula escolar, a fin de buscarse mejores formas de vida, con vistas a conocer que el éxito ha de considerar la multidimensionalidad del ser humano y no únicamente una de sus posibilidades; la importancia de ser creativo para apostar en la dirección de su deseo. ¿Qué es lo que transmite el maestro cuando platica con los alumnos; cuando se muestra con sus puntos de vista; cuando sale del registro puramente académico? La razón, nos guste o no, es esclava de las pasiones, de los sentimientos. Con todo, el campo del afecto puede ser “educado” para saber vivir de diferentes maneras, a disfrutar de cosas que ignorábamos, a ampliar el espectro afectivo y con ello extender el resto de las capacidades humanas.

¿Por qué los planteamientos pedagógicos se dirigen sobre todo a los contenidos y a las metodologías?, ¿por qué deja fuera a los maestros?, ¿por qué los considera simples maquinarias conductoras de datos? En el Zen, el maestro alcanza esa importante posición social por la forma de plantear su vida, no por los datos que posee ni por su erudición, sino por lograr ir más allá, por su sabiduría. El sabio rompe con el plano de lo pragmático para abrirse a un saber de las cosas a las que sólo se accede una después de otra; a las ideas que sólo se conocen como si fuesen frutas que saborear pues han de madurar. Abrirse para adquirir ideas por las cuales hubo que diferir para hacerse cargo de los procesos de pensamiento y salir de la demanda por la inmediatez. La sabiduría desde luego tiene que ver con el deseo de aprender, de leer, de documentarse, de cuidar que las opiniones sean fundamentadas, y que la información obtenida sea depurada por las vivencias personales. Enseñar es divertido y la única manera que tiene el maestro de ir más allá de los datos; con tal de que el maestro conozca y transmita con la convicción de animar la curiosidad y la creati-

vidad de los alumnos y que antes de saturarlos de datos, los invite a investigar con miras a ir más allá del maestro y más allá de la escuela. El maestro sabio simplemente alentará, conducirá, encausará, nunca amaestrará hacia la información cerrada de preguntas.

¿No están obligados quienes se interesan en el vínculo del psicoanálisis con la pedagogía a replantearse cómo enfrentar el problema educativo? Se trata de discutir incluso los paradigmas que dirigen sus propios cuestionamientos, esto es, crear condiciones para romper con sus prejuicios. Hay tanto que explorar si salimos de las certezas académicas que, supuestamente, ordenan la educación, por lo que se abre un mundo lleno de posibles innovaciones desde una perspectiva psicoanalíticamente orientada.

Como parte de la *teoría crítica*, el psicoanálisis plantea un conjunto teórico que puede transmitirse fuera de su conceptualización clínica; por consiguiente, la experiencia como analizante resulta esencial para el devenir analista, pero no indispensable para quien desee aproximarse al psicoanálisis como un *corpus teórico* en vistas a realizar un análisis social. Los vínculos posibles entre el psicoanálisis y lo educativo en realidad se encuentran aún en una etapa muy temprana; desafortunadamente, no existe una tradición académica que nos permita encontrar antecedentes. Lo cual también abre una excelente oportunidad para quienes incursionen en la problemática del vínculo entre estos dos campos. ▲

Bibliografía

- FREUD, Sigmund. "El malestar en la cultura" (1930 [1929]) en *Obras Completas*, Buenos Aires, Amorrortu editores, 1979.
- MARCUSE, Herbert. *Eros y civilización*. Joaquín Mortiz. México, 1984.
- . *El hombre unidimensional*. Seix Barral. Barcelona, 1968.
- HABERMAS, Jürgen. *Conocimiento e interés*. Taurus. Barcelona, 1968.
- FROMM, Erich. *El miedo a la libertad*. Paidós. Buenos Aires, 1957.
- HORKHEIMER, Max. *Sobre el concepto del hombre y otros ensayos*. Joaquín Mortiz. México, 1969.
- . *Teoría tradicional y teoría crítica*. Amorrortu. Buenos Aires, 1974.
- I•EK, Slavoj. *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI. México, 1992.
- TAPPAN Merino, José Eduardo. *Una oscura claridad. Ensayos sobre psicoanálisis*. Escuela Libre de Psicología. Colección Gradiva México, 2007.

Un lugar para el amor

Cecilia Soler

Analista. ceciliasoler@hotmail.com

Introducción

A lo largo de este texto se intentará mostrar algunas diferencias que pueden encontrarse en la obra que dejaron Sigmund Freud, inventor del psicoanálisis y Jacques Lacan, quien realizó una lectura cuidadosa de los textos del primero, llevando sus conceptos a un rigor que marca la práctica para todos los que nos dedicamos a ella.

El tema del amor ha estado desde un principio en primer plano para el psicoanálisis, es tema constante de la práctica de un analista: sus problemas, sus tropiezos, incluso su posibilidad o su imposibilidad. El psicoanálisis lo recibe desde sus comienzos sin juzgar la forma en que aparezca e intenta operar en ese campo, encontrando dificultades, cuestionamientos profundos y aprendizajes sorprendentes.

El amor en un análisis puede ser tanto el principal motor de la experiencia como su más fuerte obstáculo.

Vale la pena preguntarse si no funcionará de igual manera en otras actividades humanas, por ejemplo la educación y la filosofía, en cuyo desarrollo se puede encontrar de forma explícita o implícita el tema del amor en los más reconocidos filósofos de todos los tiempos.

Pensamos que eso hace válida la inclusión del texto presentado a continuación en esta publicación y esperamos que sea de interés para diversos lectores que podrían encontrar en él elementos para la reflexión y el cuestionamiento de sus prácticas.

Para Freud, el amor está encerrado en un circuito sin salida. En una pecera redonda y transparente.

El narcisismo.

Parte muy temprano de la autoconservación y ahí termina.

Si uno anda por esos textos buscando una salida, enloquecedoramente, fracasa.

Todo lleva a lo mismo.

Todo me lleva a mí. A mi Yo. Al narcisismo. Me encuentro siempre conmigo.

Las dos formas de elección de objetos que encuentra (de apoyo o narcisista) no se diferencian una de otra.

En la de apoyo alguien elige sus objetos sexuales de sus experiencias de satisfacción, de sus primeros cuidadores y protectores. En la narcisista según su propia persona. Como yo o como el que me cuida a mí.

Y así sigue, en el hijo se ama lo que yo no tuve, yo quise tener, ser, etc., el amor parental tan conmovedor no es más que la resurrección del narcisismo de los padres.

El ideal del Yo sustituye con el tiempo y la aceptación de las normas sociales al Yo de la niñez. Pone delante de él un ideal de perfección que sustituye al narcisismo perdido en el cual él mismo era su propio ideal.

Sigamos

Ante un amor imposible, la libido vuelve al Yo y se transforma otra vez en narcisismo como si fuera un amor dichoso, de igual forma que un amor dichoso real corresponde a la condición primaria donde la libido objetal y la libido del Yo no pueden diferenciarse.

Una pecera redonda y transparente donde sin embargo se puede vivir y se vive. A costa de que no haya otro jamás.

El Yo, enorme reservorio de libido del Yo y objetal, indistinguibles una de la otra como se ve más arriba, es como el hombre araña. De su reserva va sacando su telaraña en forma de la misma sustancia viscosa y pegajosa que forma el Yo, para cubrir el mundo con ella y sólo con ella.

Solamente por donde ella lo cubre existirá.

Nada fuera de ella es querible, amable, conocible, nada fuera de ella es propio.

No puede haber nada fuera. Ese afuera es siniestro.

La pecera podría agrietarse y eso es el fin.

Es mortal para el Yo.

ARTÍCULOS

Sólo que, a partir de Freud mismo, aunque él no encontrara la salida, nos mostró un camino, dejó señales para poder preguntarnos si que el Yo esté muerto será lo mismo que yo esté muerto.

A tantos años del estadio del espejo aún no se entiende lo que ahí está mostrado: que el Yo es otro y hay otro que es Yo.

Y me confundo alegre y tranquilamente en el espejismo, y me pierdo.

A más años aún del traqueteado “donde ello era yo debo advenir” aún no se escucha nada de eso tampoco.

Y aún menos los analistas.

Que por función y por origen están hechos de oreja privilegiada entre todas, para oír lo inaudito.

Lo no oído aún.

No quieren escuchar a ningún precio lo que hay para decir y ha de ser dicho y escuchado.

Quieren mantener al Otro sin tachadura, quieren su diccionario intacto, a cada palabra su significado, claro, único, sin confusiones, el de cada uno tomado por universal.

En buen y confiable diccionario aceptado.

Sin consecuencias para él y sus significados ya adquiridos, consolidados y sólidos.

Eso ni siquiera es leer a Freud, es ahorrarse la angustia, pero también la sorpresa y la locura que transmiten sus escritos si se los lee un poco ingenuamente, un poco sin tratar de entender la teoría.

Olvidarse el nombre de Signorelli en un tren lo lleva a franquear el desconocimiento de su propia muerte.

Él es el mismo Freud de Mas allá del Principio del Placer, el mismo de Eros y también de Tanatos. No hubiera llegado a donde llegó si se detenía ante ese significante perdido: Signorelli.

Dejarse llevar por el significante, en su experiencia, es la única vía para llegar a una verdad que le es a cada uno propia y ajena a la vez.

Dejarse llevar, pues.

Es el analista el que está en cuestión.

Cada vez que algo lo busca para realizarse. Realizarse, por definición, es hacer reconocer su propia realidad, su propio deseo, hacerlo reconocer por sus semejantes los humanos, o sea, simbolizarla.

Escribir su realidad en el Otro. Meterse en lo que tiene de grieta, de hiancia, de vacío la barra que lo tacha, donde hay lugar para el sujeto.

Donde ello era yo debo advenir no quiere decir otra cosa. Hacerme cargo concientemente de ello, aceptar las consecuencias, y hacerlo reconocer por los otros.

Eso cambia inevitablemente al Otro.

Que el analista sea neutral no es siquiera algo que tenga que pedirle o que él tenga que sostener concientemente. Es lo que es por estructura. No se puede pedir menos ni otra cosa, él es un significante, eso es lo que es.

Cada caso lo incluirá a su modo en un texto en el que él cabe entre líneas.

Un texto que lo incluirá –ya que le está dedicado, y que él convoca al imponer la libre asociación– pero que incluyéndolo no quedará igual.

Algo se realizará, es de desear.

Si el analista está en condiciones de operar con la condición estructural de que para un analista todas las realidades son equivalentes.

Todas son realidades.

Y no se dice ni en principio, ni dentro de lo que cabe, ni nada más.

Para Freud, los sueños eran realidades cualesquiera, si puede decirse así.

Una anécdota realmente vivida, de la que se pudiera tener testigos confiables, no valía, en su diván, más que un sueño deshilachado, apenas recordado, del que un resto era la punta de una madeja que él seguía hasta el final, hasta encontrarle un sentido, el sentido del sueño; siempre un deseo.

No porque “la realidad” no exista. Porque lo que importa es el texto, eso hecho de palabras, significantes a significar, eso de lo que estamos hechos.

La realidad se escribe.

Los sueños sí, pero los psicóticos no. La telaraña no cubría eso. Como la telaraña es el mundo, quedó por años y años la imposibilidad de atender esos casos mediante el psicoanálisis. La imposibilidad de Freud pasó como un límite del psicoanálisis.

El afuera de la pecera es salvaje.

El que se arriesga ahí tendrá que hacer reconocer su realidad por sus pares, realizar-la.

Un analista, como se comprenderá, no puede vivir en una pecera.

Jamás podría, desde ahí adentro, conducir a buen término un análisis que implicara reconocer una realidad de afuera de la pecera.

¿Buen término? El psicoanálisis ahí adentro es interminable.

Eso, exactamente, quiere decir que no se encuentra la salida.

Se la busca en el amor, y no está mal, ya que el amor nos metió ahí, que el amor nos saque.

El amor que aparece en el curso de un análisis, la señal de salida posible.

El amor de transferencia, la reedición de todos los moldes donde se preformatea el amor.

Ya que lo tenemos ahí, ni en ausencia ni en efigie sino vivo y coleccionando ¡y con qué fuerza! sería cosa de aprovecharlo para romper el encierro narcisista. Hasta parece hecho para eso. Parece delinear un otro afuera de la pecera.

Atrapado en las formas primitivas el amor busca su objeto. El Yo tira sus redes, sus telarañas, la laminilla freudiana.

Si pesca algo nuevo, eso comienza a no funcionar, no se sabe qué hacer

Por si había dudas de la forma de la pecera, Freud la dibuja con claridad en torno precisamente del amor:

“Resumiendo: no tenemos derecho alguno a negar al enamoramiento que surge en el tratamiento analítico, el carácter del auténtico”.

Si nos parece tan poco normal, ello se debe principalmente a que también el enamoramiento corriente, ajeno a la cura analítica, recuerda más bien los fenómenos anímicos anormales que los normales”, (eso ni quién lo discuta). “De todos modos, aparece caracterizado por algunos rasgos que le aseguran una posición especial”: (ah, tenemos esperanzas, parece que va a decir que el amor, si uno se analiza y se libera de los moldes infantiles, no es igual igual al que yo me tengo narcisísticamente, la pecera podría ser ovalada tal vez)

“1º Es provocado por la situación analítica. 2º Queda intensificado por la resistencia dominante en tal situación; y 3º Es menos prudente, más indiferente a sus consecuencias y más ciego en la estimación de la persona amada que otro cualquier enamoramiento normal. Pero no debemos tampoco olvidar que precisamente estos caracteres divergentes de lo normal constituyen el nódulo esencial de todo enamoramiento”.

Fin de las esperanzas. No hay diferencia alguna. La pecera es redonda y a nadar hasta la muerte en círculos.

Esta es, pues, hasta aquí, la forma del amor.

No es mi intención hacer teoría.

Sé bien que habría que hablar de tantas cosas, pulsiones y sus destinos, sexualidad... muerte...

Más bien es mostrar un encierro asfixiante del que algunos buscan la salida en el análisis.

Dirá Lacan que en análisis no se habla de otra cosa que de amor.

Muy temprano en los cincuentas, en un artículo escrito que rompe con el narcisismo de una manera inesperada, no desde adentro sino desde afuera, Lacan habla de amor y dice:

“En ese punto de juntura de la naturaleza con la cultura que la antropología de nuestros días escruta obstinadamente, sólo el psicoanálisis reconoce ese nudo de servidumbre imaginaria que el amor debe siempre volver a deshacer o cortar de tajo”.

ARTÍCULOS

Con el filo brutal de los cristales de la pecera rota, se abre otro lugar para el amor, un lugar abierto como una lengua viva, que cambia al recibir los efectos que produce.

Podrá parecer redonda otra vez y no lo es, puede ser circular pero no es recíproco. Es esencialmente desapareja esta relación.

En el lugar de la reserva de telarañas del Yo, listas a impregnar el mundo entero para tapanlo, aplanarlo, hacerlo igual al yo, hay una reserva de significantes listos para usar, para producir efectos de sujeto.

Una vez usados, ninguno quedará igual. Ni uno ni otro.

El amor desata, desanuda.

Rompe las servidumbres imaginarias.

Corta, como un hacha.

El hombre está hecho para eso. Está hecho de lenguaje vivo.

Es lo más vivo que tiene. Es su vida. Y su muerte.

No hay nada más tentador ni más aterrador a la vez que arriesgarse en un mundo fuera de lo que está cubierto por la telaraña, por la que lo estaba esperando a uno antes de nacer como telaraña de los padres, como la que uno armó a duras penas en las vueltas de la infancia.

Pero que no es del todo la que es.

Fuera.

Rota.

Desgarrada.

Abierta.

Todos los significados son posibles. Habrá unos para cada quien.

Tomar la transferencia como la reedición de los prototipos infantiles, tomarlos aquí y ahora, en presencia y no en efigie, con el analista, incluirlo

en ese texto, no va sin consecuencias. Si un saber se supone desde el principio un saber habrá al final.

Desplegar la telaraña así y ahí y con ese, apostar la vida a que se rompa y algo pueda ser distinto. Donde ello era... yo debo advenir...

Es evidente, o debería serlo, que en cuanto el Yo incluye al Ello o el Ello al Yo, ninguno de los dos sobrevive tal cual era.

Es una señal del camino pero no es la salida.

El psicoanálisis es interminable, y habrá que ir de vez en cuando a desempolvar la estantería, a aceitar la bisagra que otra vez se atora y se traba.

La telaraña podrá ser ahora más flexible y más transparente, pero no está rota.

La telaraña era tan placentera...

Todos los agujeros gozaban por ella...

Recubría todo, entraba y salía por los agujeros y permitía este intercambio con los objetos que se le ofrecían en el mundo.

¿Qué habrá fuera de ella? ¿Se podrá gozar de eso? ¿Cómo hacerlo sin ella?

Y ahora... esto... ¿dónde lo meto?

(Cualquier resonancia sexual para ¿dónde lo meto? es cierta para todos los sexos)

Tomar la transferencia como un saber supuesto a otro es la vuelta que faltaba para encontrarle la salida a la pecera.

Que otro sepa lo de uno, eso produce amor. Más aún, hasta donde estamos, es amor.

Pero no es el único amor.

Hay, es lo que se trata de decir de una vez, otro amor.

Uno distinto del amor de transferencia, distinguible absolutamente de ese.

La cultura, para quién puede usarlos, tiene hoyos para salir a respirar, como las focas en el hielo.

Amor es mucho más que hacerte el bien, dice un roquero, Charly García, retomando a Platón en el Banquete para ver, nomás, si ahora sí alguien escucha.

En amor real, dice también en otra parte, es como vivir en aeropuertos. Suena poco confortable, es cierto, pero es posible, existe para algunos como un lugar habitable, el amor real.

Cambiar, cambiar las leyes del amar, dice otro, Fito Páez, en *El amor después del amor*.

También se puede escuchar ahí, así nomás, que hay amor después del amor, no sólo como se escucharía normalmente, que hay un clavo que saca otro, un objeto que viene a sustituir al perdido en la ocasión, sino también, a la manera en que se escucha en análisis, que hay un amor que funciona de otra manera después del que uno conocía hasta entonces.

Yo me arriesgo en el lugar donde no hay supuesto saber, dice Lacan.

Nomás le falta la música para ser buen rock.

Me arriesgo afuera de la telaraña. Me arriesgo fuera de las leyes sancionadas, conocidas, sobadísimas, del amar normalmente aceptado tan a la fuerza.

Me arriesgo donde no soy.

Me arriesgo donde no entiendo, donde las cosas funcionan de maneras tan distintas a las que conozco, me arriesgo donde seré otro, me arriesgo porque quiero ¿qué?... saber.

Y saber sobre qué, se puede preguntar. Sobre el deseo.

Hay un saber posible en el amor fuera de lo que es transferencia en análisis.

Para el que se arriesga, claro, y sólo para esos.

Para el que deja su Yo en el borde y cruza el Rubicón, no hay nada asegurado para él ahí mas que la experiencia, y llegado hasta ese punto, sabe que va a saber.

Del otro lado del Rubicón las telarañas dan náuseas.

No, no y no, por favor, no me cubras con eso, grita todo. No me ves ahí abajo, no me veo, no se ve nada ahí.

No se puede volver a ser una mosca en la telaraña de otros. Como no se puede atrapar a nadie para verlo retorcerse atrapado en la telaraña de uno.

Nadie. Nunca más.

Parejas, hijos, amigos, la telaraña no pesca nada ahora. No recubre el mundo. No protege, no garantiza, no constriñe, no amordaza, no comprime.

Tampoco es que permite todo.

Es más interesante que eso.

Hay significantes que son para un sujeto y hay los que no lo son.

Si ustedes encuentran una piedra en el desierto cubierta de jeroglíficos, no dudarán que detrás hubo un sujeto para inscribirlos. Pero creer que cada signifiante se dirige a ustedes es un error, la prueba está en que no pueden entender nada de ellos, dice Lacan en el seminario 11.

Y eso es... a saber.

El único problema, como lo mostró Freud desde el principio, es que no se puede saber, desde que el inconsciente existe, no se puede saber... antes. Será *après-coup*, pero será.

No será el Yo, ese Yo, aquel Yo tan conocido, el que conduzca la experiencia de ese lado del Rubicón.

Será otro.

Porque, otro lado, hay. No es un más allá, sino le diríamos así los analistas. Es otro lado nomás. Afuera de la Matrix puede ser, pero concédase nos que no es tan insípido como el de la película.

El amor... es la conexidad entre dos saberes en tanto que ellos son irremediabilmente distintos. Cuando eso se produce, constituye algo... totalmente privilegiado. Cuando se recubren –los dos saberes inconscientes– esto constituye una sucia mezcolanza. Lacan y el amor en donde los incautos no erran.

Los incautos, linda gente, un poco despistados siempre... demasiado crédulos y confiados, si hasta parecen vivir en otro mundo.

Los incautos así, un poco distraídos y fuera de este mundo, reconocerán a otros por distintos que sean sin tanto esfuerzo, fácilmente digamos. Porque no los están buscando, digamos. No están buscando nada, digamos.

Ellos más bien encuentran.

Andan por ahí. Erran...tes. Como si otra cosa los guiara, algo distinto de la conciencia común, del pagar la luz, el seguro médico, la fidelidad y las cuotas de la tarjeta de crédito.

Linda gente pero difícil para interactuar.

No parecen hablar el mismo idioma.

Pero tranquiliza estar con ellos. Es como si mostraran que hay otra cosa que organiza el vivir.

Por un rato uno se puede mudar ahí y olvidarse de la tarjeta y la luz.

No se mezclan con uno ni se separan.

Están. Nomás.

Si se los necesita se los encuentra. Sino no molestan para nada.

Viven en su mundo sin tratar de cambiar el de los demás, de hacerlos a todos iguales, sin mezcolanzas digamos.

A menos que, claro, se los requiera y se los busque (porque hay quienes buscan). Se los encuentra, siempre, siempre que se los busque incautamente, claro. Sin saber bien del todo para qué los quiere uno.

Si se los busca abierto a que, encontrados ellos, los incautos voladores, uno se enterará, después, para qué los quería.

Es que ellos... pero... ¿cómo harán eso? Ellos viven así.

Y así viviendo, visto desde afuera parecería que al azar, encuentran cosas, incluso el amor.

Y Lacan dirá que la respuesta a como un hombre ama a una mujer (así, de a uno por uno) es: por azar.

Aunque no del todo, sigue diciendo, visto desde un lado es por azar, visto desde el otro lado es dejándose llevar por los efectos de los significantes en el inconsciente. Por ese saber a saber... se.

Esos de los que uno, yo, no sabe nada. Esos que hablan en los sueños, nos hablan, esos de los síntomas, esos de los buenos verdaderos fallidos, esos, los de cada uno. La verdad habla así.

La poesía habla, y así nos habla, nunca del todo, nunca entendemos todos lo mismo ahí, qué se le va a hacer.

Y la música. Y otras cosas aún.

Agujeros en la cultura para salir a respirar, para hacerse reconocer de otra manera y hacer reconocer otras cosas que aún distintas, existen y de pleno derecho, pero falta que se hagan reconocer, se realicen decíamos.

Y ahora si, terminando.

El final no puede más que volver al principio pero distinto, porque las vueltas producen, siempre que hay analista involucrado, una pequeña diferencia en el circuito.

De la pecera redonda a un universo que no será infinito (no lo es en absoluto) pero está abierto. Abierto a saber la verdad sobre cada uno, amor mediante, todo el tiempo, si y sólo si cada uno se deja llevar sin saber del todo bien a dónde.

Será un poco solitario a veces, es cierto. Pero la posibilidad de compañía privilegiada, esa que no está tratando de atrapar a otros como una mosca para ver luego como se retuercen años y años en su tela, es buena razón para probar.

Dijimos más arriba, como al pasar, si hay analista involucrado en las vueltas.

El análisis se inventó para eso, justamente, exactamente. Él mismo, el análisis, serruchó palabra por palabra, acto por acto, su lugar en la cultura. No fue sin sufrimiento, ni para Freud ni para Lacan, ni para cada analista que se arriesga ahí.

Para sacar de la hipnosis a los que quieran despertar, para romper la pecera, para poder vivir en aeropuertos si en verdad es lo de lo que se trata.

Inhóspitos aeropuertos que para algunos son más respirables que el confort de un hotel de gran turismo. Aeropuertos en los que, entre el ir y venir de tantos, puede producirse un encuentro verdadero de dos que ni siquiera quedaron en una cita.

Si, el análisis se inventó para eso pero no siempre sus herramientas, los simples analistas, su medio, están a la altura de lo que les toca.

Habrá que trabajar aún en eso, tanto como haga falta, porque es lo que está ahí para ser usado así y para eso.

La noticia nos la dice Lacan, con el tono trágico que corresponde siendo él como es, un analista.

Y decirlo es un acto de amor. Otro amor.

Abreviando. Hay algo que a pesar de todo se realiza, algo que se puede encontrar escrito por adelantado. Dije que de todas formas, aún si los psicoanalistas no quieren estar, a ningún precio, a la altura de lo que tienen a su cargo, no por eso lo que tienen a su cargo existe menos ni dejará de hacer sentir sus efectos –primera parte de mis proposiciones, ¿estamos?– y será necesario que haya gente que trate de estar a la altura de cierto tipo de efectos que son los que de algún modo estaban allí ofrecidos y predestinados a ser tratados en cierto marco; si no son aquellos serán forzosamente otros, porque cuando los efectos se hacen un poco insistentes, hay que darse cuenta a pesar de todo de que están allí y tratar de operar en su campo.

Les he dicho esto así nomás, para que no se hayan molestado para no escuchar nada.

LACAN, Jacques. El acto psicoanalítico. Seminario 15. Versión inédita.

Conclusión

El psicoanálisis, desde sus comienzos mismos, abre el camino a las diferencias, a construir las diferencias posibles y hacerlas viables en la realidad.

Se ha intentado aquí mostrar los dos caminos que se abren a partir de los autores mencionados, distintas en su destino final.

El objeto de amor narcisista hace iguales, produce identificaciones ideales según un modelo fijo construido desde la infancia. Esto permite ciertos movimientos a la vez que excluye otros. Y excluye a otros, distintos de lo que se espera o se reconoce como posible objeto de amor.

El objeto de amor que constituye la aportación de Lacan al psicoanálisis (llamado por él objeto a) abre una vía posible para hacer aparecer lo distinto, la diferencia irreductible con el otro. Es función de un analista producir ese efecto.

La educación surgió desde la filosofía como una posibilidad de hacer pensar a cada uno. Los grandes maestros buscaban eso en sus mejores discípulos.

Así como el psicoanálisis está siempre en riesgo de olvidar sus deberes y su función, la actual pedagogía también vacila en ese borde entre hacer iguales o construir diferencias.

Habrà mucho que trabajar para esa tarea.▲

Bibliografía

- FREUD, Sigmund. Obras Completas, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.
- . *Introducción al Narcisismo*, Tomo II, 1914.
 - . *La interpretación de los sueños*, Tomo I, 1900.
 - . *Observaciones sobre el "Amor de transferencia"*, Tomo II. 1914.
 - . *Psicopatología de la vida cotidiana*, Tomo I, 1900-1901.
- LACAN, Jacques. Escritos I. *El estadio del espejo como formador de la función del yo (je) tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. Siglo XXI Editores. México, 1949 (1995).
- . *El simbólico, el imaginario y el real (SIR)*. Texto establecido de la conferencia inaugural pronunciada por Jacques Lacan el 8 de julio de 1953 (texto inédito).
 - . Seminario 11: *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós. Buenos Aires, Argentina, 1964 (1975).
 - . Seminario 15: *El acto psicoanalítico*, impreso por *Discurso Freudiano*. Buenos Aires, Argentina (texto inédito), 1967-1968.
 - . Seminario 20: *Aún*. Paidós, Barcelona, 1972-1973.
 - . Seminario 21: *Los nombres del padre o los no incautos yerran* (texto inédito). Escuela Freudiana de Buenos Aires, 1974.

Psicoterapia y responsabilidad clínica para una actitud ética

Oscar Alonso Mira Rivera

Psicólogo. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia

Esta es la magnífica estupidez del mundo, que cuando enfermamos en fortuna –a menudo por los hartazgos de nuestra propia conducta– echamos la culpa de nuestros desastres al sol, la luna, y a las estrellas, como si fuéramos villanos por necesidad, idiotas por obligación celestial, ladrones y traidores por el influjo de las esferas; borrachos, embusteros y adúlteros por forzosa obediencia a la influencia planetaria, y todo aquello en que somos malos, por impulso divino. ¡Admirable evasión de putaño, echar la culpa de nuestro carácter cabrón a una estrella!”.

(William Shakespeare, *Rey Lear*,
Acto I, Escena II. [1605])

La psicoterapia siempre ha sufrido de confusiones y de tergiversaciones. Ha estado asociada con otras prácticas confesionales y de prescripción, lo que le ha valido la noción general de una consejería en la que el terapeuta “sabe” qué le ocurre al consultante y dictamina un veredicto revelador del misterio que llevó a la persona allí y, además, le enseña qué ser y cómo ser para que no tenga dificultades. Esto es realmente ingenuo, por decir poco. Esta confusión extendida ha ligado a la psicoterapia con propuestas y acciones de índole moral y pseudoeducativas en las que se desconoce totalmente el alcance y la pretensión que ella posee. ¿El terapeuta enseña algo? ¿Prescribe salud y bienestar a la vez que una “buena moral” cuando “define” lo que es normal o no? Este ha sido el debate –necesario– siempre.

Lo complejo no es que exista una cuestión moral al interior de lo que se busca con la educación dado que a ella le es natural ese núcleo moral.

Toda forma de educación tiene como búsqueda intencionada o teleológica una formación del bien moral. Esta razón de intencionalidad es lo que se conoce propiamente como lo pedagógico. Y debe entenderse lo moral como toda construcción en un espacio consensual sostenido en las bases de nuestra historicidad, de nuestro mundo social construido simbólicamente para recrear y resignificar lo establecido, en el que se definen valoraciones enlazadas a lo que se consolida como la razón de actuar. La cuestión radica en la intención del actual pensamiento liberal que sustentado en el discurso ilustrado (la sustitución de la fe religiosa por la fe secular de la razón) busca validar la constitución de sociedades ordenadas¹ en una perspectiva –supuestamente “no política”– de no vulneración de los derechos y las libertades de las personas y donde se proponga a todos una concepción del bien para construir lo público. A los proyectos educativos institucionales y a las propuestas pedagógicas de atención psicosocial las recorre el fantasma estandarizante de la calidad, fantasma que replica los esquemas empresariales de la producción actual: globalización en todos los campos de la vida.²

Obviamente, aceptar esto sería terminar atentando y vulnerando la especificidad de las tramas de esas vidas que quieren atenderse o educarse. Esto cuestiona inevitablemente el entretejido de esas vidas, que bien puede no corresponderse con las nociones generales del bien de los discursos que se pretenden ahistóricos y universales. En la trama que es la subjetividad, las complacencias, apetencias, predilecciones y valoraciones, mediadas por el lenguaje, se determina el actuar y, con ello, los modos propios de construir la moralidad.³ Más allá de los micropoderes que se reparten en las múltiples maneras de relación humana y que establecen prácticas sociales, se establece también una relación entre saber-poder-placer que permite a las personas una reflexión sobre sí mismos en la que emerge y se sostiene la posibilidad de una tarea de autoconocimiento y autocuidado.⁴ Así se engendran formas de subjetividad que rechazan aquellos tipos individualizados impuestos bajo la universalización de pautas de comportamiento y de unificación de conductas.

1 RAWLS, John. *Teoría de la Justicia*. FCE. México, 1997.

2 TOURAINE, Alan. *¿Podremos vivir juntos?* FCE. México, 2006.

3 DEWEY, John. *Democracia y Educación*. Morata. Madrid, 1998.

4 FOUCAULT, Michel. *La hermenéutica del sujeto*. FCE. Buenos Aires, 2001.

Y no debe perderse de vista que el autocuidado implica siempre una relación con el otro.⁵ Se requiere del otro allí donde la subjetividad ajena se hace posibilidad de verdad respecto a mi mismo y al mundo circundante. Y es en esa acción donde puede justamente considerarse la práctica clínica como una posibilidad para el autoconocimiento, no perdiendo de vista que tal práctica se configura diferente y es ajena a la confesión religiosa o a la prescripción médica, si de lo que se trata es de permitir la búsqueda individual del propio sentido.

Lo psicoterapéutico

En la maraña –engañosa– de fantasías y síntomas de los consultantes se halla un conflicto que bien podría llamarse “moral” dado su carácter interno, subjetivo, en contraposición a solicitudes igualmente internas o externas, familiares o sociales. Lo clínico no es magia ni adivinación sobre esas fantasías y esos síntomas. Se juega en una prudencia necesaria para abordar lo personal, lo subjetivo.

Se invita a una conversación tranquila y descomplicada en la que sin ningún conjuro médico ni “reforzamiento yóico” se escuchan aquellas construcciones que las personas hacen de sus malestares y sufrimientos. En medio de esa relación que se establece el terapeuta sabe que emergerán expectativas, esperanzas e intereses que le implican en y desde su actuar. Sabe que sobre lo individual del otro sólo puede decir lo que halla en su propia individualidad y que con ello corre entonces el peligro de sucumbir a la sugestión o al riesgo de violentar esa otra individualidad. Sabe que lo individual es único e imprevisible, que los contenidos de esas construcciones tienen una múltiple interpretabilidad y que, además, él mismo está implicado en el encuentro por prestarse a escuchar. Se le llama entonces, desde la ética, a una renuncia de todos sus presupuestos, a una actitud, en lo más posible, carente de prejuicios. Esto, sabe también, que no lo puede garantizar de manera absoluta. Sabe que debe permitir que el otro exponga su historia sin limitarlo aunque no lo pueda garantizar y en ese punto reconoce que debe abandonarse de cualquier técnica y no oponerse a que la subjetividad del otro entre en relación con la suya propia y le influya.⁶

⁵ *Ibíd.* p. 131.

⁶ JUNG, C.G. *La práctica de la psicoterapia*. OC. Vol. 16. Trotta. Madrid, 2006.

Frente a esto y para no perder el horizonte de lo clínico y de la especificidad de tal relación el terapeuta se mantiene como un vocero, como un facilitador de la reflexión, como un saboteador del discurso repetitivo, del discurso pleno y encubridor. *Escucha* para revelar contenidos; para permitir, inicialmente, un desahogo a una queja que llevará luego a una reflexión posterior. *Escucha* para hacer caer en cuenta, para esclarecer y lograr percibir lo que ha estado velado, para suscitar la elaboración del consultante que desde una nueva postura, desde una actitud diferente respecto a su malestar se responsabiliza y responde de una manera menos sufre y caótica ante lo que le ha sido problemático; halla pues una solución a sus dificultades por sí mismo bajo su propia determinación. ¿De qué orden es ese responder? ¿Por qué una actitud diferente? ¿Qué significa ese responsabilizarse?

De la responsabilidad

La responsabilidad es quizás un concepto tan moderno que no puede llevarse más allá del siglo XVIII, vinculado en primer lugar a lo político. Se hablaba en inglés de una responsabilidad política (aparece el término *responsability* en el *Federalist*, de 1787, escrita por Alexander Hamilton, un político americano) por la que el gobierno constitucional debía dar cuenta ante los ciudadanos. Más tarde, esa responsabilidad, que también apareció en disputas filosóficas sobre la libertad, como es el caso de Hume y de Kant, se concretó como responsabilidad jurídica o legal. Es en el derecho donde recibe una precisión que puede ser el punto de partida para avanzar en lo filosófico, máxime cuando Weber entrelazó lo jurídico y lo político con lo ético en su concepto de ética de la responsabilidad.⁷ Sin embargo, en el derecho la responsabilidad se acerca tanto a la imputabilidad (cuando el deber se ve como obligación, exigencia o compromiso legal coactivo) que bajo todas las complejas distinciones jurídicas emerge un significado que elude cualquier otra responsabilidad que no fuera precisamente el cumplimiento de una obligación. Aparece aún un concepto de deber más antiguo, olvidado quizás por la ilustración histórica, que se conecta con el concepto de *officium*. Sin embargo, no parece posible abandonar la responsabilidad como categoría moral. Un resto del deber se muestra en ella, un deber entendido como algo más que una imputabili-

⁷ WEBER, Max. *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. FCE: México, 2002.

dad, un deber que tiene que ver con el oficio, con el cargo que se desempeña y del que se hace cargo. Justo en ese concepto antiguo de deber emerge el gozne que articula la responsabilidad con el hacerse cargo, un cierto decir y un hacer.

Si se entiende la responsabilidad como un *responder*, como una capacidad para responder y una exigencia de hacerlo, el hacerse cargo de algo comienza con un decir y termina en un hacer, empieza como un poder razonar y lleva a un tratar con la cosa de la que se habla. El que se hace cargo, carga con algo ante alguien, cuida de algo; el que responde por algo, responde ante alguien. Pero considerarse responsable ante los demás podría conducir a la irresponsabilidad “social” si el responder no se basara en una primera responsabilidad subjetiva. De aquí que la respuesta a la pregunta ¿ante quién ser responsable? implica esta condición. En último término, se es responsable ante sí mismo, o ante la instancia propia o interna que representa el ideal subjetivo.

Tipos de responsabilidad

Así pues, si la responsabilidad queda definida como *una respuesta acorde al propio ser*, es más acertado entonces hablar de clases de respuestas o maneras de responder que de tipos de responsabilidad. Acorde con las características de quien responde, esas maneras podrían diferenciarse: *elemental*, cuando se es causante de algo y se responde de hecho y mediante hechos; *primaria*, cuando se da una re-presentación de lo que ocurre antes de responder, como en el caso animal; *secundaria*, cuando existe una reflexión, una autoconciencia que lleva a una intencionalidad, propia ésta del ser humano. Estas respuestas llevan a tres formas de responsabilidad respectivamente: fáctica, espontánea y ética (o responsabilidad propiamente dicha).⁸ Estas podrían pensarse así:

Si bien dentro de un sistema cualquiera existen leyes, regularidades o propiedades, sus elementos no están totalmente determinados por ellas. Existen variables libres que hacen que el sistema tenga grados de libertad y, en ellos, los elementos se comportan, respecto a las regularidades, de manera azarosa o aleatoria, lo que significa e implica que no se conozcan

⁸ RAMIREZ G. Carlos Arturo. “Artículos y Ensayúnculos”, policopiado por la Cooperativa de profesores de la Universidad de Antioquia. Medellín, 1999.

todas las posibles situaciones del sistema. Desde esas leyes dadas y esos grados de libertad, los elementos mismos tienen un acontecer propio. La elección de un camino entre varios posibles, por un cuerpo físico, es lo que se llama una respuesta *elemental*. Esto es, una elección fundamental, puramente física.

En cambio, un animal puede captar el mundo que lo circunda, anoticiarse de él mediante la sensación y sus aparatos instintivos. La imagen sentida, captada por los sentidos, es comparada con las huellas e imágenes anteriormente sentidas y que fueron guardadas en la memoria del animal (huellas mnémicas) lo que constituye su saber. De esa comparación surge un factor electivo que le permite al animal inclinarse por una opción que no está determinada meramente por su cuerpo y hacer caso a nuevas determinaciones intrínsecas, eligiendo con una respuesta *primaria*. Si diera sólo una respuesta fisiológica, diríamos que su responder es meramente fáctico, pero da una respuesta activa que gracias a su sistema instintivo logra ser espontánea.

Por su parte, el ser humano posee un sistema de signos (secundario) sustentado en el lenguaje, que le permite razonar. Puede analizar desde una perspectiva lógica las consecuencias de un acto y puede tener en cuenta las motivaciones afectivas, emocionales, pulsionales, imaginarias o inconscientes del mismo. Esto es lo que se llamaría *razonabilidad*. Evaluar y asumir las consecuencias de un acto es una respuesta *secundaria*: implica un raciocinio, un juicio. Existen situaciones donde el hombre responde de manera elemental o a nivel primario (como un cuerpo físico) pero será irresponsable si ese responder surge luego de saber sobre las posibilidades de acción. Pero, no obstante, puede ser consecuente si asume sus actos aún sin haberlos reflexionado, es decir, respondería espontáneamente sin ser responsable en sentido secundario, sin una responsabilidad ética.

Siempre se responde de alguna manera a las circunstancias. En muchas ocasiones puede dejarse que ellas determinen el acontecer asumiendo una actitud pasiva que sea espontánea, o puede elegirse activamente teniendo presentes las posibilidades dadas por la reflexión, ésta última es la responsabilidad ética.

La elección

¿Cómo saber si lo que se elige es lo conveniente? Los quietistas y los estoicos consideraban que era necesario dejarse llevar por el ritmo del universo y abstenerse de hacer, o de elegir, lo que motivó a muchos hombres a creer en un destino que les descargaba de responsabilidad y a ponerla en las estrellas o en algún dios, olvidando que también se es parte del universo. El dejarse llevar, el no hacer, la pasividad y la entrega a la inercia, se oponen a que el hombre se reconozca como ser conciente, complejo y coartífice de su destino.

No es posible saber si se elegirá bien, o si se elegirá algo bueno. Se apela entonces a la confianza sin sustento o a la fe. Ésta última se considera como una convicción suficiente para decidir qué hacer y cómo actuar, pero se olvida que una convicción no es un principio metafísico fundacional, ni tampoco una valoración que se postule sin más y que por tanto no admita objeción teórica alguna. Una convicción, para ser aceptable debe poder ser discutida. De otro modo, se corre el serio peligro de que el convencimiento a que dé lugar, lejos de estar emparentado con el entusiasmo crítico se sostenga en la adhesión ciega, inquebrantable, o cualquier variante del dogmatismo. La fuerza de una convicción está en que funciona, en alguna medida, como un diagnóstico que permite ver las cosas de un modo distinto a como solían verse antes de lograr dicha convicción, que no deja continuar pensando y actuando igual a como se hacía cuando aún aun se estaba ocupado por ella. No es entonces una evidencia o una obviedad. Al contrario, la fuerza de una convicción se reconoce en su capacidad para sacudir los lugares comunes, las verdades establecidas; en su eficacia para conmover las opiniones comúnmente compartidas.

Si bien es cierto que existen cosas que desconciertan y que se vuelven un problema para la conciencia, es necesario conocer sus determinaciones para comprender y elegir entre las opciones que ellas producen. Incluso, si es conveniente, y posible, ubicarse más allá de ellas. Viene entonces, más allá de dichas determinaciones, *la acción* como posibilidad de hacer mediante una elección subjetiva.⁹ La acción que evidencia su pertenencia al hombre y que no es sólo una situación ocasional atravesada por él sino

9 CRUZ, Manuel y ARAMAYO R. Roberto. *El reparto de la acción. Ensayos en torno a la responsabilidad*. Trotta. Madrid, 1999.

una de las dimensiones constituyentes de su identidad: lo realizado por los agentes no tiene el mismo orden que los hechos de la naturaleza. Las acciones no vienen precortadas, empaquetadas y definidas para desfilar luego ante el hombre, que se iría declarando o no responsable por ellas. Ser responsable es hacerse cargo de la propia vida en su conjunto, ser responsable de la vida propia. Éste es el contenido concreto y preciso que quiero darle a la expresión “ser responsable” y no aquel que le asocia como equivalente de ser *prudente*, *obediente* o *educado*. En él, el juicio propio orienta sobre el actuar permitiendo captar las sutiles variaciones de las experiencias y escuchar el discurso que subyace a todas ellas, evaluar las determinaciones, explorar las diferentes opciones, en una actitud atenta y un hacer oportuno de aquel que no se entrega pasivamente a su destino ni reniega de sus elecciones existenciales. Y es en el momento mismo de la acción que esas elecciones suelen tomarse, razón por la que elegir implica optar por una posición y sólo sus efectos en el tiempo –a posteriori– dirán si efectivamente se erró o no. De esto es justamente de donde emerge la indecisión: incapaces de estar seguros, no saber qué hacer y sentir la responsabilidad de elegir.

La indecisión es el miedo al riesgo, a la tentación del peligro, a la llegada de lo ominoso. Luego de ella y de haber sucumbido a la impotencia, por no afrontar el riesgo, viene la derrota y cualquier cantidad de síntomas como formas insidiosas de la culpa, la misma que muestra la falta respecto al ideal. En muchos casos aparece el deseo de destruirse, de dejar de ser para no aceptar ni enfrentar la realidad de las acciones que se emprendieron o que no fueron emprendidas, aparece la vergüenza de sí mismo, de la propia insuficiencia, del desánimo y de la falta de valor. Ahora puede verse porque llamé moral al conflicto de los consultantes en el apartado de lo terapéutico.

Determinismo y libertad

Para los pensadores ha sido un problema la cuestión de la libertad. Los escritos orientales, chinos e hindúes, plantearon en su mayor parte un destino programado e inexorable al que el hombre debía someterse. La cultura griega ilustró ampliamente en la tragedia esta concepción que fue llevada hasta las últimas consecuencias por los estoicos. Para los Doctores de la Iglesia la idea de la predestinación se convirtió en uno de los

debates más importantes de sus tratados, llegando éstos quizás a su punto más alto en la época de la Reforma, en donde muchos optaron por la vía del determinismo más radical.

Al revisar la obra de filósofos como Descartes¹⁰ y Leibniz¹¹ puede verse que, a pesar de su intento por encontrar un lugar a la libertad humana, sus propuestas desembocaron en un Dios omnisciente que define, y por ello conoce, el destino de cualquier hombre. Un intento de solución fue planteado por Kant¹² cuando reservó la libertad al mundo inteligible pero optó así por el paralelismo psicofísico que tantas molestias teóricas y prácticas ocasionó.

Se ha considerado que con la llegada de la ciencia moderna se defendió el determinismo contra la libertad. El “determinismo a posteriori”, en el que se basa la ciencia, considera que, dado un hecho, deben haber otros previos que le hicieran posible –probable– o factible dentro de una cantidad de opciones, todas ellas posibles pero no inevitables. Freud apoyó esta idea y la llevó a lo psíquico cuando propone que hasta el más “insignificante” de los actos psíquicos –decir números al azar, cometer un lapsus o un acto fallido– posee determinantes que pueden investigarse.¹³ Con esto no estaba sosteniendo la idea de predecir el comportamiento de las personas, como una formulación predeterminista lo haría, estaba justamente validando en lo psíquico el principio sostenido por la ciencia

¿Existe la libertad absoluta? ¿La no restricción, la no imposibilidad? Una partícula, por ejemplo, que puede estar en un punto en un instante y al siguiente en otro a una gran distancia, muestra así una libertad de posición. Pero si está obligada a conservar su manera de ser no es libre en su *modo* de ser. Y tendría libertad de ser si en un instante pudiera ser y en otro no. Si está obligada a permanecer en su ser, no tendría esta última libertad. La libertad absoluta implica entonces la capacidad de la autodestrucción radical y definitiva, a la vez que de realizar cambios en la posición y el modo de ser. El indeterminismo (radical) plantea esta libertad absoluta (ella deja pensar, por ejemplo, un Dios que crea el universo a cada

10 DESCARTES, R. *Dios su naturaleza*. Universidad de Navarra. España, 1996.

11 LEIBNIZ, G.W. *Tres textos metafísicos*. Norma. Bogotá, 1992.

12 KANT, E. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Espasa. España, 1996.

13 FREUD, S. 3ª Conferencia, “Los actos fallidos”. *Conferencias de Introducción al Psicoanálisis*. OC. Vol. XV. Amorrortu. Buenos Aires, 1998.

instante a su antojo. ¿Se crea él a sí mismo? Tendría necesariamente que hacerlo. Y ¿Cómo logra crearse cuando no es?). Supuse en el ejemplo de la partícula, una sola y “libre” en un espacio infinito (pues si fuera finito ya habría una restricción, una ley). Pensando ahora en dos partículas, ¿Puede la una destruir a la otra y ocupar su lugar? Para que una sea libre debe poderlo, pero ¿y en dónde queda la libertad de la otra si la primera determina su destino? En el caso de suponer dos seres creados, se sabe que ambos no pueden ocupar el mismo lugar en el espacio y el tiempo, se restringen mutuamente, se influyen e interfieren en sus posibilidades mutuas. Para ellos no hay pues libertad absoluta dado que estarían sometidos a una ley de interacción. Por su parte, en el caso de muchos seres es posible que la combinación de dos o más permitiría superar la restricción que impone la presencia de los demás, cierto grado de articulación entre ellos permitiría nuevas posibilidades aunque negaría necesariamente otras. Esto articula una vía para la aparición de la conciencia, que representa un poder nuevo: pensar y conocer las restricciones y las posibilidades. Poder elaborar estrategias de acción que hacen probables ciertas combinaciones que antes eran imposibles. Esta vía reconocida así implica una mezcla de esfuerzos y habilidades que difícilmente se lograrían de manera individual y/o al azar. Tiene entonces que hablarse de libertad parcial, que para nosotros, humanos, se conoce como albedrío, pues entre las muchas restricciones aparece una variable que queda a opción de quien debe elegir.

¿Y el azar? Negar su existencia sería negar una posibilidad al albedrío y a la libertad de elegir cayendo, incluso, en un activismo ya que si todo está determinado puede hacerse cuanto se quiera sin que haya responsabilidad alguna por los efectos. El azar existe porque hay variables libres independientes que no están determinadas directamente por leyes y quedan expuestas a la influencia de fuerzas mucho más pequeñas que las de la física o la biología: la voluntad de los seres humanos. La responsabilidad lleva a indagar hasta dónde se ha intervenido en una situación accidental o contingente. Aceptar esto afirma e implica la libertad y la capacidad de elección y decisión del hombre. Cuando no se establece causa alguna para los eventos que se viven puede conjeturarse un azar. En lo que le corresponde al hombre directamente, debe saberse a sí mismo como un factor a considerar antes de apelar a lo azaroso, ya que general-

mente logra descubrir su parte de responsabilidad en lo que le ocurre y le inquieta.

¿Educar en la responsabilidad?

Nadie está aislado y no puede –aunque quisiera– dejar de contar con los otros. El entorno siempre influirá interna y externamente. Y en ocasiones solicitará ser responsable de los actos de otros, lo cual es ya un límite; cuando más, puedo sólo culpabilizarlos. Debe dejarse que el otro decida por sí mismo pues forzarle a una respuesta es hacerle irresponsable al no permitirle una libre elección.

Generalmente se piensa que una buena educación conducirá a ciudadanos que viven en la normatividad de una sociedad y que eligen “bien” como forma habitual de responder. Pero en ese ideal utópico se olvida la libertad de elección: si se parte de que tiene necesariamente que escogerse el “bien” no podría hablarse de albedrío. Los hombres a pesar de enseñárseles la responsabilidad como un valor de gran importancia, eligen igualmente el mal, o lo que se denomina de tal manera, la deshonestidad, la criminalidad, el cinismo irresponsable, incluso, consigo mismos. Puede apelarse a muchas razones que de alguna manera sustenten la conveniencia del bien pero, en definitiva, nada garantiza que esa sea la opción que elijan. Por esto, la cultura y en representación de ella, los padres, consideran importante inculcar valores, que en muchos casos no son analizados, e imponen con ello fuertes castigos para hacer dóciles conformes y sumisos a sus hijos, mas no responsables. Igual, tales acciones no funcionan.

La cuestión es entonces, más que educar, suscitar en los consultantes la comprensión de que existen cosas que les ocurren de las que son responsables –en algún modo y grado–directa y activamente, aún cuando la mayor parte de las circunstancias y las condiciones de sus vidas les sean impuestas. El entendimiento en la vida de hechos inmodificables (lugar de nacimiento, padres, familia, la infancia que se vivió, es decir, el pasado) que no pueden ser de otra manera y que deben asumirse a pesar del desagrado y el malestar que produzcan; el entendimiento sobre situaciones que *podrían* cambiarse pero que no se desea hacerlo o aquellas que se *desearían* cambiar pero no se está dispuesto a hacer el esfuerzo ni a

afrontar las consecuencias de intentarlo, o finalmente, aquellas que se pueden, se desean y se está dispuesto a realizar. Todas ellas incitan a responsabilizarse de vivir y a asumir los efectos de los actos y las decisiones, en un actuar moderado (donde se ha moderado también el sufrir) y a vivir una ética de la *razonabilidad*, donde se tienen en cuenta los intereses y afectos de los demás. Esta es la *consideración* o *cortesía* que tanto falta en este tiempo global y consumista.

La psicoterapia busca, en particular, la *moderación* del sufrimiento y con ello pretende, como esta expresión lo dice, un *cambio en el modo* como el consultante vive su malestar y su sufrimiento. Esto implica un cambio en su actitud, en su posición subjetiva frente a eso de lo que sufre (y que en el fondo también disfruta). Ese movimiento se logra cuando admite la determinación de su sufrir y la acepta reconociendo que algo allí le es propio y le compete entrañablemente. Llega a una actitud ética con valor emocional y existencial. Con ello asume su propio destino y lo construye desde sí mismo y responde por lo que le ocurre. Deja de culpar a las circunstancias: la vida, los demás, la sociedad, o al sol o a cualquier estrella con influjos celestes o divinos como lo señala el Rey Lear en la cita de Shakespeare. ▲

Bibliografía

- CRUZ, Manuel y ARAMAYO R. Roberto. *El reparto de la acción. Ensayos en torno a la responsabilidad*. Trotta. Madrid, 1999.
- DEWEY, John. *Democracia y Educación*. Morata. Madrid, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *La hermenéutica del sujeto*. FCE. Buenos Aires, 2001.
- FROMM, Erich. *Del tener al ser. Caminos y extravíos de la conciencia*. Paidós. Barcelona, 1992.
- FREUD, Sigmund. 3ª Conferencia, “Los actos fallidos” en *Conferencias de Introducción al Psicoanálisis*. OC. Vol. XV. Amorrortu. Buenos Aires, 1998.
- . *El interés por el psicoanálisis*. OC. Vol. XIII. Amorrortu. Buenos Aires, 1998.
- . *Las perspectivas futuras de la terapia analítica*. OC. Vol. XI. Amorrortu. Buenos Aires, 1998.
- JUNG, Carl Gustav. *La práctica de la psicoterapia*. OC. Vol. 16. Trotta. Madrid, 2006.
- KLAPPENBACH, A. “Ética, conocimiento y educación”, en *Revista de Educación*, N° 297, Enero-Abril. México, 1992. pp.81-96.
- LAURENT, Eric. *Concepciones de la cura en psicoanálisis*. Manantial. Buenos Aires, 1984.
- MILLER, Jacques Alain. *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Paidós. Buenos Aires, 2005.
- . *La educación imposible*. Fox. Madrid, 1971.
- RAWLS, John. *Teoría de la Justicia*. FCE. México, 1997.
- TOURAINÉ, Alan. *¿Podremos vivir juntos?* FCE. México, 2006.

Sobrediagnóstico, derechos vulnerados y efectos subjetivos

Ana Cristina Bianco

Facultad de Psicología de la Universidad de Córdoba
abianco@psyche.unc.edu.ar

Pablo Figueroa

Facultad de Psicología de la Universidad de Córdoba
pfigueroa@psyche.unc.edu.ar

Introducción

La Convención Sobre los Derechos del Niño (1989) reconoce al niño, la niña y el adolescente como sujetos plenos de derecho, dignidad y libertad, e insiste en la necesidad de brindarles cuidados especiales, dada su condición particular de desarrollo.

Sin embargo, nos encontramos a diario con innumerables situaciones muy alejadas de estos principios que producen efectos devastadores en el niño y su desarrollo subjetivo.

Quienes trabajamos en el campo de la salud mental, descubrimos una de estas situaciones que atenta contra los derechos de infantes y adolescentes: el sobrediagnóstico.

Observamos a diario niños que llegan a nuestros consultorios y gabinetes “nombrados” a partir de diagnósticos psicopatológicos que simplifican las determinaciones de los trastornos infantiles, basándose en reduccionismos biologicistas que desconocen la complejidad de los procesos y al niño como sujeto en desarrollo.

Es el caso, por ejemplo, del trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad. Estudios develan que en Argentina existen escuelas donde 5 de cada 20 alumnos son medicados “para que aprendan”.

Esta situación nos habla de niños descuidados, desprotegidos, “generalizados”, discriminados, no escuchados, violentados. Un niño que es mal diagnosticado, será también mal tratado y muchas veces medicado, con los consecuentes efectos en su subjetividad: el diagnóstico invalida, rotula, desentiende al entorno, perpetúa la sintomatología, enseña modalidades poco propicias de resolución de problemas (pastilla), conduce a distorsiones identitarias en tanto el niño debe asumirse responsable único de su malestar, entre otras.

Hoy diagnostican (ponen nombre a un malestar) padres, docentes, psicólogos, psicopedagogos, psiquiatras, amigos, familiares, etc., con el consecuente riesgo sobre estos niños y adolescentes. Por todo esto, insistimos en la necesidad de trabajar con todos ellos, capacitando, promoviendo reflexiones, acompañando, con el objetivo de promover algún movimiento en sus posicionamientos y, con esto, efectos en sus hijos, alumnos y pacientes.

Por nuestra parte, como profesionales del campo de la salud mental, bregamos por diagnósticos dinámicos, variables, contruidos sobre reconstrucciones previas, en un trabajo interdisciplinario exento de posiciones dogmáticas y sostenido en el respeto por el niño.

Ningún niño será objeto de injerencia arbitraria en su vida privada.
(CIDN Art. 16)

Iniciamos este trabajo a partir de un artículo de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, que se tornó cada vez más significativo en la medida que avanzábamos en el estudio del diagnóstico y sus efectos, más aún cuando nos aproximamos a la idea de “*sobrediagnóstico*”.

Este trabajo se interroga acerca de los efectos de estas acciones en la subjetividad de niños, niñas y adolescentes habida cuenta de que se trata de psiquismos en estructuración y reconociéndolos como sujetos de derechos vulnerados.

El diagnóstico y la acción de diagnosticar

Si intentamos precisar la acción de *diagnosticar*, nos encontramos con definiciones tales como: “*determinar* el carácter de una enfermedad y su

calificación mediante el examen de sus signos y síntomas característicos”.¹ La enfermedad, como categoría, preexiste al sujeto y se articula a una lista de signos y síntomas que le dan identidad.

Según esta caracterización, realizar un diagnóstico nos permite decir con cierta precisión acerca de un padecer, ubicarlo dentro de la clasificación de las enfermedades. Aquí se nos presenta un primer gran problema para quienes trabajamos en el campo de la Salud Mental Infanto-Juvenil. Coincidimos con Ricardo Rodulfo cuando afirma que la psicopatología infanto-juvenil es una psicopatología más ‘confusa’ y menos ‘discriminada’, puesta en comparación con la psicopatología de los adultos a la que, por su parte, cuestiona en su versión más estructural y dicotómica de las neurosis y las psicosis.² El autor caracteriza a la psicopatología de la vida anímica temprana como “una serie de manifestaciones que no se dejan gobernar por las categorías [...] establecidas en el psicoanálisis con adultos”.

Ahora bien, continuando con nuestro intento de atrapar “el diagnóstico y la acción de *diagnosticar*” en una definición (que nos convenza), encontramos una segunda acepción en el diccionario de la Real Academia Española, a saber: “recoger y analizar datos para *evaluar* problemas de diversa naturaleza”.³ Esto nos invita a definir previamente cuál es la “naturaleza del problema”, en este caso el malestar y el sufrimiento en nuestros niños, niñas y adolescentes.

Entre el *determinar* de la primera acepción y el *evaluar* de la segunda (sólo dos entre tantas otras posibles) podemos señalar una distancia significativa. Según donde nos posicionemos, dentro de esa gradual separación, el diagnóstico permite describir, clasificar, explicar o comprender, entre otras acciones posibles. Diagnosticar implica nombrar, ubicar, dar sentido u orientar; el diagnóstico remite al uso de un saber que permita realizar un pronóstico y orientar las estrategias terapéuticas.

Algunas de estas formas de pensar un diagnóstico no son compatibles entre sí; la posición asumida al respecto explicita otros posicionamientos

1 <http://www.wordreference.com/definicion/diagnosticar>. Consultado 28-02-07.

2 RODULFO, R., 2005.

3 http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=diagnosticar. Consultado 28-02-07.

relativos al sujeto, a la concepción de salud y enfermedad, a la función, las modalidades y las técnicas de los profesionales de la salud mental, en nuestro caso, infanto-juvenil.

Una forma de diagnosticar consiste en “descubrir la enfermedad en la persona” y así la enfermedad (¿y la persona?) se ubican dentro de un cuadro nosográfico. Otra forma exige atender a lo más específico de un padecer que, la mayoría de las veces, se escapa a las clasificaciones, habida cuenta de que no se trata de una enfermedad alojada en la persona, sino un sujeto, producto de su historia y su contexto, que sufre y lo expresa de manera singular. Esta mirada, ligada al psicoanálisis, nos habilita a buscar al sujeto en el síntoma y no a la inversa.

Para organizarnos, podríamos decir que existen *diagnósticos fenoménicos*, basados en lo observable, en datos objetivos y con una función clasificatoria; y existen *otros diagnósticos* que contemplan la historia, el sentido y la interrogación subjetiva.

Si la intención diagnóstica es clasificatoria, asumimos un sistema preexistente y la tarea del profesional se orienta a buscar signos y síntomas. Cada vez que éstos aparezcan según se ha preestablecido, estamos en condiciones de subsumir a los portadores bajo un mismo concepto. En este proceso, el *sujeto que sufre* deviene en *portado* y pierde lo más singular de sí.

Quienes suscriben esta concepción acerca del diagnóstico, deben tener en cuenta que el trabajo con niños adquiere aspectos diferenciales: en primer lugar, señalamos en párrafos anteriores la inexistencia de una nosología tan clara y precisa que nos permita (estando de acuerdo con esto) la “asignación” lineal a una categoría; en segundo lugar, nos encontramos con procesos de estructuración psíquica en pleno desarrollo y manifestaciones que podrían alarmar en un adulto y resultan harto esperables en niños y adolescentes: manifestaciones más “dinámicas” y producto del trabajo psíquico al que se encuentra abocado el sujeto. La noción de conflicto adquiere aquí pleno sentido, conflicto inherente a la constitución subjetiva, no está exento de sufrimiento, aún en el plano de la salud. Este sufrimiento es muchas veces “esperable” (evolutivo) y otras veces, es signo de otra cosa. La inquietud, por ejemplo, o la falta de atención, son propias de un momento evolutivo del niño. Debemos preguntar-

nos entonces “¿por dónde anda ese niño?”, “¿qué proceso subjetivo lo ocupa?” y tal vez debamos ocuparnos, pero no preocuparnos.

Desde nuestro lugar intentamos capturar esa singularidad para poder dar sentido al sufrimiento de un sujeto. Cordero y colaboradores⁴ afirman que:

El problema del diagnóstico pone en tensión la necesidad de producir un saber que oriente la práctica del psicoanalista y la necesidad de preservar el lugar de la singularidad en cada caso clínico; difícil tarea de no dejarnos llevar por el saber referencial ni perdersen en lo particular.

Cuando lo manifiesto no es producto de un proceso subjetivo en normal (¿?) desarrollo y la inquietud, por ejemplo, se vuelve signo *no unívoco* de otra cosa, debemos estar atentos: indagar, escuchar, evaluar, cuidar a nuestro pequeño paciente y cuidarnos a la hora de asignar un nombre a su padecer. Marisa Punta Rodulfo advierte sobre el doble peligro: el del diagnóstico erróneo y el de la actitud en relación con el hecho y el trabajo de diagnosticar.⁵ El diagnóstico no debe guiar la búsqueda de síntomas y signos. “Cuando la búsqueda del detalle que confirme la estructura se transforma en el objetivo principal, difícilmente se pueda hacer lugar a lo singular. La lectura de un caso desde un saber cristalizado puede llevar a interpretaciones forzadas de algunas manifestaciones clínicas”.⁶

La dimensión iatrogénica del diagnóstico

En este recorrido nos hemos ido aproximando, aunque sin nombrarla todavía, a la noción de *iatrogenia*. Esta palabra deriva del griego, *iatos*: médico y *genia*: origen. Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española: “dícese de toda alteración del estado del paciente producida por el médico”.

El hecho y el trabajo de diagnosticar produce efectos, a veces iatrogénicos, producto de la inexperiencia, de la simplificación de lo complejo, de las explicaciones monocausales, del no respeto por los tiempos subjetivos, de la improvisación, de los diagnósticos cerrados, de los diagnósticos pre-

4 CORDERO, 2005.

5 PUNTA Rodulfo, Marisa, 2005.

6 CORDERO y col., 2005.

vios a la indagación, de los diagnósticos recibidos y no cuestionados y de la falta de escrúpulos, entre otros.

En su libro *La clínica del niño y su interior*, Marisa Rodulfo se explica a lo largo de varios capítulos sobre la dimensión iatrogénica del diagnóstico; recupera aspectos ya trabajados por otros autores y realiza nuevos aportes. Retoma la idea de Maud Mannoni acerca de la “violencia del significante en la psicopatología infanto juvenil” haciendo referencia al daño que producen en los niños las rotulaciones diagnósticas que acaban proporcionándole una identidad, a lo que se añaden otros efectos que generalmente se despliegan en el colegio y en la familia. Por este “efecto del significante” Juancito deviene en “el autista”, María en “la anoréxica” y Pedrito en “el ADD”.⁷ De esta manera señala el potencial iatrogénico de las clasificaciones en psicopatología sobre todo en niños, niñas y adolescentes, habida cuenta que se trata de subjetividades en formación.

A este riesgo, afirma Punta Rodulfo, se agrega el hecho de que “esa actividad clasificadora o diagnóstica se manejará imprudentemente, sin precauciones, sin conciencia del peligro, algo en lo cual desgraciadamente es muy fácil de caer”.⁸

Al referirse a los riesgos implicados en el error diagnóstico, hace hincapié fundamentalmente en los padecimientos que le acarrea al niño en su vida cotidiana y un tratamiento “*parcial o totalmente inadecuado*”, in-conducente en el mejor de los casos.

Destaca entre los factores que coadyuvan a este acto iatrogénico:

- cierta omnipotencia –riesgo permanente en la práctica médica y psicológica– que promueve frecuentes ligerezas en los procedimientos diagnósticos,
- deficiencias en la formación de grado y de postgrado,
- una precoz identificación del profesional con alguna corriente teórica cerrada, dogmática, que estrecha prematuramente su panorama,

⁷ AULAGNIER, Piera, 1977.

⁸ PUNTA Rodulfo, Piera, 2005.

- el peso de alguna “moda” psiquiátrica o psicológica que durante un tiempo reina indiscriminadamente (intereses puramente comerciales no pocas veces la sostienen) encasillando de modo indebido a numerosos pacientes,
- la tendencia a contentarse con diagnósticos “macro”, poco específicos como tales, todo ello en desmedro de la singularidad del caso y del niño.

Es este ataque, esta no consideración de la singularidad, precisamente lo que da a estas intervenciones su sello iatrogénico más decisivo y alienante. (Marisa Punta Rodulfo)

La dimensión iatrogénica se liga entonces no sólo al error de contenido, a la falta de precisiones en cuanto a diagnóstico diferencial, sino también a una actitud del profesional a la hora de analizar un caso.

Los falsos positivos

Cuando psicopatologizamos lo esperable (evolutivo), cuando forzamos la inclusión de un sujeto dentro de una categoría, cuando lo fenomenológico se hace signo invariable de una misma categoría, nos encontramos con lo que metodológicamente se conoce como “falsos positivos”, estamos en el terreno del “sobrediagnóstico”.

Sobrediagnosticar es nombrar al niño, niña o adolescente a partir de un cuadro psicopatológico sin atender a su subjetividad, a lo que hay de singular en su dinámica psíquica.

Sobrediagnosticar es operar en complicidad preservando un estado de situación familiar y/o escolar, con un “niño problema”, sin generar interrogantes al respecto.

Sobrediagnosticar es clasificar un malestar según lo “objetivamente observable”, sin considerar lo que podríamos esperar de un niño o adolescente en función del proceso psíquico que lo ocupa en virtud de su desarrollo.

Se sobrediagnostica en el error y en la falta de diagnóstico diferencial. Pero además, existe un sobrediagnóstico institucionalizado (ζ ?): el de la sociedad (traducido luego en las escuelas, por ejemplo) que psicopatologiza lo indeseado. Al respecto Marisa Punta Rodulfo, citando a *Selling Sickness*, señala la estrategia utilizada por la industria farmacéutica para aumentar sus ganancias millonarias: “vender a los sanos nuevas percepciones sobre lo que es enfermedad. La industria ha hecho un marketing para transformar molestias comunes en todo tipo de enfermedades que las presentan como peligrosas y para las cuales ellas tienen la solución”, ejemplo de ello es el ADD(H). A raíz de estos movimientos, denuncia, se diagnostica no sólo a niños con síntomas severos de hiperactividad e inatención sino a muchos otros.⁹

En esta línea de pensamiento propone con cierta ironía (o no) incluir una cuarta dimensión en las series complementarias freudianas de la causación de la enfermedad: la económica, y aclara: “claro que no en el sentido psicoanalítico del término”.

Para “transformar esta percepción” una primera operación consiste en desconocer radicalmente los rasgos propios de la subjetividad de un niño convirtiéndolos en patológicos: que los niños e incluso los adolescentes sean más inquietos, más turbulentos, que presenten una atención más errática e irregular, que sean más impulsivos y menos reflexivos, es algo inherente a su condición de tales [...] durante mucho tiempo [...] nunca se percibió esto como una enfermedad.¹⁰

En otras palabras, se sobrediagnostica cuando se “crean” enfermedades. Jorge Gonçalves da Cruz desnuda a la institución médica, en tanto relación saber-poder, y denuncia los procesos de modelización de las enfermedades, procesos complejos donde las enfermedades se definen a partir de las especialidades médicas: “se crean nuevas drogas, se investigan sus efectos posibles, se determina así su utilidad posible y a partir de ello se definen enfermedades, síndromes o disturbios para lo que ya se posee la droga adecuada”.¹¹ Y agrega: “el sobrediagnóstico puede atribuirse a una tendencia médica a la biologización, a una inadecuada contención social, a una sutil presión de la industria farmacéutica, entre otras”.¹²

9 PUNTA Rodulfo, Marisa, 2006.

10 *Ibid.*, 2006.

11 GONÇALVES da Cruz, 2005.

12 FERNÁNDEZ y GONÇALVES, 2006.

Se sobrediagnostica también cuando la sociedad condena sus propias creaciones. Betty Korsunsky Krakov,¹³ conjetura que se toman como “patológicos” los rasgos de la subjetividad socialmente instituida. En su artículo se expone acerca de las contradictorias demandas hacia la infancia. Niños y adolescentes, afirma, viven la realidad de la inmediatez, de la saturación de estímulos de los medios de comunicación, de la velocidad en los entornos virtuales y, simultáneamente, circulan por otros espacios que demandan tiempos diferentes, tiempos de espera y metabolización, exigiendo al sujeto otros trabajos cognitivos, donde por ejemplo, prima la conciencia sobre la percepción, la memoria sobre lo instantáneo.

La naturaleza del sujeto se asienta en el conflicto, y en tal sentido podemos decir que es constitutivo de la subjetividad; pero aquí vemos de qué manera la cotidianeidad suma nuevos conflictos, emocionales y cognitivos, que derivan en manifestaciones¹⁴ condenadas luego por la vía de la patologización.

Diagnóstico, efectos y derechos vulnerados

Llegado a este punto y a partir de lo desarrollado hasta aquí, nos preguntamos entonces cuáles son los efectos posibles de un error diagnóstico (potenciado en nuestro caso por tratarse de sujetos en desarrollo), y en qué medida vulneran los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Marisa Rodulfo hacía referencia al error originado en un inadecuado diagnóstico diferencial y a la actitud asumida por el profesional, dos aspectos relacionados y que involucran los posicionamientos que mencionábamos más arriba acerca del sujeto, la salud, la enfermedad, etc. Cuando un profesional simplifica las causas y reduce la explicación, por ejemplo, a lo biológico, acota su diagnóstico y reducen o simplifican los modos de abordaje.

Frente al ADD(H) es común el combo-tratamiento “medicación y modificación conductual”. En el caso de un buen diagnóstico, esta propuesta logrará acallar los síntomas, pero será incapaz de indagar el malestar, las

¹³ KORSUNSKY Krakov, Betty, 2006.

¹⁴ Manifestaciones tales como inquietud, hiperactividad, dificultades para atender en clase, etc.

angustias y los temores de los niños, y tampoco logrará cambiar algo de su entorno. La medicación eliminará los síntomas y con ello toda posibilidad de pensar qué hay detrás de un niño excitado y distraído que no puede concentrarse para aprender. Al eliminar las manifestaciones, silencia las preguntas y con ello se corre el riesgo de omitir abusos emocionales, violencias, abuso sexual, abandonos, duelos, etc.

Por otro lado, un inadecuado diagnóstico diferencial conducirá a diferentes pronósticos y propuestas terapéuticas inapropiadas, lo que en el mejor de los casos puede resultar inconducente, pero en otros casos puede exacerbar la sintomatología o encubrir cuadros más graves.

En el error diagnóstico, la prescripción inadecuada de medicación puede derivar en estallidos psicóticos, o bien facilitar que transcurran de manera larvada durante la infancia cuadros psicopatológicos más graves, como una depresión, una psicosis, etc., que terminarán estallando en la adolescencia con muchas menos posibilidades de acceso y de transformación.¹⁵

El uso de psicofármacos debiera contar con sistemas de vigilancia permanente, evitando su uso cada vez que sea posible y administrado en aquellos casos en que medie una decisión tomada por un equipo de trabajo. En muchos casos se desconocen sus efectos a mediano y largo plazo, tal es el caso del metilfenidato: si indagamos en los estudios de los laboratorios, nos encontramos con sus múltiples beneficios; en oposición a ello, se publican con frecuencia informes que cuestionan tales beneficios; algunos de los más recientes, por ejemplo, relacionados a casos de muerte súbita ligados al uso de estos estimulantes.

Con todo esto no debemos olvidar que el efecto del fármaco no es curativo sino sintomático, por lo tanto, si el fármaco no fue el acompañante de un proceso psicoterapéutico, al retirarlo reaparecerán los síntomas.

Además de todos estos riesgos, no podemos ni debemos desconocer otros efectos: la relación docente-alumno-padres mediada por la pastilla, la afectación de la autoestima de los niños cuando, frente a un estado de inquietud se los interroga “¿no tomaste la pastilla hoy?” desconocidos en su dimensión de hacedores posibles, la adicción psíquica en tanto se aso-

¹⁵ GONÇALVES da Cruz, 2006.

cia rendimiento con ingesta, sujetos que aprenden que la solución a sus problemas está en el psicofármaco y no en sus propias decisiones.

Marisa Rudolfo¹⁶ manifiesta su preocupación ante un niño “incapacitado de experimentar lo que fuere como de *su* marca, de su agencia, mala o buena, placentera o sufriente”.

De esta manera ingresamos sin darnos cuenta, transitando la sutil línea que lo limita, al terreno de los efectos en la subjetividad, subjetividad “en proceso”, “a cielo abierto”, en un tiempo de identificaciones, en un tiempo en el que debemos obrar con más cuidado que nunca.

Detectar patología no es lo mismo que colgar un cartel y en tiempos de identificación es necesaria la cautela; cautela al nombrar (¿siempre es necesario?), no hacer del sujeto un “portador”, velando por que los procesos identificatorios transcurran por otro lugar.

El orden causal se invierte. Ya no es que un niño tiene tales manifestaciones sino que, a partir de las manifestaciones, se construye una identidad que se vuelve causa de todo lo que ocurre [...] una categoría descriptiva pasa a ser explicativa.¹⁷

La autora continúa diciendo que un niño que afirma ‘soy ADD’ “...pierde nombre propio, adquiriendo una identidad prefigurada que lo unifica en la invalidez y en la dependencia a un fármaco” [...] “Un niño que afirma ‘soy ADD’ puede sentir que esa denominación le otorga un lugar distinto al de los demás y que eso es mejor que no tener ninguno. Un lugar de enfermo para tapar el déficit de identidad o de narcisización. El niño que se nombra a sí mismo identificándose con una identidad psicopatológica se supone siendo en un rasgo que lo borra como sujeto, pero que, a la vez, lo ubica como algo diferente a la nada”. ¿Doble violencia? ¿Doble violación? La del lugar no otorgado y la de brindar la posibilidad de ubicarse en el de la enfermedad. Es nuestra tarea, al iniciar un trabajo diagnóstico, desalojar los malos diagnósticos y esto involucra el trabajo con padres y maestros.

¹⁶ PUNTA R. Marisa 2005.

¹⁷ JANIN, Beatriz, 2004.

Marisa Rodulfo hablaba de “actitud”: reducimos la enfermedad, medicamos, desoímos, desatendemos, omitimos... cuántas nuevas situaciones de violencia y abuso para con un niño que tal vez llegó excitado por otras situaciones de violencia y/o abuso. ¿En dónde quedaron sus derechos?

Los derechos del niño

La Convención Internacional Sobre los Derechos de los Niños, aprobada el 20 de noviembre de 1989, marca un cambio de paradigma con respecto a la niñez, ya que no sólo implica la universalidad de estos derechos, “al niño todo y a todos los niños”, sino también una concepción integral de los niños como sujetos con sus propios derechos y necesidades.

En este documento se reconoce al niño, la niña y el adolescente como sujetos plenos de derecho, dignidad y libertad y, ya no, como objeto pasivo de intervención por parte de la familia, el Estado y la sociedad. En él se insiste en la necesidad de brindarles cuidados especiales habida cuenta de su condición particular de desarrollo.

Dentro de los 54 artículos que componen su texto, en función de lo que nos ocupa, rescatamos algunos que consideramos vulnerados, toda vez que erramos cuando sobrediagnosticamos, cada vez que asumimos una práctica acrítica e irreflexiva.

La convención nos convoca a:

- Garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, sus tutores o de sus familiares.
- Asegurarnos de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.
- Garantizar, en la máxima medida posible, el desarrollo del niño.

ARTÍCULOS

- Garantizar al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente (...), teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño.
- Dar al niño oportunidad de ser escuchado.
- Velar porque ningún niño sea objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación.
- Proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual.
- Procurar procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención, (...) tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.
- Reconocer que el niño mental o físicamente impedido, deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.
- Promover, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en la esfera de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de información sobre los métodos de rehabilitación y los servicios de enseñanza y formación profesional.
- Reconocer el derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud y a servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación de la salud.
- Adoptar todas las medidas eficaces y apropiadas posibles para abolir las prácticas tradicionales que sean perjudiciales para la salud de los niños.

- Proteger a los niños contra el uso ilícito de los estupefacientes y sustancias sicotrópicas.

Sólo leerlos basta para reconocer las múltiples formas de violación a estos derechos que se desprenden de los actos iatrogénicos antes mencionados y que, como señalamos al principio, involucra a familiares, amigos y escuela y no sólo a los profesionales de la salud.

Consideramos que el sobrediagnóstico constituye una forma de violación de estos derechos, y como tal, una modalidad de maltrato hacia el niño, la niña y los adolescentes.

La CIDN caracteriza, en su artículo 19, al maltrato como “toda violencia, perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, mientras que el niño se encuentre bajo la custodia de sus padres, de un tutor o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”. En general se han descrito tres niveles de maltrato en la sociedad:

El error diagnóstico, los “falsos positivos”, constituyen sutiles formas de maltrato (sutiles por su forma, más no por sus efectos) en todos y cada uno de esos ámbitos.

Pensemos por ejemplo en el niño asumido como “el problema” en la familia, donde los adultos no pueden (y recalcamos: ¡no pueden!) comprometerse, involucrarse e interrogarse acerca de su implicación en el malestar de su hijo. O la solicitud de certificados de tratamiento para que el adolescente expulsado de todos los colegios logre encontrar un banco (la inspectora de la zona habilita una lista de colegios posibles siempre y cuando se “demuestre” que está siendo “tratado”). Al respecto nos preguntamos ¿los docentes han ajustado sus propuestas a los tiempos que corren, se han interrogado acerca de su propio malestar y de éste en relación a la inquietud de sus alumnos?

Y no nos olvidemos de aquellos niños hoy rotulados, víctimas de un sistema que se procura ganancias millonarias a costa de psicopatologizar la infancia.

Palabras finales

En este artículo intentamos explicitar un estado de situación y aspiramos a promover algunas reflexiones.

Quienes nos desempeñamos en el campo de la salud mental infanto-juvenil debemos estar alertas, detectando actitudes iatrogénicas, revisando a cada momento nuestra propia praxis para devolver a niños, niñas y adolescentes su estatus de “sujetos de derecho”, reconociendo la singularidad de su padecer, respetando la complejidad de su “momento” y de su malestar.

La escuela, por su parte, es muchas veces el primer lugar en el que un niño se encuentra con otros no familiares; y es en ese encuentro donde suele aparecer/descubrir/explicitar el “problema del niño” surgiendo diferentes acciones por parte de ambas instituciones (familia y escuela): enojos, impotencias, temores, culpas, deseos de protección, incertidumbres, diagnósticos y tantas otras.

Es aquí donde pensamos la necesidad imperiosa de trabajar con la comunidad para evitar situaciones iatrogénicas. A partir de nuestra experiencia creemos que la capacitación docente y el trabajo con padres es una instancia que produce valiosos efectos: repensar con ellos la noción de constitución subjetiva, su complejidad y sobredeterminación conduce en el mejor de los casos a un reposicionamiento de cada uno de ellos en relación al malestar del niño y con ello, salidas por mucho diferentes a la derivación a un neurólogo.

Habida cuenta de que trabajamos con “sujetos en desarrollo” nos corresponde colaborar con la estructuración de esos psiquismos, desatando anudamientos, reconociendo que existen momentos para interpretar, pero otros en los que previamente debemos construir, trabajando con los padres facilitando la aparición del deseo en relación a su hijo, despatologizando el lugar de hijo, trabajando con los docentes, interrogando su propio malestar, deshaciendo el chivo expiatorio, etc.

Todo esto sin otra opción que el trabajo interdisciplinario, con un equipo exento de posiciones dogmáticas, que realice la valoración inicial, el pro-

nóstico, la propuesta terapéutica y sus ajustes ligados a un diagnóstico dinámico y abierto, superando las intervenciones expulsivas, las que expulsan el problema y junto con el problema, con frecuencia al niño.▲

Bibliografía

- AULAGNIER, Piera. *La Violencia de la Interpretación*. Amorrortu. Buenos Aires, 1977.
- BLEICHMAR, JANIN, RODULFO, RODULFO, TALLIS y otros. Consenso de expertos del área de la salud sobre el llamado «Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad».
- CORDERO y cols. Una vuelta sobre el diagnóstico. *Acheronta, revista de psicoanálisis y cultura*. (www.acheronta.org) N° 21. Año 11. Buenos Aires, 2005.
- DSM IV *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Asociación Americana de Psiquiatría (APA). 1994.
- FERNÁNDEZ, Alicia y GONÇALVEZ da Cruz, Jorge. “Nuevos aportes de la psicopedagogía clínica ante el cuestionado diagnóstico de ADD/ADHD (TDA/TDAH)?”. Curso a distancia. EPsiBA. Buenos Aires, 2006.
- GONÇALVEZ da Cruz, Jorge. “*Enfermos de desatención: desatentos o desatendidos?*”, en <http://www.epsiba.com/index.htm> , consultado 28-02-07, 2005.
- . “Nuevos aportes de la psicopedagogía clínica ante el cuestionado diagnóstico de ADD/ADHD (TDA/TDAH)?”. Curso a distancia. EPsiBA. Buenos Aires, 2006.
- JANIN, Beatriz. *Niños desatentos e hiperactivos. ADD/ADHD. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. Noveduc. Buenos Aires, 2004.
- LEVIN, Esteban. *¿Hacia una infancia virtual? La imagen corporal sin cuerpo*. Nueva visión. Buenos Aires. 2006.
- KORSUNSKY Krakov, Betty. “Niños trastornados. Niños medicalizados ¿Por qué en la escuela? en *Actualidad Psicológica*, N° 342. Año XXXI. Buenos Aires, 2006.
- PUNTA Rodolfo, Marisa. “La dimensión iatrogénica del diagnóstico: ¿El caso del ADD/ADHD?” en *La clínica del niño y su interior. Un estudio en detalle*. Paidós. Buenos Aires, 2005.
- . “El ADD/ADHD como caso testigo de la patologización de la diferencia”, en *Actualidad Psicológica*, N° 342. Año XXXI. Buenos Aires, 2006.
- RODULFO, Ricardo. *El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la reconstrucción del psicoanálisis tradicional*. Eudeba. Buenos Aires, 2005.
- TALLIS, Jaime. “Neurología y trastorno por déficit de atención: mitos y realidades” en Beatriz Janin. *Niños desatentos e hiperactivos*. Noveduc. Buenos Aires, 2004.
- TALLIS, Jaime. “Diagnóstico diferencial en trastornos por déficit de atención con hiperactividad”, en *Actualidad Psicológica*, N° 342. Año XXXI. Buenos Aires, 2006.

El arte de habitar los nombres y jugar con sus secretos

Liora Stavchansky Slomianski

UIA, México

*¿Es el niño, aquel que cree
que las cosas suceden
por arte de magia?*

Giorgio Agamben. *Profanaciones*

Pensar en antropología estructural nos remite a leer a Lévi-Strauss. Hablar de psicoanálisis nos invita a recorrer a Freud. Repasar los conceptos de estructura, sujeto y lenguaje empuja inevitablemente a repensar lo planteado por Lacan. Hablar de psicoanálisis y antropología abre camino a vincular propuestas de historia, filosofía, sociología y lingüística, así como a analizar temas sobre mito, rito, creencia, religión, texto, discurso, sujeto, sociedad, comunidad, entre muchos otros.

¿Es la postura evolutiva la única que nos permite pensar “un desarrollo” de lo humano? ¿Es posible pensar la estructura psíquica sin tener que recorrer forzosamente la historia cronológica? ¿Cómo redefinir lo subjetivo si no como un espacio donde el lenguaje se desliza para proponer un “otro” orden en la construcción humana? ¿Es la infancia un punto de inicio en el trayecto de la vida? o ¿es un momento que subvierte la propia condición evolutiva, proponiéndose desde su propia historia como un inicio constante y continuo a través de la palabra, de lo nombrable? ¿Es la infancia –entonces– una condición a la cual “mágicamente” uno mismo se regresa ahí donde no hay inicio ni final, sino sólo nombres sin orden, palabras ocultas, para insertarlos en las fisuras de lo incomprensible?

Es aquí, en lo incomprensible del lenguaje y en el laberinto de lo creativo donde se abre un infinito de preguntas que movilizan el deseo por sumergirme aún más en los inmensos mares de la infancia y su posibilidad discursiva, dibujando más preguntas en mí: ¿de qué manera la infancia apa-

rece como condición creativa en lo subjetivo?, ¿cómo pensar desde el psicoanálisis la relación del arte con lo infantil?, y más aún ¿qué entendemos por infancia?

Es indudable que el concepto de infancia me atrapa en casi todas sus facetas, y más aún cuando se trata de explorar el concepto y entender su significado, alejándonos del sentido evolutivo al que comúnmente nos remite, para acercarse a la perspectiva sincrónica que le habita, es decir, a la posición que el concepto de infancia ocupa en el campo de la subjetividad; posición que irrumpe desde lo cronológico para insertarse en las fisuras del tiempo subjetivo.

Alguna vez Walter Benjamin dijo que la primera experiencia que tiene el hombre del mundo no es “que los adultos son más fuertes, sino su incapacidad de hacer magia”.¹ Esto me interesa y me hace pensar en la magia y en su intención infantil, es quizá aquí donde ahora quisiera centrar mi atención y trabajar aún más: ¿qué es esa magia de la que habla Benjamin y que retoma Giorgio Agamben diciendo que la magia es “una ciencia de nombres secretos? ¿A qué se refiere con que “toda cosa, todo ser tiene de hecho, más allá de su nombre manifiesto, un nombre escondido, al cual no puede dejar de responder”?² ¿Crear en la magia es colocarse en un tiempo (infantil) donde hay una espera, una esperanza de un porvenir? ¿Ser niño implica ubicarse en un lugar donde algo no nos está destinado?

Si en la magia y en la infancia se habla de nombres y personajes secretos, nos remite inevitablemente a pensar en el concepto lacaniano del Nombre-del-Padre.

El Nombre-del-Padre manifiesta la existencia de un padre primordial, asesinado desde el origen. El significado de Dios ubicado desde un contexto del padre responde a la herencia de este padre originario, por ello, la designación del nombre refiere al sujeto como muerto, es el nombre como referencia sin significado el cual quedará en su memoria. El Nombre-del-Padre permite nombrar al sujeto, el nombre es un designador que no significa nada más que su simple enunciación.³

1 AGAMBEN, Giorgio, 2005, p. 21.

2 *Ibid.*, p. 24.

3 MILLER, Jacques-Alain, 1992, 29.

En esta línea, la apropiación del nombre no es un proceso natural, sino un acto simbólico muy complejo. Así lo señaló Lacan cuando se refirió a los fenómenos que se observan en la clínica psicoanalítica. Por una parte, existe el origen simbólico innegable que sitúa y ofrece posibilidades al reconocimiento, pero por otra ubica al sujeto en su linaje y lo introduce bajo la sombra del Nombre-del-Padre al enfrentamiento con su finitud, con su muerte. Apropiarse del nombre es asumir la castración simbólica y enfrentar la muerte. Para impedirlo y anclarse a la vida, el neurótico rechaza su nombre y se refugia en su yo, de ahí que desde la neurosis puede entenderse como toda historia que se inventa, posee la ilusión de anular la que ya está determinada por el nombre propio; por esta razón, nombre y yo presentan analíticamente la incompatibilidad que existe entre el sujeto y el yo. En este mismo sentido Lacan afirmó con respecto a «la castración imaginaria, que el neurótico la ha sufrido en el punto de partida, es ella la que sostiene ese yo fuerte, que es el suyo, tan fuerte, puede decirse, que su nombre propio lo importuna, el neurótico es en el fondo un Sin-Nombre”.⁴

Así como para el neurótico, para el niño ser mago significa conocer y evocar ese nombre escondido, ese Sin-Nombre, que es sólo el símbolo de su poder de vida y muerte. El nombre secreto es en realidad el gesto con el cual la infancia restituye lo imposible de decir y de significar. Por eso la magia es gesto; el niño se utiliza de ella para inventarse un nuevo nombre en el universo de los nombres y así dejarse deslizar por senderos de la felicidad. Los nombres del padre son cuentos que pueden buscarse.

La infancia y la magia de lo infantil nos remite al vínculo que existe entre el sujeto y el lenguaje; entre el sujeto y el tiempo; entre el sujeto y su estructura; entre el sujeto y su porvenir. En este sentido, la infancia atenta contra el tiempo y su cronología para insertarse en la historia subjetivada de lo humano. Si esto es así, irremediablemente se estaría hablando de “otro” tiempo que aparece en la dimensión misma del lenguaje. No sólo en lo dicho, sino en el silencio que se anuncia en eso que se dice.

La magia entonces no implica inscribirse en lo fenomenológico, en lo manifiesto, en la realidad. La magia no es conocimiento de los nombres, es “lo otro” de lo que se dice con las palabras, es gesto dice Agamben,

4 LACAN, Jacques, 1960. 799.

“trastorno y desencantamiento del nombre, por ello el niño nunca está tan contento como cuando inventa una lengua secreta”.⁵

¿Es la infancia una pregunta, una duda, sobre la posibilidad de una *dicción* distinta en el sujeto? ¿Rememorar la infancia abre una dimensión mágica que aterriza en el lenguaje? ¿Son en los silencios del lenguaje donde el niño “disfrazado de mago” toma posición para ha-ser-se presente?

Se podría decir entonces que entrar a esta dimensión de la infancia es una de las tareas del saber del psicoanálisis y de su campo clínico, y también es trabajo de la literatura, de la antropología, del arte y de la filosofía porque abre escenas poéticas, lúdicas, re-creativas y reflexivas:

Acaso porque el niño es un ser incompleto, la literatura para la infancia está llena de ayudantes, seres paralelos y aproximativos, demasiado pequeños o demasiado grandes, gnomos, larvas, gigantes buenos, hadas y genios caprichosos, grillos y caracoles que hablan, borricos que cagan dinero y otras criaturas encantadas que en el momento del peligro logran por milagro sacar del problema a la buena princesita o a Juan sin Miedo.⁶

Desde el psicoanálisis, Freud reubicó el trabajo impuesto de lo anímico por lo pulsional como reto a superar. Le abrió a la ciencia puertas inexploradas de la subjetividad. Lacan por su parte, advirtió a la humanidad que el sujeto humano, sujeto del deseo, no se deja atrapar por lo imaginario, sino que sabe jugar con la máscara del “como si”, como siendo ese más allá del cual es mirado. Alain Badiou hoy en día, apuesta a un más allá de la infancia, a un aconte-ser en una “edad de oro” donde la experimentación sexual se da en todas sus formas.

Es así como la infancia se inscribe en lo inconsciente como tiempo de estructuración inseparable de lo pulsional. Se va constituyendo como un conjunto de vivencias y recuerdos capaces de ser recuperados, siempre y cuando se mantengan sepultadas y reprimidas las inscripciones fundantes de la sexualidad a las que ésta encubre. La infancia entonces propone un juego mágico con el lenguaje, colocando la condición expresiva en un sitio privilegiado de ausencia; como magia que inscribe al sujeto a los la-

⁵ AGAMBEN, Giorgio, *op. cit.*, 24.

⁶ AGAMBEN, Giorgio, *op. cit.*, 39.

berintos del deseo, como destino y voluntad dice Badiou, como concepto innovador que irrumpe desde lo real, para evocar a un tiempo in-definido donde la memoria y el recuerdo se inscriben en el orden simbólico que invita al juego imaginario y metafórico con sus significados.

La apuesta de la infancia está inscrita en retar al tiempo y su orden. La polémica no está en lo conciente pedagógico, sino en la postura lingüística, en la lógica subjetiva que juega con el tiempo y su ritmo.⁷

Para Badiou la infancia es irrupción que aparece de forma abrupta en lo subjetivo, y que sustituye a una unión faltante que sólo se legitima con la creación de algo nuevo. Una creación innovadora que es simultáneamente destino y voluntad. Destino por continuar en el camino de la pérdida de lo conocido y lo admirado, y voluntad por el ímpetu de superar lo antiguo.

Jacques Lacan, por su parte, reubica al sujeto en un plano estructural. Esto significa que es en relación con los fenómenos del lenguaje que el sujeto se estructura y se delimita. Para él, no hay posibilidad de hablar del acto creador si no es a partir del universo simbólico, pues es desde ahí donde el sujeto se reconoce *en* y *con* el Otro, lo que implica que no hay vínculo directo entre el creador y lo creado; el intermediario y soporte de este proceso se encuentra en el lenguaje. De hecho, podemos afirmar que el verdadero héroe de toda ficción y el verdadero mago de toda magia, es el lenguaje mismo. La subjetividad, entonces, no se vincula con algún tipo de sustancia, sino que aparece en el momento en que se reconoce la duda como certidumbre.

Desde el punto de vista etimológico, infancia viene del latín *infantia*, que significa incapacidad de hablar, significado mismo que nos remite a la relación que construye el sujeto con el lenguaje; relación en la que no hay inicio ni llegada, ni interno ni externo, tampoco etapas por vivir ni momentos pasados. La infancia en este sentido es una dimensión en la que se *está siendo* en un tiempo lógico, donde lo íntimo y lo externo tienen una función paradójica. Lo íntimo está contenido por una puesta en acto (creativo o juego), y lo externo (el Otro o lo otro) por lo íntimo; es decir, esto es lo que nos lleva a reflexionar en la infancia como posibilidad in-

7 BADIOU, Alain, 2005, 52.

acabada; como condición permeable donde habita la imposibilidad de hablarlo todo. La infancia entonces, se organiza a partir de la estructuración de mediaciones y retoños, de la configuración y de un espesor deseante. *La función de la infancia es invitar al sujeto a reescribir-se y re-presentar-se ahí donde la creación se anuncia como inacabada.*

La infancia coloca al sujeto frente al poder de la significación (imaginario), la posibilidad de hablar y re-presentar (simbólico) y marca una fisura desde lo real en el sujeto. Así, siendo el sujeto presa de lo indecible propio, lo real irrumpe desde su silencio con palabras que intentan ocupar esa ruptura violentando el vacío y construyendo fragmentos de realidad, que sólo interrogan incesantemente al sujeto sobre su condición, a lo cual sólo puede responder que “sólo sabe que no sabe”.

Este saber que no se sabe, es uno de los puntos centrales de encuentro entre el psicoanálisis y el lenguaje, porque desde este lugar estructural es donde se debe situar el “no saber” de la infancia. En *El creador literario y su fantaseo*, Freud da cuenta de que los fragmentos de un pasado, los desgarros del presente y los azares del futuro son las cuentas de un collar engarzado por el deseo.⁸ El camino de retorno que el deseo encuentra desde su universo histórico hacia la realidad, hace valer las fantasías en una nueva forma de expresión.

Desde Freud, la infancia ha sido el escenario de la construcción del sujeto *en y por* el deseo; *en y por* el ejercicio del placer ligado a las representaciones de objetos. Es decir, desde la teoría psicoanalítica, la infancia fija el marco sexual dentro del cual el sujeto y su pensamiento se mantienen por sublimadas que sean sus operaciones.

La infancia pues, abre caminos no sólo en el espacio transitorio, en la escena de juego y de la magia, a la cual no deja de responder, sino también en la escritura de la trama de su propio juego. Esto es, la magia de lo infantil y el decir de la infancia, son condiciones textuales que producen su propia dicción y gramática, siendo éste el tejido por el cual emerge toda subjetivación. *Así la magia, privada de nombre y abrumada de silen-*

8 FREUD, Sigmund, 1975, 132.

cios ocultos, arrebatada al niño que llama a la puerta del país de los magos, que hablan sólo con gestos.

Para concluir y dejar abiertas las reflexiones que vengo a exponer en esta presentación, sólo me resta decir que la infancia con su propia condi(c)ción gramatical abre caminos y puertas, pronuncia con su voz enmudecida, rompiendo espejos para insertarse en sus fisuras, y marcar en la diferencia su pro-posición subjetiva. La infancia no sólo implica disfrutar, posibilita re-producir inventándose de nuevo, y sabe –la infancia– que para ser felices, es preciso tener de su lado al genio de la botella...▲

Bibliografía

- AGAMBEN, Giorgio. *Profanaciones*. Adriana Hidalgo. Buenos Aires, 2005.
BADIOU, Alain. *El Siglo*. Manantial. Buenos Aires, 2005.
FREUD, Sigmund. *El creador literario y su fantaseo*. Amorrortu. Buenos Aires, 1975.
LACAN, Jacques. *Escritos 2*, “Subvención del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano”, México D.F., 1960; Siglo XXI, 1985.
MILLER, Jacques-Alain. *Comentario del seminario inexistente*. Manantial. Buenos Aires, 1992.

Padre, acerca a mí ese cáliz:

consecuencias de la ausencia de la Función Paterna en el contexto de la violencia juvenil

Sandra María Bacará Araujo

Psicóloga. UniCEUB email: sbaccara@terra.com.br

Los cambios sociales y culturales ocurridos durante la época contemporánea muestran una nueva postura de la mujer en su relación con el matrimonio, la maternidad o el hombre, trayendo consigo una nueva perspectiva en lo referente al ejercicio de las funciones paterna y materna.

En nuestra vida cotidiana, asistimos a un fenómeno social y cultural que nos ha llamado mucho la atención: la desvalorización de la función paterna. Marín¹ comenta que “el lugar de la ley, de la referencia y del orden ha sido reemplazado por el del placer, el amor, la felicidad, la creatividad...”. La “predominancia de la ideología del amor”, citada por la autora, ha traído consigo unos padres que tienen dificultades en asumir el lugar de la ley, de colocarse en el lugar del que reprime, y con eso permitir a los niños entrar en contacto con su propia historia dolorosa, lo que ha dificultado que ésta pueda hacer de luto simbólico y organizativo. Este ha sido uno de los elementos que hemos percibido como principales alienadores en la construcción de la identidad del niño/adolescente.

Cuando pensamos en la función paterna, algunas tareas básicas surgen como consenso: se espera que el padre sea el soporte económico o emocional de la madre, y le proporcione la tranquilidad necesaria para que ésta pueda desempeñar su papel, lo cual se suma a la tarea es ser aquel que prohíbe el incesto y, por último, aquel que se interpone en la relación fusional entre la madre y el hijo, con el objetivo de impedir que ésta relación fusional que los mantiene unidos desde el nacimiento se prolongue por mucho tiempo e impida el desenvolvimiento de la individualidad del niño.

¹ MARÍN, I.S.K., 2002.

El padre necesita actuar como un elemento facilitador de separaciones, impulsando al hijo a seguir adelante y ofreciéndose desde ese momento como un elemento importante y fundamental para su propia identificación como sujeto psíquico, lo cual antes era un papel restringido a la madre. Vasconcellos² afirma que “el padre y el protector tiene un papel similar al del útero: esto es, fija el límite entre el mundo interno y externo, protegiendo a la familia y entregando las condiciones para la sobrevivencia”. Con todo, el padre sólo hará parte de esta dinámica solamente si es introducido en ella por la madre o si ésta se lo permite.

Por lo tanto, es importante también que el padre se predisponga a ser parte de esta relación. Es preciso que adopte afectiva y efectivamente sus hijos, pues sabemos que los padres ausentes, demasiado autoritarios o demasiado distantes, pueden favorecer la aparición de problemas de personalidad en los niños o de dificultades en la interacción con los compañeros, además de otras dificultades en la esfera cognitiva.

Esta discusión sobre la función paterna podría ser resumida en dos puntos, uno bueno y otro malo. La buena sería que el padre hoy en día es más solicitado en términos a tener una presencia real, una mayor participación en la crianza de los hijos y a estar más accesible y ser más responsable de la crianza conjunta de los mismos. La mala, sin embargo, es que a pesar de dicha solicitud, en la práctica esta presencia dista mucho de ser la ideal.

El ejercicio de la función paterna presupone mucho más que la simple presencia masculina en la relación con el bebé. Creo que esta función se localiza en el espacio de la subjetividad en el ejercicio del poder, entendido éste como una representación de la ley o como representación simbólica del mundo. Barros cuando analiza la relación entre la paternidad y la estructuración del orden social,³ afirma que “en todos los ordenamientos escritos, esa referencia a la familia en cuanto a lugar de transmisión de la ley puede ser rescatada históricamente en torno a los padres”. La autora utiliza como ejemplo los mandamientos bíblicos y el lugar del padre en el Derecho Romano, que comprende la noción de patrio poder.

² VASCOLCELLOS, A.Y.M., 1997.

³ BARROS, F.O., 2002.

Si la “ley del padre” es aceptada e internalizada progresivamente por los niños, éstos pasan a verse a sí mismos dentro de un mundo con otras personas, y no en un mundo de propiedad de ellos o sólo para ellos. Esta entrada en el mundo humano marca la despedida de la omnipotencia infantil y, además, proporciona a los niños el contacto con sus propios límites, con la alteridad y con la muerte. Araújo⁴ afirma que “en toda sociedad, la ‘ley’ está basada en la negación del asesinato, del canibalismo y del incesto”, en donde la prohibición del incesto podría ser considerada como una “versión política del contrato social”.

Barros⁵ se refiere a la importancia del padre simbólico, que “deja como herencia la metáfora paterna”. Según la autora, el ordenamiento jurídico se basa en la autoridad paterna: “... el padre, jurídicamente, era jefe de familia y tenía la función de transmitir la ley, ordenando las relaciones familiares por medio de las normas recibidas por sus ancestros o descifrando las normas constituyentes de la cultura en la cual estaba inserto”. De esta manera, la obediencia a la ley es un acto de filiación.

Al constituirse como ley, la función paterna favorece a la formación del Superego, al propiciar para los niños o adolescentes la posibilidad de interiorizar una serie de reglas morales que son fundamentales para la convivencia social. El padre es el ‘sustentador de la ley’, y quien está en posición de representarla para el sujeto: él no es la ley, él no la hace, pero sí es su representante.

La presencia de la autoridad, sea ésta real o simbólica, garantiza el funcionamiento de las instituciones o de cualquier formación colectiva. Desde este punto de vista, el buen funcionamiento de una sociedad resulta de la aceptación común de códigos culturales, de normas o de leyes impuestas y/o insertadas, que sean capaces de asegurar mínimamente la permanencia de lo que se acostumbra a llamar vínculo o lazo social.

Un padre suficientemente bueno es aquel que quiere un desenvolvimiento saludable para sus hijos, dentro de las potencialidades de cada uno, enseñándoles a vivir en un mundo real, y no sólo en la solidaridad del mundo familiar. Al representar el primer modelo de un ser absolutamente dife-

4 ARAÚJO, S.M.B., 2001.

5 BARROS, F.O., 2002.

rente y con autonomía que entra en la vida de los niños, permite a los hijos percibirse a sí mismos como seres integrados y autónomos.

Quiero enfatizar la importancia de la familia en la vida del individuo señalando que, según Winnicott,⁶ si la familia es capaz de soportar al individuo en su destrucción/creatividad, ella se convierte en el lugar de referencia y soporte para los niños y adolescentes para que ellos puedan aprender a “transgredir el código social” y puedan, con ello, crear su propio código, a través de la actualización de lo aprendido en la infancia.

Para Winnicott,⁷ la agresividad puede tomar varios caminos, los cuales estarían en estrecha relación con la respuesta ambiental: el desenvolvimiento normal de la capacidad de inquietud y dos alternativas patológicas, que serían la incapacidad para tener dicha inquietud y la formación de un falso-self, ligado éste a la tendencia antisocial.

La importancia de los papeles desempeñados por el padre como compañero, cuidador, protector, cónyuge, modelo, guía moral, profesor y proveedor, debe ser evaluada tomándose en cuenta el contexto socio histórico y los grupos subculturales, y solamente en tal contexto es posible evaluar el impacto de su papel en el desenvolvimiento de los niños y los adolescentes.

Carreteiro⁸ discute aspectos de cómo el Derecho, la Ley o la escuela podrían ser el tercer elemento (elemento edípico) que sustituirá a la ley familiar, favoreciendo así la individualidad.

Araújo⁹ afirma que “la paternidad es un gran depositario de valores éticos y morales para nuestros niños y jóvenes; siendo así, la palabra “padre”, en este nuevo contexto de contemporaneidad, deja de representar una actitud distante para ser relacionada con la palabra participación”. La autora continúa afirmando que “cuando la función paterna es abordada, hoy, noto a nuestros hijos y adolescentes más exigentes y cobrando un mayor empeño y una participación de este nuevo perfil de padre y, principalmente, necesitando más que nunca estos valores y límites”.

6 WINNICOTT, D.W., 2000.

7 WINNICOTT, *op. cit.*

8 CARRETEIRO, T.C., 2001.

9 ARAÚJO, *op. cit.*

Ese papel debe ser enmarcado dentro de una visión sistémica, como un proceso complejo que envuelve padre, madre, hijos, familia extensa, escuela y comunidad. La paternidad debe ser entendida fundamentalmente como una construcción social, de acuerdo con un ideal cultural y con tiempo y con condiciones propias.

En el momento en que el padre presenta el mundo externo al hijo y le enseña a alzar vuelos más libres e independientes, podemos decir que comenzamos a vislumbrar un nuevo perfil de individuos, con un súper ego fuerte y equilibrado, más maduro y preparado para ejercer su papel en la sociedad y también para su papel como futuros padres.

Araújo¹⁰ afirma que la necesidad de un guía –Función Paterna– estaría presente no sólo en el psiquismo individual, sino también en los fenómenos colectivos. Y completa: “Ese mecanismo psíquico, individual o colectivo, esconde una ambivalencia estructural: queremos ser libres pero queremos ser protegidos”.

La ausencia o la pérdida de estas referencias me lleva a creer que esto puede significar el fracaso del individuo, así como el fracaso social, inviabilizando la interiorización de la imagen de la metáfora paterna y llevando así a una imposibilidad de lograr la interiorización colectiva de la ley.

La fragilización del ejercicio de la función paterna en las familias, que genera el desvanecimiento de la autoridad o de la ley, ha dificultado para los niños y para los adolescentes su relación con el mundo. Al no ejercer la negación del incesto y, así, dificultar la estructuración de la representación simbólica del mundo, el padre impide que el niño –y más tarde el joven– se coloque en el lugar del otro y, con ello, instituya un espacio de respeto y de estructuración de normas y valores sociales y morales y de tal manera logre que no sea clasificado bajo la noción de interdicto social.

Si vivimos en “un mundo sin límites”, en donde las referencias se tornen confusas por la falta de referencias paternas, se puede favorecer que los niños abandonados se dejen llevar por la violencia, por las conductas adictivas y por manifestaciones llamadas *bordeline*, además de encontrarnos con problemas de aprendizaje debido a la dificultad de articular la relación

¹⁰ ARAÚJO, S.M.B., 2001.

entre la realidad y el mundo simbólico, articulación necesaria para la adquisición de habilidades tales como la lectura, la escritura y el pensamiento matemático.

De Bal¹¹ nos ofrece una propuesta. El autor sugiere que existiría la necesidad de un equilibrio entre los derechos y los deberes de los padres, y ejemplifica con el caso de un divorcio que se da en la relación conyugal: si se obliga al padre a no suspender los pagos de una pareja, se otorga a ambos por igual la responsabilidad por sus hijos, con lo cual se asegura el derecho de que cada uno de ellos pueda atender las múltiples demandas de los mismos, ya sea por separado o conjuntamente, lo cual convierte a cada uno de ellos en un padre o madre completos, capaces de ejercer los papeles del otro y los suyos propios y conservando su propia personalidad y sus dominios privilegiados de intervención, posibilitando así la construcción de un nuevo contrato social fundado ya no en los papeles sexuales, sino en las necesidades del hijo de tener padre y madre.

Outeiral¹² considera la pérdida del límite como una de las más graves pérdidas que el adolescente va sufriendo. La creatividad de la adolescencia está íntimamente ligada a la noción de límite, y la falta de éste impide que el adolescente ejercite su capacidad de pensar, de ser creativo y espontáneo, y además le impide que el adolescente organice su mente pues este límite presta ayuda en dicha organización.

De esta manera, tener la ley como referencia a nivel social e imaginar una posibilidad de orden democrática en que habrá igualdad entre los seres humanos y mantener la ley paterna como referencia permite el acceso al reconocimiento de la alteridad, así como a querer ser reconocido en su propia alteridad.

Entiendo la función paterna como un evento de suma importancia para el desenvolvimiento de los niños y adolescentes. Realizamos en Brasilia un estudio que buscó profundizar un poco más en la comprensión de esta función, que es la relación entre la ausencia del ejercicio de la función paterna y la trasgresión durante la adolescencia. Nuestra pregunta fue: ¿Estarán realmente los padres están transmitiendo a los jóvenes valores,

¹¹ BAL, M.B., 2001.

¹² OUTEIRAL, J. & Col., 2001.

reglas y normas sociales y morales? Y aún nos preguntamos más: ¿Cómo están viendo los padres viendo el ejercicio de esta función como transmisora de estos valores, normas y reglas?

Realizamos tres reuniones con un grupo de padres de los adolescentes con los que se discutió el resultado de este estudio, y a quienes preguntamos cuales eran los valores que ellos sintieron que estaban siendo menos transmitidos por sus padres, para lo cual se ofreció a estos adolescentes un abanico de trece valores establecidos por el equipo.

El resultado de este estudio nos trajo sorpresas, al constatar que los cuatro valores que estos adolescentes percibían como los que estaban siendo menos transmitidos por los padres fueron ética, ciudadanía, respeto al medio ambiente y competitividad. Una segunda sorpresa nos aguardaba, cuando los jóvenes declararon la importancia de tener a los padres como seres cercanos y como elemento de identificación. Tales resultados fueron mostrados a los padres, y ante las respuestas encontradas nos propusimos discutir con ellos respecto de cómo se percibían a sí mismos en el ejercicio de la función paterna.

Tal como hicieran los adolescentes, los padres citaron que había otros referentes que estaban siendo importantes en la transmisión de valores, tales como la madre, las abuelas y la escuela, y que éstas también ejercían la función paterna toda vez que representan la ley y las normas sociales y morales. Respecto del ejercicio de este papel sustituto, la madre fue la principal referencia puntada tanto por los adolescentes como por los propios padres.

Cuando discutimos el aspecto que se refería a los valores menos transmitidos, constatamos que los padres confirmaban la percepción de los jóvenes, y alegaron que sólo recientemente comenzaron a hablar con ellos de estos temas. Entretanto, nos llamó la atención que temas tales como la ética o la ciudadanía estuviesen siendo muy citados en los medios de comunicación de Brasil, y concordamos que el respeto al medio ambiente era un tema de data reciente, más nos dimos cuenta que la sociedad de hoy permanece sin entender que no se habla en el interior de las familias respecto de la competitividad.

La cuestión básica que originó este estudio fue si los padres se reconocían en las respuestas de los adolescentes como transmisores de valores,

y percibimos que ellos sí se ven en dicho ejercicio pero se encontraban muy confundidos respecto de ese papel. Se encontraban, en muchos casos, en un espacio en el que no se sentían seguros de poder ejercer este papel respecto de cómo creían que debería ser, ya que se sentían presionados ante el medio social o cultural por la política de placer que citamos anteriormente. Aun así, creían que lo hacían.

Es importante observar que tanto los adolescentes como los padres apuntaron obstáculos en la relación padre-hijo, al tiempo que el primero aún es reconocido en el ejercicio de la Función Paterna como uno de los más importantes elementos en la transmisión de valores y normas sociales.

En este estudio también percibimos que los hijos buscan en el hogar no solamente el placer, sino también los límites, los cuales muchas veces no son encontrados allí sino impuestos a través de sanciones para conductas delincuentes.

Paralelamente a este estudio, realicé un trabajo con padres de adolescentes en conflicto con la ley, y pude observar un frecuente llamado a la figura del juez como un principio ordenador. Un Padre Jurídico,¹³ que surgía como una figura que podía rescatar a la autoridad paterna.

Los padres, sufriendo un distanciamiento en la relación con sus hijos, se encontraban muchas veces en un lugar en que percibían como perdido el control del establecimiento de límites y reglas. En sus comentarios, tenían la esperanza de que su autoridad frente a sus hijos fuese rescatada por el juez, y de que éste los conduciría nuevamente al lugar de aquel que instituye la norma y la ley familiar. Asimismo, una queja constante presentada por los padres era la falta de control sobre sus hijos, que no respetaban sumisión alguna a las reglas o límites establecidos en la casa.

Me vi delante de personas que sufrían por sentirse, muchas veces, impotentes delante de lo que sucedía y sucede aun con su familia.

Me encontré con un padre que, desde su impotencia, descubrió su capacidad para ejercer la “ley paterna”, y lo hizo con mucha propiedad. Lo que vi fue un padre que mantenía el control sobre su hijo y conseguía que

¹³ ARAÚJO, 2006.

éste se mantuviera alejado de las drogas, frecuentando las aulas y participando de los cultos religiosos que hacían parte de la cultura de aquella familia. Cuando me encontré con aquel adolescente, percibí que traía una expresión de tranquilidad y alegría en su semblante. Este joven cumplía la media socioeducativa. A través de la justicia, este padre encontró un espacio de ayuda que le permitió rescatar su poder de padre.

Por otro lado, encontré una madre que, abandonada por su marido y padre de su hijo adolescente, se encontraba impotente ante las transgresiones y los desvíos que este hijo realizaba. El joven, a pesar de estar envuelto en el tráfico de drogas, de robar permanentemente y de no frecuentar la escuela, en aquel momento no se encontraba “envuelto con la justicia”, lo que a mi entender confirmaba ante sí mismo su sentimiento de omnipotencia, “de que a mí nada me pasaría”. A pesar de estar bajo la tutela del Consejo Tutelar de su ciudad, no veía en la familia, en la justicia o en la ley algo que le llevara a contenerse u organizarse. Era un joven que demostraba su ansiedad a través de su inquietud. Se mecía todo el tiempo, y desafiaba a todo y a todos. Su madre buscaba ayuda en todos los espacios posibles, y aseguraba que su autoridad no sería suficiente para ser ejercer la contención que su hijo precisaba. Al sentirse impotente ante él lo dejaba desamparado, a pesar de todo el amor que demostraba tenerle. Ella aseguraba que el “hombre de la capa negra” o “Padre Jurídico”¹⁴ podría ejercer este espacio de continencia para su hijo, pero se resentía al pensar que si ella lo denunciaba lo perdería. Por no creer en su capacidad de amar y ser amada dudaba de que podría recuperar el amor de su hijo. Tal vez más aún: ella dudaba de que la misma denuncia ante el promotor, pidiendo su intervención, fuese un gesto de amor y protección hacia su hijo.

Me encontré también ante de padres que se resentían de la justicia tras haber sido maltratados o haber visto a sus hijos ser maltratados, especialmente por la policía. Estos padres manifestaban un sentimiento de que la ley no los ampararía sino que, por el contrario, serían detenidos hasta por lo que no habían hecho. Se sentían acusados de ser ellos los causantes del desvío de sus hijos, y sufrían por eso. Se cuestionaban respecto de que la justicia, representada por la policía, les podría acusar de ser los responsables del comportamiento de sus hijos y les punía por eso, con lo cual, en

¹⁴ ARAÚJO, 2006.

lugar de tender la mano hacia ella, se preguntaban quien podría ayudarlos a controlar a su hijo.

Creo que si no conseguimos recuperar la competencia de los padres será muy difícil que recuperemos a estos jóvenes que en este momento reconocen la ley –o el ejercicio de la Función Paterna– en el traficante, en las armas y en la violencia, una ley que, por no estar basada en las reglas sociales, les lleva directamente al camino de la exclusión y el desvío.

Winnicott,¹⁵ al analizar el concepto de Tendencia Antisocial, nos dice que la trasgresión del adolescente es un gesto de esperanza: el adolescente espera que, a través de esta trasgresión, pueda ser “visto” por el contexto familiar y social. La justicia muchas veces entra en este espacio, convirtiéndose para los adolescentes en el límite que la propia familia tiene dificultades de constituir.

Y, ¿cual es el papel la institución jurídica frente a la formación humana y al auxilio para los padres desenvuelvan su papel de competencia? Para Selosse,¹⁶ “la justicia para los menores, además de tener el poder de sancionar una conducta reprobable, dispone de una autoridad legal, de aquella que establece la ley, para recordar al joven delincuente la existencia de una autoridad referente y el respeto a la realidad externa, y dar cuenta de los derechos individuales”.

Sin embargo, vale acordar que, según afirma Barros,¹⁷ las instituciones que sustentan el “nombre del padre” y de la ley también sufren una extenuación generalizada, en concordancia con el desprestigio de la paternidad. Los códigos culturales han sido transformados en frágiles señalizaciones que en cualquier momento pueden ser traspuestas, tal como se traspasa una señal roja sin temer sus efectos.

De esta manera, es preciso que ayudemos a los padres a que rescaten su competencia, devolviéndoles el espacio que siempre tuvieron a lo largo de la historia en relación con sus hijos, espacio que da a los niños y jóvenes la libertad de crear y transgredir porque tienen la certeza de que sus actos traerán consecuencias, lo que favorece su espacio de crecimiento

¹⁵ WINNICOTT, 2000.

¹⁶ SELOSSE, J. 1997.

¹⁷ BARROS, 2002.

personal, afectivo y social y, por encima de todo, el espacio de creación de nuevas normas y reglas sociales, que posibilitan grandes cambios sociales y culturales.

Asimismo, es preciso que la figura de la justicia, desgastada a lo largo de su historia, sea rescatada en su papel social como ente movilizador de la búsqueda de la ley, proporcionando una nueva relación entre Sociedad y Justicia y generando un Padre democrático que muestre, en concordancia con la visión de Araújo,¹⁸ la importancia de su autoridad sin llegar a ser autoritario, fortaleciendo la ética del perdón y de la solidaridad –tal como señala Morín,¹⁹ ética que, creemos, es el sustento de una política democrática.

En esta misma dimensión, el “Padre Jurídico” debe ser aquel que aproxima la ley a una dimensión ética y a su comprensión, propiciando la visibilidad del sujeto social, ayudándolo a estructurar fantasías, sueños y recuerdos con seguridad y favoreciendo la construcción de una nueva realidad y transitando en ella.▲

Bibliografía

- ARAUJO, J.N.G. & Col., *Figura Paterna e Orden Social*. Autêntic. Belo Horizonte, 2001.
- ARAÚJO, S.M.B., “Pai, aproxima de mim esse cálice: significações de guises e promotores sobre a função paterna no contexto da justiça”. Tese de doutorado desenvolvida na UnB, Brasília, 2006.
- BAL M. B., “Da revolta contra os pais à revolea dos pais”, In ARAUJO J.N.G. & Col., *Figura Paterna e Orden Social*. Autêntic. Belo Horizonte, 2001, p. 99-100,
- BARROS, F.O., *Do Direito ao Pai*. Ed. del Rey. Belo Horizonte, 2002.
- CARRETEIRO, T.C., “Tráfico de drogas e cotidiano urbano no Rio de Janeiro: da lógica do controle social paternalista autocrático à subjugação doméstica” em ARAUJO, J.N.G. org., *Figura Paterna e Orden Social*. Autêntica. Belo Horizonte, 2001.
- MARIN, I.S.K. *Violências*. Escuta/Fapesp. Sao Paulo, s.a.
- MORÍN, E., “Perdoar é resistir à crueldade do mundo”, em ALMEIDA, M.C., Knobb, M. & Almeida, A.M. *Polifônicas Ideais*. Sulinas. Porto Alegre, 2003.
- OUTEIRAL, J. & Col. *Adolecer*. Revinter. Río de Janeiro, 2003.
- SELOSSE, J., *Adolescence, violences et déviances (1952 – 1995) (Sous la direction de Jacques Pain el Loick, M. Villerbu)*, Vigneux, Editions Matrice, 1997.
- VASCOLCELLOS, A.Y.M., “Violencia e Educação”, in LEVISKY, D. L. org. *Adolescência e Violência, Consequências da Realidade Brasileira*. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.
- WINNICOTT, D.W., A tendência anti-social in *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas*. Imago. Río de Janeiro, 2000.

¹⁸ ARAÚJO, 2006.

¹⁹ MORIN, E. 2003.

Persecución infinita, reconstrucción infinita:

Las esferas de Louise Bourgeois

Antonio Sustaita

Itesm, Campus Ciudad de México

Esta investigación consiste en el análisis de dos obras escultóricas de la artista franco-americana Louise Bourgeois. Se trata de dos esferas de donde está surgiendo el cuerpo de una mujer. Es una esfera de mármol rosa *Sin título (con mano)* y una esfera de textil azul *Persecución infinita*. En ambas obras está presente el problema de la desaparición del cuerpo femenino, así como la estrategia que le permitiría hacerse visible. Porque hay cuerpos en tránsito de salir –fragmentos corporales visibles–, podríamos pensar que se trata, más que de ausencia total del cuerpo, de una ausencia matizada, de una presencia en tránsito de completarse. Tanto la ausencia como la presencia son defectuosas, incompletas. El surgimiento del cuerpo perdido se manifiesta, como estrategia de afirmación, sobre todo en la segunda esfera, *Persecución infinita*, conseguido por la tela, la aguja y el hilo, mediante la costura. En la obra de Bourgeois, el problema político, de control mediante el poder, se circunscribe a un problema de género que tiene su asentamiento en el espacio doméstico. La solución del problema de pérdida corporal pasaría forzosamente por la interacción entre la actividad artística y la psicoanalítica, por ello, con esta artista se inaugura, en el ámbito del arte femenino, una valoración de los aspectos autobiográficos. En sus esferas, así como en gran parte de su obra, es cuestionada la doble figura de lo masculino frente a lo femenino, el padre y el amante (el esposo). El cuerpo de la mujer, que aparece confinado en un espacio carcelario que se confunde con el propio cuerpo, es tomado como un proyecto de reconstrucción permanente, a través de una actividad femenina (la costura, el bordado) que tiene el valor simbólico de la escritura. En el devenir artístico del siglo XX, la obra de Bourgeois ha adquirido, en el ámbito del arte femenino, el estatus de obra pedagógica, pues ha brindado a las artistas mujeres una herramienta para luchar con su presente, que en la reconstrucción de la memoria adquiere la forma de lucha con el pasado.

La hipótesis que guiará mi análisis en el trabajo de la artista, es que la desgarradura y el remiendo, como forma de escape, pueden tomarse simbólicamente como una escritura.

En las obras elegidas de Louise Bourgeois (*Sin título –con mano–*, y *Persecución infinita*), aparece una voluntad que apunta hacia la liberación de lo que estaba encerrado. Si en los bultos de Christo el cuerpo no existe más que como símbolo, en las obras de Bourgeois no cabe duda alguna acerca de lo que está encerrado: se trata de un cuerpo. Si el encubrimiento es el tema principal de los bultos, la exhibición y la liberación del contenido corporal son los temas centrales de las esferas.¹

Con respecto al peso que caracteriza a los bultos de Christo, en las esferas de Bourgeois desaparece, pues está presente en ellas la sensación de elevación, de ascenso. El cuerpo parece ser llevado hacia arriba por un movimiento ascendente, como si se elevara. Por ello los cuerpos encubiertos, que detentan el simbolismo del peso en Christo, parecen flotar en la obra de Bourgeois. Tienen la connotación de seres que se elevan. Si la desaparición puede ser vista como caída, a partir de la catástrofe, la ascensión de los cuerpos, desde el interior de las esferas, podría ser vista como surgimiento, como aparición.

En los bultos de Christo parece haber una oposición material entre el cuerpo, oculto, y el tejido que envuelve. Uno esperaría que de allí surgieran cuerpos de carne, hueso y músculo: cuerpos fuertes que, luchando contra el tejido y las cuerdas que los mantienen encubiertos, por fin pudieran salir, rasgando la envoltura. En las esferas de Bourgeois, por el contrario, el cuerpo que va saliendo de la esfera que le servía de prisión, está hecho del mismo material que aquello que lo aprisiona: en un caso mármol, en el otro, tela, lo cual significaría que, al no haber diferencia material, el cuerpo, en sí mismo, constituye la prisión, su prisión. Tal vez sea por eso que Bourgeois declaró: “mi cuerpo es mi escultura”.² Por otro lado no hay cuerpo completo que trascienda el espacio de la esfera, sino sólo fragmentos de un cuerpo que va saliendo. Esta exhibición sinecdóqui-

1 A partir de ahora, con el nombre de “esferas” me referiré a las dos obras de Bourgeois que he analizado, *Sin título –con mano–* y *Persecución Infinita*.

2 “My body is my sculpture”. Louise Bourgeois: (exhibition at Tate Modern, 12 May to 17 December 2000).—London: Tate Gallery, 2000, p. 21. La traducción es mía. Todas las traducciones que aparecen en este ensayo han sido hechas por mí.

ca (parte por el todo) significaría que la construcción del cuerpo, la salida, es en realidad un proceso infinito.

Las dos esferas corresponderían a momentos sucesivos de un mismo proceso de liberación. Uno es la continuación del otro. En un primer momento, de la esfera de mármol, surge la mano, que ha de convertir en escritura lo que estaba oculto. La presencia, en ese sentido, podría ser entendida como la presentación del cuerpo/palabra. Lo hará mediante una escritura que, en la metáfora tela/piel establecida en la esfera azul, de forma muy femenina, adquiere la forma de un remiendo. Primero sale la mano; después, mediante la costura y el remiendo, irá apareciendo el resto del cuerpo. El cuerpo como producto de la escritura/costura. En los bultos de Christo puede entenderse que el cuerpo, ese dispositivo de producción de palabras, ha sido condenado a permanecer fuera de la vista. No hay manos que sirvan para escribir las palabras que den cuenta de su vida, pues sus manos están atadas. Salir será escribir, escribirse, hacerse escritura. En los bultos de Christo y en *Persecución infinita*, de Bourgeois, el simbolismo de la escritura como desgarradura está presente. Desgarrar y remendar adquieren el simbolismo de la escritura cuando la tela aparece como prisión, como envoltura. Mieke Bal hace una interpretación de la estética de Bourgeois a través de *Spider*, como sujeto y objeto de un arte-escritura.³ Haciendo una lectura de su obra a partir de las esferas, encuentro, en la ruptura y la costura, un simbolismo de la escritura. La tumba, el bulto, la esfera, son metáforas de la prisión, del espacio de la reclusión. La desgarradura, la costura, el remiendo aparecen como estrategias de escape y reconstrucción.

Hay dos ejes que, cruzándose, articulan la obra de Bourgeois. Uno de ellos es el problema de género. El otro, que se desprende del primero, es el tema del espacio doméstico como prisión. Los dos ejes están íntima-

3 “Es por esto que interpreto la obra de Bourgeois, a través de *Spider*, como objeto y sujeto del arte-escritura”. “*This is why I construe Bourgeois’ work, through Spider, as both an object and a subject of art-writing*”. Bal, Mieke. *Louise Bourgeois. Spider*: London, The University of Chicago Press, 2001, p. 3. Para Mieke Bal la obra de Bourgeois —una mezcla de instalaciones, edificaciones y esculturas— es un detonante de intensas declaraciones sobre el arte, el tiempo y la vida comunitaria e individual. Debido a ello, Bal argumenta que el término medio, que une la escultura experimental con el umbral de la arquitectura es la narrativa. En el caso de *Spider*, tomada como el modelo del trabajo de Bourgeois, la instalación tiene un carácter narrativo que, a la par que cuenta la historia personal de la artista, da cuenta de una historia del arte desde una perspectiva femenina.

mente imbricados con el cuerpo. En la historia personal de la artista se originan en el ámbito doméstico de la casa materna, cuando ella era una niña. Por ello el aspecto autobiográfico se convierte en un hilo que articula su trabajo. Marina Warner dice que la obra de Bourgeois “proyecta elementos de historia personal en un lenguaje simbólico del cuerpo. Ella transforma alusiones literarias y clásicas y tiene una rara habilidad para volver un símbolo extraño, fresco y novedoso. (...) Tomado en su duración extraordinaria –más de medio siglo– representa un vigoroso, incluso salvaje, acto de restauración y renovación del desgastado lenguaje humanista del cuerpo, no con el interés de re-figurar el mundo visible, sino para reproducir su visión interna, para hacer materiales los procesos invisibles de sufrimiento, conocimiento y crecimiento”.⁴ En los recuerdos el padre aparece como un adversario. Tirano y petulante, mantiene a su amante en la casa familiar durante diez años, donde ella cumple la función de institutriz de los niños Bourgeois, lo que provoca que el hogar devenga el espacio de la inseguridad, la perversión y el desorden. El espacio doméstico emerge, en la memoria de Bourgeois, como el sitio de la destrucción. Su actividad artística, como respuesta, consistirá en la reconstrucción de ese espacio.

Esta situación desencadenó en Louise Bourgeois, desde pequeña, el ambiguo deseo de destruir al padre y escapar del espacio doméstico. En ese sentido la reconstrucción de la casa, a través del trabajo artístico, será un tipo de escape, pues pareciera no existir escape geográfico. Desplazarse no le permitiría escapar, pues siempre se llega a una casa y siempre hay un hombre. Como ha escrito Beatriz Colomina, “toda la obra de Bourgeois está enraizada en las memorias de los espacios que ella habitó una vez desde las casas de su niñez –en París, en Aubusson, en Choisy, en Anthony– a los múltiples apartamentos en los que vivió en Nueva York, la casa de campo en Easton, Connecticut, su estudio de Brooklyn, y el *brownstone* de la calle West 20th en el que sigue viviendo en la actuali-

4 “Louise Bourgeois’s work twines elements of personal history into a symbolic language of the body. She transforms literary and classical allusions and has a rare ability to make a symbol odd and fresh and unprecedented. (...) Taken over its remarkable duration –over half a century– it performs a vigorous, even savage act of restoration and renovation on the tired humanist language of the body, not in the interest of refiguring the visible world, but to reproduce her inner vision, to render material invisible processes of suffering and knowledge and growth”. Louise Bourgeois: (exhibition at Tate Modern, 12 May to 17 December 2000), op. cit., p. 33.

dad”.⁵ Sólo el arte permitirá la huída, que podría entenderse como un proceso de destrucción/construcción. En su pensamiento estético el arte aparece, entonces, como arquitectura. El manejo del espacio le brindará la posibilidad de escapar.

En las esferas puede identificarse una analogía entre la casa paterna y la prisión, entre la casa y la tumba, entre la casa y el cuerpo, entre la mujer y el mueble. El padre era coleccionista de muebles y mujeres. Sadie, la amante, era “parte de la casa, un mueble en una casa en la que los muebles no se toman a la ligera. Su padre ‘tenía pasión por los buenos muebles’. Había, por ejemplo, sillas antiguas colgadas del techo en el ático, un despliegue que Bourgeois considera el origen de sus obras colgantes”.⁶ Salir de la esfera será no sólo escapar, sino renacer. El encierro podría entenderse, en las esferas, como la condición previa a la liberación. El deseo por salir de la casa podría interpretarse como el deseo por salir de un cuerpo enajenado, de un cuerpo/mueble.

Sin título (con mano)

El tema de la mujer y la arquitectura, como apunta Lynne Cooke, es de una preocupación central en la obra de Bourgeois. Con respecto a *Sin título (con mano)*, ha escrito Lynne Cooke que se trata de la mano de un niño. Se trataría, más bien, de la mano de una niña, como indica el color del mármol, que es rosa. Estas obras, apunta Marie-Laure Bernadac, integran una mezcla de abstracción y representación: “Con esta serie, bloques de mármol toscamente tallado sirven de base para suaves esferas de las cuales puede emerger un brazo o una pierna”.⁷ Esta forma primaria fusiona el útero y el embrión en un solo elemento.

Sin título (con mano) consta de tres formas. La primera, que constituye la base, es un rectángulo cortado irregularmente que, amorfo, parece aludir a la naturaleza, a un material donde el hombre todavía no ha puesto la mano, donde todavía no ha intervenido la voluntad humana. Hay un contraste entre esta forma y la segunda, una esfera, que a diferencia de la

⁵ COLOMINA, Beatriz, 1999, p. 29.

⁶ BOURGEOIS, *op. cit.*, p. 31.

⁷ “With this series, blocks of roughly hewn (tallado) marble serves as bases for smooth spheres from which there may emerge an arm or a leg. This primal form (...)” BERNADAC, Marie-Laure. 1960, p. 117.

superficie accidentada de la base, presenta una circunferencia impecable. La tercera forma corresponde a un brazo que, pegado a la esfera, pareciera que sale de ella, como si se tratara del miembro de un cuerpo que todavía está prisionero.

¿Cómo podría interpretarse esta diferencia de formas? Primero una materia que, aunque se le ha dado una forma geométrica (un cubo), está trabajada burdamente; después tenemos una esfera de la misma materia que, esta vez, ha sido trabajada finamente; por último, la materia ha dado paso a una forma corporal: una mano. Allí está presente una evolución que va de la materia amorfa a la actividad artística, la mano, pasando por la perfección de la esfera. La mano aparece como la fase superior de un proceso tripartito.

La masa amorfa, que sirve de base, podría considerarse opuesta a la mano. El enfrentamiento de estas formas constituiría la tercera oposición. Si la primera parecía chocante, ésta lo es más aún. Se trata de la oposición existente entre lo amorfo y aquello que, mediante el trabajo artístico, puede transformarlo, darle devenir, sentido. La mano que sale de la esfera es la mano de Bourgeois, la mano de la escultora. Su actividad, atendiendo a la esfera azul de *Persecución infinita*, será la escritora.

Persecución infinita

En la esfera azul de *Persecución infinita*, asumirse, surgir, sólo es posible mediante el desplazamiento de un interior, desconocido y oscuro, al exterior luminoso. Aunque el grosor del límite no sea mayor al de una línea, la obra nos advierte que no hay viaje que implique mayor distancia, mayor esfuerzo. No hay viaje más difícil, más arduo, más doloroso que el que implica su cruce. Sobre todo doloroso. *Persecución infinita* nos enseña que toda huida es una herida, o más bien, un conjunto de ellas. Al cruzar, el límite se desgarrar y, a un tiempo, desgarrar el cuerpo de quien lo cruza. Salir consistirá en remendarse, cosiendo los retales en los que ha devenido la unidad que se era. Esto podría significar que el límite cruzado, en realidad, no está fuera del cuerpo. El cuerpo sería ese límite. Sólo mediante la ruptura del cuerpo sería posible superarlo: recuperarlo.

El cuerpo de la mujer que va saliendo, como la envoltura, se ha rasgado haciéndose jirones. Para no perder la forma y el contenido ha sido nece-

sario remendarse. No sólo estaría presente el dolor de la desgarradura de la piel (la envoltura), sino el de la aguja que entra y sale. Entre la esfera azul y el cuerpo que va saliendo no hay una línea que sirva de frontera, que oponga una a otra, que sirva de separación. No hay límite que permitiera establecer una diferencia. El cuerpo se prolonga más allá de sí mismo, incluyendo la esfera. Lo mismo ocurre con la esfera, que encuentra una prolongación en el cuerpo que se levanta por encima de ella.

El delgado espacio fronterizo podría ser interpretado como el sitio de la escritura. De tal suerte toda escritura de carácter existencial, es decir una escritura esencial, verdadera, parece insinuar Bourgeois en *Persecución infinita*, llevaría implícita una desgarradura, no de carácter conceptual, sino de carácter corporal, semejante a la *Descripción de un estado físico* de Artaud: “una sensación de quemadura ácida en los miembros, / músculos retorcidos e incendiados, el sentimiento de ser un vidrio frágil, un miedo, una retracción ante el movimiento y el ruido. Un inconsciente desarreglo al andar, en los gestos, en los movimientos. Una voluntad tendida en perpetuidad para los más simples gestos”.⁸ La escritura aparece como sitio de la revelación, porque gracias a la desgarradura se libera un contenido interior que habitaba en la oscuridad. Sitio:⁹ lo pienso en su doble acepción, como lugar y como lugar donde podría darse el combate. La escritura sería el espacio del combate por la expresión, que también es intento por afirmarse. Dice Bourgeois que “el arte trata de la capacidad de expresarte tú mismo, de expresar tus íntimas relaciones, tu inconsciente, de confiar suficientemente en el mundo como para expresarte directamente (...). Todo arte procede de terroríficos fracasos y terroríficas necesidades que tenemos. Trata de la dificultad de ser uno mismo”.¹⁰

A través de la escultura Bourgeois escruta. “El arte de Bourgeois se refiere al poder de escudriñar (de escrutarnos nosotros mismos). El proceso de trabajo lo concibe como un exorcismo”.¹¹ Entre el escritor y el detective no habría diferencia, pues se trata de figuras intercambiables. “El detective es quien mira, quien escucha, quien se mueve por ese embrollo de objetos y sucesos en busca del pensamiento, la idea que una todo y le

8 ARTAUD, Antonin, 2002, p. 26.

9 Sitio. Cerco que se pone a una plaza fuerte. Pequeño Larousse Ilustrado. París, 1970.

10 G. CORTÉS, José Miguel, 1996, p. 107.

11 G. CORTÉS, *op. cit.*

de sentido. En efecto, el escritor y el detective son intercambiables”.¹² Escribir será investigar y unir. En *Persecución infinita* la escritura busca re-unir un cuerpo que, por haberse atrevido a cruzar, ha terminado en retales. Escribir: escrutar. Buscar con la esperanza de encontrarse para, así, deshacer la ausencia de uno, la ausencia en uno. Se escribe para hacerse presente, para hacer presencia, para ser presencia. Escribir para encontrarse, para hacerse visible. En la frontera, ese espacio sin espacio donde el interior y el exterior se separan porque se repelen, allí es donde se da el significado. Allí ocurre el surgimiento de sentido. Es el espacio de la escritura, que hay que entender como la práctica del surgimiento del ser, de la auto conciencia. Dice Sloterdijk que la gran visión “intuitiva en lo uno, abierto, todo-en-derredor, no lo intentan prácticamente nunca los mortales corrientes porque están apegados siempre a lo circunstancialmente actual y a lo que se encuentra más cerca, y dentro de la esfera son ciegos a ella. Enredados en cosas que hacer, historias y opiniones, se pierden esa situación excepcional de apertura teórica que significa la visión panóptica en el interior del ser desencubierto”.¹³ Esta visión de la esfera desde el exterior, es lo que está presente en *Persecución infinita*. Del cuerpo que va surgiendo se espera que obtenga, en la ruptura de la frontera que es el espacio de encierro y su propio cuerpo, una conciencia más elevada.

En *La filosofía del tocador* Sade nos brinda la inmundada escena de una hija libertina, Eugenia, cosiendo con hilo rojo los dos orificios de la madre –la vagina y el ano–: “Eugenia: Que cosamos los dos agujeros. Saint Ange ¿tienes hilo y aguja?”.¹⁴ Tal acto, dice Dalia Judovitz, representaría la negación de la madre como origen. El acto de cancelación, mediante la costura, del umbral a través del cual Eugenia vino al mundo, la convertiría en dueña de sí misma. “La figura de Eugenia con aguja de coser e hilo rojo, atraviesa este proceso de desfiguración, la posición del escritor en Sade, cuyo pene ha devenido una aguja de coser. De este modo la escritura encarna, a través de esta violenta obra de retacería (patchwork), la mano doblemente generizada por una naturaleza femenina y una cultura masculina”.¹⁵ Ante tal acto extremo, ante una práctica fronteriza de tal índole, Dolmance, el maestro libertino, aplaude: “¡Magnífico trabajo, Eu-

12 AUSTER, Paul, 2001, p. 13.

13 SLOTERDIJK, Peter, 2004, p. 79.

14 SADE, Marqués de, 2005, p. 158.

15 JUDOVITZ, Dalia, 2000, 165.

genia! ¡Has nacido para costurera! Pero asegúrate de que no dejas demasiado espacio entre dos puntadas...”.¹⁶ Nacer para costurera significaría negar su nacimiento, hacerse dueña de su existencia. En el caso de Bourgeois, tal acto de afirmación, de negación contra el origen no apunta hacia la figura materna, sino hacia la paterna. Ha dicho Bourgeois: “Siempre he tenido fascinación por la aguja, por el poder mágico de la aguja. La aguja se utiliza para reparar el daño. Es una reivindicación del perdón”.¹⁵

El cambio de material, que corresponde a la segunda diferencia entre una obra y otra, de mármol (*Sin título (con mano)*) a tela (*Persecución infinita*), es de una importancia simbólica capital, pues permite pensar no sólo en la ruptura, sino en la recomposición. No basta con rasgar y romper, es necesario remendar, recomponer. He dicho con anterioridad que al desgarrar la superficie de la esfera para salir, el cuerpo que se libera, por fuerza, se desgarrar, se rompe. La mujer azul es la muestra de tal afirmación. A la par que remienda el espacio que por efecto de la ruptura se ha hecho pedazos, se remienda a sí misma, también convertida en pedazos, rota.

La tercera diferencia tiene que ver con el corte y la recomposición. El corte en el espacio aparece en el cuerpo como herida, por eso he afirmado más arriba que el viaje del interior al exterior llevaba implícito el dolor del que cruza, del que sale. Como letras, las costuras sobre el rostro, escriben un gesto de dolor. Es doloroso salir porque se sale en pedazos. Ha dicho Paz que la palabra es un puente mediante el cual el ser humano “trata de salvar la distancia que lo separa de la realidad exterior”.¹⁸ Sólo a la palabra/costura le es permitido, de acuerdo a la obra, reunir los fragmentos en que se había convertido el cuerpo. La recomposición del cuerpo, su escritura, como dice Paz, se daría en el exterior. Hay dolor en la recomposición, por el mete-saca de la aguja; pero hay alivio porque el cuerpo reencuentra la unidad perdida. A través de la escritura el cuerpo se encuentra. La costura, que adquiere la connotación de escritura y sutura, se convierte en práctica que busca el alivio. La mano, presente en la esfera rosa, parece estar ausente en *Persecución infinita*. Sin embargo, al mirar con atención es posible encontrar su presencia, simbólica, en el

¹⁶ SADE, Marqués de, 2005, p. 159.

¹⁷ GROSENICK, Uta, 2005, p. 43.

¹⁸ PAZ, Octavio, 1970, p. 36.

acto de sutura de las heridas del cuerpo, que en el cruce se hizo pedazos. La ausencia de la mano se hace presente en el cuerpo remendado, este cuerpo que se hizo escritura mediante la recomposición.

Por último, el cambio de color. El paso del color rosa, de *Sin título (con mano)*, al azul de *Persecución infinita* es significativo. Se trataría del paso del mundo femenino al masculino, o más bien a la superación de dos reinos separados. El surgimiento del brazo en la primera bola no contiene elementos de conflicto. La mano no presenta ningún gesto de crispación o ansiedad. Por el contrario, la ruptura en la bola azul habla de una violencia implícita en el cruce, del dolor de estar en pedazos y, aún así, tener que pasarse la aguja para remendarse. La ruptura y la recomposición de la bola azul, color que simboliza lo masculino, representaría el análisis y la síntesis, la apropiación, del mundo masculino en el que la mujer ha sido aprisionada. Representaría la superación del mito de Dafne y del que anima *Femme maison*. En el mito de Dafne la parte creativa se la arroga el varón, mientras que, en *Persecución infinita* corresponde a una actividad de orden femenino –la costura– la re-creación del cuerpo femenino. El cuerpo de la mujer-casa, acéfalo, representaba la falta de inteligencia de la mujer, reducida a puro objeto sexual. Por el contrario, la mujer azul se presenta, primeramente, como un ser racional, alguien que, también, es capaz de pensar.

Hay una cercanía simbólica entre esta esfera de donde surge el cuerpo de una mujer y los bultos de Christo. Está presente la línea que, quebrándose, atraviesa la esfera. Sólo que en los bultos la línea de la escritura es una cuerda. En la esfera, la línea es producto de una herida que ha sido suturada. Si romper es analizar, reunir será sintetizar. “En una frase de *El banquete*, Platón nos dice cual era la plena sonoridad original de la palabra poesía (...) ‘toda causa que haga pasar del no-ser al ser es poesía (en griego)’. Cada vez que algo es pro-ducido, es decir, se lo lleva de la ocultación y del no-ser a la luz de la presencia, se tiene (poesía (en griego)), pro-ducción, poesía”.¹⁹ En el trabajo de Bourgeois está presente la idea de análisis y síntesis. La puesta en exterior de lo interior, que ha provocado una ruptura en el espacio de encarcelamiento, ha sido también causa de un efecto análogo en el espacio del cuerpo aprisionado. Poesía en griego significa producir, sacar a la luz. El trabajo de Bourgeois será,

¹⁹ AGAMBEN, Giorgio, 2005, p. 98.

en ese sentido, poético. Bourgeois busca sacar a la luz, desde la ocultación, el cuerpo soterrado –su cuerpo–.▲

Bibliografía.

- AGAMBEN, Giorgio. *El hombre sin contenido*. Áltera. Barcelona, 2005.
- ARTAUD, Antonin. *El pesa-nervios*. Visor. Madrid, 2002.
- AUSTER, Paul. *Ciudad de Cristal*. Anagrama. Barcelona, 2001.
- BERNADAC, Marie-Laure. *Louise Bourgeois*. Flammarion. París, 1960.
- BOURGEOIS, Louise. Exhibition at Tate Modern, 12 May to 17 December 2000. Tate Gallery. London, 2000.
- COLOMINA, Beatriz. “La arquitectura del trauma”, en Louise Bourgeois. *Memoria y arquitectura*. Catálogo Exposición Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Aldeasa, Madrid, 1999.
- G. CORTÉS, José Miguel. *El cuerpo mutilado*. Generalitat Valenciana. España, 1996.
- GROSENICK, Uta (Ed.). *Mujeres artistas de los siglos XX y XXI*. Taschen. Köln, 2005.
- JUDOVIČ, Dalia. *The Culture of the Body, Genealogies of Modernity*. The University of Michigan Press. Michigan, 2000.
- PAZ, Octavio. *El arco y la lira*. FCE. México, 1970.
- SADE, Marqués de. *Filosofía del Tocado*. Tomo. México, 2005.
- SLOTERDIJK, Peter. *Esferas II*. Siruela. Madrid, 2004.

Diótima de Mantinea: filósofa de oído

María Guadalupe Zavala Silva

UMSNH y UAM-X

Y ahora, extranjera, a solas con mi Dios que se me ha vuelto desconocido, a nadie veo a mi alrededor que me asegure ser ayudada al momento de arrancarme de esta tierra de la que más que hija he sido, por lo visto, huésped (...) Reina convertida en diosa de los muertos, de los condenados al silencio y de los fríos.

María Zambrano, *Diótima de Mantinea*.

En 1956, durante los años de exilio en Roma, inspirada en la sacerdotisa y maestra de Sócrates, María Zambrano escribió el ensayo titulado *Diótima de Mantinea*, en el que se percibe un tránsito de la oscuridad hacia la luz de una mujer que “vive su diferencia como exclusión y extrañeza, se sienten sin patria, casi clandestina sobre la tierra” “ajena al mundo del saber y de la filosofía”.¹

Diótima de Mantinea fue una pitonisa que desempeñó un papel protagónico en el diálogo “El Banquete o Symposium” de Platón (427-347 a. C.) de esa exposición; María rescató varios elementos considerados como femeninos y en el límite de la filosofía. La intención primera del ensayo comprende el *dar a luz* o *develar* la situación de la mujer en el pensamiento filosófico. A través de distintas metáforas se cuestiona la universalidad del conocimiento filosófico masculino insertando un saber muy particular, el saber de una mujer trazado por su experiencia vivida. Vivir, fue traducido como “un trabajo que parece en instantes imposible de cumplir; el trabajo de recorrer la larga procesión de los instantes, de oponer una resistencia al tiempo; resistir al tiempo es la primera acción que requiere el estar vivo; luego, saber que el *aquí* es muy concreto, muy determinado y no se le conoce”.²

¹ LAURENZI, Elena, 1995, p. 121.

² ZAMBRANO, María, 1989, p. 35.

La estrecha relación entre vida y pensamiento de la autora, en este sentido, la objetividad de los hechos históricos en su propuesta, nace de los sentimientos de cada sujeto y no de la historia entendida como narración de hechos. La *razón poética* postulada por Zambrano nos habla de realidades latentes en el alma individual y colectiva, que tratan de aproximar el intelecto al sentir. La asociación entre la experiencia y el pensarse está manifiesta en el continuo nacer y renacer del ser humano para recuperar los elementos marginados en la filosofía. Tener presente lo anterior nos facilitará la comprensión de la ontología femenina que Zambrano presenta por boca de Diótima.

En la reflexión de María Zambrano la existencia de Diótima de carne y hueso, no es cuestionada. Al contrario, se refiere a la amplia y discutida cuestión por historiadores y exegetas. Se habla, nos dice, de un personaje ficticio, utilizado por Platón para exponer su teoría en torno al amor.³ El *Simposio* ha sido interpretado como un duelo de palabras donde se debatían personas de la más alta esfera social, obviamente los ciudadanos que participaban de tales banquetes eran sólo varones. La participación estaba prohibida a mujeres en espacios tan importantes como los simposios y gimnasios.

Al respecto, Sarah Pomeroy considera tres posiciones que explican la exclusión de las mujeres en la esfera pública de la Grecia clásica. En la primera señala que la vida de las mujeres en la Grecia clásica transcurrió en relativo cautiverio y semi-esclavas. La segunda postura señala que las mujeres gozaban de libertad y no permanecían recluidas, ni en condiciones insalubres como otros ha descrito. Quienes consideran esto, sostuvieron que la vida de las mujeres podía ser similar a la de heroínas de las tragedias, como Antígona, es decir, mujeres que pasaban parte de su tiempo en sitios públicos y tomaban sus propias decisiones.

La tercera propuesta sostiene que las mujeres no asistían a lugares públicos, ya que tenían una vida dedicada al cuidado de la casa y los hijos, pues los atenienses eran hombres extremadamente protectores. Sin embargo, sostiene que los temas de la situación de la mujer en la Grecia clásica han sido abordados sin tomar en cuenta la clase social, la generación,

3 ZAMBRANO, María, 2001; JAEGER, Warner, 1995; GUTHRIER, William, 1999; COLLI, Giorgio, 2003; DE MARTINO, Giulio y BRÚCESE, Marina Brúcese, 1996.

la educación o el estado civil, por lo que los resultados no han sido mejores. Las evidencias arqueológicas de la Atenas de la edad oscura y del período arcaico nos hablan de claras diferencias en roles masculinos y femeninos. De cualquier forma, las posturas respecto a la posible libertad de las mujeres son contradictorias, pero la existencia de diferencias entre sexos puede constatararse.⁴

La participación de Diótima en el *Simposio* puede interpretarse como signo de apropiación y exclusión de lo femenino, en tanto figura ficticia como muchos lo han señalado. Ella no fue una mujer común, sino una sacerdotisa, que “reveló un misterio en la total humildad sin apetecer dar su nombre, dejándolo a Sócrates, que no escribía, retirándose, sin alterarse, sin cambiar de sitio ni fisonomía”.⁵

Otra interpretación señala un intento platónico de incluir a las mujeres en el ámbito público, a Platón le preocupaba la educación intelectual y moral de los jóvenes atenienses, siendo las mujeres las educadoras, resultaba necesario instruir las para que formaran ciudadanos con virtudes; “Platón se declara partidario en la *República* de la costumbre espartana de las comidas comunes de hombres, de las *sistias*, y en las *Leyes* censura la ausencia de simposios como uno de los defectos morales más salientes de la educación espartana, que sólo se preocupa de fomentar la valentía y no el dominio de sí mismo”.⁶

Las mujeres aparecen en su obra en distintas situaciones, las referencias a la “clase guardiana” de la *República* son un ejemplo, así como la presencia de Aspacia en el diálogo el Menexeno. En la República la educación de las esposas de los guardianes es el punto primero que abordó, no puede considerarse como misógino, aunque hay posturas que sugieren la pretensión de Platón a someter a control la capacidad de procrear y apropiarse de lo propiamente femenino.⁷ Ciertamente la mayéutica socrática connota referentes femeninos, que son bien reconocidos como aprendidos de una gran mujer, la madre que fue partera.

4 POMEROY, Sarah, 1999.

5 ZAMBRANO, María, 2001, 125.

6 TOMMASI, Wanda, 2002, p. 53.

7 *Ibid.*

Platón no compartió la idea dominante que se tenía de la mujer como cuidadora de hijos y de la casa. Habló de la mujer como un ser más débil físicamente que el varón, pero no acepta que ello sea obstáculo para cumplir una responsabilidad como la función de guardiana. Consideró que siendo las mujeres alimentadas y educadas como los hombres, podían participar en su idea de República.⁸ Los postulados platónicos señalaron que “la educación musical y gimnástica de la mujer no va en contra de la naturaleza, sino que lo contrario a la naturaleza es el estado de cosas actual, que le impide desarrollar las dotes que le han sido conferidas”.⁹ La Diótima de María Zambrano fue una mujer que desarrolló las dotes conferidas por la naturaleza, estaba en el sitio donde se puede hablar, actuar y hacerse visible, aunque de una manera muy distinta a la de los varones de su época. Pues ella habló por boca de Sócrates ante la imposibilidad de participar físicamente en los espacios considerados exclusivamente de varones.

El saber como vida vivida

Y así me he ido quedando a la orilla. Abandonada de la palabra, llorando interminablemente como si del mar subiera el llanto, sin más signo de vida que el latir del corazón y el palpitar del tiempo en mis sienas, en la indestructible noche de la vida. Noche yo misma.

María Zambrano, *Diótima de Mantinea*

La noción de fracaso la encontramos como característica común en algunos de los personajes femeninos que Zambrano eligió para hablar de la mujer. Es condición necesaria para “los seres con mayor futuro” aseguró. Eloísa, Antígona y Tristana son figuras representativas y Diótima no es la excepción, ella se manifiesta salvadora de las almas que no alcanzaron reposo, al considerarse ajena a su propia vida.

Situada entre los dioses y los humanos Diótima se encontró sola. La mujer ideal griega debía renunciar al ser y a la voluntad, apegarse a la quietud y la honestidad, valores propiamente femeninos. Una de las prin-

⁸ JAEGER, Warner, 1995, p. 642-643.

⁹ *Ibid.* p. 642.

cipales aportaciones de Zambrano, es resaltar la separación de los sexos que los griegos implantaron y el cristianismo después santificó. Las mujeres griegas que intentaron salir de los modelos femeninos –esclava, hetaira, esposa–, adjudicarse su ser, incursionar en la política y la cultura como Aspacia o Diótima, son puestas en el límite de lo concebido como mujer. A la una se le miró con características masculinas, a la otra, se le dio el título de adivina.

Diótima es anónima, está donde no es mirada, donde el peso de las almas cae sobre sí misma, para alcanzar su autonomía, debió, según Zambrano, ofrecerse a la vida, es decir, asumir sus circunstancias y modificarlas, para renacer:

Y los que mueren sin el consuelo de saber que sus gestos y sus palabras quedarían, se habrán llevado el resquemor de ello. Vivieron en las cercanías de ese lugar donde las palabras y las acciones quedan intransferibles y no tuvieron lucidez nacida de la aceptación que les hiciera saber; o cuando menos sentir, que sus palabras serían para siempre, vivirían como seres en medio de ese caudal donde todo, absolutamente todo lo que hace el hombre lo es, aunque no quede adscrito a su nombre singular.¹⁰

Diótima aceptó vivir su fracaso como condición para adquirir mediante el sacrificio una conciencia superior. Sócrates no pasó desapercibida la enseñanza de la maestra. La admiró como extranjera y reconoció su saber, aunque él mismo prefirió beber la cicuta antes de ser desterrado, el anonimato ya era la propia muerte. En ese sentido, la vida de Diótima según la presentó Zambrano, estaba confinada al silencio, a no ser visible su saber por el sólo hecho de ser mujer.

Zambrano presentó a Diótima como huésped en su propia tierra, además de huérfana y sin dios. La visión del amor es la propia vida, Diótima es una mujer capaz de sentir el dolor de los otros, es piadosa. La misericordia de ella bien podría equipararse a la abnegación femenina, a la aceptación del destino. No sabe leer ni escribir porque ese conocimiento es exclusivo de uno de los géneros, el masculino, pero sabe escuchar: “había dado por sabido que el escribir es cosa de unos pocos hombres, a no ser que haya una escritura de oído a oído. El hablar en cambio me era natural y, como

¹⁰ ZAMBRANO, María, 2001, p. 126.

todas las cosas que se hacen según la naturaleza, tenía sus eclipses, sus interrupciones”.¹¹

El exiliado es quien percibe claramente su situación, sin su propia geografía e historia se convierte en profeta, Diótima es presentada como la sabia, la maestra, incluso la profeta. A ella acuden los que buscan respuestas, sin embargo, sólo escucha. Forma parte de los que Zambrano denominó “*elegidos*, sobre quienes de antemano y por destino *cae la verdad*, como cae la luz cuando ilumina los cuerpos”.¹² La propia Diótima dudó de su sabiduría, pues señaló: “me habían llevado a creer que necesitaban oírme, que les fuera trasvasando ese saber que, como agua, se escapa imperceptible de toda mi persona..., y ahora recuerdo, la memoria se me va convirtiendo en ley, que yo misma me fui volviendo cada vez más hacia la fuente original de donde mi saber provenía, de donde había recibido cayendo gota a gota”. No había sido capaz de reconocer su *saber del alma*, había estado marcada por el profundo dolor de sentirse como desterrada en su propia tierra. Y ese dolor le dio la verdadera certeza de sentirse viva entre los muertos, entre todos los que la buscaban para no perderse, para salvarse.

La actividad del pensar en María Zambrano se manifiesta como la experiencia vívida de Diótima. Las distintas ideas son eventos que ofrecen posibilidades de aprehensión de lo real y posibilidades de vida insospechada. Los valores están sustentados en las vísceras. La soledad que Diótima vive en medio de un desierto, donde la tierra está agrietada y no le queda más que ser “muerta y sepultada” representa un valor de verdad. Las mujeres a través de los siglos han sido condenadas a ver sus propios entierros, devenir mujer implica para Zambrano un recogimiento en sí misma: “todo mi ser se hizo caracol marino”.

El condenado, como es el caso de Diótima, padece la humillación más grande que al humano se le pueda hacer: “no ser escuchado”. Esa humillación se ha dado entre el mundo masculino y femenino, las unas han sido condenadas a permanecer calladas en sus pequeños espacios domésticos, los otros son pieza clave de creación, vida pública, de comunicación y de voz y habla. “La mujer vive en una relación más íntima y solidaria con lo

¹¹ *Ibid.* p. 128.

¹² BUNDGÅRD, Ana, 2000, p. 305.

real, y es en esa relación donde realiza su ser y encuentra su identidad”.¹³ Lo real para las mujeres ha sido el contacto con el dolor, con el sufrimiento, con la muerte, con las pasiones y el contacto con el mundo se ha dado a través de ese dolor, no por el conocimiento o logros, pues éste siempre estuvo prohibido a las mujeres. Más bien las mujeres se han relacionado con el saber de experiencia, con la propia vida.

Uno de los señalamientos que se han hecho al discurso de Diótima de Mantinea en el dialogo platónico, expresa que al negar la separación entre cuerpo y alma, queda manifiesta una aportación femenina, es decir, la acción amorosa. Mediante la acción amorosa se abre un camino hacia lo divino dado en la relación de los amantes, lo bello. Al negar la separación entre cuerpo y alma, Diótima resalta la procreación en lo bello. Sin embargo, para la autora el amor es una gran potencia regeneradora de vida, opone al amor platónico la metáfora del lucero como potencia cósmica. Hay una relación muy estrecha ente cuerpo y miseria. “Los hombres pasan, beben de la fuente de Diótima y se van”.¹⁴

Zambrano consideró al cuerpo como fuente de creatividad y sabiduría, de ahí que Diótima sea una fuente a donde todos acuden a beber. El cuerpo también es considerado como la posibilidad de trascendencia, no lo consideró “cárcel del alma” como Platón, sino posibilidad de ser, lugar donde se da contacto con el origen, con lo originario o sagrado.

La noción de destierro permitió a Diótima estar en contacto con lo más profundo del humano, donde cuerpo y alma se fusionan. Diótima busca su regreso a la *physis*, su unión con el cosmos: “Y ahora me doy cuenta de que todos mis movimientos han sido naturales, atraídos invisiblemente como las mareas que tanto conozco, por un sol invisible, por una luna apenas señalada, blanca, la luna que nace blanda sobre un cielo azulado continuación del mar; la luna navegante y sola”.¹⁵ Hace suya la sabiduría lunar o “maternal”, la creación y la gestación son acompañadas y señaladas por los cambios lunares, derivado de la creencia de la influencia que la luna tiene con la gestación y el nacimiento. Es decir, la fecundidad está emparentada con los movimientos lunares, de ahí que la adivina Diótima apele a la luna para estar en contacto con su propio ser.

¹³ LAURENZI, Elena, 1995, p. 45.

¹⁴ *Ibid.* p. 121.

¹⁵ ZAMBRANO, María, 2001, p. 128.

Además, María Zambrano señaló que “la vida de la mujer es la vida de alma”, a diferencia del hombre, quien desde hace siglos ha tratado de alcanzar su libertad lejos de todo vínculo con el alma. Las mujeres no se han desprendido de ella, “cuando más profundo es el destino que pesa sobre una vida humana, la conciencia lo encuentra más indescifrable y ha de aceptarlo como misterio”.¹⁶ Tal ha sido el destino de Diótima, condenada a vivir en soledad, destierro y ser “Diosa de un mundo que fue y se perdió. Reina convertida en Diosa de los muertos”.¹⁷ Pero cuando el destino adviene, señaló, se vuelve descifrable para quien lo padece, pues se transforma en conciencia, en responsabilidad. Y es la conciencia genuina la que Diótima recobra en su soledad desértica. En el sitio donde el amor no ha tenido cabida, donde la tierra se agrieta por falta de agua, pues el agua, a pesar de ser ella misma fuente, ha sido bebida por otros o está reservada para los otros. Tal como las madres reservan el alimento para sus hijos, Diótima ha preferido conservar su sabiduría para sanar el alma de otros, pues el amor es la procreación en lo bello mediante lo cual se alcanza la inmortalidad y la procreación de sí misma.

Conclusiones

Zambrano toma de Diótima la sabiduría, el oído y la palabra no escrita, la consideró como la maestra y su guía. Diótima representa lo interno de las mujeres y las reivindicaciones de lo femenino. La idea de femenino que se trasluce a lo largo de Diótima representa una crítica a la historia de la filosofía tradicional y sobre todo a la manera de conceptualizar a la mujer. Lo femenino está en constante devenir para Zambrano, ninguna imagen de la mujer puede o debe ser atrapada en arquetipos y la conceptualización le parece la mejor manera de cooptar a las mujeres en sentimientos y pensamientos.

El anonimato de Diótima es la mejor manera de resistir a los arquetipos, pues son figuras anónimas sólo para quienes no quieren mirarlas, puesto que la autonomía que cada una ofrece es la vida en renacimiento. Cada figura femenina acepta vivir su fracaso para que mediante el sacrificio adquiriera una conciencia superior, ajena a todo lo dado por el orden sim-

¹⁶ LAURENZI, Elena, 1995, p. 96.

¹⁷ ZAMBRANO, María, 2001, p. 128.

Psicoanálisis y Educación

La perturbación del inconsciente: los dilemas de mirar *la otra escena*

Raúl Enrique Anzaldúa Arce

Docente Investigador de la UPN. Responsable del Cuerpo Académico
“Constitución del sujeto y Formación”. Responsable de la Línea de
Investigación: “Formación y Prácticas Institucionales del Doctorado en
Educación”.

La vinculación de la teoría psicoanalítica con el campo educativo se remonta a las primeras reflexiones de Freud acerca del papel que juega la “Cultura” o “Civilización”¹ en la represión de las pulsiones y en la formación de las neurosis. Aunque cabe señalar que no existe en la obra de Freud un tratado sobre la educación, sino que sus análisis en torno a lo educativo se manifiestan en diversos comentarios, prólogos y reflexiones colaterales en diferentes trabajos, donde señalaba el papel represor de la educación de su tiempo, responsabilizándola de ser una de las causas generadoras de neurosis² y donde también manifestaba primero un cierto optimismo acerca de los beneficios que podría significar para los educadores considerar el psicoanálisis como una disciplina que ayudará a transformar la educación con fines profilácticos. Estas afirmaciones encontraron eco en sus seguidores y en especial algunos de ellos se abocaron a incursionar en el estudio de la educación a partir de la teoría psicoanalítica.

En 1908, Sandor Ferenci, impulsado por el interés compartido por Freud y sus colegas de aplicar el psicoanálisis más allá del ámbito clínico, imparte

1 MILLOT, Catherine, 1982, p. 9-14

2 Cf. “La sexualidad en la etiología de las neurosis” (1898), “Tres ensayos sobre la teoría sexual” (1905), “Interés del psicoanálisis” (1913), “La Moral sexual ‘cultural’ y la nerviosidad moderna” (1908), “El malestar en la cultura” (1929) entre otros artículos. Un estudio detallado sobre los análisis de Freud en torno a la educación puede encontrarse en Catherine Millot, *op. cit.*

la conferencia “Psicoanálisis y Pedagogía”³ donde acusa a la educación represiva de ser el “caldo de cultivo de la neurosis”. En 1909, el pastor protestante Oskar Pfister, envía a Freud dos textos donde se plasma el proyecto de una pedagogía que tome en cuenta los descubrimientos del psicoanálisis: “Alucinación y suicidio en los escolares” y “Cura psicoanalítica de las almas y pedagogía moral”.⁴ Freud responde con entusiasmo a este intento de aplicar el psicoanálisis a la pedagogía.⁵ A partir de este momento comienza a aparecer un número cada vez más creciente de trabajos donde se intentaba aplicar el psicoanálisis al campo educativo,⁶ a tal grado que en 1926 aparece la *Revue de Pedagogie Psychanalitique* editada bajo la responsabilidad de Hans Meng y Ernest Schneider, publicación que Freud elogia y sigue con interés hasta 1937, año en que deja de publicarse.

Cabe aclarar que el entusiasmo y el carácter con que Freud vislumbró la aplicación del psicoanálisis a la educación, fue cambiando a lo largo de su vida conforme desarrollaba su teoría psicoanalítica: Desde sus inicios hasta 1909, la educación es acusada de ser la causa de las neurosis y el psicoanálisis es considerado como una especie de terapia “post-educativa”, incluso en 1913, en el prólogo al libro de Pfister *El método psicoanalítico*, Freud sostiene que la educación y la terapia deben considerarse complementarias; la primera debe ser profiláctica y la segunda correctora a través de una acción re-educativa. En esta época existía el optimismo de considerar que gracias al conocimiento del psicoanálisis se podría transformar la educación hasta convertirla en un proceso profiláctico que impidiera el surgimiento de neurosis.⁷

En 1925 Freud ya ha desarrollado aún más su teoría de las neurosis y afirma en el prólogo al libro de Aichhoin *Juventud descarriada*, que la educación es un trabajo *sui generis* que no debe confundirse con la intervención psicoanalítica y menos reemplazarla. El conocimiento del psicoanálisis puede servirle al educador no tanto para llevar a cabo una profi-

3 FILLLOUX, Jean Claude Filloux, enero-febrero 1988, núm. 10, p. 47-57.

4 *Ibid.*, p. 47.

5 FREUD, Sigmund y PFISTER, Oskar, 1966, p. 13-14.

6 Un estudio detallado de estos trabajos puede consultarse en Filloux art. cit. y M. Cifali *¿Freud Pedagogo?*, 1992.

7 FILLLOUX, op. cit. p.47-49.

laxis neurótica (tarea que sobrepasa sus posibilidades), sino para propiciar el acercamiento del hombre a su realidad.⁸

En 1933, en la Sexta Conferencia de las “*Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis*”, Freud sostiene que el psicoanálisis puede ayudar a que la educación alcance un máximo de beneficios y un mínimo de daños, gracias al conocimiento que ofrece de la vida psíquica de los niños. Incluso señala la conveniencia de que los maestros se sometan a análisis como una medida benéfica que tendría repercusiones positivas en su práctica.⁹

Del optimismo de una educación analítica (a la manera del “psicoanálisis” de Pfister) de la primera época, llega al final a un escepticismo fundamentado en la oposición radical entre el proceso analítico y el pedagógico: la educación tenderá siempre a adaptar al sujeto al orden establecido, aunque para ello tenga que ejercer un poder más o menos explícito, mientras que el psicoanálisis es esencialmente un proceso terapéutico que implica no abusar del poder de la transferencia para dirigir la vida del paciente, sino ayudarlo a descubrir su propio deseo.

Sin embargo, ambos procesos tienen en común una meta “asegurar en el niño y el paciente la dominación del principio de realidad sobre el principio del placer”,¹⁰ pero no sólo eso, comparten también el mismo medio de acción: la sugestión, que se establece gracias al amor (transferencia) que el niño o el paciente dirigen hacia el educador o el analista, sólo que el educador asume el lugar de Ideal del Yo en el que lo ha colocado el alumno y desde ese lugar ejerce su acción educativa;¹¹ mientras que el psicoanalista, en vez de ocuparlo, lo analiza, veamos lo que dice Freud en el *Esquema del Psicoanálisis* (1939):

Si el paciente coloca al analista en el lugar de su padre o su madre, le da también el poder que su Superyó ejerce sobre el Yo. Este nuevo Superyó tiene ahora la ocasión de realizar una especie de post-educación

⁸ *Loc. cit.*

⁹ Esta conferencia ha sido ordenada en la colección de Amorrortu de las Obras Completas, como la “34a. Conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones”, ubicada dentro de las “Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis (1993)”. *Obras completas*, Vol. 22. Amorrortu. Buenos Aires, 1976, p. 126-145.

¹⁰ MILLOT, *op. cit.*, p. 167.

¹¹ *Ibid.*, p. 168.

del neurótico, puede corregir errores de los cuales los padres fueron responsables cuando lo educaban.¹²

Desde esta posición transferencial, el analista puede ejercer un poder respecto al cual Freud advierte lo siguiente:

Se debe alertar acerca de su mal uso. Por grande que sea la inclinación del analista a convertirse en educador, en modelo y en ideal para otros, a crear hombres a su imagen, no debe nunca olvidar que ésta no es su tarea en la relación analítica y que faltaría a su deber si se permitiese dejarse llevar por estas inclinaciones.¹³

A pesar de esta clara advertencia, muchos psicoanalistas no la respetaron y convirtieron al psicoanálisis en un proceso adaptativo-educativo (como ocurrió con la *Psicología del Yo*).

Pero ¿qué sucedió con aquellos que querían aplicar el psicoanálisis a la educación? Los objetivos que se perseguían en esta aplicación eran de lo más diverso: Redl, Meng, Pfister y Zullinger pretendían utilizar el conocimiento del psicoanálisis (tal como ellos lo entendían) para *crear nuevos métodos educativos*;¹⁴ otros veían la *aplicación en la terapia de diversos problemas infantiles generados en la familia y en la escuela*, y otros más, pretendían hacer una *exploración analítica de la relación educativa*.

Varias de estas tendencias encontraron cabida para manifestarse en la *Revista de Pedagogía Psicoanalítica*. Cabe mencionar que muchos de los artículos versaban, en un principio, sobre la posibilidad de formar un *educador psicoanalítico*¹⁵ que pudiera intervenir con innovaciones pedagógicas basadas en su conocimiento psicoanalítico. Posteriormente, Ruth Weiss señaló en 1936 que los colaboradores de la *Revista...* presentaban en sus trabajos una evolución que va de un interés por la psicología del alumno a un interés por la psicología del educador, especialmente les interesaba saber por qué un sujeto se convertía en educador.¹⁶

12 MILLER, Jacques-Alain, s.f., p. 120

13 MILLER, op. cit.

14 FILLOUX, art. cit., p.51.

15 *Loc. cit.*

16 *Loc. cit.*

Dentro de la heterogeneidad de problemáticas que aparecen en la *Revista...* destacan los trabajos en torno a la relación maestro-alumno analizada desde el ángulo de la transferencia,¹⁷ tema que Freud había abordado en ciertos textos,¹⁸ en el que el psicoanálisis servía como mirilla teórica para analizar y comprender el proceso pedagógico, especialmente la presencia de los efectos de la transferencia en la relación maestro–estudiante.

Después de Freud, Jean Claude Filloux¹⁹ señala que el problema de la aplicación del psicoanálisis a la educación puede esquematizarse en dos tendencias: la primera trata de extender la práctica analítica, “la cura”, a la práctica educativa, es decir, intervenir psicoanalíticamente para mejorar la educación; la segunda, busca utilizar el psicoanálisis para interpretar y comprender los fenómenos educativos para propiciar nuevos conocimientos sobre este campo. Revisaremos a continuación algunos planteamientos de ambas propuestas.

La tradición de la Pedagogía Psicoanalítica.

Dentro de esta perspectiva podemos ubicar todos los estudios que, enmarcados en el psicoanálisis de niños, que se abocaron a aportar elementos para reformar la educación infantil, tal es el caso de Ana Freud, quien desde 1930 en Viena, se dedicó a señalar a los educadores cómo les podría servir la teoría psicoanalítica para comprender a los niños, para llevar a cabo su educación sexual, hacer un buen manejo de la autoridad y propiciar la libertad de expresión.²⁰

La influencia de Ana Freud, para quien el psicoanálisis tenía un sentido de re-educación, se dejó sentir en los desarrollos de la *Psicología del Yo*

17 El trabajo de Edmund Fisher (1929) “*El sexo y la transferencia*”, donde señala que la transferencia juega un papel decisivo en la relación maestro-alumno y alude a las transferencias positivas despertadas entre alumnos y maestros de sexo opuesto, como consecuencia de una tendencia a “revivir” el complejo edípico en el aula. Zullinger en 1930 publica “*L'épouvant du lieu*”, tratando de aclarar la noción de vínculo que aparece en la transferencia y que, según él, Fisher, en el artículo anterior, había mal interpretado. En este mismo año, Wilhelm Hoffman publica “*L' hainede l'ensegnant*” donde analiza el problema del maestro que es visto como objeto de odio y la contratransferencia que esto le genera. Este artículo es el primero en que se plantea la importancia de la contratransferencia del maestro en la relación educativa.

18 FREUD, Sigmund, 1914, 1921, 1933, etc.

19 FILLOUX, J.C., 1988, p. 53.

20 FREUD, Ana, 1985.

en los E.U., donde esta teoría cobró importancia creciente en ciertas prácticas educativas.²¹

En Inglaterra, fueron los desarrollos de Melanie Klein los que marcaron, en buena medida, las pautas teóricas que surgieron posteriormente en torno al psicoanálisis infantil y sus derivaciones pedagógicas. Sin duda, en este país surgió la más conocida y prolongada experiencia educativa de influencia psicoanalítica: Summerhill.

A. S. Neill, inspirado en los planteamientos de Sigmund Freud y Wilhelm Reich, crea en 1921 Summerhill, “la escuela de libertad”, experiencia que duró más de cincuenta años. La idea de Neill era crear una escuela que revolucionara la forma de vida de los que ingresaran en ella, haciendo que los niños vivieran una experiencia educativa en plena libertad, sin represiones, para que internalizaran una cultura y una escala de valores a favor de la igualdad, la libertad, el amor y la vida.²² Para Neill, esta experiencia constituía una forma de vida que tenía efectos profilácticos y terapéuticos en los niños y jóvenes que la compartían.

En cuanto a la relación maestro-alumno, Neill criticó la represión ejercida en la enseñanza tradicional y advirtió del peligro de que el maestro, imbuido por las pedagogías modernas, pudiera ejercer su poder de persuasión a través del lugar transferencial en que lo ubican sus alumnos, coartando de este modo la libertad y la autonomía de los niños.

Los resultados de esta experiencia siguen generando polémicas en la actualidad;²³ sin embargo, constituye una de las más espectaculares muestras de una “Pedagogía Psicoanalítica”.

En 1963 surge en Francia un movimiento denominado “Pedagogía Institucional”, que hace un análisis crítico de la institución escolar estableciendo, a partir de la construcción de un marco teórico propio, la vinculación que existe entre la escuela y los intereses socio-políticos en un momento histórico determinado. Se examina el origen de la escuela y se critica implacablemente el régimen jerárquico y burocrático en el que está imbui-

²¹ MANNONI, Maud, 1980, p. 107.

²² NEILL, A.S., 1985.

²³ BETTELHEIM, Bruno, 1985.

da, proponiéndose la *autogestión pedagógica* como la forma de revolucionar la educación y propiciar un cambio en todas las esferas sociales.²⁴

Este movimiento tiene dos orientaciones: la socioanalítica y la psicoanalítica. La primera, representada por Michel Lobrot, René Loureau y George Lapassade, reconoce poca influencia del psicoanálisis y se basan principalmente en las propuestas no-directivas de Rogers, la psicología de los grupos y un análisis marxista de las instituciones. La orientación psicoanalítica, encabezada por Aída Vázquez y Fernand Oury, hace una propuesta pedagógica inspirada esencialmente en los planteamientos de Freinet y la aplicación del psicoanálisis de inspiración lacaniana al campo educativo. La orientación psicoanalítica es la heredera directa del movimiento de “Psicoterapia Institucional”, que originó todo el movimiento de análisis e intervención institucional en Francia.

La “Psicoterapia Institucional” surge desde 1940, con las críticas a la institución psiquiátrica y la implementación de nuevas técnicas de tratamiento como el psicodrama y las terapias grupales de orientación psicoanalítica. Se hizo participar a médicos, enfermeros y enfermos en la labor terapéutica; se transformaron las relaciones interpersonales de la institución, se re-socializó al enfermo y se enfatizó el carácter social del origen de la enfermedad mental. Jean Oury y Francesc Tosquelles son representantes destacados de este movimiento que impulsaron después al campo educativo²⁵ con la idea de generar una “Pedagogía Institucional”, donde se aplicarían los desarrollos del campo clínico para prevenir y curar trastornos en los niños.

La pedagogía de Vázquez y Oury critica a la escuela denominándola “escuela-cuartel”, retoman los planteamientos y las técnicas de Freinet para transformar las relaciones interpersonales en el aula y a partir de la teoría psicoanalítica llevan a cabo una serie de interpretaciones e intervenciones en las clases. Conceptos como los de transferencia, Superyó, fantasma e identificación, son utilizados para aclarar y explicar lo que sucede en una clase, pero señalan que “toda tentativa de introducción del psicoanálisis a la clase requiere una mínima formación de maestros”.²⁶

²⁴ GILBERT, Roger, 1986, p. 157.

²⁵ TOSQUELLES, Francesc, 1973.

²⁶ OURY, Fernand y VÁSQUEZ, A., 1976, p. 238.

Nos interesa destacar que para estos autores la relación que se establece entre maestro y estudiante en la enseñanza tradicional, es una *relación dual* que por efecto de la transferencia repite la relación de dependencia entre madre e hijo. El efecto de esta relación imaginaria resulta alienante y se convierte en un obstáculo para el aprendizaje, por lo que proponen las técnicas de Freinet como la impresión de textos libres, el consejo de cooperativa, la correspondencia inter-escolar, etc., como formas de “mediación” que rompan con la relación dual maestro-estudiante (entre sí y con otros profesores), para enriquecer la comunicación y resquebrajar los vínculos de dependencia.

El interés de Vázquez y Oury era profiláctico y terapéutico, su propuesta educativa se aplicó en internados de educación básica, donde canalizaban principalmente alumnos con trastornos de conducta y problemas de aprendizaje.

Con la influencia de la psicoterapia y la pedagogía institucional, proliferaron en Francia trabajos de intervención psicoanalítica en el campo educativo, encabezados por autores renombrados como G. Michaud, Francois Dolto y Maud Mannoni.²⁷

Una de las experiencias más conocidas se desarrolló en el Centro Claude Bernard creado en 1945 por George Mauco en compañía del Dr. Verge, Françoise Dolto y Juliette Favez-Boutonnier. En él se implementó una “pedagogía curativa” de inspiración psicoanalítica, que permitiera el tratamiento psicoterapéutico de niños y adolescentes así como una mejor comprensión del alumno por el maestro. En 1967, los desarrollos psicopedagógicos con base a la teoría psicoanalítica permitían a Mauco analizar el problema de la identificación y la transferencia del alumno con el maestro, destacando la enorme influencia que el maestro ganaba con estos fenómenos.²⁸

En 1970, Xavier Audoard propone un nuevo modelo educativo fundado en que la escucha educativa debiera ser semejante a la escucha psicoanalítica; el maestro entonces debería convertirse en un “educador analista” que no se impondría pero haría “surgir el sentido”.²⁹

²⁷ MICHAUD, G., 1972.

²⁸ MAUCO, George, 1969.

²⁹ AUOARD, Xavier, 1970.

La propuesta de una “Pedagogía Psicoanalítica” oscilaba entre buscar en el psicoanálisis el auxilio teórico para comprender e intervenir en los procesos educativos, hasta la idea de hacer del maestro una especie de “psicoanalista educativo”. La mayoría de los trabajos y experiencias tendían a enfatizar el carácter profiláctico y terapéutico del empleo del psicoanálisis en la educación. Por esta razón, se sugería en forma más o menos explícita la necesidad de que el maestro se psicoanalizara y se forma, en mayor o menor grado, como psicoanalista para que pudiera aplicar, con fundamentos, la teoría y la técnica del psicoanálisis en el aula.

Dentro de esta perspectiva, si bien se cuenta con una amplia bibliografía e incluso experiencias concretas, no se desarrollaron investigaciones empíricas en las que se apoyaran sus planteamientos, sino que más bien, en el campo de las experiencias, la aplicación de la teoría y sus modificaciones, se llevaron a cabo sobre la marcha.

Esta propuesta de aplicación del psicoanálisis despertó severas críticas tanto de pedagogos como de psicoanalistas. En 1978, Jean Pierre Bigeault y Gilbert Terrier publicaron *L'illusion psychanalytique en education*,³⁰ donde plantearon que la idea de una pedagogía psicoanalítica es muy cuestionable, porque implicaría la deformación del psicoanálisis y se emplearía la teoría y algunos elementos de la técnica fuera del contexto y de los objetivos para los que fueron creados: la cura. En 1979, Catherine Millot en su libro *Freud Antipedagogo*, después de hacer un análisis detallado de los planteamientos de Freud en torno a la educación a lo largo de su obra, concluye:

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 permitir su levantamiento. La antinomia del proceso pedagógico y el proceso analítico trae como corolario la imposibilidad de ocupar frente a la misma persona el lugar de educador y el del analista.³¹

Sin embargo, como habíamos señalado anteriormente,³² además de esta propuesta de pedagogía psicoanalítica, existe otra perspectiva de aplicar

³⁰ FILLOUX, *art. cit.*, p. 54.

³¹ MILLOT, Catherine, 1982, p. 208.

³² V. *supra*, p.

el psicoanálisis a la educación: el estudio de los procesos educativos a partir del psicoanálisis, que denominaremos como la propuesta interpretativa.

Tradición Interpretativa

Esta segunda forma de aplicación del psicoanálisis pretende emplear los conocimientos derivados de la teoría psicoanalítica para comprender los mecanismos psíquicos que participan e influyen en los procesos educativos. A manera de ejemplo citaré algunos trabajos relevantes de esta perspectiva, donde encontraremos algunas investigaciones, aunque predominan los ensayos teóricos.

Claude Rabat publicó en 1968 “La ilusión pedagógica”,³³ donde analiza el pensamiento pedagógico de Rousseau, Clapearede y Ferrieres, poniendo de manifiesto que detrás de los métodos activos propuestos por estos autores, se pretende sustituir el deseo de saber del alumno por el deseo del maestro. El tema del deseo de saber del alumno y el papel que el maestro tiene en el destino de este deseo, es analizado en profundidad por este tipo de investigaciones. Tal es el caso del artículo de Laéria Fontenele, psicoanalista lacaniana brasileña, quien publicó *Pedagogía y discurso del deseo*³⁴ en 1986, donde hace un análisis del discurso de la pedagogía tradicional”, la pedagogía nueva (de orientación rousseauiana), la pedagogía tecnicista (de corte conductual) y la pedagogía crítica (antiautoritaria); y muestra los “deseos” y las relaciones imaginarias (maestro-alumno) que subyacen en los discursos de estas propuestas educativas.

Siguiendo la línea de estas investigaciones, encontramos el artículo de Octave Mannoni: *Psicoanálisis y enseñanza (siempre la transferencia)*,³⁵ conferencia pronunciada en 1970 y publicada en 1980, donde analiza cómo la institución escolar está hecha para garantizar al maestro el papel de “amo del saber”, autoridad que la institución le otorga y el alumno le refuerza a través de la transferencia. Muestra también cómo el “deseo de saber del alumno paradójicamente, es desplazado por el deseo

33 RABANT, Claude, 1990, p. 1-90.

34 FONTENELE, Laéria, 1990, p. 91-98.

35 MANNONI, Octave, 1982, p. 55-72.

ambiguo de que el alumno sepa. De este modo, le es secuestrado su deseo de saber”.³⁶

También en 1981, Daniel Gerber publica *El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico*,³⁷ donde explica que el maestro es visto como criterio de verdad en función del saber que se le adjudica, de tal modo que toda información que provenga de él será considerada verdadera. La autoridad del maestro depende del supuesto saber de que es portador, pero especialmente de que este supuesto saber sea reconocido por el alumno a través de la transferencia. El maestro sólo existe en la medida en que un otro, el alumno, lo reconozca como tal, de manera que los lugares de maestro y alumno son indisolubles y la relación entre ambos conforma un campo que se caracteriza por el mutuo reconocimiento. Pero no se trata de una relación simétrica, pues el maestro es colocado en la posición de “sujeto supuesto saber” que lo ubica como autoridad. Esta posición puede llevarlo a tener la creencia ilusoria de contar con un poder que emanaría de sí mismo, cuando en realidad es la estructura intersubjetiva (además de la institucional) la que los coloca en lugares distintos, desde los cuales se asignan representaciones y comportamientos que determinan este ejercicio del poder. Ante esto, Gerber sostiene que el maestro debería cuestionarse sobre su práctica, en especial sobre la forma en que ejerce el poder en la relación educativa, reconocer sus creencias y reflexionar en qué medida su ideal de ser un “buen maestro” y en su búsqueda de perfección narcisista puede haber pretendido moldear a sus alumnos a su imagen y semejanza, obstaculizando su aprendizaje.

Una de las exposiciones más claras y completas de cómo se ha empleado el psicoanálisis para comprender el proceso educativo es la de Marcel Postic en su libro *La relación educativa*, publicado en 1979,³⁸ en el que dedica la tercera parte del libro a exponer este tema, desarrollándolo en tres capítulos:

1. *El registro inconsciente de la relación educativa*, donde analiza los fantasmas presentes en la relación maestro-alumno y los conflictos

³⁶ *Ibid.*, p. 68.

³⁷ GERBER, Daniel, 1986, p. 43-51.

³⁸ POSTIC, Marcel, 1982.

inconscientes que éstos generan. Para ello retoma especialmente algunos planteamientos de René Kaës y Melanie Klein.

2. *La comunicación inconsciente*; aquí analiza brevemente la transferencia del alumno al maestro y la forma en que estas transferencias repercuten en las contratransferencias que presenta el maestro. Por último, explica cómo el deseo y la seducción son fenómenos que determinan las relaciones y la comunicación en el aula.
3. *La dinámica educativa*; aquí analiza el papel de la identificación con el enseñante y el peligro del establecimiento de una relación dual maestro-alumno que genere un vínculo de dependencia y sumisión. Por último se exponen algunos mecanismos inconscientes que emplean tanto el maestro como el grupo de alumnos y que marcan la dinámica de un grupo de aprendizaje.

De las pocas investigaciones de campo sobre el problema de la transferencia y la contratransferencia en la relación educativa, una de las más conocidas es el trabajo de Janine Filloux bajo el título de *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école* (publicado en 1974).³⁹ El estudio se realizó entrevistando a maestros y alumnos de secundaria. De acuerdo a este estudio, desde el principio del año escolar se establece un contrato implícito entre docente y alumno que tiene la función de fijar las posiciones de cada uno, haciendo reconocer el lugar superior del enseñante, de tal modo que se reduzca todo margen de incertidumbre respecto a las expectativas y las conductas de los dos contratantes, quienes desempeñan claramente sus roles. Este contrato marca las normas de relación entre ambos, ocultando la violencia de la dominación a los ojos del alumno, quien asume por efecto de la transferencia de las figuras de autoridad internalizadas y transferidas en el maestro, una relación normal que él establece con un superior. Esto aparece claramente en el análisis de las entrevistas con los educandos, quienes manifiestan un respeto por los enseñantes en virtud de su saber y de su status de adultos. La relación de dependencia con ellos les parece similar a otras que han tenido en la infancia, además de ser percibida como obligatoria pero protectora. La autoridad del enseñante está respaldada por los fantasmas de lo que puede ser su agresión si no cumplen sus normas; el poder que le confieren,

³⁹ FILLOUX, Janine, 1974.

les parece ser fruto de un don personal, de su carisma. No se percatan del vínculo transferencia que establecen con los maestros ni de la idealización que hacen muchas veces de ellos.

El eje transferencia-contratransferencia determina estas relaciones y se manifiesta en los vínculos de amor y/u odio que se establecen. El estudiante demanda el amor del maestro y teme su poder que puede manifestarse en el rechazo y la agresión. El maestro responde contra transferencialmente a esta demanda en función de lo que la transferencia de cada alumno le dinamice subjetivamente.

La tradición interpretativa⁴⁰ es sin duda la que se sigue desarrollando con más claridad, ejemplo de ello podemos citar los siguientes textos que muestran la diversidad de temas y autores que mantienen el interés por aportar elementos teóricos desde el psicoanálisis para comprender el proceso educativo:

Sobre el tema de la relación con el saber: Claudine Blanchard-Laville (1996) *Saber y relación pedagógica*; Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville, *Saber y relación con el saber* (1998). Sobre la formación vista desde el psicoanálisis: Jacky Beillerot (1996) *La formación de formadores*; Jean Claude Filloux (1996) *Intersubjetividad y formación*; Ma. del Pilar Jiménez y Rodrigo Páez (compendio, 2008); *Deseo, saber y transferencia* y Beatriz Ramírez Grajeda (2002) “*La formación, una perspectiva psicoanalítica*”. Sobre dispositivos grupales y lectura psicoanalítica de fenómenos grupales en el campo educativo: Martha Souto (1999) *Grupos y dispositivos de formación*; Martha Souto (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Sobre los sujetos y la relación educativa: Raúl Ageno y Guillermo Colussi (1997) *El sujeto del aprendizaje en la institución escolar*; Graciela Giraldi (1998) *Educación y psicoanálisis*; Beatriz Ramírez y Raúl Anzaldúa (2002) *Subjetividad y relación educativa*; Hebe Tizio (2003) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Proceso inconscientes en la práctica docente: Anny Cordié (1998) *El malestar en el docente*; Raúl Anzaldúa (2004) *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*.

⁴⁰ Cobijada en años recientes por el texto de Mireille Cifali *¿Freud pedagogo?, op. cit.*, donde se analizan las posibilidades de una aplicación del psicoanálisis a la educación.

Resistencias a mirar *la otra escena*

A pesar de las críticas a la construcción de una *pedagogía psicoanalítica* así como la desconfianza que ha suscitado algunas lecturas psicoanalíticas de los procesos educativos, sin duda el intento de vincular al psicoanálisis con la educación ha seguido insistiendo, porque la interrogación sobre los procesos psíquicos inconscientes, que son objeto de estudio del psicoanálisis, siguen despertando reiteradas interrogaciones acerca de la manera en que estos operan en todos los procesos educativos, tanto de aprendizaje, como de enseñanza y de formación. La sombra de las categorías del psicoanálisis siguen siendo los espectros inquietantes para aquellos pedagogos que las conocen.

La mirada insistente, reveladora e impertinente del psicoanálisis sigue siendo la vía inquietante de inteligibilidad de muchos procesos. Los psicoanalistas lo saben e insistentemente lo señalan, algunos pedagogos con entusiasmo exploran esta posibilidad, mientras que otros con resistencia se limitan (al igual que Piaget) a decir que los procesos inconscientes existen y son importantes para el proceso educativo, pero se dejan de lado por complejos e inquietantes.

En muchos hay una evidente resistencia a mirar *la otra escena*. Cuando Freud publicó con fecha de 1900 *La interpretación de los sueños*, señaló que los sueños son como *otra escena*, diferente a la vida diurna. Aludía a la realidad psíquica a la puesta en *escena* del deseo o de lo ominoso, por el inconsciente en el sueño. Esa *otra escena* es la expresión fantasmática del inconsciente, elemento central de la subjetividad.

El inconsciente es aquello de lo que nadie quiere saber, es el lugar de lo reprimido. Freud, al referirse al inconsciente en sus primeras obras, lo hace nombrándolo como el “*desván de lo reprimido*”. En el inconsciente se encuentran todas las producciones paradójicas, que el sujeto intenta inútilmente mantener en el “*desván*” para no verlas, para no perturbarse con su presencia y, sin embargo, son justamente estos procesos inconscientes los que determinan su hacer, su pensar, su sentir, su vida misma.

Al igual que en el resto de la vida cotidiana, en el campo educativo hay también una resistencia a tomar en cuenta esta subjetividad, que se rebela

frente a la disciplina intransigente de la institución y de la normatividad. La subjetividad es el único sustento del aprendizaje real y la formación de los sujetos. Eso que pretende marginarse al *traspatio escolar*⁴¹ (como atinadamente lo llamaba María Eugenia Toledo), es lo único esencialmente humano: esta capacidad de subjetivar el conocimiento, nuestra experiencia, nuestra historia.

El subtítulo del *Traspatio escolar*⁴² es “Una mirada al aula desde el sujeto”, porque efectivamente el libro trata de los sujetos del proceso educativo, del estudiante y del maestro, especialmente de su subjetividad y de cómo ésta ha sido dejada de lado por parte de los especialistas de la educación y también por los propios maestros. Efectivamente pareciera como si la subjetividad hubiese sido condenada a no entrar al salón de clases, como si aprendices y maestros debieran dejarla afuera, en el patio, o mejor, ni siquiera en el patio principal sino en el segundo patio, en el *traspatio*, donde no se vea, donde no perturbe a nadie ¡Cómo si esto fuera posible!

¿Qué es la subjetividad? La subjetividad es el conjunto de procesos que constituyen al sujeto a partir de la relación que guarda con sus semejantes y con el orden simbólico cultural. La subjetividad es la subjetivación de prácticas que conforman al sujeto: “La subjetividad es todo lo que me concierne como sujeto distinto de los otros: mi lugar social, mi lugar familiar, mi manera de hablar, de pensar, de interpretar mi relación con los demás”,⁴³ que tiene que ver con mi historia personal, con la trama de relaciones y discursos con los que me he constituido.

La subjetividad es subjetivación, proceso en acto donde intervienen gran cantidad de procesos inconscientes: identificaciones, fantasías, vínculos intra e intersubjetivos, transferencias, en las que también entran en juego las significaciones imaginarias sociales. El sujeto es sujeto de la subjetividad, es decir de múltiples procesos de subjetivación, muchos de ellos trans-subjetivos, procesos históricos-sociales, para los que el sujeto es un objeto de determinadas relaciones de saber y de poder.

41 Curiosamente, el politólogo Norbert Lechner tituló uno de sus principales libros: *Los patios interiores de la democracia*, aludiendo de esta manera al análisis de la subjetividad en las estructuras del poder.

42 TOLEDO, Ma. Eugenia, 1998.

43 COLÍN, Araceli, *op. cit.*, p. 137.

En la irreductibilidad de lo psíquico a lo social y viceversa, los procesos de subjetivación y objetivación no son independientes los unos de los otros; por el contrario, se desarrollan mutuamente. Los procesos sociales para los que el sujeto es objeto de modelamiento de sus prácticas, simultáneamente generan efectos en una doble vía: *el sujeto producido* y *el sujeto productor*, por eso no hay determinación mecánica de los sujetos, no hay repetición, ni reproducción total; hay también creación y producción subjetiva y social (como Castoriadis lo ha señalado en innumerables ocasiones). Tampoco hay separación tajante entre lo individual y lo social, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo interno y lo externo.

La educación es un proceso de socialización de saberes legitimados socialmente.⁴⁴ Esta socialización se lleva a cabo a través de una serie de dispositivos y prácticas que van constituyendo a los sujetos. La pedagogía como análisis científico-teórico de los procesos educativos y de los sujetos educativos, no debe dejar de lado los procesos subjetivos, especialmente aquellos procesos inconscientes que son el eje de la subjetividad.

La pedagogía, como sostiene Durkheim,⁴⁵ apunta a integrar diferentes conocimientos, provenientes de disciplinas como la sociología, la psicología, la antropología, la ciencia política, la economía, la administración, a partir de los cuales intenta lograr una mayor riqueza en la comprensión de los procesos y sobre todo idear estrategias de intervención en diversos niveles. No se trata desde luego de una mezcla ecléctica y caótica de teorías disciplinarias diferentes, sino de integrar, modificando y enriqueciendo, las aportaciones que resulten válidas, para la construcción de saberes que den cuenta de los procesos educativos.

En realidad, la importación de conceptos de un campo disciplinario o teórico, a otro para explicar un fenómeno real a partir de una teoría, coincide con las propuestas epistemológicas y de investigación más recientes,⁴⁶ que sostienen que la construcción del conocimiento científico se lleva a cabo paulatinamente a partir de la comprensión y cuidadoso análisis crítico de las categorías conceptuales que se importan de un campo a otro, con-

44 CULEN, Carlos, 2004, p. 180.

45 DURKHEIM, Émile, 1997.

46 ZEMELMAN, Hugo. "Método y Teoría del Conocimiento. Un debate" en *Revista Mexicana de Sociología*. UNAM, Año XLIX, No. 1, Enero-Marzo. México, 1987. HIDALGO, Juan Luis, 1992. MORÍN, Edgar, 2005.

frontándolas con el campo problemático del que intentan dar cuenta, para posteriormente retomarlas, muchas veces re significándolas, en función del trabajo teórico realizado para articularlas en un marco mas amplio y enriquecido. Tal sería la propuesta de importar los conocimientos de la teoría psicoanalítica a la comprensión pedagógica de los proceso educativos.

Si bien esta tarea tiene hasta la fecha muchas producciones, cabe señalar que siguen siendo intentos mas bien aislados, que provienen principalmente de los psicoanalistas, quienes vinculados de alguna manera con el campo educativo han intentado poner (como Freud alguna vez lo sugirió), la teoría psicoanalítica al servicio de la pedagogía. Sin embargo, pocos son los pedagogos que han incursionado en este terreno, tal vez por lo complejo y especializado, así como por las dificultades para derivar de la teoría psicoanalítica estudios concretos. Sin embargo no se puede dejar de reconocer que la teoría psicoanalítica brinda elementos importantes para la comprensión de diversos procesos educativos y por lo tanto podría contribuir al debate y al desarrollo teórico de la pedagogía.

La pedagogía, como lo ha hecho con diversas disciplinas, podría enriquecer sus aproximaciones teóricas al estudio de la educación si recuperara algunas categorías del psicoanálisis, articulándolas en un marco conceptual complejo para comprender mejor los procesos educativos. Sin embargo, la pedagogía desde que apareció el psicoanálisis, lo contempla con reserva, incluso con una suerte de resistencia, especialmente respecto a la convocatoria psicoanalítica de considerar al inconsciente como un fenómeno que atraviesa todo el quehacer humano. La pedagogía frente al psicoanálisis se encuentra con el dilema de mirar o no mirar la *otra escena*. Para Freud, los que se aventuren a verla tendrán la posibilidad de tomar en cuenta una serie de procesos inevitablemente importantes y perturbadores, que intervienen en los fenómenos educativos y de esta manera tendrán más elementos para comprenderlos.▲

Bibliografía

- AGENO, Raúl y COLUSSI, Guillermo. *El sujeto del aprendizaje en la institución escolar*. Homo Sapiens. Rosario, Argentina, 1997.
- ANZALDÚA, Raúl. *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. UAM-X. México, 2004.
- AUDOARD, Xavier. *L' idéé psychanalytique dans une maiso d'efants*, Epi, París, 1970.

DOCUMENTOS

- BEILLEROT, Jacky y BLANCHARD-LAVILLE Claudine. *Saber y relación con el saber*. Paidós. Buenos Aires, 1998.
- BLANCHARD, Claudine. *Saber y relación pedagógica*. UBA-Novedades Educativas. Buenos Aires, 1996.
- BETTELHEIM, Bruno et al. *Summerhill: pro y contra*. FCE. México, 1985.
- CIFALI, Mireille. *¿Freud pedagogo? Siglo XXI*. México, 1992.
- COLÍN, Araceli. "La historia familiar, la subjetividad y la escuela" en Ma. Eugenia Toledo, et al. *El traspatio escolar*. Paidós. México, 1998.
- CORDIÉ, Anny. *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Nueva visión*. Buenos Aires, 1998.
- CULEN, Carlos. *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós. Buenos Aires, 2004.
- DURKHEIM, Émile. *Educación y sociología*. Colofón. México, 1997.
- FILLOUX, Janine. *Du entrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*. Dunod. s.l., 1974.
- FILLOUX, Jean Claude. *Campo pedagógico y psicoanálisis*. Nueva Visión. Buenos Aires, 2001.
- . *Intersubjetividad y formación*. UBA-Novedades Educativas. Buenos Aires, 1996.
- . "Psicoanálisis y educación: puntos de referencia" en *Cero en conducta*, N° 10, enero-febrero, pp. 47-57. México, 1988.
- FONTENELE, Laéria. "Pedagogía y discurso del deseo" en José A. Serrano (comp.). *El campo pedagógico: ilusión, institución e investigación*. ENEP-Aragón. México, 1990. p. 91-98.
- FREUD, Ana. *Introducción al psicoanálisis para educadores*. Paidós. Buenos Aires, 1976.
- . *Pasado y presente del psicoanálisis*. Siglo XXI. México, 1985.
- FREUD, Sigmund. "34a. conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones". *Obras completas*, Vol. 22, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976, p. 126-145.
- . "Interés por el psicoanálisis" (1913). *Obras completas*, Vol. 13, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976, p. 165-192.
- . "El malestar en la cultura" (1929). *Obras completas*, Vol. 22. Amorrortu. Buenos Aires, 1976, p. 57-140.
- . "La moral sexual 'cultural' y la nerviosidad moderna" (1908). *Obras completas*, Vol. 9. Amorrortu. Buenos Aires, 1976
- . "Psicología de las masas y análisis del yo" (1921). *Obras completas*, Vol. 18. Amorrortu. Buenos Aires, 1976, p. 63-136.
- . "Sobre la psicología del colegial" (1914). *Obras completas*, Vol. 13. Amorrortu. Buenos Aires, 1976, p. 243-250.
- . "La sexualidad en la etiología de las neurosis" (1898). *Obras completas*, Vol. 3. Amorrortu. Buenos Aires, 1976, p. 251-276.
- . "Tres ensayos sobre la teoría sexual" (1905). *Obras completas*, Vol. 7. Amorrortu. Buenos Aires, 1976, p. 109-224.
- FREUD, Sigmund y Oskar Pfister. *Correspondencia*. FCE. México, 1966.
- GASALLA, Fernando. *Psicología y cultura del sujeto que aprende*. Aiqué. Buenos Aires, 2001.
- GERBER, Daniel. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico", en Raquel Glazman (comp.). *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*. SEP-Caballito. México, 1986, p. 43-51.
- GILBERT, Roger. *Las ideas actuales en pedagogía*. Grijalbo. México, 1986.
- HIDALGO, Juan Luis. *La Investigación Educativa. Una estrategia constructivista*. Paradigmas. México, 1992.
- JIMÉNEZ, Ma. del Pilar y Rodrigo Páez (Comp.) *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*. Siglo XXI. México, 2008.
- MANNONI, Maud. *La teoría como ficción*. Grijalbo. Barcelona, 1980.
- MANNONI, Octave. "Psicoanálisis y enseñanza (siempre la transferencia)". *Un comienzo*

- que no termina.* Paidós. Buenos Aires, 1982, p. 55-72.
- MAUCO, George. *Psicoanálisis y educación.* Carlos Lohé. Buenos Aires, 1969.
- MICHAUD, G. *Análisis institucional y pedagogía.* Laia. Barcelona, 1972.
- MILLER, Jacques-Alain. *Cinco conferencias caraqueñas sobre Lacan.* Ateneo de Caracas, Caracas, s.a.
- MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo.* Paidós. Barcelona, 1982.
- MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo.* Gedisa. Barcelona, 2005.
- MURGA, Ma. Luisa. “La institución de lo social, lo imaginario y el imperativo pedagógico: la paradoja de la educación” en Marco Antonio Jiménez (Coord.) *Encrucijadas de lo imaginario.* UACM. México, 2007.
- NEILL, A.S. *Summerhill,* FCE. México, 1985.
- OURY, Fernand y A. Vásquez. *Hacia una pedagogía del siglo XX.* Siglo XXI. México, 1976
- POSTIC, Marcel. *La relación educativa.* Narcea. Madrid, 1982.
- RABANT, Claude. “La ilusión pedagógica” en José A. Serrano (comp.). *El campo pedagógico: ilusión, institución e investigación.* ENEP-Aragón. México, 1990, p. 1-90.
- RAMÍREZ, Beatriz (Coord.) *De identidades y diferencias. Expresiones de lo imaginario en la cultura y la educación.* UAM-A. México, 2007.
- . “La formación: una perspectiva psicoanalítica” en Raúl Anzaldúa y Beatriz Ramírez (Coord.) *Formación y tendencias educativas.* UAM-A. México, 2003, p. 103-152.
- . “La formación: entre la práctica docente y las significaciones imaginarias del trabajo” en Marco Antonio Jiménez (Coord.) *Encrucijadas de lo imaginario.* UACM. México, 2007, p. 279-318.
- RAMÍREZ Grajeda, Beatriz y Raúl Anzaldúa. *Subjetividad y Relación Educativa.* UAM-A. México, 2003.
- SOUTO, Marta. *Las formaciones grupales en la escuela.* Paidós. Buenos Aires, 2000.
- . *Grupos y dispositivos de formación.* UBA-Novidades Educativas. Buenos Aires, 1999.
- TIZIO, Hebe. *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis.* Gedisa. Barcelona, 2003.
- TOLEDO, Ma. Eugenia et al. *El traspatio escolar.* Paidós. México, 1998.
- TOSQUELLES, Francisc. *Estructura y reeducación terapéutica.* Fundamentos. Madrid, 1973.
- ZEMELMAN, Hugo (Comp.). “Método y Teoría del Conocimiento. Un debate”, en *Revista Mexicana de Sociología*, Año XLIX, No. 1, Enero-Marzo. UNAM. México, 1987.
- . *Uso Crítico de la Teoría.* ONU/El Colegio de México. México, 1987.

Educación, según Françoise Dolto (1908-1988)

Mélanie Berthaud

Psicoanalista

“Psicoanálisis, educación y cultura”, tal es la temática que se propone abordar el XXII *Encuentro Nacional de Investigación Educativa* este año, motivo por el cual me es solicitado este artículo.

El vínculo propuesto por el encuentro entre estas tres temáticas nos invita a detenernos sobre los límites entre cada uno de los campos señalados. Se abren preguntas: ¿Tiene acaso el psicoanálisis algo que decir sobre la educación?; ¿Es la educación una práctica que se puede beneficiar del psicoanálisis?

En trasfondo de estas cuestiones, el siguiente debate: ¿Tiene el psicoanálisis una relación con la ciudad o debe el psicoanálisis situarse al margen de los asuntos que en ella se gestan, como, por ejemplo, la cuestión educativa? Y, porque el psicoanálisis implica a un analista que ejerce una práctica, se plantea la pregunta: ¿Qué hace un analista con la emergencia de síntomas en el campo social?

Psicoanálisis y pedagogía

Freud se pronuncia sobre la cuestión en varias ocasiones. Se destacan sus puntos de vista sobre la función de la educación, así como los efectos que un sistema educativo ignorante de los descubrimientos del psicoanálisis pudiera tener sobre la niñez.

En primer lugar, Freud señala una relación recíproca entre ambos campos. Por un lado, la educación es fundamental para el proceso de desarrollo del niño. Ésta permitiría alcanzar la autonomía del niño, respecto de sus padres y, por ende, instalar la vigencia del principio de realidad. En 1911, en “Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico”,¹ Freud afirma que “el imperio del principio de placer sólo llega a su término, en

¹ FREUD, Sigmund, 197.

verdad, con el pleno desasimio respecto de los progenitores”.² Jacques Lacan es fundamentalmente freudiano cuando afirma, citando a Hegel, que “el individuo que no lucha para ser reconocido fuera del grupo familiar, no alcanza jamás la personalidad antes de la muerte”.³

¿Cuál sería la función de la educación según Freud? Educar sirve, “sin más vacilaciones, como *incitación*⁴ a vencer el principio de placer y a sustituirlo por el principio de realidad”.⁵ Se delinea aquí una reflexión importante acerca del lugar de los padres en el proceso de socialización realizado por la institución educativa. ¿En qué medida deben involucrarse los padres del alumno en el contexto escolar? De acuerdo a Freud, la participación debería de ser mínima.

Por otro lado, el psicoanálisis tendría una doble función coadyuvante respecto de la pedagogía. *Primera función*: esclarecer la educación. Afirma Freud que “la educación debería poner un cuidado extremo en no cegar estas preciosas fuentes de fuerza⁶ y limitarse a promover los procesos por los cuales esas energías pueden guiarse hacia el buen camino. En manos de una *pedagogía esclarecida por el psicoanálisis*⁷ descansa cuánto podemos esperar de una profilaxis individual de las neurosis”.⁸ Más tarde, Freud señala que el niño ha pasado a ser “el objeto principal de la investigación psicoanalítica” y que ha desplazado al neurótico. Argumenta que es natural que la pedagogía tenga expectativas puestas sobre el psicoanálisis, pues ha permitido revelar “las fuerzas pulsionales y tendencias que imprimen su sello peculiar al ser infantil”.⁹ *Segunda función*: invitar a los educadores a que se analicen. Freud señala esta necesidad para los pedagogos, y considera, de hecho esta opción mucho más útil que una formación teórica.¹⁰ Lo anterior permitirá a los educadores,

2 *Op. cit.* p. 225.

3 LACAN, Jacques, cf. <http://www.ecole-lacanianne.net/documents/1938-03-00.doc>, p. 10.

4 Subrayamos.

5 *Op. cit.* p. 229.

6 Se trata de las fuerzas pulsionales.

7 Subrayamos.

8 FREUD, Sigmund, 1913, p. 192.

9 FREUD, Sigmund, 1925, p. 296.

10 Dicho sea de paso, frente a la multiplicación de los programas de formación de psicoanalistas, aquí en México, por tomar un ejemplo, sería de suma utilidad recordar esta posición de Freud respecto del peso de la formación personal contra la formación teórica: “La enseñanza teórica del análisis no cala lo bastante hondo, y no crea convencimiento alguno”. Sigmund Freud, prólogo a August Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*, 1925, Obras Completas XIX. Amorrortu. Buenos Aires, 1979. p. 296.

según Freud, entender mejor a la niñez y dejar de abordarla como si fuera un enigma.

En segundo lugar, Freud opina sobre las derivas de una educación demasiado rígida y normalizadora: “El psicoanálisis tiene a menudo oportunidad de averiguar cuánto contribuye a producir enfermedades nerviosas la severidad *inoportuna e ininteligente*¹¹ de la educación, o bien a expensas de cuántas pérdidas en la capacidad de producir y de gozar se obtiene la normalidad exigida”.¹²

Finalmente, si bien demuestra Freud cómo el psicoanálisis puede aportar algo a la pedagogía y cómo la educación juega un papel fundamental en el desarrollo del niño, también se distancia de la cuestión educativa. Existe en Freud cierta ambigüedad, cierto balanceo sobre esta cuestión. Tan es así que se han dado debates sobre la cuestión de saber si Freud era pedagogo o antipedagogo...¹³

Por una parte, Freud, en los textos antes señalados, se distancia de la cuestión educativa: “Mi participación personal en esa aplicación del psicoanálisis ha sido muy escasa. Tempranamente había hecho mío el chiste sobre los tres oficios imposibles –que son: educar, curar, gobernar– aunque me empeñé sumamente en la segunda de esas tareas”.¹⁴ Así mismo: “El trabajo pedagógico es algo *sui generis*, que no puede confundirse con el influjo psicoanalítico ni ser sustituido por él. El psicoanálisis del niño *puede ser utilizado por la pedagogía como medio auxiliar, pero no es apto para remplazarla*”.¹⁵

Por otra parte, se sabe que Freud apoyó explícitamente a su hija Anna Freud en las controversias sobre psicoanálisis de niños que la opuso a Melanie Klein en el marco de la Sociedad Británica de Psicoanálisis en los años cuarenta. Freud en una carta a Ernest Jones: “Su petición que el análisis de niños sea un verdadero análisis, completamente independiente de toda medida educativa, me parece no sólo no fundamentada teóricamente, sino inadecuada a la realidad. Más me adentro en las cosas, más

11 Subrayamos.

12 FREUD, Sigmund, 1913, p. 192.

13 MILLOT, C., 1997; ver también M. Cifali, F. Imbert, Freud et la pédagogie, PUF, 1998.

14 FREUD, Sigmund, 1925, p. 296.

15 *Op. cit.* p. 297. Subrayamos.

creo que Mélanie Klein está en la vía equivocada y Anna en la correcta”.¹⁶ En efecto, Anna Freud recalca las dificultades de aplicar el psicoanálisis a los niños: sostiene que una transferencia analítica como la que se da en los psicoanálisis de adultos no es alcanzable en el caso de los niños. Según ella, el analista se coloca más del lado del educador del yo del niño que del lado de su inconsciente. En cambio, Melanie Klein, en la línea directa con Ferenczi, considera que el análisis de niños va más allá de la función de corroborar ciertos elementos del análisis de los adultos, y que éste permitirá enriquecer el psicoanálisis de manera general.¹⁷

Diálogos

En realidad, la cuestión no está en determinar si Freud es pedagogo o no lo es. Veamos el final del prólogo a Aichhorn. ¿Qué debería de pasar, según Freud, cuando un pedagogo se haya sometido a un análisis, es decir cuando ya haya adquirido el saber que requiere para entender al niño y sus fuerzas pulsionales? Freud se pronuncia de la siguiente manera: se le debería de dejar “aplicar (su experiencia analítica) en apoyo de su trabajo *en casos fronterizos o mixtos*”.¹⁸ En pocas palabras, se le debería de dejar trabajar: “no es lícito estorbárselo por estrechez de miras”.¹⁹

¿Acaso esta última frase no deja claro que no existe una división tajante entre ambos campos? Poner una división tajante es actuar como lo dice él “con estrechez de miras”, con rigidez. Al introducir Freud la cuestión de los casos “fronterizos”, permite que surja el matiz que nos lleva a pensar en un espacio llamado frontera, límite, zona gris, y por ende se abre la posibilidad de intercambios entre psicoanálisis y educación, para tomar este ejemplo específico.

Desde los años sesenta, el tema de la educación entra en el repertorio de Françoise Dolto (1908-1988), psicoanalista francesa destacada por su clínica con adultos, adolescentes y niños. Se trata de un interés tardío –al

¹⁶ FREUD, S., JONES, E. 1908-1939), la traducción es nuestra; carta del 6 de julio de 1927.

¹⁷ KLEIN, Melanie, 1947, 2005 Edition de poche. “Incluso estoy convencida que el análisis de niños, y sobre todo de niños muy jóvenes, podrá proporcionar esclarecimientos valiosos a la teoría psicoanalítica, justo porque el análisis de niños puede ir mucho más lejos que el de los adultos y que puede, en consecuencia, iluminar algunos detalles que no aparecen en este último de manera tan clara.” p. 78-79. La traducción es nuestra.

¹⁸ Subrayamos.

¹⁹ *Op. cit.* p. 298.

menos, en el campo público. Efectivamente, Françoise Dolto emite opiniones sobre cuestiones ajenas al psicoanálisis desde los años cuarenta. Se dirige, en sus intervenciones de alcance profiláctico, hacia los padres de familia, los médicos y los trabajadores sociales. ¿Cuál es la razón de esta intervención tardía? Quizás una ausencia, un hermetismo o un déficit de interlocutor...

Su toma de posición en el campo de la pedagogía es virulenta, lo cual le cuesta muchas críticas acerbas. Desde los últimos años de la *École Freudienne de Paris*,²⁰ a principios de los años ochenta y en adelante, Françoise Dolto es muy criticada por ello, incluso muchos consideran que ella se descoloca de su lugar de analista por el hecho de incursionar en la radio y la televisión con temas psicoanalíticos.

Ella afirma, en distintos momentos y espacios, que “las escuelas son los apriscos donde duermen los borregos de Panurgio”,²¹ que “aburrirse en la escuela es signo de inteligencia”,²² que “la escuela es un sistema obsesivo, es decir cerrado sobre si mismo”.²³

Es para nosotros la ocasión de señalar, a través de un recorrido por la obra de Françoise Dolto, los distintos planteamientos de la psicoanalista en materia de educación. La discusión exhaustiva de sus planteamientos rebasa este espacio, por ahora.

Françoise Dolto (1908-1988), veinte años después²⁴

Por cuarenta años, Françoise Dolto atendió, cada día entre 9am y 2pm, a diez niños en promedio, en el marco de su consulta del Hospital Trousseau.²⁵ Su trabajo con los niños se oponía frontalmente a la clínica adap-

20 EFP, Ecole Freudienne de Paris [Escuela Freudiana de París], fundada en 1964 por Jacques Lacan tras la disolución de la Sociedad Francesa de Psicoanálisis. La EFP fue disuelta por J. Lacan en 1980.

21 DOLTO, Françoise, 1985, p. 427. « Les écoles sont les bergeries des moutons de Panurge ». He aquí una alusión al personaje de la obra de Rabelais, Panurgio, quien lanzó un borrego al mar, desde un barco, con el fin de que todos saltaran al mar. La traducción es nuestra.

22 Le Monde de l'Education, núm. 48, abril de 1979.

23 Entrevista de F. Dolto en el libro de Fernand Oury y Jacques Pain, Chronique de l'école caserne [Crónica de la escuela cuartel], Maspero, 1972. p. 395.

24 Françoise Dolto muere el 25 de agosto de 1988, hace exactamente veinte años.

25 Además de su consulta privada donde acudían adultos, Dolto ejerció principalmente en

tativa –adaptar al niño a su medio. Al contrario, lo que buscaba Dolto era hacer surgir lo que ella llamó el “allant-devenant”²⁶ del niño hacia su estado adulto, es decir destrabar el camino que lo hiciera advenir a su calidad de adulto. La libertad del niño, a quien Dolto concebía como a un sujeto,²⁷ era fundamental para Dolto y guiaba todo su trabajo. Por medio del uso de plastilina, crayolas y de palabras –cuando era posible–, el sujeto niño expresaba lo reprimido de su historia, lo cual engendraba efectos ordenadores y permitía liberar su libido de los efectos de repetición que obstaculizaban su libertad. Françoise Dolto había aprendido a poseer el arte de escuchar al sujeto niño, sin enchufar sobre su discurso interpretaciones de adulto. Insistía con los analistas y terapeutas con quien trabajaba en control, sobre la necesidad de no usar ninguna red de interpretación a priori. El comportamiento del sujeto niño debía de ser abordado, según Dolto, como un lenguaje singular, cada vez.

Françoise Dolto interviene, a lo largo de su obra y vida, sobre la cuestión educativa en cuatro momentos claves que señalamos a continuación:²⁸

1. Esclavos de programas impersonales

En 1965, redacta el prefacio del famoso libro de Maud Mannoni, *La primera cita con el psicoanalista*.²⁹ Allí, Françoise Dolto denuncia el sistema educativo francés de la época. Señala que la rigidez de este último no ofrece “a cada uno (de los alumnos) un margen de acceso a la cultura”³⁰ y que no permite dar rienda suelta a la curiosidad, motor del deseo de aprender. A lo largo de su obra, Dolto ataca un sistema educativo que sofoca el deseo. Su crítica toma la forma de una petición. Veamos cómo lo formula ella:

cuatro instituciones donde atendía exclusivamente a niños: La Polyclinique Ney donde Jeanne Aubry la había invitado a trabajar, el Centro Claude Bernard, el Hospital Trousseau (1940-1978), el Centro Etienne Marcel (1962-1985).

26 Que se puede traducir como « el yendo-deviniendo » del niño.

27 A pesar de que podría parecer evidente (en el discurso), muchas prácticas sociales, entre las cuales la educación, colocan al ser humano en el lugar de una cosa, donde el deseo de la persona o su expresión no tienen lugar.

28 Arnaud de Mezamat, Les prises de position de F. Dolto sur l'éducation scolaire, Françoise Dolto, aujourd'hui présente, Actes du colloque de l'Unesco, 14-17 janvier 1999, Gallimard.

29 MANNONI, M., 1965.

30 *Op. cit* p. 38.

Pido que los jóvenes franceses ya no sean más esclavos de programas impersonales.³¹

Dolto se remite a la decisión de corte administrativo, según la cual tal nivel de estudio debe de corresponder a tal nivel de matemáticas y tal nivel de gramática, por ejemplo.

Los programas de este tipo excluyen la pregunta: ¿Quién aprende? ¿Para qué? ¿Hay deseo de aprender?

Pido que la enseñanza de la gramática francesa no llegue antes de un uso *perfectamente adquirido de la lengua en la expresión personal*.³²

En este caso, Françoise Dolto toma un ejemplo muy preciso. El lenguaje estructura el cuerpo y la realidad que nos rodea. Si esta ley simbólica no es todavía perfectamente adquirida, si el niño no maneja –todavía, y por cuestiones afines a su historia personal– una lengua que le permita expresarse, expresar su mundo y su deseo, el aprendizaje de la gramática será inútil. La gramática, que se estudia en Francia desde los seis años, es el estudio sistemático de los elementos que constituyen una lengua (¿Qué es un sujeto?, ¿Qué hace un verbo?, ¿Por qué usamos adjetivos calificativos?). Para entender qué es un sujeto y un verbo, es necesario llegar a ciertos niveles de estructuración subjetiva.

Dolto hace hincapié en la necesidad de que el alumno, antes de recibir una enseñanza de gramática, sea capaz de usar la lengua para expresarse en una frase correcta, que sería el reflejo de la ubicación que él tiene en el mundo que lo rodea.

Es preciso, insiste Dolto, evitar –y regresará numerosas veces sobre este punto, a lo largo de sus intervenciones– que el aprendizaje sea forzado, y por ende, incapaz de orientar al alumno a hacer uso de este conocimiento, para crear.

(Pido) que el niño no vea siempre su ritmo de interés bloqueado a causa de las limitaciones del tiempo dedicado a tal disciplina o tal materia.³³

31 *Op. cit.* p. 39.

32 *Op. cit.* p. 39. Subrayamos.

33 *Op. cit.* p. 39.

Efectivamente, porque es necesario respetar un programa establecido por un ministerio, el interés suscitado por una temática cualquiera en un sujeto niño no podrá ser incentivado. Se tendrá que pasar a otro tema. A riesgo de perder un desarrollo valioso para esta persona.

2. La inteligencia digestiva

En 1982, la editorial Le Seuil publica el primer tomo –de tres– del *Seminario de psicoanálisis de niños*³⁴ de Françoise Dolto, quien advierte de manera breve –mas no menos contundente– de los peligros de la escuela para la niñez.

Antes de abordar lo que señala, vale la pena recordar el contexto en el cual fueron escritos estos seminarios. Desde principios de los años sesenta hasta principios de los ochenta, Françoise Dolto sostuvo un seminario de psicoanálisis de niños, primero en el seno de *l'Ecole Freudienne de Paris* (1964-1980), después en *l'Institut des Jeunes Sourds* [Instituto de los Jóvenes Sordos]. Este seminario estaba dirigido a analistas en formación y psicoterapeutas, quienes, dos veces al mes, tenían la posibilidad de consultar a Françoise Dolto para que ésta les guiara en su práctica clínica con niños.

A principios de los años ochenta, fue el deseo de Dolto plasmar en papel “algo” de lo que sucedía en este espacio. Le solicitó a su colaborador más cercano, Luis Caldaguès, que redactara los textos bajo su revisión y control. Más adelante, le pidió a quien sería después su biógrafa, Jean-Francois de Sauverzac,³⁵ que seleccionara los textos más importantes, dentro de una gran cantidad de transcripciones poco fieles, documentos y textos surgidos de los años de seminario. De Sauverzac afirma: “Así que los Seminarios son unos montajes, no hay mejor palabra, porque la selección y el ensamblaje de los textos, fueron efectuados *a posteriori*, con un cuidado de congruencia y tomando en cuenta la figurabilidad, para retomar una expresión freudiana, lo cual implicó no respetar forzosamente la cronología o el contexto de su enunciación por Dolto”.³⁶ Por lo tanto, las

34 DOLTO, Françoise, *Séminaire de psychanalyse d'enfants*, t. un, Le Seuil, 1982. *Séminaire de psychanalyse d'enfants*, tomes 1, 2, 3 – Le Seuil, 1982, 1985, 1988 / Points Seuil, 1988 (El tomo tres es publicado bajo el título «Inconscient et destin») / Los tres tomos son reunidos en la editorial Points Seuil, 1991.

35 DE SAUVERZAC J-F., Françoise Dolto, 1993.

36 *Op. cit.* p. 322. La traducción es nuestra.

indicaciones clínicas de Françoise Dolto que se encuentran transcritas en el seminario no pueden ser ubicadas en el tiempo, pues el seminario no está fechado, aunque el seminario haya transcurrido a lo largo de veinte años. Lo anterior dificulta el situar con precisión un comentario que atañe, por ejemplo, a una temática social.

¿Qué peligros escolares señala Françoise Dolto? Indica que la escuela solicita exclusivamente las pulsiones orales y anales de sus alumnos.

Es importante mencionar aquí que Françoise Dolto no renunciará jamás a la concepción del desarrollo psíquico del niño por etapas, lo que la alejará evidentemente de Jacques Lacan. Sin embargo, es importante señalar que Dolto no hace funcionar estas etapas en el registro de la maduración biológica, como momentos obligatorios del desarrollo (etapa oral, a tal edad, correspondiendo a tal órgano, por ejemplo) –como se afirma reiteradamente. Más bien, son etapas que indican un orden. Si este orden es alterado, habrá consecuencias para el niño. En vez de que sean de naturaleza biológica-orgánica, las etapas de la clínica de Dolto se caracterizan por su aspecto *relacional*.³⁷

Por ejemplo, para caracterizar la etapa oral, Dolto habla de “aimance absorptive”,³⁸ un modo de amor que involucra el absorber/asimilar al otro y rechazarlo.³⁹ Para la fase anal, Dolto hace hincapié sobre los aspectos positivos poco trabajados en la clínica freudiana, más enfocada hacia los aspectos perversos de la analidad, como, por ejemplo, en el caso del Hombre de las Ratas. Al contrario, Dolto recalca el intercambio, el comercio, la relación con el otro, en la fase anal. Por otra parte, es importante recordar que Françoise Dolto, además de considerar las pulsiones orales, anales y genitales, toma en cuenta en su clínica otras fuentes erógenas, como por ejemplo, la actividad muscular, la digestiva y la respiratoria.⁴⁰

Dolto denuncia, pues, el hecho de que la escuela no impulsa, no solicita las pulsiones genitales. Al contrario, el esfuerzo está generalmente puesto en

³⁷ Subrayamos.

³⁸ Término difícil de traducir, que se acercaría a “modo de amar absorbente”. Op. Cit. p. 146. La traducción es nuestra.

³⁹ De hecho, Dolto imputa la etiología de las psicosis infantiles a la oralidad, más que a la analidad.

⁴⁰ DE SAUVERZAC, J-F., Françoise Dolto, 1993. p. 146.

desarrollar una inteligencia verbal, en repetir la lección sin asimilarla, y usar de categorías como correcto/incorrecto [“vrai”/”pas vrai”], lo que Dolto califica de “inteligencia digestiva”.⁴¹

Cita varios casos posibles (*dans certains cas*),⁴² para un niño en un sistema escolar con estas características. Estos escenarios son aquellos que Dolto observó durante los largos años de la clínica:

Se pueden psicotizar.⁴³

Pueden también obtener buenos resultados en la escuela, pero volverse psicóticos al momento de entrar en la pubertad, pues “hacen su pubertad sobre una base pre-edípica cuando no tienen todavía siquiera una noción de su sexo”;⁴⁴

Se pueden volver autista;

Pueden llegar a “entrar en lo que se llama la demencia precoz, donde se sienten perseguidos por una agresividad anal contra su propio cuerpo. Deliran respecto de alguien que les molesta sin cesar, proyectando su sexualidad sobre otro, ya que ellos mismos nunca han asumido el tener un sexo”.⁴⁵

En todos los casos señalados por Françoise Dolto, el nivel de éxito escolar (“buenas notas”) no tiene ninguna relación con lo que puede suceder al sujeto llamado niño, en el marco de una institución educativa. Afirma: “Hasta este momento, eran muy buenos alumnos y, de repente, su escolaridad cae abruptamente”.⁴⁶

41 DOLTO, Françoise, Dolto, *Séminaire de psychanalyse d'enfants*, t. un, Le Seuil, 1982. p. 88. Dolto volverá sobre esta cuestión en 1986, en *Tout est langage [Todo es lenguaje]*: “La escuela primaria es algo digestivo. Por desgracia, porque a partir de la edad de siete, ocho años, ya podría ser genital, es decir un encuentro de dos mentes que diera fruto. Y no es lo mismo que tragar y devolver una tarea, vomitada o defecada, y bien subrayada en rojo, verde, con todo lo que se requiere para que el profesor esté contento, como uno hace una bella caca para la mamá cuando niño”. p. 32

42 “En ciertos casos”. Traducción nuestra. Nota importante, pues no se trata de establecer ninguna regla general a partir de estas observaciones, sino de señalar una posibilidad para ciertos niños.

43 «C'est dangereux pour certains qui peuvent devenir psychotiques.» [Es peligroso para algunos, pues pueden volverse psicóticos]. La traducción es nuestra. *Op. cit.* p. 88.

44 *Op. cit.* p. 88.

45 *Op. cit.* p. 88.

46 *Op. cit.* p. 88.

¿Qué propone entonces Dolto? Insiste en la necesidad de orientar el sistema educativo hacia las actividades artísticas y explica su preferencia por una pedagogía que favorezca el conocimiento, más que el saber, el “saber mental”. Es importante detenerse sobre esta distinción muy singular en Dolto: conocimiento y saber. Señala que “el conocimiento es de orden genital y el saber, de orden oral, anal”.⁴⁷ El saber se remite a la instrucción, al material aprendido por obligación, de manera sistemática. El conocimiento está del lado de la creación, del deseo del sujeto. Para Françoise Dolto, la cultura es fundamental, pues estimula las pulsiones parciales, el placer de ver, de oír, de tocar, de jugar y de saber usar su cuerpo,⁴⁸ incentivando al alumno a desarrollar pulsiones genitales, donde las categorías de correcto/incorrecto o verdadero/falso no aplican. Dolto afirma: “Lo genital no es nunca verdadero/falso: es lo afectivo que prevalece, y es siempre verdadero, en un sentido o en el otro”.⁴⁹

3. Los apriscos

En 1985, en un libro muy extenso titulado *La causa de los niños*⁵⁰ que es el resultado de una encuesta colectiva sobre la situación de los niños, Françoise Dolto emite opiniones más virulentas contra el sistema educativo francés. De hecho, lo asimila a un aprisco donde duermen los borregos, acondicionados a realizar las mismas tareas todos los días, a la misma hora, sin pensamiento propio.

En primer lugar, Dolto reflexiona sobre la organización del tiempo en la institución educativa y sus implicaciones para el alumno. Critica la usual fragmentación de las materias (a las 9am, inglés, a las 10, matemáticas, a las 11, francés) que es sumamente frustrante cuando el alumno desea adentrarse en una materia y a la vez, no respeta los ritmos de cada persona. Por otra parte, considera que la regla impuesta por los establecimientos educativos, según la cual quien llega tarde, aunque tenga ganas de estudiar, no puede penetrar en el recinto, pertenece a un “nazismo disfrazado”.⁵¹ De hecho, se opone aquí a los pedagogos: “El principio sacro-

47 DOLTO, Françoise, 1986, Gallimard 1994, Collection Folio. p. 33. La traducción es nuestra.

48 Dolto declara que el lograr la habilidad con el cuerpo es mucho más necesario que la escolaridad: “les impide volverse cabezas sin cuerpos”. *Op. cit.* p. 89.

49 *Op. cit.* p. 89.

50 DOLTO, Françoise, 1985; Le livre de poche, 1987.

51 *Op. cit.* p. 312.

santo del mismo horario para todos y de la puntualidad también está marcado por razones turbias. El argumento de los pedagogos según el cual un niño que podría llegar a la escuela a la hora que quisiese, nunca podría subirse a tiempo a un tren o un avión, no vale. El hará la diferencia. Cuando habrá perdido un tren o un avión, tomará sus disposiciones para llegar a tiempo. En realidad, esconde el verdadero argumento: es que el profesor quiere ser, en su salón, un tipo de amo, después de Dios, un capitán indiscutido”.⁵² Dolto culpa al mal pedagogo, quien necesita una regla de puntualidad para asegurar que sus alumnos estén presentes, a pesar de que no les interesa lo que se enseña allí y recuerda que “nadie quiere perderse lo que le interesa”.⁵³

Y señala: “En vez de enseñar a los demás que el comportamiento de uno no debe influir sobre los demás, se educa al niño bajo el principio del gregarismo. El gregarismo no es humano; reduce el humano a un animal social”.⁵⁴ El desprecio de Dolto respecto de la escuela pública de la época es tal que afirma que “pretender volver la escuela más humana es tan utópico como querer volver la guerra más humana”.⁵⁵ Se erige contra la homogenización que califica de monstruosa, pues parte de la idea según la cual el deseo, el apetito, las ganas de aprender no pueden ser mandatorias.⁵⁶ Se opone también al espíritu de competencia, como mandato en el salón de clase, sin ofrecer otra opción a quienes no pueden lidiar con dicha dinámica.

En cambio, Dolto opta por una escuela muy diferente, una escuela “a la medida”, donde los alumnos se podrían inscribir a las materias deseadas y presentar los exámenes cuando se sientan suficientemente preparados.

4. Dolto, ¿precursora?

Hace veinte años, al denunciar la orientación de un sistema educativo que no defendía la “causa de los niños”, Dolto advirtió a quienes no estaban familiarizados con el campo psicoanalítico que éste presentaba posibles

⁵² *Op. cit.* p. 313.

⁵³ *Op. cit.* p. 313.

⁵⁴ *Op. cit.* p. 312.

⁵⁵ *Op. cit.* p. 315.

⁵⁶ « La curiosité, comme l'appétit, ça ne se commande pas ». p. 319. [La curiosidad, al igual que el apetito, no se pueden mandar »] La traducción es nuestra.

riesgos graves para la salud emocional de los niños. Los niños eran el único tema sobre el cual era imposible que Dolto se riera. Los niños le inspiraban el más profundo respeto y existen testimonios de analistas a quienes Dolto llamó la atención porque habían dejado escapar un tono irónico sobre tal o cual caso.⁵⁷

Si cada disciplina está bien ubicada en su lugar, surge la riqueza del diálogo. Un analista es una persona tocada por el discurso y la práctica psicoanalítica. Puede –o no– elaborar, opinar sobre el campo social, desde una posición, una mirada analítica. Es lo que hizo Françoise Dolto, sin ser militante ni reformadora. Incluso, Dolto colaboró a la creación de la escuela de la Neuville, en colaboración con Fernando Oury, quien conceptualizó la pedagogía llamada institucional en Francia.⁵⁸ ▲

Bibliografía

- CIFALI, M., IMBERT, F. *Freud et la pédagogie*. PUF. Paris, 1998.
- DOLTO, Françoise. *La cause des enfants*, R. Laffont, 1985. Le livre de poche. Paris, 1987.
- . *Séminaire de psychanalyse d'enfants*. t. 1. Le Seuil. Paris, 1982.
- . *Tout est langage* [Todo es lenguaje], 1986, Gallimard 1994, Collection Folio. s.d.
- FREUD, Sigmund. JONES, E. *Correspondance (1908-1939)* PUF. Paris, 1998 [Correspondencia S. Freud-E. Jones (1908-1939), Editorial Síntesis].
- FREUD, Sigmund. “El interés del psicoanálisis”, *Obras Completas* t. XIII. Amorrortu. Buenos Aires, 1913.
- . “Formulaciones sobre los dos principios del acontecer psíquico”, *Obras Completas* XII. Amorrortu. Buenos Aires, 1979.
- . “Prólogo a August Aichhorn”, *Verwahrloste Jugend*, *Obras Completas* XIX. Amorrortu. Buenos Aires, 1925.
- KLEIN, Melanie. *Colloque sur l'analyse des enfants* [Coloquio sobre el psicoanálisis de niños], in *Psychanalyse d'enfants* [Psicoanálisis de niños], 1947, 2005 Edition de poche.
- LACAN, Jacques, *La famille*, publicado sobre el sitio de l'Ecole Lacanienne de Psychanalyse, cf. <http://www.ecole-lacanienne.net/documents/1938-03-00.doc>, 1938.
- Le Monde de l'Education*, núm. 48, abril. Paris, 1979.
- MANNONI, M. *Le premier rendez-vous avec le psychanalyste*. Denoel/Gonthier. Paris, 1965.
- MILLOT, C. *Freud antipédagogue*. Flammarion. “Campos”. Paris, 1997.
- OURY, Fernand y PAIN Jacques. *Chronique de l'école caserne* [Crónica de la escuela cuartel]. Maspero. Paris, 1972.
- SAUVERZAC J-F., DOLTO, Françoise. *Itinéraire d'une psychanalyste*. Essai. Aubier. Paris, 1993.

⁵⁷ SAUVERZAC, J-F., 1993. p. 392

⁵⁸ <http://www.ecole-de-la-neuville.asso.fr/pages/histoire.html>

Una mirada a la educación desde el psicoanálisis

Miguel Ángel Méndez Gómez.

Asesor de la maestría en Psicoanálisis. IMCED

*La educación profunda
consiste en deshacer y rehacer
La educación primera.
Paul Valery.*

*Siempre que enseñes,
enseña a la vez a dudar lo que enseñas.
José Ortega y Gasset.*

La conexión entre el discurso educativo y el psicoanalítico tiene su historia; ya Freud en sus primeros escritos (entre 1898 y 1908) daba a la educación un peso importante para prevenir la neurosis y por consiguiente una manera de evitar el sufrimiento.

No tardó en darse cuenta que la apuesta que había realizado tenía sus limitaciones, ya que descubrió que hay una parte del ser humano que no puede ser sometida al capricho de la conciencia y del mandato de la razón, ese lugar es lo inconsciente.

Este artículo no pretende encontrar el hilo negro de la relación tan intrincada que se podría ver entre el psicoanálisis y la educación —ya que de algún modo es por la enseñanza que se tramite la teoría psicoanalítica— más bien considero que lo que sucede es un problema de demarcación y límites entre estos discursos. Por un lado tenemos una pregunta fundamental que el pensador francés Jaques Lacan se hacía en los años cincuentas y ésta es: ¿Cómo enseñar lo que el psicoanálisis nos enseña?, esta pregunta nos lleva irremediamente a otro cuestionamiento y es el siguiente ¿cuál es la relación entre psicoanálisis y educación? y ¿qué es lo que el psicoanálisis tiene para mostrarle al discurso educativo?

Desde luego, cuando surgió la polémica entre estas disciplinas, la educación se encontraba en una crisis o mejor dicho en una imposibilidad de dar cuenta de los fenómenos educativos referentes a la subjetividad; es decir, a las maneras en que cada ser humano se explica el lugar que ocupa en el mundo, y que por razones pragmáticas la educación no cuestiona, ya que desde sus postulados, la teoría educativa nace para defenderse de los peligros que presenta lo inconsciente y bordearlos a su vez para tener a un sujeto manejable y dócil.

La pretensión de estos discursos es la coagulación de la vida pulsional de los sujetos que se encuentran inmersos en el precepto del Estado, el cual genera no el deseo de saber, sino el horror al saber apostándole al orden, es decir, a una educación amalgamada de proyectos, reglas, planes y programas que mantengan el equilibrio y el ideal cultural de la raza humana, ya que el discurso de la educación, desde sus inicios, se encuentra del lado de lo seguro, con la eficacia de un sistema controlador que no exponga a los sujetos y certifique la armonía que les permita una posición social dentro del régimen, dándoles a saber una “seguridad” de permanecer en ese espacio, en una burbuja que los proteja del amor, el odio, la sexualidad, la relación sexual y por consiguiente, de lo inconsciente.

Por eso, la relación de odio-enamoramiento entre los discursos psicoanalítico y educativo se encuentra ambivalentes entre los límites de un saber y una enseñanza que pueda generar conocimientos que coloquen al sujeto en una posición ética, en donde él responda a su deseo.

Primer tiempo ¿cómo enseñar lo que el psicoanálisis nos enseña?

No puede negarse que el psicoanálisis, desde sus inicios, fue rebelde, ya que cuestionó la moral de su época, los pocos métodos de curación de las enfermedades nerviosas y la manera en que eran abordadas, así como la forma tan intempestiva que su creador adoptó para presentar sus ideas y los resultados de sus investigaciones; además de la forma de abordar la vida anímica de los sujetos.

Es claro que esto causó revuelo y malestar en otras disciplinas, porque cuestionó sus saberes y “no porque el psicoanálisis se presente como el saber que viene a colmar lo que les falta a los otros saberes, sino porque el psicoanálisis se presenta como una conciencia crítica de las ‘ciencias

del hombre', como un interlocutor que cuestiona, cuestionándose a sí mismo, esta idea del universo del saber que representaría la universalidad".¹

No obstante, enseñar psicoanálisis en las escuelas es una tarea ardua, ya que que son disímbolos estos dos fenómenos: el de la enseñanza teórica (discurso educativo) que promueve como objetivo central los conocimientos científicos y los aspectos teóricos que aseguren la transmisión de saberes en beneficio de la sociedad y de lo que es lo mejor para esta.

En otro contexto tenemos el saber inconsciente (discurso psicoanalítico) en donde se debe diferenciar entre la enseñanza del psicoanálisis como parte de la formación de otros profesionistas que claro está no se dedicarán al psicoanálisis, y el dispositivo analítico que propone con su técnica, su método de investigación y su conceptualización, una manera de abatir las resistencias y "hacer funcionar" al sujeto y articular su historia historizada, ya que el saber de la teoría se edifica por relación de orden entre los fenómenos de pensamiento que siguiendo la linealidad registran los hechos, para producir una estabilidad repetitiva que responde a la lógica del "espíritu científico" dando la idea de orden y por el otro la lógica del deseo que se articula con las vivencias afectivas de los sujetos y la relación que éstos tienen con sus objetos primarios.

Así tenemos que el saber teórico marca claramente su fijeza siguiendo los parámetros de repetición, luego la causa y finalmente la necesidad de adecuar esa causa para explicar y justificar lo que con ella se hace. En contraste con los saberes teóricos, tenemos el saber de lo inconsciente, que se devela por importunación de la transferencia –siendo ésta una de las vías de acceso al sujeto del inconsciente, pero no la única– ya que ésta interviene para corregir la visión científica que pone las causas del sujeto afuera, y que el inconsciente –con su resistencia a la inclusión– se encarga de ser impertinente y subversivo al recordarnos esa frase tan sonada de Freud que versa de la siguiente manera: *el hombre no es dueño ni de su propia casa*, viniendo con esto a romper con la tradición positivista de todo discurso que explicaba la naturaleza humana.

Puesto que el discurso de la educación se encuentra del lado de lo social y de un ideal cultural que elevaría a los hombres al rango de lo humano,

¹ BICCECI Gálvez, Mirta, 1990, p.20.

de lo perfecto, de lo civilizado, se mantiene la lógica del control. Con estas ideas por un lado, intenta separarse de las demás especies –para sentirse superior– y por otro intentar controlar lo que se encuentra a su alrededor y a los demás.

Con la entrada del discurso del psicoanálisis, por el contrario, se genera lo que muchos llamaron una revolución copernicana, al mover a la conciencia del centro y colocar ahí lo inconsciente, aunado esto a una ética y una propuesta teórica que permite dialogar y especular sobre los temas culturales que atañen a los sujetos, entre ellos el arte, la ciencia y la religión.

Lo que nos viene a mostrar el psicoanálisis, es que el psicoanalista, en tanto psicoanalista, no enseña... aprende, se deja enseñar por el análisis, es decir, aprende hacia adentro, para posteriormente sostener lo que aprendió hacia fuera, no perdiendo de vista que el primer movimiento (que es hacia adentro), se presenta sólo en el dispositivo analítico; y el segundo movimiento, se puede presentar –digo se puede, no como garante– en el aula y en la transmisión de la teoría.

Se deben tomar en cuenta además las reglas en las que intervienen cada uno de los participantes (analista y analizante) en esta recién surgida ciencia. Importante es también la experiencia en ese primer movimiento que sufre el psicoanalista que a su vez él fue paciente, ello le permitió conocer desde su práctica la importancia del lenguaje y las vicisitudes que éste enfrenta en su quehacer como analista.

De este modo, la forma retroactiva que nos muestra en su enseñanza y en su transmisión el psicoanálisis, es puesta al servicio de las otras disciplinas para reflexionar en torno a ellas, ya que aparece aquí una duda la cual nos lleva a reflexionar: ¿de qué psicoanálisis se está hablando?, porque hubo un tiempo en el cual los discípulos de Freud tomaron su propio camino teórico distorsionando sus enseñanzas.

Ya que puede surgir según Braunstein “la cuestión de cómo está el psicoanálisis. Si está en esa posición de impertinente, arrojándole al otro la pregunta por el deseo, por el saber, o si está por el contrario disimulado, para que no se sepa que ‘eso’ es psicoanálisis. Si el psicoanálisis está en manos de psicoanalistas o de gente que ostenta este nombre, viene a traer

ideales de armonía y plenitud, donde el psicoanálisis se integraría pacíficamente en el reino (en el sueño) del saber”.² Esto nos pone en alerta para cuestionar y criticar algunos desarrollos teóricos que se desprenden del psicoanálisis y que no se apegan a las teorías de su creador.

Segundo tiempo ¿Cuál es la relación entre psicoanálisis y educación?

De entrada y siendo radicales, no hay ninguna relación, ya que los discursos de cada una de estas disciplinas son opuestos en sus fines y en las formas de abordar el estudio de los sujetos; por un lado, la educación con sus fines adaptativos y conocimientos lineales pretende uniformar a los seres humanos, restándoles toda manifestación pulsional –o al menos eso pretende–, porque como sabemos desde la postura teórica de Jaques Lacan, que expresa en su aforismo lo siguiente: *el inconsciente está estructurado como lenguaje*, dándole el estatus de ciencia al psicoanálisis; es por ello que la relación que puede existir entre el discurso educativo y el psicoanalítico se encuentra en el lenguaje, en la palabra que hace al sujeto; aunque sus fines son distintos, es la palabra la que los cohesionan –y separa–, lo que los hace encontrarse en el “mismo canal” y nos conforma en conjuntos para hacer cultura, claro, a un precio que hay que pagar y es el de la renuncia a ciertas pulsiones.

Es sabido que el estudio del lenguaje desde el psicoanálisis nos habla de la imposibilidad de la palabra, de que esa palabra discurre en el discurso, se diluye en cuanto no es propia, mientras que el discurso educativo, con su afán lineal y adaptativo, por su parte intenta uniformar en conceptos los conocimientos para facilitar su transmisión.

Es la *transmisión* el elemento que relaciona el discurso psicoanalítico y el educativo, ya que permite socializar los conocimientos de cualquier orden y hacerlos accesibles a los demás –con la dificultad, claro está que tiene cada disciplina–; entendemos que la transmisión del psicoanálisis es compleja, ya que se confunde lo teórico y lo que como sujeto logra dentro de él –del dispositivo analítico–, para responder a las preguntas por su lugar en el mundo.

² BICCECI, *op. cit.*, p.19.

La pasión (como mecanismo que opera subjetivamente desde la afectividad segregando y cohesionando a los sujetos), es el otro elemento que hace relación entre los discursos que se encuentran en juego, si bien el discurso educativo trata de dejar fuera la vida anímica, los formadores – que realmente tienen vocación– se dejan enseñar; al igual que el psicoanálisis; dado esto, entonces aparece un movimiento dialéctico entre la intensión (tendido hacia dentro) y la extensión (hacia fuera), ya que como lo señala Néstor Braunstein “ el psicoanalista, es en tanto que psicoanalista, no enseña, aprende, se deja enseñar por el psicoanálisis. Es que él aprende en el psicoanálisis en intensión, es decir, tendido hacia dentro, eso que él aprende en el psicoanálisis en intensión es algo que él puede, y debe sostener”³ en los saberes, permitiendo que estas dos disciplinas confluyan –aunque en direcciones distintas y con metas opuestas– por un mismo camino: el del sujeto que debe encontrar las alternativas socialmente aceptadas para su desarrollo, transgrediendo hasta donde le sea permitido para alcanzar su satisfacción pulsional.

Tercer tiempo ¿Qué es lo que el psicoanálisis puede enseñar al discurso educativo?

La enseñanza que se puede dar entre estos dos discursos puede ser de mutua corresponsabilidad, si cada uno de éstos se permiten y se limitan sus saberes; para dar cuenta de esta idea será necesario contextualizar la experiencia de la transmisión del psicoanálisis en los planteles de educación que se dedican a trabajar con estas temáticas educativas y psicoanalíticas, las cuales intentan en su discurrir mostrar puntos de encuentro – por supuesto– de desencuentro, que expliquen los fenómenos educativos en los cuales se encuentran los sujeto en el transcurso de su vida.

Es necesario detenerse en este punto, para hablar de la experiencia de la enseñanza del psicoanálisis en las instituciones que se enfocan al fenómeno educativo, teniendo claro que la intención no es formar analistas, ya que esto por las condiciones de las instituciones y las exigencias de la formación no es posible, ya que los fenómenos educativos tienden a explicar la parte del sujeto social y su relación con el sujeto inconsciente, así como la relación que éstos pudieran tener –o tienen– con las instituciones.

3 BICCECI, *op. cit.*, p. 15.

Freud, en el texto del *Porvenir de una ilusión* (1927) nos dice que esas ideas de seres perfectos y felices se encuentra muy lejos de ser cierta, lo mismo ocurre al introducir a la pedagogía –vista como ciencia de los medios y fines de la educación– el psicoanálisis y mostrarnos éste que la educación no es más que una falacia, ya que se han hecho intentos de instaurar la teoría psicoanalítica en el ámbito de la educación y lo único que se ha logrado es “vacunar al psicoanálisis” con teorías del *self*, la *Ego Psychology* y *psicoanálisis del yo* (de las escuelas norteamericanas que surge en los años de 1950, la escuela de Melanie Klein, o psicoanálisis inglés, Donnal Winnicot y su psicoanálisis de las relaciones objetables) por nombrar algunas que se han ocupado de interpretar de forma distinta y meramente adaptativa la teoría y como es aplicable a los sujetos.

Como se sabe, en un momento histórico y teórico de Freud, éste adoptó de una manera muy positiva la ilusión de que la educación serviría de profilaxias para curar el malestar de esa época, para curar la neurosis. Pero como es sabido, después de 55 años renunció a tal ilusión, ya que como lo menciona Catherine Millot “los conflictos que gesta el proyecto de la educación son inevitables y ningún método ni modelo educativo puede preservar al educando ni al educador de esos problemas”.⁴

Por ello la relación que hay entre psicoanálisis y educación es de antemano imposible. Ya Freud nos dicen que las disciplinas como la educación y la profesión de gobernante, son relacionamente insostenibles de llevarse a cabo; la imposibilidad existe desde los planteamientos y formas de planes y programas, además de la manera en como se visualiza al sujeto. Así, el padre del psicoanálisis incluye una tercera profesión imposible de lograrse en su totalidad, la de psicoanalizar, porque como lo comenta Mirta Bicecci Gálvez: “llevar el psicoanálisis a la escuela, confrontarlo con la educación, implica sostener una apuesta de la cual no se sopesan claramente los ‘riesgos’ para uno y para otro. Así, entran en juego dos órdenes radicalmente de saber. Uno, el de la universidad, y por lo tanto la educación es un saber de la teoría; el otro, vehiculado por el psicoanálisis es un saber del inconsciente”.⁵

Al estar enumeradas las tres profesiones imposibles –imposibles de ser cumplidas en su totalidad– educar, gobernar y psicoanalizar, podría decir-

4 MILLOT, Catherine, 1990, p. 32.

5 BICCECI, *op. cit.*, p. 12.

se que cumplen el mismo destino que Sísifo, quien fue condenado a empujar una roca sobre la montaña y al encontrarse a punto de completar su misión, la piedra regresa al punto de partida, por toda la eternidad. Esta analogía sirve para hacer una reflexión acerca de la educación, ya que le ocurre la misma calamidad que a Sísifo, por tratar de omitir lo que el psicoanálisis ha señalado desde su nacimiento: lo anímico, lo subjetivo y lo estructural de los seres humanos.

¿Será éste el mismo destino que acompañan estas dos disciplinas? Ya que si se contrasta con los comentarios que realiza Catherine Millot en el libro *Freud antipedagogo*, al decirnos que la educación es una cuestión de tacto y existe una imposibilidad entre la educación y el psicoanálisis, que no es posible una pedagogía psicoanalítica, ni se pueden domeñar las pulsiones, ni tampoco los formadores deben ser psicoanalistas, y mucho menos se debe pretender llevar a los actores que intervienen en este fenómeno al análisis, nos deja un sentimiento de que retornamos al principio, ya que se sigue abordado el fenómeno educativo para seguir con su afán de adaptar.

Por ello el cuestionamiento de hace un momento nos coloca en la misma posición del personaje mítico; pero afortunadamente se puede tomar distancia de la mitología para pasar al acto y no hacer parecer la teoría psicoanalítica pesimista –como muchos de sus detractores dicen–, sino por el contrario, “la contribución del análisis a la educación consistiría esencialmente en el descubrimiento de la nocividad de ésta al mismo tiempo que su necesidad. No hay aplicaciones posibles 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 saber poner límites a su acción: saber que no pertenece al orden de ninguna ciencia, sino del arte”.⁶

Esta larga cita nos muestra que hay divergencias entre estas disciplinas, pero también convergencias, ya que al hacer confluir los tres tiempos que se presentaron, surge la posibilidad de ubicar los límites y las fronteras de los discursos y la experiencia de la enseñanza aprendizaje del psicoanálisis en cualquier institución dedicada a estas temáticas que pretenden, por

⁶ MILLOT, Catherine, 1990, p. 205.

un lado, develar el trasfondo del fenómeno educativo desde la visión de la teoría psicoanalítica, y por el otro le ha dado el lugar correspondiente a la ciencia que vino a revolucionar la manera crítica de ver al hombre y la relación que éste tiene con su entorno social y natural.▲

Bibliografía

BICCECI Gálvez, Mirta *et al.*, *Psicoanálisis y educación*. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México, 1990.

MILLOT, Catherine. *Freud Antipedagogo*. Paidós. México, 1990.

El vínculo de dos profesiones imposibles:

Psicoanálisis y Educación

Beatriz Ramírez Grajeda

Docente investigadora de la UAMA. Integrante del área Estado, Gobierno y Políticas Públicas. Candidata a Doctor en Ciencias Sociales, área psicología social, grupos e instituciones por la UAM X. Dr. En Psicología Social con orientación en la educación. Maestra en Teoría Psicoanalítica. Licenciada en Psicología Social.

Introducción

En este espacio, el lector encontrará algunas reflexiones que han acompañado o derivado de mi trabajo en el programa de investigación que realizo en la UAM Azcapotzalco desde hace ya varios años: *Psicoanálisis y formación profesional*. No pretenden proponer al psicoanálisis como la panacea de solución de problemas sociales, ni sostener la articulación que muchos han creído vislumbrar al relacionar el psicoanálisis con prácticas y profesiones para apuntalarlas o hacerlas más efectivas, sino advertir los problemas, los límites y las posibilidades de un vínculo entre las profesiones que Freud¹ reconocía como imposibles al lado del gobierno.

Profesiones imposibles en una sociedad que se organiza bajo los preceptos de orden y progreso que reclaman cuerpos dóciles, subjetividades dependientes de una jerarquía social, que se rige por normas y controles que desautorizan el pensamiento autónomo, soberano, responsable de lo colectivo.

En aras de una supuesta concordia, ideologías y prácticas sociales, se instituyen subrepticamente bajo el argumento de un pacto social de respeto al otro, pronto se convirtieron en una función delegada a las instancias de regulación y gobierno,² se enajenan de la vida cotidiana y se hacen efectivas en el gran simulacro social del que somos parte. No obstan-

¹ FREUD, Sigmund, 1976d.

² El estado y sus instituciones.

te, toda acción social está permeada por la agresividad que nos es inherente y desde la cual nos relacionamos; ello pone de relieve una tensión cuyos puntos coexisten: de un lado, la función social de gobierno que en las sociedades occidentales presuponen la equidad, la justicia y el orden en aras de bienestar; del otro, el inconsciente, las pulsiones agresivas que reclaman reconocimiento.³

Legendre⁴ reconoce que estamos permeados por esa organización jerárquica, hemos heredado las formas de organización y estructura religiosa que conminan a unos a lugares de superioridad y a otros de sumisión y dependencia. En el lugar de superioridad que se ocupa en la jerarquía social la mirada social produce tanto amor y admiración como odio, envidia y discordia.

La educación es una práctica llamada a generar las subjetividades que puedan cumplir el proyecto social de las sociedades. Siendo así, penden de un proyecto, de unas prácticas de un lenguaje instituido que las forma en, por y para él. En esta perspectiva las tareas imposibles (gobernar, educar y psicoanalizar) son en sí mismas paradójicas.

Planteamiento

Han existido diversos intentos por articular el psicoanálisis con otras disciplinas y ciencias. No obstante, una lectura rigurosa del psicoanálisis lleva generalmente a advertir la imposibilidad de una vinculación, pues la teoría freudiana ha construido una especificidad que no permite más que la analítica, que logra dimensionar el peso de la subjetividad en los procesos sociales o científicos que, por lo general, desconocen, excluyen o huyen de la dimensión de las pasiones y la insistencia del deseo inconsciente los cuales quedan sometidos, entre otras cosas, a metodologías positivas. Estas pretenden la cientificidad (ideal del proyecto moderno) persiguiendo la objetividad que aseguraría un alejamiento con lo ominoso, lo subjetivo, la introspección, un intento de introducir un orden además de asegurar la organización social, regida por la razón y el progreso.

Los destinos de esa subjetividad han tenido diversos derroteros en nuestra época, desde las formas más sofisticadas de vigilancia, control, domesti-

³ FREUD, Sigmund, 1976c.

⁴ LEGENDRE, Pierre, 1979.

cación, sometimiento, seducción y conformación de pensamientos (religión), hasta las más recalcitrantes y aterradoras manifestaciones legitimadas que tratan de asfixiar la otredad en aras de una convencionalidad avalada y naturalizada (aparatos de justicia); a la manera en que otrora eran quemadas las brujas, la silla eléctrica, la cámara de gases, por ejemplo, no pueden menos que recordarnos el castigo corporal y las condenas de muerte del medioevo.

Los encargos sociales de muchas disciplinas trataron de superar esas prácticas que aparentemente fueron perdiendo fuerza; así, se plantearon los objetivos precisos de que habría que educar, que civilizar, que socializar mediante la técnica, pues aún con el castigo corporal, la subjetividad no cesaba de insistir, se hacía presente en la diferencia: en la pobreza, en la locura, en la disidencia o en los reconocidos males sociales. Ello generó la construcción de discursos “objetivos” que aseguraran la adaptación y la socialización más o menos homogénea de los sujetos en una sociedad, en aras de un orden social.

Las disciplinas nacían con un compromiso preciso al servicio de la adaptación para la nueva era. No obstante, la locura, los crímenes, los “desvíos” seguían existiendo y encontraron refugio también en el ámbito del ejercicio de las profesiones, ello obligó a una sofisticación en los procesos de vigilancia y control con el fin de confinar a la reclusión a los sujetos que manifestaban los desvíos; pues ponían de relieve las múltiples crisis sociales de las que eran producto y soporte a la vez.

La creación social, el desvirtuamiento de los objetivos, los intersticios posibilitados dentro de las instituciones, las disidencias, expresiones de lo imaginario, pretenden sofocarse en la norma y los controles mas insisten en poner de relieve lo que escapa a todo intento normativo. No podía ignorarse que las sociedades tenían algo que no podían manejar, que quedaba fuera de la razón, el control, la organización, la conciencia y la objetividad; ejes rectores del proyecto moderno. El avance científico y la innovación tecnológica de la informática prometen nuevamente a la modernidad, ser el medio que logre la homogeneización de pensamientos dóciles y si no la difusión masiva del destino de los marginados. Así la denominada cuarta fuerza que incluye a los *mass media* y todas las tecnologías de información, ejercen el encargo social de difusión de los pensamientos aceptados como naturales e incluso la ominosidad de la guerra queda

naturalizada, avalada e insignificante ante el pensamiento cosmopolita de la modernidad deseada.

Las guerras, a lo largo de la historia, muestran la agresividad que le es inherente a la condición humana; expresión e insistencia de la pulsión de muerte derivada del desconocimiento de la diferencia que se nos enfrenta. En las sociedades occidentales, el odio y la envidia que conminaban a la guerra quedan naturalizadas bajo nuevas ideologías, cuyo disfraz es el de la excelencia, la superioridad, la eficacia, la competencia y el progreso. Así, la guerra se continúa en la política y las ciencias en aras de aval se dan a la tarea de generar los avances técnicos necesarios para responder al encargo. La práctica educativa en la formación de distintos profesionales insiste en la transmisión ideológica de modos de ser, de saberes útiles a la sociedad y en la actualidad, específicamente a la empresarial.

Aun cuando se desprenden lecturas e interpretaciones diversas que insisten en retomar el encargo social de las disciplinas (la adaptación), la dimensión subjetiva inherente al sujeto reclama lugar y ha sido paulatinamente reconocida en el ámbito de las ciencias humanas. Los desarrollos de la teoría psicoanalítica han impactado en las formas en que ha sido considerada la subjetividad humana. Lo que en las ciencias es error, en el psicoanálisis es centro y expresión de lo posible.

La subjetividad atraviesa toda práctica social, nos evidencia la diferencia, la otredad, nos obliga a una singularidad que se hace un lugar en el mundo, tengamos conciencia o no de ello. Tiene cabida en la producción científica y en la organización social, en nuestros intereses y en nuestros estilos de relación; negarla u obligarla a regirse por normas, no implica abolirla, simplemente, sofocada en un lugar, aparece en otro.

La herencia freudiana

Hay en el psicoanálisis una ética que no puede pasarse por alto y que fundó a Freud psicoanalista, para ello fue condición el que sus pacientes histéricas le reclamaran escucha y lo colocaran en posición de analista; hecho que lo llevó a desplazarse de ocupar el lugar docto del saber médico a la escucha aguda, a la atención flotante, a la prestancia de la asociación libre. No sin dolor, no sin autorreflexión de su propio lugar, no sin una concepción de cómo se constituye el hombre, no sin tolerancia del tiempo

del otro que lo obligaba a no precipitarse, a no realizar interpretaciones silvestres y esperar la palabra de sus pacientes que ponían a prueba su escucha especializada. Entre jaloneos teóricos, certezas científicas, impericias técnicas surge el psicoanálisis. Es quizá este el primer problema que enfrentan muchos novatos en esta difícil práctica, que más de una vez, advertimos, causa estragos en la vida social y educativa, pues al pretender llevar el psicoanálisis a otros ámbitos comúnmente se le traiciona.

Es una cuestión ética, no sólo la de formarse en el psicoanálisis antes de pretenderse psicoanalista, sino la de reconocer desde qué interpretación psicoanalítica se está hablando⁵ ¿desde el psicoanálisis humanista frommiano, desde el kleiniano, desde el lacaniano o desde el que se aleja más de Freud propuesto por su hija Ana y que es reconocido ahora como Psicología del yo⁶ o se habla desde las disidencias psicoanalíticas? E incluso, aún cuando no se reconociera ninguna de estas lecturas en la propia práctica, debemos vislumbrar nuestros alcances y limitaciones al adherirnos o al ejercer el psicoanálisis.

El psicoanálisis heredó a las ciencias comprensivas: la escucha activa, la atención flotante, el silencio como catalizador del análisis, la importancia de la palabra y su interpretación; además permitió reconocer que los procesos inconscientes están todo el tiempo en la actividad humana. El modelo, sugiere Freud, es el trabajo del sueño: desplazamiento, condensación, dramatización son compartidos por muchas otras formaciones del inconsciente, llámense síntomas, creaciones, elecciones amorosas, decisiones, chistes, olvidos o lapsus en la vida cotidiana.

Nuestras preguntas en el ámbito de la educación o la investigación no son la excepción; en ella(s) se condensan y desplazan transferencias, se entranan vínculos y afectos que, en aras de sentido, se entretejen en la realización de la socialmente aceptada actividad científica.

El trabajo del sueño, según Freud, está preñado de desplazamientos, de condensaciones que obligan a una narrativa más o menos coherente que intenta cubrir los intersticios por los que se asoma una intimidad (subjetividad) que se entreteje en nuestros actos, en nuestros objetos de estudio,

5 El lector encontrará una reflexión clara de ellas en el libro de Néstor Braunstein, *Hacia Lacan, Siglo XXI*.

6 FREUD, Ana, 1980.

en nuestras elecciones amorosas, en nuestras decisiones. La tarea científica de justificar los objetos de estudio, definir las estrategias elegidas, decidir sobre unas técnicas, trabaja de forma semejante a los procesos inconscientes: desplazando, condensando, disfrazando la intimidad que obliga a la construcción de una posición singular, coherente, que justifique nuestro interés, sublimadamente, para lograr aceptación en lo social.

En tiempos de Freud, la desestimación del estatuto del sueño respecto a otros procesos anímicos y el significado del mismo cursaba con una serie oposiciones científicas. Nuestro tiempo, impactado por la ciencia empírica y racionalista que hizo surgir la objetividad como la meta de todo esfuerzo de conocimiento; olvida frecuentemente el estatus de la subjetividad en la constitución del conocimiento, en las formas de acercamiento de la realidad y en las formas en las que construimos los objetos que son de nuestro interés. En términos de Heidegger,⁷ la ciencia olvida, vela o encubre la pregunta por el ser.

Lo que se desprende del texto de Freud⁸ sobre los sueños en 1900 es que en todo empeño laboral, educativo o científico, está jugada nuestra singularidad. Los objetos no están dados para ser aprehendidos por nuestra razón; los hacemos aparecer, no se le aparecen a nuestra conciencia; les construimos sentidos antes que sólo decodificar el significado que les subyace o antes que haber una esencia tras la apariencia.

En los sueños, sugiere Freud, aparece una pregunta y no importa cuál sueño eligiéramos, llevará a esas mismas cosas de difícil comunicación y pondría en idéntico dilema al soñante. Si es legítimo pensar que nuestra elección de objeto de profesión, laboral o de investigación es una formación del inconsciente, tal como otras que les son semejantes en cuanto a su procesamiento, en cuanto a su trabajo imaginario; entonces habrá que preguntarse por ¿cuál es la pregunta que hace surgir nuestro interés de investigación? y aun más ¿para qué queremos responderla?

Incluso si nos aventuráramos a hacer un símil entre el trabajo de análisis del sueño y el trabajo de análisis de la investigación, el investigador sólo fungiría como un dispositivo, un pretexto de narración, un anfitrión de la

⁷ HEIDEGGER, Martín, 1997.

⁸ FREUD, Sigmund, 1976a.

palabra del otro con quien podemos compartir un entramado social específico.⁹

Al escribir sobre aspectos sociales, culturales, físicos, entre otros,¹⁰ Freud dejaba asomar una concepción de hombre; una forma de pensamiento donde el sujeto tenía cabida con todas sus dimensiones, con sus deseos, con su razón, con su conciencia o su inconsciencia, con su locura y su cordura, ello iba desgastando cada vez más la división entre la normalidad y la anormalidad, punto endeble de la psiquiatría y la psicología, punto clave en el pensamiento denominado “posmoderno”.

Una mirada psicoanalítica en la educación conmina a la vivencia de un estilo, a una concepción del mundo y a una ética que permea los vínculos establecidos con los otros. Instala a los educadores como pretexto y soporte de la pregunta del estudiante que lo conminará a explorar su mundo, a sostenerse como investigador y a hacer las construcciones que de su actividad se deriven. No está en la función educativa el juzgamiento de las prácticas, la enseñanza de los deberes. Sí, según Lacan, el que analiza ocupa el lugar del muerto, el educador ocupa un lugar semejante. Su silencio es un silencio activo,¹¹ porque deja hablar, deja escuchar la diferencia que se construye en las palabras, haciendo aparecer, en un movimiento paradójico, la identidad advenida en un tiempo subjetivo y bajo unas condiciones sociohistóricas.

La palabra freudiana, como todas, ha sido fuente de malversaciones, de equívocos, de interpretaciones excéntricas o dogmáticas, lo mismo ha hecho reflexionar a científicos sociales y ha participado en el origen del freudomarxismo, que ha alimentado la tarea de investigadores sociales que han revocado el encargo nomotético que tenía la investigación en el marco del positivismo, por ello habremos de señalar algunos de los problemas más frecuentes en esta práctica.

9 Es esta cualidad de nuestras ciencias la que nos obliga a reconocer nuestra implicación, la que justifica nuestra mirada, nuestra lectura en un entramado que será juzgado por la comunidad científica pero que dará cuenta de un horizonte de la realidad: el nuestro.

10 El malestar en la cultura, psicología de masas (1920), el porvenir de una ilusión, tótem y tabú.

11 BARTHES, Roland, 1995.

Problemas y aberraciones en la práctica del psicoanálisis

Es frecuente advertir que muchos practicantes del psicoanálisis se auto-definen psicoanalistas a la manera que se define un contador, un médico, un abogado; pero ese es el primer problema, pensarse psicoanalista sin ser fundado como tal, de manera que hay un exceso en sus relaciones sociales, laborales, educativas que son miradas, reguladas o atravesadas por nociones teóricas. No obstante, es necesario considerar que el psicoanalista se funda en la relación y por demanda de otro. Demanda de saber y de amor que no pueden ser respondidas a la manera que la psicología cuya intervención psicoterapéutica se ciñe a protocolos, modelos ideales, técnicas de adaptación, consolación y bienestar.

El psicoanalista se funda en su práctica y toda interpretación que de él emane debe ceñirse a la relación psicoanalítica que le compete frente a otro, quien, por cierto ha solicitado su servicio de análisis y con el cual se trabaja con su saber ardua y pacientemente. La práctica de divertimento que hacen muchos al jugar a ser psicoanalista en todas partes (llámese escuela, grupo de amigos, ámbito del trabajo) no sólo pervierte sus relaciones, sino traiciona toda ética y resulta inconveniente tanto para ellos como para quienes no han demandado análisis, intervención o saber sobre sí mismos. Toda interpretación fuera de cuadro clínico es violenta y perversa,¹² exhibe la impericia de quien la emite y es un reclamo humano de reconocimiento social.

En el ámbito de la investigación social, el psicoanálisis representa un contrasentido al ser utilizado como fundamento teórico pero bajo protocolos positivistas. La investigación freudiana no pende de estos modelos, inaugura su propio método de investigación y es necesario considerar la importancia del lenguaje en él, pues permitirá crear los recursos técnicos para llegar a la producción del material a analizar. Ello nos obliga al reconocimiento de nuestros límites y nuestras posibilidades.

Que ineludiblemente tengamos una escucha analítica no implica que estemos autorizados a intervenir. No obstante, es posible que nuestras lecturas o construcciones sobre la realidad, no puedan deslindarse de nuestra

¹² Para Freud son interpretaciones silvestres.

formación. La capacidad autocrítica y reflexiva del propio Freud son enseñanzas invaluableles.

La teoría psicoanalítica como arsenal teórico

Freud no sólo construye una técnica terapéutica, sino que hace un giro espectacular en el modo de concebir al sujeto; concepción donde se estrellan los discursos más racionales y organizados, haciendo emerger la dimensión negada que era el ideal de la ciencia positiva: la dimensión de las pasiones, del deseo, de lo inconsciente, de lo ominoso, ponía de relieve así, la diferencia. La ciencia, el arte, la producción, las empresas, las elecciones tienen un punto en común: la sublimación, una salida creativa de esa dimensión ominosa que, a pesar de pretender ser controlada, excluida, dominada, rechazada por los hombres, estaba presente en sus actos, en sus conductas, en sus intereses, en sus elecciones, en sus formas de relación, en sus prácticas, en su formación.

Si la teoría psicoanalítica ha sido útil al mundo de las ciencias, lo es por cuanto sus contribuciones a la comprensión de cómo se conforma el sujeto y su aparato psíquico, porque revalora la posición filosófica del vínculo, la experiencia y la otredad.

El psicoanálisis rescata lo que la ciencia ha desechado: al sujeto, a su subjetividad, con el odio y la envidia que ellos implican. Es Freud quien nos permite comprender las implicaciones que tenemos con nuestras elecciones, nuestras tareas, nuestras profesiones, pues nos permite reflexionar sobre el deseo y sus negociaciones con el mundo. Estamos implicados en lo que hacemos, por ello resulta un desatino el reclamo de objetividad científica o laboral frecuentemente exigidas en las sociedades modernas que reclaman adhesión a protocolos y manuales de organización.

El psicoanálisis, un arsenal metodológico

Pensamos en que si hay una relación entre educación y psicoanálisis, esto es en el ámbito de lo político, pues comulgamos con Castoriadis, que la práctica psicoanalítica dirige sus esfuerzos a contribuir a la autonomía del sujeto.

No se trata de utilizar al psicoanálisis para refrendar una adaptación del *yo* a sus condiciones reales de existencia, sean estas de miseria o de opulencia, tampoco se trata de sacar a los “demonios de la locura” bajo interpretaciones que aparentemente dan cabida a las pasiones y alientan las manifestaciones del ello, minimizando las represiones. No se trata pues, de fortalecer alguna de las instancias psíquicas que reconoce Sigmund Freud al construir el aparato psíquico como un modelo de explicación de la conducta. Tampoco se trata de promover como es más feliz el hombre y proponerle los caminos al éxito y la excelencia.

Se trata de comprender cómo es que los sujetos van conformándose a partir de los discursos que, bajo la óptica moderna, asumen como su plan o sentido de vida dedicarse a una determinada profesión desde donde se busca un lugar en el gran aparato social. En la actualidad éste se rige por la lógica capitalista y empresarial, instancias que se convierten en fuentes identitarias potentes y que promueven los ideales bajo los cuales se censura toda actividad laboral: la excelencia, el liderazgo, la motivación, la eficacia, entre otras cosas. Ellos forman parte de las condiciones en las que el sujeto se forma, desconociéndose, desencontrándose con otros; asume, se conforma, se apropia de ideales, los significa, los hace suyos hasta indiferenciarse con ellos, hasta lograr la enunciación de un discurso que lo desconoce en su existencia, otorgándole sentidos ajenos a sí mismo.

Psicoanálisis y formación profesional

El programa de investigación *Psicoanálisis y formación profesional* abriga distintas líneas de investigación: análisis de la práctica docente, análisis del discurso empresario-editorial, análisis de la práctica administrativas, construcciones de sentido de estudiantes de administración, entre otras. En ellas dilucidamos las posiciones a las que están conminados los sujetos y en algunas líneas advertimos los destinos que tienen las convocatorias sociales. Desde nuestra perspectiva, no hacemos una intervención psicoanalítica, se trata de contribuir al análisis de los discursos de la administración y las subjetividades que generan.

Nuestro trabajo no es psicoterapéutico sino de investigación, y tanto la teoría como el método psicoanalíticos han sido fértiles en las formas de

crear el material de investigación, lecturas psicoanalíticas de producciones editoriales, acercamiento con estrategias grupales, narraciones o etnografía en las empresas, incluso en la práctica docente. En todas ellas nos es imprescindible operar desplazamientos. En la investigación el reconocimiento de nuestro compromiso y la distancia necesarias para abordar el problema, el cuestionamiento de los protocolos positivistas que urgen de investigaciones de alcance nomotético, la creación de estrategias que nos hacen mirar otras fuentes de sentido. En la docencia, la escucha antes que la imposición de nuestros saberes, el silencio antes que nuestras palabras, la prestancia a su asociación antes que convertirnos en rumiantes de las propias reflexiones. Todos descentramientos necesarios para el investigador y el docente con arsenal teórico psicoanalítico, que antes que tener una población meta a la cual estudiar, es parte de ella, reconoce su implicación, reflexiona permanente sobre su posición ética y conmina al sujeto a existir en su palabra, con su singularidad, sin ser juzgado, vilipendiado, humillado o exhibido por una interpretación silvestre.

Pensamos legítimo esta forma de proceder y nos ha alentado a extenderla en las aulas. Ahí ha sido particularmente útil, partir de la palabra del estudiante, concebirlo capaz de pensar sobre su mundo, regresarle su derecho a la diferencia, a la disidencia, al disentimiento, con lo expresado por las teorías, antes que imponerle unos saberes que le serán útiles en la gran maquinaria social del capitalismo moderno. La escucha paciente, la tolerancia de nuestros silencios y darle cabida a los bordeos y a las insistencias, por muy inconcebibles que parezcan son herencias freudianas invaluable que nos han acompañado en este difícil tránsito de lo académico.

Una acotación más. Frecuentemente el investigador social está preocupado por la obtención válida y confiable de datos e información que funcione a sus propósitos de investigación. Desde el psicoanálisis y las metodologías derivadas de él; congruentes a su teoría y a su ética, la investigación social no requiere de triangular o comprobar, pues al permitir la fluidez de la palabra, el sujeto habla de sí mismo, de su realidad, de sus concepciones que hace efectivas en la cotidianeidad. Desde aquí, la mentira, la ilusión y la fantasía no se descargan para formar parte del corpus con el que el investigador trabaja. Por el contrario, ellas son las condiciones de posibilidad de concepciones, ejercicios de poder, elecciones y vínculos que hacen posible el mundo.

Reflexiones finales

Advertidos estamos de críticas y malentendidos que tienen diferencias con esta concepción nuestra. Hemos sido cuestionados en diferentes sentidos, pues el interlocutor hábil e inteligente plantea, se interpreta todo el tiempo; el arsenal teórico en el que estamos formados condiciona nuestras palabras, nuestras lecturas del mundo y los vínculos que establecemos, la educación es siempre intervención. Todas ellas merecen reflexión profunda y aquí sólo comparto algunas que me parecen importantes en el marco del tema psicoanálisis y educación.

Ciertamente, nuestra interpretación jamás es inocente, ascética o imparcial. Como hemos sostenido a lo largo de esta reflexión: nuestra formación profesional, las experiencias que vivimos, las teorías a las que nos adherimos, tanto como las que repelemos, condicionan nuestros vínculos, nuestras lecturas, nuestras elecciones y nuestras palabras. Pero eso no nos autoriza a hacer una intervención psicoanalítica fuera del ámbito clínico. Estamos autorizados y tenemos el derecho de leer todo cuanto ha sido escrito para ser difundido, pues una vez escritas y publicadas, las palabras no son nuestras, cursan los derroteros y los sentidos que les imprimen los otros.

Que no hagamos intervención psicoanalítica no implica que no hacemos intervención social, todas nuestras acciones producen efectos dice Arendt,¹³ en el que se encadenan otros. Por ello somos responsables de nuestra acción y si avalamos interpretaciones silvestres afectamos necesariamente al otro, que tengamos un oído psicoanalítico no implica que tengamos el saber sobre los otros, esa enseñanza de Freud es elemental.

Nuestro trabajo es un intento de hacer funcionar al psicoanálisis para el análisis de las prácticas sociales, comprender las condiciones bajo las que se constituye un sujeto y las múltiples formas en las que se ofrece su incorporación a la sociedad en el embate de los discursos de formación,¹⁴ aparentemente objeto de estudio de la psicología y la pedagogía, para entender como es que puede concebirse la identidad profesional y las

¹³ ARENDT, Hannah, 1999.

¹⁴ Discursos institucionales, empresariales, laborales, editoriales, familiares, etcétera.

formas en las que un sujeto las asume bajo discursos que hacen cuajar el poder de lo social con su deseo inconsciente.

He mencionado anteriormente que no es una propuesta de articulación que pretenda aplicar el psicoanálisis para mejorar el rendimiento del sujeto en la empresa; tampoco, como podrían pensarlo algunos especialistas de la administración, se trata de sugerir o aconsejar a los consultores sobre una metodología específica; aunque a mí me fue de mucha utilidad para definir proyectos de etnografía y análisis del discurso. No se trata, en síntesis, de hacer propuestas de mejorar las empresas o a las instituciones educativas, a través del psicoanálisis. Ello es imposible que desvirtuaría necesariamente la técnica y la ética psicoanalíticas. No se trata de dirigir a los sujetos para ser más productivos, sinónimo de excelentes, motivados, eficaces o “cultos” organizacionalmente, sino de comprender los procesos bajo los cuales se conforman los sujetos y son impactados por discursos organizados que permiten la ilusión de otorgar sentido a la vida de los trabajadores.

Nuestro trabajo de investigación tiene como objetivo específico realizar una lectura psicoanalítica del discurso administrativo que permita develar los impactos que han tenido en la subjetividad contemporánea, la integración de aspectos “teórico formativos” y la construcción de la red imaginaria que se construye alrededor de la profesión administrativa que no sólo define una forma de pensamiento, sino conformará estilos de relación interpersonal y/o directiva en su ingreso al trabajo; estilos que obligan a los sujetos a excluirse por cuanto asumen el proyecto ético empresarial como un proyecto propio, cediendo su lugar como sujetos para replegarse como objetos de engrane en la industria, convirtiéndose en apéndices de la máquina.

Mediante esta investigación, no sólo hemos indagado sobre el discurso, sino que hemos construido un dispositivo que, pensamos, son un recurso valioso en el ámbito educativo. Los Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados que promueven experiencias formativas de orden vivencial en el aula: en ellos, el coordinador del grupo ejerce su silencio activo y parte de escuchar las certezas, los prejuicios, las condiciones de la vida del estudiante, promover la pregunta sobre su propio saber que lo conmina al habla, a tomar lugar o hacerse un lugar en el mundo.▲

Bibliografía

- ARENDDT, Hannah. *De la historia a la acción*. Paidós. Barcelona, 1999.
- BARTHES, Roland. “El acto de escuchar”, en *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós. Barcelona, 1995.
- BRAUNSTEIN, Néstor. *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (Hacia Lacan)*. Siglo XXI. México, 1992.
- CASTORIADIS, Cornelius. *El avance de la insignificancia*. Eudeba. Buenos Aires, 1997.
- . *El mundo fragmentado*, Nordan. Buenos Aires, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI. México, 1996.
- . *Vigilar y Castigar*. Siglo XXI. México, 1980.
- FREUD, Ana. El yo y los mecanismos de defensa. Paidós Ibérica. Barcelona, 1980.
- FREUD, Sigmund. “Sobre los sueños” (1900) en *Obras completas* Vol. V. Amorrortu. Buenos Aires, 1976a.
- . “Psicología de las masas”, en *Obras completas* Vol. XVIII. Amorrortu. Buenos Aires, 1976b.
- . “Malestar en la cultura”, en *Obras completas* Vol. XXI. Amorrortu. Buenos Aires, 1976c.
- . “Análisis terminable e interminable”, en *Obras completas* Vol. XXIII. Amorrortu. Buenos Aires, 1976d.
- GAULEJAC, Vincent y Nicole Aubert. *El coste de la excelencia*. FCE. México, 2000.
- HEIDEGGER, Martín. *El Ser y el tiempo*. FCE. México, 1997[1927].
- LEGENDRE, Pierre. *El amor del censor*. Ensayo sobre el orden dogmático, s.e. s.l.,1979.
- SAETTELE, Hans. *Palabra y silencio en psicoanálisis*. UAM. México, 2005.

La performance pedagógica*

Susana Bercovich

UNAM

En Grecia antigua, cuna de nuestra cultura occidental, la pedagogía estaba íntimamente ligada al amor. La palabra misma filosofía, indica una relación entre el amor y el saber. Las primeras reflexiones morales y pedagógicas surgen en Grecia a propósito de cómo practicar, transmitir y diversificar los placeres.

La pedagogía formaba parte de lo que Michel Foucault llamó el arte erótico.¹ El orden moral y pedagógico no surge como técnicas restrictivas o de control, sino como técnicas de vida, el cuidado del cuerpo, el del espíritu. La práctica pedagógica era parte de los cuidados de sí: el saber aplicado al arte de vivir.

La relación del maestro con su discípulo era también una relación en la que intervenía el amor. ¿Hasta dónde entregarse a los placeres? La templanza será el nombre griego del justo medio. La práctica pedagógica en Grecia tratará de cómo el maestro adulto conduce al joven discípulo a abandonar el cuerpo y los placeres carnales para dirigirlo hacia la idea de belleza, hacia el saber, hacia la verdad.

La pedagogía griega nace entonces en el terreno erótico, y el arte erótico era la transmisión del arte de dar y recibir placer. El hecho de que se trate de una transmisión signa esta práctica como una pedagogía.

Para beneplácito de los griegos, en la antigüedad el comportamiento sexual no era aún objeto de estudio, y las personas no eran clasificadas según sus gustos sexuales. De modo que la homosexualidad no era un problema. Por el contrario, el modelo griego del amor es la relación entre

* Conferencia pronunciada en el marco del Seminario “Nuevas Miradas Pedagógicas” realizado en la Institución Universitaria José Antonio Camacho en Cali, Colombia, mayo 2008.

1 FOUCAULT, Michel, 1977. Sus tres volúmenes son la referencia principal de este escrito.

el maestro y el joven discípulo. Por la vía de eros se tratará de acompañar al joven discípulo a abandonar el cuerpo en una suerte de ascesis transformadora.²

Foucault muestra bajo qué condiciones con las ciencias modernas, el arte erótico será sustituido por la ciencia sexual. Ya no se tratará de hacer, ¡qué lástima!, ahora se tratará de estudiar. Saber la verdad sobre el sexo.

El sexo se convierte así en un parámetro privilegiado para clasificar salud-enfermedad- desvíos- perversión. Mientras la religión condena al cuerpo con la culpa y el pecado, el método religioso de la confesión se aúna a los métodos científicos de observación y clasificación. El sexo se convierte en algo que debe ser expresado, estudiado, interpretado, moralizado y normativizado.

Separada y aislada del resto de la vida, la sexualidad parece ser concebida como algo natural y esencial. Como consecuencia de ello los sujetos serán clasificados según el gusto por el objeto sexual sin tomar en cuenta que hay una historia de la erótica en occidente y que lo que entendemos por “sexualidad” es sólo una construcción que forma parte de esa historia.

En el fervor del progreso y de la ciencia el método se extiende: el objeto de estudio debe ser encerrado y clasificado, (así las plantas, así los animales). También los humanos serán clasificados según parámetros arbitrarios de salud-enfermedad. Surge el hospital psiquiátrico. La sexualidad estará marcada por este acontecimiento, tanto la forma de practicarla como de pensarla y estudiarla. Pareciera que la moral de los sistemas dominantes promueve, transmite y asegura los modelos construidos de normalidad como imperativos del ser. La pedagogía tendrá un lugar privilegiado en el aseguramiento y la transmisión del discurso medicopsicomoral de turno. El saber médico clasificará a los sujetos según sus gustos sexuales: Se habrá producido la homosexualidad como un “desvío”, y todo un abanico psicopatológico del que nadie sale vivo. David Halperin lleva las cosas al extremo cuando pregunta: ¿Porqué clasificar a los sujetos según sus gustos sexuales y no, por ejemplo, según sus gustos alimeta- rios?”.³

² HADOT, Pierre, 2006.

³ HALPERIN, David, Durante su visita a México en el año 2000.

En cualquier caso, la separación entre el saber y el amor no es sin consecuencias ni en la historia del pensamiento ni en nuestro modo de estar en el mundo. Las ciencias habrán contribuido a esta separación.

Siguiendo el hilo de Foucault, la normalidad es una construcción que responde a la moral de cada época. Hay un costado opaco en el lenguaje, desde el momento en que nombramos algo, eso se produce. Por años hemos caído en la trampa: hemos confundido lo normal con lo natural. Basta nombrar a un grupo X como “normal” (por ejemplo el grupo de los heterosexuales) para que se configure la enfermedad, la homosexualidad como un desvío.

La idea de “normalidad” ha hecho carne en la cultura occidental. La normalidad, viene de norma, supone un estado ideal, un modo de deber ser, un imperativo del ser. Con la normalidad vienen los desvíos de esa norma, y con los desvíos viene el campo de lo patológico. Nos movemos tan cómodamente en estas coordenadas. Localizar lo normal y diagnosticar lo anormal nos tranquiliza: ¡La enfermedad está tan fuera de nosotros! Encerrar al loco o al desviado, medicarlo y querer “corregirlo” nos asegura confortablemente en nuestra ilusoria “normalidad”, y nos hace expertos.

Si nos acercamos con Foucault a eso que llamamos “normalidad”, muy pronto descubrimos que se trata de una construcción moderna. La normalidad es una construcción en la que intervienen tres ejes: el discurso religioso, el discurso médico-científico, y la moral de los sistemas de poder dominantes. Así, lo que hoy es normal, antes no lo era.⁴ Hoy en día ser normal es ser blanco, heterosexual y exitoso capitalista.⁵ La moral de los sistemas dominantes promueve, transmite y asegura los modelos construidos de normalidad como imperativos del ser. La pedagogía tendrá un lugar privilegiado en el aseguramiento y la transmisión del discurso medicopsicomoral. La moral de turno penetra en los cuerpos a través de múltiples lugares, la pedagogía es uno privilegiado ¡Qué lejos estamos de la mayéutica! ¡Cuán lejos de Sócrates, el controvertido, el pedagogo!⁶

4 NED KATZ, Jonathan (1996). *L'invention de l'hétérosexualité*. Epel. París, 2001.

5 BERSANI, Leo, 1999.

6 SUCARI, Guillermo, investigador del Centro de Estudios Ariadna, *Sócrates* (de próxima publicación).

Todo acto es pedagógico, desde el momento que un niño lanza una pregunta... o desde el momento en que viendo al semejante comprendemos algo de nosotros. La convivencia amorosa también nos enseña algo del otro, del mundo, y en retorno, de nosotros mismos.

Hay un poder formateante en los actos llamados “educativos”. También desde las pantallas somos “educados”. Bersani dirá: Bersani: “El gran poder de los medios es, como Watney escribe, «su capacidad de manufacturar la subjetividad misma» e imponer así una forma a la identidad. El gran público es a la vez una construcción ideológica y una prescripción moral”.⁷

En nuestra actualidad, desde las pantallas televisivas, como un ojo hipnotizador, nos son impuestas identidades y modos de deber ser que aceptamos gustosamente, que encarnamos inconscientemente. Asumimos identidades como en el teatro, damos cuerpo a los modelos: la buena madre, la mujer, el hijo, el exitoso profesionista, la maestra. Estamos impregnados de Ideales, modos en que debemos ser.

Hay una producción de identidades (cómo, hacer, comprar, vestir) que hacen a nuestro ser. Encarnamos gustosos ideales y modos de deber ser. Consumimos. Las pantallas esculpen realidades y moldean nuestros gustos los dispositivos de poder rigen nuestro modo de estar en el mundo y nuestro modo de vivir los cuerpos, el sexo y la vida.

Los pedagogos son llamados a tener en cuenta el hecho de que la pedagogía es el vehículo privilegiado de la moral de turno, y junto a la moral de turno transmite también modelos de “normalidad”. Es necesario a mi modo de ver que la pedagogía tome conciencia de su función (a la que no puede escapar) en cuanto a la transmisión de modos de ser.

Hacia el siglo XVIII, con la especialización científica, aparece el concepto de infancia. El comportamiento del niño se torna en objeto de estudio, y debe ser conducido, vigilado, moralizado y diagnosticado. La masturbación será el punto de conjunción entre el discurso médico y el religioso. La masturbación infantil es entonces estigmatizada: para unos por causar enfermedades nerviosas, para otros, por ser pecado carnal.

7 BERSANI, ¿El recto es una tumba? *Op. cit.* p. 27.

La pedagogía tendrá un lugar extremadamente importante en el aseguramiento y la transmisión del discurso médico-psico-moral de turno, acatando, por ejemplo, el discurso psiquiátrico y psicológico.

La psiquiatría produce nuevas y siempre ultramodernas enfermedades que son llevadas al salón de clases. Hace muchos años el niño era inquieto, luego se puso de moda la hiperquinesis, los niños ya no eran traviesos sino hiperquinéticos. Ahora, recién importada de Estados Unidos para el mundo, llega la novedad: déficit de atención. Los niños sufren de síndrome de déficit de atención y requieren ser medicados.

Las ciencias se especializan y los niños son víctimas de esta especialización en las escuelas. Entre la psicóloga, la psicopedagoga, la terapeuta del lenguaje y la de aprendizaje, el niño es cortado en trozos y tratado en fragmentos según las distintas áreas de especialización. Resulta alarmante el modo en que se medica a los niños en las escuelas por recomendación del especialista. La educación se confunde hoy con una domesticación, o con una suerte de entrenamiento hacia los ideales del éxito, la eficacia, la obediencia. La pedagogía de nuestros tiempos es pensada absolutamente fuera del terreno amoroso. Y resulta más que nunca una pedagogía adaptativa, censuradora, violenta y, aún con sus múltiples cursillos de educación sexual, puritana.

Muchas veces asistimos a una extraña alianza silenciosa y temible: la escuela, la familia y el discurso médico. El niño debe ser adaptable y normal, todo aquello que se desvíe del modelo requiere ser corregido, normativizado o castigado. Debe ser adulto de entrada. En Francia se aprobó una ley según la cual se permite el estudio de niños de a partir de 3 años para diagnosticar posibles rasgos de futura criminalidad. Difícilmente el médico, la familia o la maestra vea en la extrema sumisión y en la obediencia ilimitada de un niño, un problema. Allí la obediencia, que muchas veces es un síntoma no es leída como tal, pues el niño sumiso no desordena ni la clase, ni la comida familiar, ni la estabilidad institucional.

En otro orden, Freud sostenía la importancia de la figura del maestro en tanto el primer sustituto de la autoridad parental. La palabra del maestro tiene un peso y una densidad en su vida. ¿Quién no recuerda gestos o frases de sus primeros maestros? La figura del maestro marca nuestra

historia y el inicio de nuestra sociabilidad. Como primer sustituto parental y desde una perspectiva freudiana, el maestro ocupa el lugar de un ideal. Pero él, ¿está formado para responder con algún criterio a ese lugar de ideal en el que es colocado naturalmente por el niño?

La escuela constituye un escenario donde los niños plasman su posición subjetiva y su lugar en la estructura familiar. Pero debemos decir que la escuela también constituye un escenario para el maestro, quien también actuará sus propias fantasías en relación con “sus” niños. Por su estructura jerárquica y autoritaria la escuela es un sitio ideal donde también los maestros dan rienda suelta a sus fantasías, sádicas, por ejemplo. El lugar del niño en la escuela es terreno fértil para que el maestro actúe sus fantasías ya sea bajo la forma de un control vigilante, o una sobreprotección exagerada, o la excesiva preferencia por algunos y el desprecio por otros, y agrego aquí un etcétera tan grande como extensa es la gama de fenómenos que se juega en esa performance extraña que es la relación maestro – discípulo. No olvidemos que a los únicos practicantes a los que Freud recomienda un psicoanálisis (además de los psicoanalistas) es a los pedagogos.

Tal parece que la pregunta por la educación del educador presenta la estructura del pescador-pescado, o del regador-regado.

Últimamente he encontrado coincidencias entre ciertos pensadores que he estado leyendo y con quienes he estado platicando. Por ejemplo Leo Bersani y David Halperin son críticos en cuanto a una educación en el sentido de la tolerancia y el respeto a las diferencias. Ya el postulado de que la diferencia del otro es algo a tolerar, resulta en sí mismo bastante nefasto.

Por ejemplo, Leo Bersani sostiene que si dejáramos de hacer de la diferencia un trauma, tal vez podríamos establecer una pedagogía en el sentido no del respeto al otro porque es diferente, sino del lado de la mismidad. Por ejemplo: “tu compañero es la prolongación de ti, al igual que las plantas, los animales y el universo todo”, el mundo como la prolongación de sí hace valer no la diferencia, sino la mismidad comunitaria. Constituye una educación hacia otros modos de relación con los semejantes y con el mundo.

Los pedagogos saben por intuición que se transmite por los actos y no por las palabras. En este punto el sistema escolar suele ser hipócrita, pues educa supuestamente según valores como el respeto y la tolerancia cuando los dispositivos de transmisión desdichan en acto lo que se pregona. Lo que los niños reciben, no es la moralina verbal, sino aquello que el maestro transmite en acto; esto es, un estilo, un modo de estar en el mundo, un modo de relación con los otros y con el saber. La orientación vocacional no existe: tengan un maestro que ame la historia y amarán a la historia y a su maestro.

Tal vez la pedagogía debe proponer nuevos modos de relación, fuera del ejercicio del control y de la disciplina. Por ejemplo, ¿no es acaso extremadamente violenta la pasividad a la que se somete al niño durante horas, inactivo, bajo la vigilancia y la amenaza de castigo? El culto a la obediencia no hace sino incrementar la violencia. La relación con el juego y los modos de jugar han variado en nuestra moderna sociedad. La obesidad infantil es un síntoma de la pasividad. Las pantallas y las imágenes con las que son bombardeados los niños tienen un poder hipnótico, las propuestas de los videojuegos crecen en violencia y el leit motif siempre es el mismo: el semejante, el prójimo, es tu enemigo.

La pulsión de muerte constituye un límite también en el campo pedagógico, un ineducable. Por ejemplo, David Halperin en su reciente conferencia en México, decía que una campaña contra el sida debería tomar en cuenta lo atractivo que resulta la muerte. Mientras que las campañas de prevención no tomen en cuenta lo atractivo de practicar el riesgo de un sexo sin protección, mientras no se tome en cuenta la atracción por la muerte, cada campaña será un fracaso nuevo. El interés mayor de su propuesta es que una campaña contra el sida que tome en cuenta la atracción por la muerte, sería el inicio de una nueva pedagogía. Por su parte, Leo Bersani, sostiene que no se trata de oponernos a la pulsión de muerte, sino de “hacerla jugar de nuestro lado”,⁸ la pedagogía podría ser una vía de aprendizaje para hacer jugar la pulsión de muerte del lado del placer.

En cuanto a la filosofía y a nuestra relación con el saber, considero que es tarea del filósofo contemporáneo y del pedagogo volver a enlazar el saber

⁸ BERSANI, Leo, 2006.

con el amor. Foucault y otros nos enseñan que el pensamiento produce realidades, por lo tanto hay allí, en lo que pensamos, una responsabilidad. El poder opaco de las palabras es el de producir como realidad lo que nombra. Si diagnosticamos a un niño como “deficiente mental”, habremos producido un deficiente mental, un enfermo. El lenguaje produce realidades que se transforman en exitosas y excitantes teorías que se aplican a los sujetos, que se convierten en verdades religiosas, en coeficientes intelectuales y en diagnósticos varios.

Hay una responsabilidad en lo que transmitimos, aunque los efectos de esa transmisión no depende enteramente de nosotros.

¿Para quién trabaja el saber?; por ejemplo, recientemente en Buenos Aires Joan Copjec, especialista en artes visuales, exponía el hecho de que un libro de psicología titulado “La mentalidad del musulmán”, en el que había un estudio sobre la relación de la cultura árabe con el sexo, fue la fuente privilegiada de información para implementar la vergüenza sexual como método de tortura en las cárceles de Irak.

Al respecto, en el libro *El sexo y la eutanasia de la razón*⁹ Joan Copjec nos participa del siguiente hallazgo:

The Arab Mind, publicado en 1973 y reeditado apenas unos meses antes de la invasión de Irak, llegó a manos de los conservadores probélicos de Washington y se convirtió para los neoconservadores, según las palabras de un académico, en “la biblia del comportamiento árabe”. De especial interés para estos conservadores fue un capítulo sobre los árabes y el sexo que afirmaba que “La segregación de los sexos, el velo con el que se cubre a las mujeres [...] y todas las otras pequeñas reglas que gobiernan y restringen el contacto entre los hombres y las mujeres tienen el efecto de hacer del sexo una preocupación mental primordial en el mundo árabe”. Este tipo de especulación fue responsable de la consolidación de la idea de que la vergüenza sería el mejor mecanismo para doblegar psicológicamente a los prisioneros iraquíes. Según un informe de *The New Yorker*, dos tópicos emergieron como “temas centrales” en las discusiones de los estrategas: “uno, que los árabes sólo comprenden la fuerza, y dos, que la mayor debilidad de los árabes es la vergüenza y la humillación” (Seymour Hersh, 5/24).

9 COPJEC, Joan 2006, capítulo 4: “El descenso a la vergüenza”, p . 136.

Es decir, la vergüenza fue elegida como un método de tortura porque los torturadores creían que la cultura árabe volvía a los prisioneros especialmente vulnerables a ella.

Uno está tentado a pensar la cuestión en los términos del Lacan del seminario *El Reverso del Psicoanálisis*,¹⁰ cuando en 1970 una de las versiones del saber –para un Lacan antifilósofo– era: el esclavo que trabaja para el amo. *The arab mind* es sólo un ejemplo, en cuyo título se anuncia para quién trabaja ese saber.¹¹

Entonces, ¿cuál es el valor del saber?,¹² inseparable del orden establecido, incluso el saber más contestatario parece nutrirlo. Tal vez en las cárceles ya están estudiando “Vigilar y castigar” para perfeccionar los sistemas penitenciarios. Así lo enuncia el dicho popular: uno no sabe para quién trabaja.

¿Todo saber es recuperable?¹³

El lenguaje crea la ilusión de un más allá que entonces produce argumentos, demostraciones, palabras sobre palabras que construyen paredes (de los que estas líneas no quedarían fuera). Por su lógica intrínseca, el saber racional busca y encuentra razones, cobra consistencia, se solidifica y se expande como epidemia.¹⁴

Una vez más, Foucault es quien desarrolla la alquimia que resulta de la conjunción saber - poder. Nos queda la invitación formulada por él en

10 LACAN, Jacques Lacan, (1969/1970), trad. Enric Berenguer y Miguel Bassols. Paidós. Argentina, 1992.

11 El título supone la existencia de algo que sería una “mentalidad árabe” o una “psicología del árabe”. Ese “tipo de especulaciones” no puede producir más que un saber *maître*, un saber psicológico-tipológico de etnias, razas, religiones, nacionalidades, etc.

12 *Mais où est donc la psychanalyse?* Coloquio de la école lacanienne de psychanalyse, 24 y 25 de junio 2006, París. Notas del coloquio. Pregunta formulada por Jean Allouch a viva voz.

13 Formulada esta pregunta de manera informal a Mayette Viltard su respuesta fue: “Sí”... ¿Y entonces? Respuesta: “*Servirse para desechar enseguida*”. Formulada esta pregunta a Alain Badiou. ¿Todo saber es recuperable? Respuesta: “Sí”... ¿También su sistema filosófico? Respuesta: “*No en este siglo*”.

14 ¿De qué depende el éxito de una teoría? Sin duda no sólo (¡o para nada!) de su “veracidad”, también hay un éxito político. El caso ejemplar en la historia del psicoanálisis ha sido la *Ego Psychology* en los Estados Unidos de los cincuentas.

cuanto a inventar los nuevos modos de estar juntos, una utopía necesaria. Si bien la pulsión de muerte es el límite de toda promesa de una vida comunitaria feliz, la utopía de nuevos modos relacionales puede ser fuente inspiradora de nuevas pedagogías, nuevas realidades y de nuevos modos de estar en el mundo.▲

Bibliografía

- BERSANI, Leo Bersani. “¿Es el recto una tumba?”, en *Cuadernos de Litoral*. Literales. Córdoba, Argentina, 2000.
- COPIEC, Joan. *El sexo y la eutanasia de la razón*. Paidós. Argentina 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Historia de la Sexualidad*, Vol. I, II y III. Siglo XXI. México, 1977.
- HADOT, Pierre Hadot. “Elogio de Sócrates” cuaderno de la Revista *Me Cayó el Veinte*. México, 2007.
- LACAN, Jacques. Seminario *El Psicoanálisis al Revés*. Paidós. Argentina, 1970.

La educación como institución

¿Es imposible un proyecto educativo?

María Luisa Murga Meler

Docente de Tiempo Completo de la UPN

El psicoanálisis como teoría y como práctica que, en el campo individual, busca conocer los fenómenos del inconsciente y con ello apoyar el proceso de transformación de los sujetos,¹ mantiene una compleja relación con las ciencias humanas. En principio y a partir del descubrimiento de los procesos psíquicos inconscientes, el psicoanálisis introdujo una especie de ruptura en cuanto a la preeminencia de lo racional-consciente como determinación de la acción humana. Con sus aportes, derivados del conocimiento posibilitado por el trabajo clínico de los pacientes, el psicoanálisis apunta hacia la problematización de la cultura y hacia una interrogación permanente de los fenómenos que en las ciencias sociales se estudian.

Así, al hablar de las ciencias sociales como ciencias humanas (del espíritu o de la cultura), se impone conocer la concepción que de ellas se deja entrever en la producción teórico-conceptual que genera el psicoanálisis, sobre todo en la obra de su fundador, ya que en ello podemos reconocer una de sus más sobresalientes aportaciones.

Freud, con su concepción de cultura y por tanto de la sociedad que pone en forma las determinaciones que ésta dispone, plantea la dimensión – crucial – del alcance de la aportación del psicoanálisis a la comprensión de los fenómenos humanos. Para Freud² la cultura “designa toda la suma de operaciones y normas³ que distancian nuestra vida de la de nuestros

1 “El psicoanálisis comprende un método terapéutico, una organización clínica, una técnica psicoanalítica, un sistema de pensamiento y una modalidad de transmisión del saber que se basa en la transferencia y permite formar profesionales del inconsciente” (Roudinesco 1998,844).

2 FREUD, Sigmund, 1993, 1930, 1929.

3 La traducción que López-Ballesteros hace en la edición de Biblioteca Nueva, en este punto utiliza los términos “producciones e instituciones”, mismos que considero más apropiados para la referencia que el mismo Freud hace acerca de las producciones culturales y que configuran el entramado que articula a la sociedad. Además que para la propuesta de re

antepasados animales y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres”. Previamente, en su trabajo sobre psicología de las masas apuntó, en relación a la especificidad de los fenómenos de la psicología individual y social lo siguiente:

“Sólo rara vez, bajo determinadas condiciones de excepción, (la psicología individual) puede prescindir de los vínculos de ese individuo con otros. En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo [...] todos los vínculos que han sido hasta ahora indagados por el psicoanálisis, tienen derecho a reclamar que se les considere fenómenos sociales”.⁴

Es decir, para el psicoanálisis, los procesos inconscientes no se generan al margen del orden de la cultura, más significativamente aún, podríamos decir que es en el orden de la cultura donde los procesos inconscientes resultan significantes. Por ello la relación entre el saber que construye el psicoanálisis y el saber acerca de la cultura se encuentran intrínsecamente relacionados, ya que como Freud mismo señalara del psicoanálisis, en tanto medio de investigación, “como «psicología de lo profundo», doctrina de lo inconsciente anímico, puede pasar a ser indispensable de todas las ciencias que se ocupan de la historia genética de la cultura humana y de sus grandes instituciones, como el arte, la religión y el régimen social”.⁵ Ya que “la vida anímica del individuo humano nos proporciona, por su indagación psicoanalítica, los esclarecimientos con los cuales podremos solucionar muchos de los enigmas que plantea la vida de las masas de hombres o, al menos, ponerlos bajo una luz verdadera”.⁶

Para ello Freud propone, como ámbito propicio, el esclarecimiento de los fenómenos neuróticos; dice, “su material, los síntomas y otras exteriorizaciones de los neuróticos” son los que en su esclarecimiento, como efectos de la acción cultural sobre el individuo, proporcionarán el saber sobre los fenómenos singulares y colectivos que nos acucian. Es por ello que, en este contexto, además de pensar las ciencias sociales como ciencias del

flexión acerca de la educación como institución que se formulará más adelante en el presente trabajo, resulta también más adecuada.

4 FREUD, Sigmund, 1993 (1921), XVI:67.

5 FREUD, Sigmund, 1993 (1926), XX:232.

6 FREUD, Sigmund, 1993 (1915-16), XV:153-154.

espíritu y de la cultura, resulta significativo el aporte del saber psicoanalítico acerca de los procesos inconscientes en relación con los fenómenos de la sociedad y la cultura. Éste nos ofrece elementos con los cuales apoyar nuestra comprensión de la sociedad y sus integrantes, articulados por el entramado de instituciones que ofrecen sentido encarnado a los sujetos.

Más significativamente y según Paul Laurent-Assoun, si en el trabajo teórico y práctico de las ciencias sociales no se tiene en cuenta la noción de inconsciente y de los fenómenos que éste genera, “es la *realidad* misma del vínculo social la que queda mutilada”,⁷ ya que efectivamente es la realidad cultural de nuestras sociedades donde se presenta una serie de diversidades y discontinuidades que no sólo incluye formas distintas de realización de procedimientos, de formas técnicas o de diversas maneras de apropiación de recursos materiales y simbólicos, sino donde también se hacen presentes formas dispares de asunción y seguimiento de las normas sociales, de generación de múltiples formas de conocimiento, de saberes y de discursos, que son ejemplo de esa condición polivalente de la creación individual y colectiva acuciada por la incesante emergencia de construcciones imaginarias.

Múltiples referencias, similares a las anteriores, y diversos puntos de análisis se derivan de la concepción que Freud plantea sobre la cultura y su relación con la vida anímica inconsciente. Sin embargo, no es objeto del presente trabajo desarrollarlas en su conjunto, sino más bien recuperar lo fructífero de éstas para el esclarecimiento de la relación dinámica propia de los procesos de institución de la sociedad (la cultura). Particularmente lo relacionado con la institución de la educación y las condiciones de posibilidad que hacen que el hecho educativo, que se configura a partir de la puesta en forma de las prescripciones y prohibiciones, de las significaciones sociales imaginarias que comporta la institución de la educación, se nos presente como derivado de una praxis compleja y problemática, y no precisamente sólo porque éste se orienta en el trabajo con seres humanos.

7 LAURENT-ASSOUN, Paul, 2003, p. 18.

Las instituciones, el psicoanálisis y la cultura

Primeramente y relacionado con lo que ya se apuntaba acerca de la noción de cultura en Freud, es preciso recuperar la referencia a las instituciones que esta noción conlleva; no sólo por la importancia de la propia noción, sino porque con ella coinciden parte de las elaboraciones que han formulado autores importantes en las ciencias sociales, en el campo de la antropología y la sociología, como Durkheim, Lévi-Strauss y algunos otros. Además de aquellas que posteriormente y en el campo mismo del psicoanálisis (y de la política también) han generado por ejemplo Castoriadis y Green. Lo relevante de estas coincidencias, para el presente trabajo, es que en todas ellas, incluida la concepción freudiana, se trasluce una condición característica de las instituciones sociales en el ámbito de la cultura y que es sumamente importante tanto para la constitución psíquica de los sujetos, la constitución del deseo, como para las condiciones de la vida colectiva. Y es que en las concepciones que aportan los autores señalados, se reconoce que la vida de la sociedad se nos presenta por efecto de ese entramado institucional (socio-histórico, cultural), cuyo origen y fuerza derivan de la apremiante condición humana de conjurar los peligros de la disgregación y el vacío.

Es decir, el entramado de instituciones en el que cobra vida la sociedad, no es sino la respuesta a la urgente necesidad de que los sujetos, colectivamente, puedan mantener la posibilidad del vínculo recíproco, como lo llamó Freud. En este sentido Durkheim insistió lúcidamente en la necesidad que tienen los individuos de salvaguardar la posibilidad de no sólo sostener, sino de crear vínculos solidarios, ya que como señalara en el *Suicidio*: “el hombre no puede ligarse a fines que le sean superiores y someterse a una regla, si no percibe por encima de él ninguna cosa que le sea solidaria [...] los individuos, sin lazos entre sí, ruedan unos sobre otros como otras tantas moléculas líquidas, sin encontrar un centro de fuerzas que los retenga, los fije y los organice”. Más recientemente, Castoriadis insistía en lo que podríamos señalar es ese centro del proceso de institución de la sociedad. En su disertación acerca de la posibilidad de constitución de sujetos y sociedades autónomas señalaba, como problema hasta cierto punto “irresoluble”, que “el miedo a la muerte constituye la piedra angular de las instituciones. No es éste el miedo a ser matado por el ve-

cino⁸ sino el miedo, completamente justificado, de que todo –hasta el sentido– se disuelva”.⁹ Por ello es que las instituciones, armadas con prescripciones y prohibiciones, contienen la fuerza con la cual los hombres, colectivamente, las invisten para que éstas a su vez, les ofrezcan el ámbito de posibilidad en el que sus experiencias serán constituidas, encontrarán sentido y podrán ser comunicables. Así la institución de la sociedad genera las condiciones con las que a cambio de la renuncia a la satisfacción directa, íntegra y despreocupada de las pulsiones, los individuos reciben de ella la promesa del vínculo colectivo que mitiga, en parte, el miedo al enfrentamiento directo con la condición de radical finitud de la muerte.

La institución ofrece esos espacios, y con ella la sociedad y la cultura en cada momento socio-histórico, busca sostenerse en la intrincada red de las pautas regulares del universo normativo que configuran el orden social. Al tratar de esta manera el tema de la institución, nos acercamos al campo de lo que Durkheim¹⁰ definió como “todas las creencias y todos los modos de conducta instaurados por las colectividades” y que Castoriadis posteriormente desarrolló más ampliamente al plantear que

“lo que mantiene a una sociedad unida es evidentemente su institución, el complejo total de sus instituciones particulares, lo que yo llamo la «institución de la sociedad como un todo»; aquí la palabra institución está empleada en su sentido más amplio y radical pues significa normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada (y en sus diferenciaciones: hombre/mujer, por ejemplo)”¹¹

Con base en estas concepciones, es posible plantear que la institución permite la vida del conjunto de cada sociedad y con ello, como se men-

8 Aquí Castoriadis, en el texto de referencia, señala una discrepancia con la perspectiva de Hobbes acerca del “origen” de la regulación social por la vía de las instituciones, señalando que éste tenía razón, pero no por las razones que exponía. Recuérdese que Hobbes era insistente acerca de la cualidad eminentemente violenta y corrosiva de la naturaleza de las pasiones humanas y que se reflejaba en el hecho de que “hartos ya de ese desordenado empujar y golpearse mutuamente, desean de todo corazón acomodarse en un edificio firme y verdadero” (2003, 1: 273).

9 CASTORIADIS, Cornelius, 1990.

10 DURKHEIM, Emile, 1988, p. 50.

11 CASTORIADIS, Cornelius, 1994, p. 67.

cionó más arriba, “conjura temporalmente el peligro de la disgregación”. Además que la institución se sostiene en el entramado de significaciones imaginarias sociales que animan la vida colectiva. Por tanto, al hablar de la institución y de las instituciones nos referimos al conjunto de procesos, de acciones, de patrones de significación material, de la experiencia de los sujetos en el orden social y de los efectos en la variación de ese mismo orden. “La institución existe como una identidad articulada, como sistema regulativo que se impone como evidencia e impregnación tangible de los espacios y los cuerpos”.¹² La institución codifica las acciones y las afecciones, funda tiempos, delimita disciplinas y en ella se define la calidad y el destino de los vínculos.

Como creación social, la institución hace presente la experiencia de los sujetos frente a la condición de obligatoriedad que signa lo social. En su carácter de sistema regulativo, la institución fija lo deseable. Como circuito simbólico, socialmente sancionado, en la institución se combinan en proporciones y relaciones variables un componente imaginario y un componente funcional,¹³ donde el segundo, efectivamente, remite a las funciones que socialmente es necesario llevar a cabo para asegurar la sobrevivencia de la sociedad considerada (parto, producción, gestión colectiva). Pero la institución y la sociedad no se reducen a esto, ya que sus maneras de enfrentar los problemas no les son dictadas sólo a partir de su “naturaleza” sino que más bien y por efectos del componente imaginario que la institución conlleva, “la sociedad inventará para sí tanto nuevos modos de responder a sus necesidades como nuevas necesidades”.¹⁴

En este contexto, la institución es eminentemente creación humana, ya que el lenguaje, las costumbres, las normas y las técnicas, no pueden ser explicadas por factores exteriores a las colectividades humanas, ni tampoco por factores naturales, biológicos o lógicos. Asimismo no hay principios primeros que nos apoyen en la deducción de las causas originarias de las significaciones imaginarias sociales que animan a las instituciones. Durkheim¹⁵ señalaba que las instituciones no empiezan en ninguna parte, que en el entramado de códigos, prescripciones y prohibiciones que articulan a cada institución, no es dable reconocer un principio único original

¹² MIER, G. Raymundo, 2003, p. 153-154.

¹³ CASTORIADIS, Cornelius, 1986, p. 227.

¹⁴ *Op. cit.*, p. 200.

¹⁵ DURKHEIM, Emile, 1996.

desde el que sea posible señalar un momento fundacional para estas creaciones.

Además, la institución recupera cada vez del edificio de las creaciones socio-históricas previas, los elementos que le permitirán instaurar modos actuales de hacer frente a las condiciones de las transformaciones, que son la vida de cada sociedad. Esto es, el proceso de institución de la sociedad no es ni una producción funcional que recambie las reglas o las normas atendiendo sólo a necesidades presentes, ni una secuencia articulada de fases que en una concepción lineal evolutiva llevará a las sociedades a darse cada vez instituciones más avanzadas o más acabadas. “No existe por lo demás ningún proceso continuado que lleve a las comunidades a desarrollarse para formar pequeñas instituciones que, a su vez, den origen a otras más grandes”¹⁶ ni mejores.

Sin embargo, la institución en abstracto no existe materialmente en ninguna parte sin los individuos socializados que la pongan en forma. Las instituciones como creaciones sociales y condiciones de la sociedad no son nada si no hay humanos que las realicen. Un código, unas reglas de comportamiento, una lengua, no son nada si no hay humanos que las apliquen, las conozcan, lean o hablen. Las instituciones “en la realidad sólo valen por las operaciones, las actividades, la vida de los individuos concretos adiestrados por la sociedad para vivir según ellas, hablar esa lengua, comer según tales modales”.¹⁷

Al formularse como creación social, la institución configura las condiciones de su propia auto sustentación, delimita las posibilidades de su mantenimiento y reproducción al instituir los sujetos que se harán cargo de llevarlas a cabo y con ello darles vida. Los humanos pensamos en y con las instituciones, actuamos en ellas y es a partir de ellas mismas que las modificamos, “los individuos perpetúan la sociedad repitiéndola y según necesidad, [...] modificándola o aboliéndola, pero aquellos que la abolieran, serían aún individuos producidos por las instituciones existentes, lo que quiere decir que no la abolirían de cualquier manera”.¹⁸ En este sentido y como se apuntó párrafos arriba, se crearán instituciones como las

16 DOUGLAS, Mary, 1986, p. 74-75

17 CASTORIADIS, Cornelius, 2004, p. 38

18 CASTORIADIS, op. cit.

del lenguaje y la de individuo de cada sociedad considerada (hombre, mujer), como la familia y la educación por ejemplo, las cuales, animadas y siendo sostén de las significaciones sociales imaginarias, harán posible el mundo cultural de cada sociedad en cada momento socio-histórico. De manera que, en el contexto de la reflexión que se propone en el presente trabajo, familia y educación como instituciones de la sociedad, son las que en principio, y no solamente, aportan los elementos que permitirán la constitución de los sujetos que darán vida y harán posible la producción de la sociedad y su auto sustentación.

Familia y educación conllevan desde siempre los imperativos de reproducción y socialización de las nuevas generaciones, encargos con los que se busca concretar las condiciones y los procesos por los cuales la sociedad misma se crea y recrea. Con base en lo que delimita a cada una de ellas, los sujetos son llevados a la interiorización de la institución social y sus significaciones. Aprenden el lenguaje, la categorización de las cosas, lo que es justo e injusto, lo que se puede hacer y lo que no se debe hacer, lo que hay que adorar y lo que hay que odiar, con ello se posibilita que los sujetos juzguen con criterios sociales para que sean aptos para la vida en sociedad. En ello la sociedad busca las condiciones que permitirán llevar a cabo este proceso y dotarlo, cada vez, de contenidos específicos. Por tanto y para concretarlo se apoya en el proceso de la transmisión. En ésta se ponen en juego las configuraciones que familia y educación representan a partir de las significaciones que las animan y de los efectos que generan las relaciones de solidaridad que establecen con el resto de las instituciones.

La educación, su encargo social y lo imposible de su concreción

Particularmente y en el caso que nos ocupa, que es el de la educación, la transmisión que se pone en juego involucra esas ideas, sentimientos y prácticas que en cada sociedad sus miembros deberán poseer para pertenecer al contexto social. Además y como parte del entramado dinámico de relaciones entre instituciones –que conforma, sostiene y transforma la vida social– la educación tendrá que incorporar los encargos y determinaciones que se generan por efectos de las relaciones solidarias con el resto de las instituciones y que le exigen incorpore a sus propios imperativos e ideales. Éstos se registran como parte de los enunciados que de-

finen las características que señalan los procesos que la educación modula. Debido a su pertenencia en el entramado institucional, la educación, en su hacer, conlleva la conformación disciplinaria de los sujetos.¹⁹ Problemática y ambivalente, la disciplina perfila la encomienda de la que la educación es responsable, es disciplinaria en cuanto a los recursos de conocimiento, a los esquemas corporales y al modo de la subjetividad que se constituye en el ámbito de los procesos que genera.

Es así que para delimitar las condiciones de posibilidad en las que se prefigura la concreción de su encomienda y las condiciones de su auto sustentación, la educación como institución implica la transmisión de un saber y la conformación disciplinaria de los sujetos. Como parte del proceso, los contenidos que se ofrecen para la modulación de los individuos, se articulan en series discursivas que son construidas previamente y conllevan no sólo el ideal de sujeto y sociedad que la educación busca concretar sino también los enunciados científicos que sostienen esos ideales y los colocan en el proyecto que la educación adelanta y del que el sujeto formará parte. La educación conlleva un modo particular de comprender el mundo y a los individuos, implica una red articulada de discursos y prácticas relativos a la transmisión de ciertos conocimientos con el objetivo de que se fijen en el sujeto las semejanzas requeridas por la vida colectiva.

Con ellos se pone en marcha el tipo regulador de educación de cada sociedad, que hace efectiva la cooperación entre instituciones que se reconoce como parte de su propia articulación. Esta cooperación involucra no sólo la “necesaria normalización” de los miembros de la sociedad, relativa a sus propios modos de hacer y decir, sino también a la complejidad diferencial de la propia sociedad. La educación no hace referencia a una sola y única forma de proceder surgida unilateralmente y fuera del tiempo sino más bien a un conjunto de elementos sociales cuya forma y función atienden tanto a “determinaciones” funcionales como históricas –imaginarias– en las que se articula el tipo de ideal social, que a su vez prefigura las condiciones del campo en el que se hará posible la concreción de la práctica educativa misma.²⁰

Ahora bien, tanto el encargo social de la educación como los ideales que éste comporta son reconocidos y a ellos apela el psicoanálisis. En el pró-

¹⁹ MIER, G. Raymundo, 2006

²⁰ Estas ideas las recupero de un trabajo publicado anteriormente.

logo a la obra de Oskar Pfister, Freud señala: “la educación quiere cuidar que de ciertas disposiciones (constitucionales) e inclinaciones en el niño, no salga nada dañino para el individuo o la sociedad”.²¹ Por su parte, Durkheim señaló al respecto de este encargo social:

“la educación [...] tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado”.²²

En ambas referencias encontramos formulado ese encargo del que hablamos y parte del ideal que posibilita la existencia de la educación como institución, y es en el ámbito del ideal en el que podemos reconocer el elemento problemático al que Freud hacía referencia cuando señaló a la educación como parte de las tres profesiones “imposibles”. La frase es conocida y no es necesario repetirla,²³ pero lo que resulta significativo es lo que Freud señala a propósito del cumplimiento de los resultados del análisis como parte de esas profesiones imposibles: “Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado”.²⁴ Es en la concreción del ideal de la educación, en los resultados que se prevé obtendrá, en dónde radica lo imposible. En este sentido, no sólo para Freud ese ideal es imposible o irrealizable, también para el mismo Durkheim que al inicio de *Educación y sociología* señaló el ideal que Kant formulaba para la educación y que se traslucía en algunas de las propuestas pedagógicas de la época y al que plantea como “irrealizable”, al respecto Durkheim expuso:

“Según Kant, «el fin de la educación es el de desarrollar todas las facultades humanas. Llevar hasta el punto más alto que pueda ser alcanzado, todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí», ¿no es éste acaso un ideal por encima del cual no puede existir ningún otro? [...] Sin

21 FREUD, Sigmund, 1993, p. 351-352

22 DURKHEIM, Emile, 1996, p. 49

23 No se busca reiterar una especie de lugar común y como señalara Castoriadis, adicionalmente Freud nunca explicó por qué las tres profesiones eran imposibles (ver Castoriadis 1990, 92).

24 FREUD, Sigmund, 1993, XXIII: p. 249.

embargo, si bien en cierta medida ese desarrollo armónico es, en efecto, necesario y deseable, no por esto es integralmente realizable.²⁵

Esa condición de imposible que Freud señala para la educación y de parcialmente irrealizable en la forma del ideal kantiano que Durkheim apunta, hacen referencia a lo que el mismo Freud indicara en una de sus conferencias de introducción al psicoanálisis en la que aborda de manera extensa la relación entre psicoanálisis y educación.²⁶ En esa ocasión señaló parte de lo que para él serían los elementos que hacen de la educación algo imposible al indicar que “es preciso tener en cuenta que los objetos del influjo pedagógico traen consigo diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños”.²⁷ Esta misma condición era para Durkheim referida no sólo para las diversas disposiciones de los sujetos, sino que además insistió acerca de los otros factores que harían irrealizable, en parte, ese ideal educativo; así lo planteó: “no podemos y no debemos entregarnos todos al mismo género de vida; según nuestras aptitudes, tenemos funciones diferentes que cumplir, y es necesario que nos pongamos en armonía con aquella que nos incumbe”.²⁸

Además, para Durkheim, la propia diversidad y heterogeneidad de las sociedades, reclama de los individuos que las conforman la aportación también diversa de desarrollos y obras que las sostengan; de manera que no es posible pensar que todos se dediquen a desarrollar las mismas profesiones, aun cuando sus gustos así se los indiquen. Si bien es cierto que a diferencia de Freud, en la reflexión durkheimiana, no hay referencias a ninguna noción de inconsciente, para señalar las distintas “determinaciones constitucionales” que hacen que el hacer de la educación no pueda garantizar los resultados que se adelantan, en la forma del ideal que la anima como institución. Sí es posible extraer las ideas que nos permitan apoyar la reflexión en cuanto a la dimensión social-institucional de la problemática y articularla con el señalamiento de Freud en relación con la condición de imposible que reconoce en la educación.

²⁵ DURKHEIM, *op. cit.* 1993, p. 40.

²⁶ Con frecuencia en sus referencias a la educación, Freud hace una mezcla con referencias a la pedagogía, en ocasiones sin hacer ninguna distinción entre ambas.

²⁷ FREUD, Sigmund, 1993, XXII: p. 138.

²⁸ DURKHEIM, *op. cit.*

Y es que si partimos de lo que al inicio se indicó en cuanto a la relación del psicoanálisis con las ciencias sociales, su aportación en cuanto a la propuestas de interrogación incesante acerca de la “realidad” de los fenómenos psíquicos –por supuesto– y sociales por añadidura. Coincidiremos con que efectivamente lo imposible de la educación radica en la pretensión de adelantar los resultados del proceso educativo en la forma de logros prefigurados y homogéneos. Es la cualidad que presenta la materia psíquica de los sujetos y que hace de la sociedad ese entramado diverso, dinámico y discontinuo, la que genera que efectivamente la educación sea imposible en la medida que busca concretar, de manera homogénea, unos objetivos realizados anticipadamente y con ello pretenda que los logros académicos de los estudiantes, sean susceptibles de reconocerse como esa verdad encarnada de la realización del ideal de la educación.

Es imposible, inalcanzable, en tanto que habiendo reconocido que la educación tendrá necesariamente que enseñar unos contenidos, éstos no pueden ser reconocidos como aprendidos en la medida en que los sujetos sólo los acepten, los “sufran”. Y que en el segmento de formación que ofrece la educación, no podrá decirse que ésta ha tenido lugar y se han cumplido sus propósitos, en la medida que los estudiantes tomen las decisiones que se esperan de ellos y actúen en consecuencia con las condiciones que se han prefigurado deban presentarse. Más aún si reconocemos que el sujeto, ese sujeto que forma parte del proceso (tanto maestro como estudiante) tiene la capacidad de generación incesante de representaciones, afectos y deseos por obra de sus creaciones imaginarias, que en síntesis espacio-temporales diversas, discontinuas e incalculables hacen que en cada momento y para cada actor el proceso derive en condiciones inéditas de apropiación de los recursos educativos (conceptuales, técnicos, disciplinarios), entonces tenemos que reconocer que la educación imposible es aquella que como señalara Castoriadis, es “incapaz de proveer una respuesta razonable a la posible pregunta de los alumnos: ¿y por qué tenemos que aprender esto?”.²⁹

Aunado a lo anterior, es preciso señalar que en la transmisión del saber que se involucra en los procesos educativos y más ampliamente en los formativos, lo que se pone en juego es efectivamente la apertura al conocimiento que implica su carácter de inacabado, en permanente construc-

²⁹ CASTORIADIS, Cornelius, 1990, p. 95.

ción a partir de la incesante generación de interrogantes por parte de los sujetos. Sin embargo, en su presentación a los estudiantes, esta apertura al conocimiento tiene que aparecer, temporalmente, como suspendida en su constante proceso de construcción, para los efectos que la educación, apoyada en la didáctica, requiere generar. De manera que en tal presentación del conocimiento como temporalmente acabado, se pone en juego también parte del carácter de imposible de la educación. Ya que en el proceso educativo, por efectos de la relación pedagógica (transferencial) animada por las creaciones imaginarias de los sujetos, relativas a esa relación y al conocimiento que involucra, éstos construirán un saber sobre sí, los otros y el mundo radicalmente singular en relación no con la veracidad de los conocimientos o con su construcción misma, sino con las interrogantes y el sentido que en cada uno generan.

De manera que la educación, como institución, en su carácter eminentemente disciplinario, conservativo y de apertura al conocimiento, opera como límite e incitación para el deseo. Es por ello mismo que seguirá siendo imposible en la medida en que los sujetos de este proceso (docentes y alumnos) no puedan interrogarla incesantemente. Es decir, mientras los sujetos no puedan preguntarse efectivamente por el sentido de la educación, poniendo en juego esa misma apertura al conocimiento que ella incita y aplicando su carácter disciplinario a las producciones con las cuales se ofrezcan las respuestas a esas interrogantes, en términos del rigor conceptual que implica, la educación no dejará el terreno de la imposibilidad. Es más, si al preguntarse efectivamente por ese sentido de la educación, los actores no reconocen ni asumen las consecuencias que una interrogación así conlleva en cuanto a la responsabilidad para sí y con los otros, frente a los otros y contra los otros, de configurar un proyecto educativo “como esa especie de recreación incesante de la capacidad de acción colectiva, de construir las condiciones para que esto sea posible” en la medida que puedan preguntarse ¿por qué la educación tiene que ser “sufrida así” y no puede ser constituida como experiencia de otra manera? y actuar en consonancia con las respuestas que se ofrezcan, quizá la educación no deje su lugar de imposible en los términos en los que en este texto se han expuesto.

Sin embargo, si la educación se permite promover, desde el seno mismo de su configuración como institución, la creación de un proyecto educativo “como régimen de acción concreta que involucre necesariamente la

creación incesante de horizontes” y con el que sea posible “la invención permanente de sí y los otros en las condiciones siempre cambiantes de la trama de vínculos, en la asunción de la capacidad de respuesta y de una responsabilidad” frente a las condiciones de transformación de la sociedad y sus individuos.³⁰ Se podría entonces, en las condiciones de un proyecto educativo así, reconocer al sujeto como por ser y a la sociedad como inacabada. Por tanto, ese proyecto educativo apuntaría “a su realización como momento esencial”, en cuyo núcleo estaría el sentido y la orientación de la educación, sin confundirse con el ideal por irrealizable. Ese proyecto no se dejaría fijar en “ideas claras y distintas”³¹ y superaría la representación misma del proyecto al no confundirse con un plan y programa educativos. En tales condiciones quizá sería posible que la educación dejara, por lo pronto en la reflexión, ese lugar de lo imposible que Freud le reconoció alguna vez.▲

Bibliografía

- CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. 2 vols. Taurus. Barcelona, 1986.
- . *El Mundo Fragmentado*. Altamira. Buenos Aires, 1990.
- . *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa. Barcelona, 1994.
- . *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*. FCE. Buenos Aires, 2004 [1986-1987].
- DOUGLAS, Mary. *Cómo piensan las instituciones*. Alianza Editorial. Madrid, 1986.
- DURKHEIM, Émile. *Las reglas del método sociológico*. Alianza Editorial. México, 1988 [1895]
- . *El suicidio*. Coyoacán. México, 1995 [1897].
- . *Las formas elementales de la vida religiosa*. Coyoacán. México, 1996 [1912].
- FREUD, Sigmund. *Obras completas*, 24 vols. Amorrortu. Buenos Aires. 1993.
- . “Introducción a Oskar Pfister”, *Die Psychoanalytische Methode*, Vol. XXII, pp. 347-353. 1913.
- . “Conferencias introductorias al psicoanálisis. 10ª conferencia. El simbolismo en el sueño”, Vol. XV, pp. 136-154. 1916 [1915-16].
- . “Psicología de las masas y análisis del yo”, Vol. XVIII, pp. 63-136. 1921.
- . “Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial”, Vol. XX, pp. 165-244. 1926.
- . “El malestar en la cultura”; Vol. XXI, pp. 57-140. 1930[1929].
- MIER, G. Raymundo. “Calidades y tiempos de vínculo. Identidad, reflexividad y experiencia en la génesis de la acción social” en *Tramas*, N° 21. México, 2003. pp. 135-148.
- MIER, G. Raymundo. *Seminario Interinstitucional Cultura, Educación e Imaginario social*, Mesa redonda: “Las ciencias sociales y la concepción de lo imaginario”, Escuela Nacional de Trabajo Social-UNAM. México, 2006.

³⁰ MIER, G. Raymundo, 2006.

³¹ Los entrecomillados de este párrafo corresponden a ideas recuperadas de Castoriadis (1986, 132-134).

¿Enajenaciones primarias (de origen) –enajenaciones secundarias (supletorias)?

– con especial acento a la perspectiva Marxista
y Freudiana–

Raúl Páramo Ortega
Psicoanalista

*Todo lo que ocurre, ocurre a los hombres,
en vez de ocurrir por ellos.*
T.W. Adorno, 1950.

*Los hombres se mueven en forma predominantemente
inconsciente como órganos de su siglo.*
Goethe,¹ p. 583.

En castellano utilizamos la palabra *Enajenación/Alienación* no solamente como un término psicológico-psiquiátrico y de resonancias jurídicas y sociales, sino también de connotaciones filosóficas. No solamente es ser desposeído de X o Y características o capacidades, sino también incluye la pregunta sobre la *naturaleza humana*. Pero *¿cuáles son los elementos constitutivos que nos permiten hablar de “la” naturaleza humana?* Sobre todo si concebimos al hombre como una especie animal en evolución. La cuestión es francamente problemática y algunos pensadores afirman: un ser humano se libra de las alienaciones secundarias por lo menos cuando *“llega a ser lo que es”*. El *quid* del asunto es que el hombre no es un ser terminado. Aunque aceptemos que está en evolución, eso no significa que conozcamos de antemano la dirección y la velocidad de dicha evolución. Somos un animal que puede tanto *e*-volucionar, como *in*-volucionar.

¹ “Die Menschen sind als Organe ihres Jahrhunderts anzusehen, die sich meist unbewusst bewegen”. (Goethe, J. W. “Maximen und Reflexionen”, in *Poetische Werke, Band. Weltbild Verlag, Augsburg, s.a. p. 583.*).

El término *Enajenación* o *Alienación* puede ser utilizado, en su sentido más amplio, como elemento paradigmático de toda psicopatología y de toda explotación, es decir, en ambos casos, como *Alienación básica*. Tradicionalmente, la palabra “*alienación*” se usaba a secas como locura (Wahnsinn) y a la Psiquiatría se le definía como “ciencia de la alienación”.² A partir del movimiento *antipsiquiátrico*, inspirado en el psicoanálisis y en el marxismo, la psiquiatría es considerada predominantemente como un órgano policiaco del *establishment*, disfrazado de ciencia médica. *Alienación* es un concepto “gozne”, entre los enfoques marxistas y freudianos (Brückner, Caruso, Dahmer,³ Fenichel, Gabel, Horn, Holzkamp, Nitzschke entre muchos otros). El divorcio entre ambos enfoques es un síntoma de nuestro ejercicio deficitario del pensamiento dialéctico. Para Friedrich Engels, la naturaleza misma está construida dialécticamente, o contemplado desde la otra orilla, los biólogos evolucionistas han encontrado cómo las formas de pensamiento son una adaptación a las estructuras de la realidad externa en las que se da la vida humana. En otras palabras, el proceso cognitivo no está fuera de los procesos evolutivos de la naturaleza misma en general.⁴ La compleja –y muchas veces indescribible– naturaleza, nos obliga a buscar a ampliar la consciencia para tratar de resolver los nuevos problemas. Esto debe incluir la indagación de nuestras propias aberraciones.

En Marx, la *Enajenación básica* sería a secas la esclavitud externa, la explotación, o la interna, ideológica, llamada Religión. El materialismo dialéctico sería la filosofía en camino de escudriñar la alienación social. Reconozcamos aquí que cualquier calificación de “alienación” implica una *antropología latente*, como referencia problemática. Mencionemos por ejemplo “el hombre es lobo para el hombre” (Hobbes); “el buen salvaje” (Rousseau); “El mal sólo es tránsito hacia el bien” (Cristianismo) o “La vida es en sí misma, una enfermedad hacia la muerte” (Schopenhauer); San Agustín: “No hay nada humano que esté fuera de la dimensión del pecado”;⁵ Marx: “El ser es el que determina la consciencia, y no la consciencia el ser”. Todos estos postulados de la Antropología Filosófica⁶ que hemos puesto como ejemplos entre muchas antropologías basa-

2 GABEL, J., 1970.

3 DAHMER, H. 2002.

4 RIEDL, R. 1987 (1982).

5 *Non posse non peccare*.

6 FISHER, G. 2008.

les, es lo que Walter Burkert ha llamado “categorías fundamentales de la forma de entender el mundo”.⁷ Insistamos: cualquier supuesta alienación hace referencia secreta a una, o a algunas formas de *antropología latente*. A éstas *categorías fundamentales de la forma de entender el mundo*, el sociólogo Collins⁸ las llama *macro-premisas*. En psicoanálisis se habla de factores determinantes inconscientes del discurso consciente, racional. En el psicoanálisis se exploran los componentes determinantes que provienen no sólo de la historia personal, sino de la cultura y del lenguaje. La historia personal está entreverada con la sociedad y con la historia.

¿Podemos realmente hablar de alineaciones primarias, es decir, de origen, no contingentes? Si nos atreviésemos a hablar en tal forma, significaría que postulamos la existencia de enajenaciones constitutivas de todos los sujetos pertenecientes a la especie *homo sapiens*. En Feuerbach, en Freud y en Marx, la religión es descrita como enajenación radical, pero en sentido estricto no es enajenación primaria sino reactiva frente a la indefensión existencial. En Freud además estamos atravesados por algo que nos divide en dos: lo que tenemos consciente y lo que opera en nosotros inconscientemente.⁹ A las *alienaciones primarias* les puedan agregar, por desgracia, *alienaciones supletorias* a través de la represión en el sentido psicoanalítico. La represión psíquica se encuentra en estrecha relación con lo que primero fue represión social. Estamos ante un conflicto que nos desgarrar: el conflicto entre Eros y Tánatos, aunque ciertamente está en nuestras manos acrecentar Eros y disminuir los efectos de Tánatos.

Las *enajenaciones secundarias* se desprenderían como ramificaciones de las primarias. Desde la antropología filosófica, por ejemplo, la enajenación inicial, primaria, se deriva del hecho de que mediante la consciencia refleja somos seres divididos en dos: somos sujetos y objetos de nuestro propio conocimiento.¹⁰ Si nos lanzamos a tal teorización, es bueno tener consciencia de estar entrando a terrenos de la *antropología filosófica*

7 GROH, Ruth, 2004, p. 349, Grundkategorien des Weltverständnisses

8 MASFERRER, Kan E., 2000, p. 97.

9 Ciertamente un sujeto todo consciencia suena inviable. No corresponde a nuestra base neurológica.

10 En esta posibilidad de vivenciarnos, hasta cierto punto separados de nosotros mismos, está el verdadero momento del nacimiento del sujeto.

como lo han hecho, con provecho para todos, pensadores como Ludwig Feuerbach, Helmuth Plessner, Otto Bollnow, Max Scheler, Ludwig Klages, Arnold Gehlen y Rudolf Bilz, con el consiguiente peligro de bordear los despeñaderos, los abismos de la metafísica o de la teología. Más vale saberlo. Expresamente me aparto aquí de cualquier imagen de una supuesta “esencia” humana, apartada de lo social y de lo histórico. Además nos encontramos, consecuentemente, con la dificultad de establecer el concepto de *normalidad*, respectivamente de introducir el concepto de *normopatía*. Entendemos por *normopatía* la condición de quien permite que el orden existente dicte irrestrictamente la propia vida. La ausencia de sentido histórico nos hace no tomar en cuenta que las formas de organización social son el producto de una larga fragua: la acción y la omisión de una larga serie de generaciones anteriores.¹¹ La fuerza de la razón puede proporcionarnos los medios para seguir en la ruta de la emancipación, es decir una emancipación que va diagnosticando las alienaciones emergentes y las alienaciones convertidas en tradiciones impenetrables. Respecto a alienaciones emergentes mencionemos la adicción al dinero fácil, trasfondo central en el problema del narcotráfico.¹²

Opino aquí (coincidiendo con Capurro [2002]) que el intento de Max Scheler en su búsqueda de una idea metafísica del Hombre se sigue demostrando como un fracaso. Cada vez mediante el estudio de las diversas culturas, caemos en cuenta que no es posible sostener una imagen fija única del ser humano. Esto ha sido un mito europeo moderno, probablemente compleja expresión de sospechoso eurocentrismo. Partimos aquí de la base siguiente: el hombre es un ser biológicamente en movimiento evolutivo o involutivo: el *homo sapiens*.

Entre los que dieron radicalmente la espalda a una concepción metafísica del ser humano, mencionemos a Feuerbach, Freud, Marx y Engels. Las preguntas ¿qué es el hombre?, ¿de dónde venimos? y ¿a dónde vamos? y algunas más modestas derivadas de ellas como ¿en qué época vivimos? determinarán nuestra conducta.¹³ ¿Somos hijos de un Dios de silencios escandalosos? ¿Somos parientes muy cercanos del chimpancé? ¿Somos los extraños en nuestra propia casa? ¿Somos el ser más agresivo del pla-

¹¹ DEMIROVIC, A. 2005.

¹² PÁRAMO Ortega, R., 1991.

¹³ SCHOEPS, J., 1960.

neta? ¿Somos el resultado de nuestra posición social y nuestra constitución racial? ¿Somos la única especie animal que se auto-aliena? ¿Cuáles enajenaciones se derivan más propiamente de nuestra cultura y cuáles son centrales, intrínsecas? Marx y Freud se ocuparon de ello. Freud deja ver entre líneas hasta qué punto y momento está “el malestar en la cultura”, procedente del conflicto entre individuo y sociedad. Nuestra situación actual es producto –entre otras cosas– tanto de *enajenaciones primaria* como secundarias que se reflejan en “las formas de organización social desarrolladas hasta ahora” (Freud) como de las enajenaciones supletorias y secundarias, aunque no por eso menos graves, como el aceleramiento de todas las actividades humanas inscritas en el “principio de rendimiento”.¹⁴ Ciertamente Herbert Marcuse no rastrea las fuentes cristianas de las exigencias del máximo rendimiento contenidas en la doctrina de “multiplicación de los talentos recibidos de Dios” y la consiguiente rendición de cuentas en el supuesto “juicio final”.

Por otro lado ciertas enajenaciones secundarias del hombre civilizado, han deteriorado seriamente su sexualidad. Freud llegó a describirla como en estado involutivo¹⁵ (*Rückzug*). Por ahora no se vislumbra un Eros que pueda librar una batalla digna y exitosa contra Tanatos.¹⁶ Las investigaciones de Sigusch de los últimos veinte años documentan con todo detalle lo pronosticado por Freud en 1929 sobre el deterioro de la vida amorosa y sexual en general. Acerca de la lucha contra tal deterioro, véase los esperanzadores y valientes señalamientos de Dieter Duhm¹⁷ en su libro “El Eros aún por salvar”. Dieter Duhm critica un Eros enajenado del amor, extraño al amor, un placer sexual acotado en extremo. Con ello sigue la línea Freud-Groos-Reich-Marcuse-Caruso. Igualmente pone bajo la lupa una agresividad no consciente. Ambas dos, agresividad y sexualidad excesivamente acotada, se encargan de producir muchas de las enfermedades del hombre occidental que vuelven a ser sometidas a la incomprensión por la miope medicina oficial dominante. El cuerpo mismo es expropiado. Se ha considerado al cuerpo como un instrumento con vistas a obtener resultados útiles e inmediatos. La enajenante medicina

¹⁴ MARCUSE, H., 1998 (1954).

¹⁵ FREUD, Sigmund, 1930 (1929).

¹⁶ Véase Volkmar Sigusch (2005). Sigusch pasa cuidadosa revista de las transformaciones modernas de Eros. Comparte el pesimismo de Freud. Con todo, ninguno de los dos cae en fatalismos baratos.

¹⁷ DUHM, Dieter, 1998.

oficial manifiesta una “tendencia cientificista que pretende reducir al hombre a una máquina, el pensamiento a una neurona y el deseo a una secreción bioquímica (...) es el *adiós* a la subjetividad (...) el nuevo orden tecnocrático tiende a gobernar pedazos: un ser humano fragmentado y, desubjetivado”.¹⁸ El ignorar a Darwin pesa también negativamente sobre la medicina oficial.¹⁹ Por otro lado, una sociedad alienante, como la que padecemos, se inclina a prescribir al sujeto, con carácter de obligatoriedad moral, salud y felicidad. Cualquier otra cosa se convierte para el sistema en protesta sospechosa de estar en contra del orden social y del orden divino.

Es tarea de la antropología filosófica contribuir a discernir hasta qué punto nos contentamos con respuestas como “así es la *condición humana*” sin cuestionar más. Dicho de otra manera, hasta qué punto consideramos como hechos antropológicos supuestamente esenciales lo que en realidad son *alienaciones secundarias* propias de nuestra organización social. El filósofo Bröckling postula la necesidad de que “la antropología filosófica se convierta en médico de urgencia para la cultura y la reflexión antropológica [sea] parte de su arsenal terapéutico”.²⁰ La antropología filosófica –y el psicoanálisis– puede enmarcarse dentro de ella al escudriñar los trasfondos de cosmovisión que lo impregnan, cuestiona el concepto de locura o de “enfermedad mental”. En otras palabras, se trata de sacar a la luz los elementos inconscientes de orden cultural que producen las locuras escandalosas o las silenciosas que aquí hemos llamado *normopatías*.

La “razón instrumental” en cuanto generadora de alienación

Gracias la Teoría Crítica (Adorno/Horkheimer etc.) localizamos a la “razón instrumental” como generadora de posibles desviaciones, de posibles alienaciones supletorias. Aquí entiendo por “razón instrumental” un concepto de racionalidad basado en la explotación productiva de la naturaleza con el fin de lograr un progreso material de la sociedad, sin considera-

¹⁸ CORREA González, E., 2006, (véase también Dethlefsen/Dahlke [1983] 2006). En ese tipo de medicina no existe Freud ni Ivan Illich. Parece olvidarse que entre otras cosas una *teoría crítica de la subjetividad* emprendida por Freud inicialmente fue dirigida a la medicina oficial que le rodeaba, especialmente a la psiquiatría.

¹⁹ NESSE, R.M., WILLIAMS, G. C., 1994.

²⁰ BRÖCKLING, U., 2004.

ción alguna a otros fines, a otros parámetros del concepto de progreso y a otras formas de entender la razón que no sean meramente las positivistas y las pragmáticas. La naturaleza está ahí –para la razón instrumental– sólo como objeto de manipulación técnica. Es un mero cálculo de una relación de eficacia entre los medios y los fines. El peligro mayúsculo estriba en querer hacer de civilización y tecnología, sinónimos. La exaltación del progreso técnico divorciado de las llamadas ciencias del espíritu, resulta peligroso. Hoy en día “Sociedades Transhumanistas” ofrecen – como muchas religiones– la inmortalidad. Pero estas Sociedades “Transhumanistas” la ofrecen por vías de manipulaciones genéticas. Ofrecen una inmortalidad a base de clones repetidos. De ese modo, el llamado *Cyberspace* y su propuesta de sustituir la realidad real por la realidad virtual se acercan a místicas nupcias con la ciencia ficción, con la metafísica más clásica y la teología del *deus absconditus*.²¹

Para Marx, alienación (*Entfremdung*) es un modelo conceptual para explicar la explotación que ocurre en el trabajo en el sistema capitalista, la privación del plusvalor que queda en manos del dueño de los medios de producción. Además, Marx señala como alienación también el menoscabo de sus facultades y potenciales que sufre el trabajador, al ser incrustado en un sistema que no le deja alternativas de un trabajo placentero en donde despliegue gozosamente el mayor número posible de sus facultades, con inclusión de la búsqueda del beneficio de todos. Con todo, Marx le da, primariamente, un sentido antropológico mucho más amplio. Lo extiende a la crítica de la Religión como piedra angular de toda otra crítica. Mencionemos también como un factor alienante básico explorado por el marxismo la siguiente regla: todo trabajo que reciba como retribución cualquier cosa que se aparte –hacia arriba o hacia abajo– de la compensación adecuada a su calidad y a la inversión de tiempo aplicada, se convierte en un trabajo enajenado. Dicho en otras palabras, el capitalismo introduce una enajenación básica, sistemática, al someter la remuneración del trabajo meramente a la ley del mercado o a la maximización de la ganancia como leyes supremas que pavimentan el camino a la alienación instituida, convertida en sistema. Es decir, aquella que genera riquezas y pobrezas desorbitadas, alienadas y alienantes. El sistema de producción capitalista es el generador y legitimador de tal distribución que se perpetúa a sí misma. No en balde se convierte en tarea de urgente necesidad el

²¹ AHN, G., 2001.

combate frontal al capitalismo según lo venimos diagnosticando en estas líneas prestadas del marxismo (véase, entre muchos otros, subcomandante Marcos y John Holloway).

Freud poco utiliza *Entfremdung* como sustantivo, pero frecuenta otras formas gramaticales y desde luego, *el concepto*. Él habla a lo largo de toda su obra, en su teoría de las neurosis y en su teoría de la cultura, de conceptos que son intrínsecamente *alienación*: *represión, negación, proyección, desrealización, despersonalización y extrañamiento*. Los seis conceptos apuntan a un común denominador: *algo que forma parte de mi realidad psíquica me es enajenado (frecuentemente autoenajenado)*. La palabra evoca un proceso dinámico de alejamiento de dos o más elementos que de suyo —a pesar de la tensión de los opuestos— están realmente unidos. Permanezco *ajeno, alienado* de determinadas realidades internas que de suyo son constitutivas de mi realidad total. Ya para no hablar de las potencialidades no ejercidas hacia el exterior. Para Feuerbach, la *sensualidad*, el conjunto de nuestros sentidos, como experiencia unitaria es la contrapartida de la alienación. La sensualidad testifica la naturaleza única y unitaria del hombre, en donde Espíritu y Materia son uno. Ese eslabón lo constituyen los órganos de los sentidos en donde —particularmente en la sexualidad plena— el espíritu se subsume en la materia, y la materia es espiritualizada.²² Tanto para Feuerbach como para Nietzsche por cierto, la sexualidad tiene un papel emancipatorio.²³

*La represión (Verdrängung, Unterdrückung) constituye tal vez el mecanismo prototípicamente enajenante.*²⁴ *La represión que nos quita algo propio, puede ser a base de suprimir los afectos ligados a determinada representación mental, sea la representación misma o al objeto de nuestro deseo pulsional. Destaquemos sólo otro pasaje muy explícito de cómo lo propio es convertido inconscientemente en un elemento psíquico “como si perteneciese (éste) a otra persona”. Insistiendo en la idea, dice así: “...hemos de convenir en que todos los actos y manifestaciones que en nosotros advertimos sin que sepamos enlazar con el resto de nuestra vida activa, pasan a ser considerados como si pertenecientes a otra persona”.*²⁵

22 SCHMIDT, Alfred, 1988.

23 WALTHER, Helmuth, 1999.

24 FREUD, Sigmund, 1927e, p. 313.

25 FREUD, Sigmund, 1915e, p.268.

Afecto y representación quedan extraños uno al otro; en la proyección, algunos elementos son colocados *fuera*; en la negación (*Verneinung*, *Verleugnung*), el contenido consciente es aceptado provisionalmente en la consciencia para luego negarle toda validez. En otras ocasiones, el mecanismo de defensa estriba en declarar que lo ocurrido simplemente retrocede hacia el estadio en que no existía. La represión invierte energía para mantener como *ajeno* lo propio. Para eso puede escoger varios caminos, es decir, diversos mecanismos de defensa. La mismísima estructura psíquica se encuentra en lucha interna, se encuentra fragmentada o en riesgo de fragmentación mayor (alienación psiquiátrica). Esto vale para las primeras conceptualizaciones (conciencia/preconciencia/inconciencia) o en las últimas: Ello, Yo, Superyó, Ideal del Yo y dan cuenta de nuestro ser escindido. Nuestra escisión/enajenación primera, onto y filogenética nace con la formación psíquica llamada *conciencia refleja* (*Selbstbewusstsein*), que no tiene lugar sin lo social, sin “el otro”. *Yo soy también otro*. Mediante la conciencia refleja nos podemos percibir al mismo tiempo como objeto y como sujeto del acto cognitivo. *Nos convertimos en objeto mismo de nuestra conciencia*, nos “dividimos” (*Entzweiung*, Hegel) Es por eso que podemos hablar de un “índice ineliminable de alienación”,²⁶ *que no es otra cosa que no ser uno con uno mismo*. Esto es, en buena dialéctica, nuestra perdición o nuestra salvación en cuanto al ejercicio de la razón se refiere. Ahí radica también paradójicamente la fuerza de nuestra razón que nos permite ver las cosas desde dos perspectivas.

Lo consciente no es lo mismo que lo psíquico. *No somos dueños de nuestra propia casa* (Freud). Podemos hablar de un *índice de alienación constitutiva: bendición y maldición al mismo tiempo*. En este sentido, la *alienación* es un concepto dialéctico que es punto de partida para *des-alienarse*, para *integrar* nuestros contrarios, es decir para contrarrestar la mirada unilateral.

Hasta ahora, y a pesar de los aportes de Marx, Fourier, y Freud “...ninguna sociedad humana ha logrado construir una estructura social que se adecue a las pulsiones reales (Triebe) con que viene dotado su portador”.²⁷ Por cierto, esta problemática es central en *El malestar en la Ci-*

26 De la misma manera se habla de un *índice inevitable de elementos ideológicos* (en el sentido marxista clásico) en cualquier ciencia.

27 PLESSNER, H., 1980 (1928), p. 232.

vilización de Freud. En todo esto quizá está como concepto gozne el siguiente problema de orden filosófico: ¿No es acaso muy arriesgado y presuntuoso tratar de establecer qué es enajenación o quién está enajenado? Si ni siquiera sabemos que es lo razonable, ¿Cómo determinar cuando se ha perdido “la razón” según el viejo término a la vez psiquiátrico y popular? En el sentido estricto, sólo podemos decir que lo no razonable (lo *ajeno* a la razón) es lo que en determinado contexto y en determinadas circunstancias cuenta con un consenso muy amplio que lo certifique, independientemente del contenido. Ahí radican los desvaríos de la razón, a saber en la sumisión exagerada a los postulados dominantes. El avance del conocimiento racional irrumpe perdiendo provisionalmente consenso y ampliando el campo de observación, ampliando la contextualización. Este proceso de avance es muy lento y requiere que la razón conozca poco a poco sus determinantes: el conocimiento en sí es un proceso de desalienación, por lo menos de disminución de la vulnerabilidad ante los factores de orden social.

Permítanme extenderme un poco en el concepto de *consenso*. Difícilmente se puede existir con un cierto índice bajo de consenso. Solo los héroes y los genios logran vivir con bajos niveles de aprobación. Ciertamente los locos o los místicos supuestamente iluminados, presumen para sí de no requerir ninguno, o sólo alguno de origen sagrado. El consenso de suyo cumple funciones de afirmar nuestra brújula existencial cognitiva. Es encargada de encontrar “explicación”, “sentido”, “orientación” en el manejo entre lo real interno y lo real externo. En relación a esta problemática podemos preguntarnos ¿quién puede erigirse en juez para dictaminar quien ha perdido la razón?; respectivamente ¿quién es un alienado? Ahí empieza la disputa entre la psiquiatría y la antipsiquiatría. Pero no solamente entre ellas, sino entre la valoración que se le dé a una visión religiosa o pagana de la existencia. Históricamente se ha dado el caso de quienes contra la llamada “enfermedad mental”, prescriben la lectura de Santo Tomás y hay quienes prescriben el libro Rojo de Mao.

A nivel epistemológico, Freud sustenta que en el inconciente no hay criterio fijo que garantice que lo que se percibe es real: “No es posible distinguir entre lo real y la ficción fuertemente catexizada”.²⁸ Para Freud, el Yo juega “el ridículo papel del tonto del circo, que trata de imponer a los

²⁸ FREUD, Sigmund, 1950a (1887-1902), p. 187.

espectadores la convicción de que todo lo que sucede en la pista es en obediencia a sus órdenes”.²⁹ En forma análoga, Friedrich Engels³⁰ descarta que los motivos y acciones individuales “sean las causas últimas determinantes de los acontecimientos históricos”. En relación a los complejos procesos históricos, el individuo es el tonto del circo al que se refiere Freud en la cita anterior. Marx también en esa línea exploró lo irracional, lo alienante más amplio imaginable: el que proviene de las religiones de allendidad. Para la Ilustración (Marx y Freud incluidos), las pretensiones de la religión de cimentar la razón en revelaciones supuestamente sobrenaturales, no es otra cosa que *alienación*.

Soberanía versus Alienación

Busquemos luz en el juego dialéctico de los contrarios: *soberanía, soberano*, respectivamente *emancipado o liberado*, es aquello que en última instancia juzga y decide autónomamente. Soberanía es autodeterminación, autogobierno. El soberano es independiente por definición. Es quién menos consenso requiere; el alienado en cambio, no puede dar un solo paso fuera de los determinantes que ignora o que ha convertido en inconscientes y se aferra al consenso mayoritario. Además ¿quién puede presumir de funciones yoicas soberanas? La meta a aspirar es la señalada por Freud: “donde reinaba el Ello, debe reinar el Yo”. Señalemos por cierto que la soberanía alcanzada no es para siempre ni en todos los campos. Tampoco es una entelequia llamada Dignidad, por cierto malinterpretada como *Derecho natural pre-fabricado y metafísico* que es tomado como rehén propagandístico de cualquier religión que quiera hacerse de un campo de acción que le dé prestigio de honorabilidad. La instancia Yoica será menos enajenada (más soberana) en cuanto más conscientes tenga los elementos que le determinan: idioma, tiempo histórico, inconsciente cultural etc. En el concepto de alienación salta a primer plano el tema de la Religión en cuanto la Religión es substancialmente ausencia de soberanía, dependencia reconocida (re-ligada) del supuesto creador frente al cual se abdicar de la propia determinación. No en balde la auto-renuncia (auto-abdicación) es presentada como acto religioso por excelencia. Job como prototipo.

²⁹ FREUD, Sigmund, 1914d, p. 97.

³⁰ ENGELS, Friedrich, 1984 (1845), p. 298.

Alienación radical y religión en Marx, Feuerbach, Freud

El análisis detenido que Marx hace sobre alienación en el sistema capitalista tiene otro nivel de reflexión teórica cuando habla de una alienación primaria, la religiosa.

Para Marx, el prototipo de toda alienación es la huida de las realidades de este mundo³¹ y al mismo tiempo, el reflejo de la miseria de las relaciones materiales; para Freud, el prototipo es la deformación perceptiva de la realidad: ilusión infantil que brota del desamparo. La tarea psicoanalítica por excelencia estriba en acrecentar la capacidad de percibir y aceptar la realidad que ha sido deformada por medio de instancias inconscientes y reprimidas que incluso forjan instituciones poderosas y longevas. “Es tarea de la historia, una vez que se elimine cualquier tufo de allendidad de nuestras afirmaciones filosóficas, tratar de establecer lo verdadero de este mundo”.³² Para Marx “ser radical significa tomar algo por su raíz y la raíz para el hombre es el hombre mismo”.³³ Más adelante, el mismo Marx nos dice: “La crítica de la religión conduce a la doctrina de que el hombre es la más alta esencia para el hombre mismo (...) postulamos *el imperativo categórico de que todas las relaciones que hacen del hombre un ser humillado, esclavizado, abandonado y despreciado, deben ser radicalmente modificadas*”.³⁴ Si para la religión la raíz del hombre es Dios y no el hombre mismo, ¿no entramos en terrenos de la más fundamental alienación? ¿No es acaso la religión lo que más radicalmente y de antemano impide al ser humano ser él mismo? Esto nos recuerda que el marxismo postula la necesidad de que el hombre auto alienado se recupere a sí mismo, postulado que Caruso³⁵ nos presenta como tarea del psicoanálisis: ante todo *tratar de volver al hombre a sí mismo*. Freud, Marx y Feuerbach se sitúan en el mismo lugar teórico en cuanto a la crítica de la religión se refiere.

31 “Flucht aus der wirklichen Welt”. El budismo (aunque cualquier religión) para eso parece ser experta. Aquí un freudiano como Franz Alexander (Buddhistic training as an artificial catatonia. En: *Psychoanal. Review*, vol.18, no. 2, 1931; reproducido en: G. B. Levitas (1965), p. 947). *The World of Psychoanalysis*, New York (George Braziller), no titubea en considerar las meditaciones budistas como un entrenamiento para la producción de una catatonia artificial (digamos a través de otros medios).

32 MARX, Karl, 1983 [1843] 1, 379.

33 *Op. cit.*, p. 385.

34 *Op. cit.*, p. 385, cursivas mías.

35 CARUSO, Igor., 1962.

Desde la perspectiva religiosa, el alienado es el pagano, perdido en un mundo en que el espíritu ha sido extirpado. El mundo enajenado y enajenante es aquel en el que Dios está ausente: El teólogo Hans Urs von Balthasar nos decía:³⁶ “Dios es la «realidad última» de la criatura. Como alcanzado es cielo; como perdido, infierno; como examinante, juicio; como purificante, purgatorio”. El pensamiento de corte fundamentalista no es de uso exclusivo de las religiones, sino que también es una tentación permanente para cualquier pagano respecto a su visión del mundo. Acercándonos a un *estilo de pensamiento dialéctico*, podríamos decir: “el teólogo es un ateo frustrado, y el ateo es un teólogo impedido”. Prosiguiendo y dando una dirección contraria (es decir poniéndola en movimiento dialéctico) a una línea de Igor Caruso (el joven),³⁷ propongamos aquí que el cristianismo, ante los ataques de radical alienación religiosa saca a la luz su propuesta mitológica de *redención* a través de Cristo. Me refiero al “arquetipo de salvación”.³⁸ Con esto quiero decir que Cristo, como figura simbólica de una nostálgica “redención” incorpórea, se saca de la manga *dos* naturalezas: la divina y la humana. De un solo golpe, el mito *salva* al Creador de su soledad y mismidad absoluta, y a la criatura de su desamparo total. El mito Cristo-Jesús es un buen símbolo, un intento de resolver el estado de desamparo existencial mediante la alquimia en todo su esplendor. Cristo Jesús no es ni sólo hombre ni sólo Dios, sino en dialéctica alucinada asume (aufhebt) las dos naturalezas: es un ser híbrido al mismo tiempo creador y criatura. Además, como señala Horkheimer mediante su dogma de la Trinidad, hace una coqueta concesión al politeísmo que le rodeaba. Este conjunto de factores nos da algunas luces sobre el enorme éxito publicitario y mediático del cristianismo. El Hombre a su vez se balancea entre el “espíritu” y la materia, oscila entre el cielo y el infierno, como diría el poeta William Blake (1757-1827).

Para Marx, la meta no es meramente eliminar la *fetichización de la mercancía*, sino consecuentemente eliminar la explotación que de ahí deriva como *alienación supletoria*. La tarea, el logro por conseguir, sería el advenimiento de una sociedad libre de cualquier enajenación (*entfremdungsfreie Gesellschaft*), según la expresión literal de Marx (más amplio en Petersen).³⁹ Para Marx, la conciencia de la enajenación es pre-

36 POZO, C., 1999.

37 CARUSO, Igor, 1954 (1952).

38 *Op. cit.*

39 PETERSEN, T., 1998 (2004).

requisito de la emancipación revolucionaria. Se trata de la desarticulación de procesos sociales estructurados sobre la base de los intereses de las clases dominantes (respectivamente naciones dominantes). Las relaciones sociales de clases se nos quieren plantear como si fueran naturales, como tiempo atrás fue la esclavitud sin tapujos. Dichas enajenaciones configuran otro tipo de hombres, conducidos, determinados desde el exterior, proclives a la resignación e inhibidos en su *autorrealización* (esta autorrealización es para Freud aumento de la capacidad de amar y de trabajar). Marx señalaba rotundamente que el trabajo no debería de ser *fragmentado* sino creativo, completado hasta su final y regido por propósitos claros. El no cumplimiento de esto lo describe de la siguiente manera "...convierte al obrero en un monstruo (...) al individuo mismo se le convierte en un aparato automático adscrito a un trabajo parcial (...) vemos a un hombre convertido en pleno fragmento de su propio cuerpo".⁴⁰ Para Marx, la forma de producción capitalista permea las relaciones humanas en su conjunto.⁴¹ Los sentimientos y el mejor de ellos, el sentimiento amoroso, estorban.

Marx y Freud han pasado a la historia, entre otras cosas, por haber diagnosticado como alienación la marca prototípica de la civilización judeo-cristiana. En visión de conjunto, Marx indaga los factores económicos (no exclusivamente); Freud, en cambio, investiga los factores inconscientes en sí mismos y en cuanto sedimento de las estructuras sociales e históricas. Mi intención es acercarme a la postura que describe Nietzsche,⁴² a saber: *no es admisible ninguna teoría social que excluya la teoría del inconsciente, ni ninguna psicología de lo inconsciente sin referencia a lo histórico y político.* A mi no me interesa ningún Marx sin Freud, ni ningún Freud sin Marx.

Para Freud, la emancipación requiere que "el Yo [aprende] que para el logro de la satisfacción existe aún otro camino distinto de esta *adaptación* al mundo exterior. (...) en esta actividad hemos de ver la más elevada función del Yo. (...) la decisión de (...) cuándo debe defenderse del mundo exterior [modificándolo] constituye la clave de la sabiduría".⁴³

⁴⁰ MARX, Karl, 1983 (1867); p. 23, 381.

⁴¹ Véase Illouz (2003), y para una visión de conjunto sobre la actualidad de la teoría de la enajenación en Marx, Seppmann (2005). Además aquí mismo el apéndice número 1

⁴² NITZSCHKE, B., 1989 (2005).

⁴³ FREUD, Sigmund, 1926e, p. 228.

Queda aquí, pues, explícitamente en Freud la recomendada posibilidad de la rebelión ante los intentos de dominación de poderes sociales externos, es decir, la función emancipadora de ganarle terreno a lo antes inconsciente. *Un psicoanálisis sin diagnóstico de nuestro tiempo simplemente se equivoca gravemente.* También así lo creo respecto a la medicina oficial dominante que se equivoca en su conversión del *homo sapiens* en simple objeto

El método freudiano de “asociación libre” resulta ser un dispositivo que hace evidente, precisamente por las dificultades de asociar “libremente”, las cadenas y enajenaciones que el sistema social nos impone. *Dime de qué no puedes hablar y te diré cuál es el campo de pensamiento que la sociedad en que vives te ha enajenado, es decir, en qué medida tu pensamiento ha sido expropiado.* Tu silencio es el voto en que se sustenta el cuestionable sistema social dominante. De esa manera, el método mismo se convierte en un punto de arranque para la práctica de la in-susmisión, de la emancipación.

Entre las alienaciones supletorias, derivadas del capitalismo, no dejemos de mencionar la sed de poder. Desde el punto de vista de la sociología del conocimiento, resulta interesante el silenciamiento de dos autores que desde hace 100 años marcaron claramente dichas alienaciones. Veamos sólo un par de citas y tratemos de adivinar fechas y autores. La primera es sobre la idea de progreso que tanto nos atañe y cuya relevante importancia es para hoy: *“no nos engañemos. La idea de ‘progreso’ cae bajo sospecha de no ser otra cosa que ansía de poder. Su método esconde la locura de la destrucción. Bajo el disfraz de lo ‘útil’ y con el pretexto del ‘progreso económico’ la civilización apunta realmente hacia la destrucción de la vida. Veamos sus manifestaciones: arrasa con los bosques, extingue especies animales, extermina las poblaciones mismas, originalmente ahí milenariamente asentadas (...) todo es objeto de su sed de dominio (Beutehunger) y reducido a simple mercancía. Como si esto fuera poco, pone a su servicio la técnica toda, que a su vez se sirve del dominio de la prestigiada ciencia, la esclaviza”.* Hasta aquí se trata de una cita de Ludwig Klages.⁴⁴ Un pensador tan agudo como él (1872-1956) ha sido rigurosamente silenciado. También otro autor mucho antes de Ludwig Klages ha sido

⁴⁴ KLAGES, Ludwig, 1913.

silenciado. Hablo de Friedrich Engels,⁴⁵ quien plantea como la más radical de las catástrofes precisamente que el *homo sapiens*, al enajenarse de su “inscripción en el universo”, se enajena de sí mismo.⁴⁶ En algún pasaje, Engels viene señalando como, en ocasiones, los que manejan la economía no saben ni a quien sirven ni hacia donde conducen a la humanidad.

Aldous Huxley (1894-1963), en su anti-utopía “un mundo feliz”, presenta anticipadamente (1932) algunas de las enajenaciones que padecemos hoy en día. En esa sociedad –descrita por Huxley– desaparece cualquier pensamiento crítico y cualquier cuestionamiento del mal llamado “orden mundial”. A pesar de haber sido escrito en 1932, parece describir una situación mundial actual. En ese mismo libro, Huxley nos describe una pseudo-felicidad psíquica medicamentosamente manipulada. En esa sociedad descrita por Huxley se pretende eliminar los sentimientos. Hoy en día podemos encontrar el mismo fenómeno de supresión de los sentimientos. No es de extrañar que semejante supresión se convierta en la vía regia hacia la depresión (y hacia muchas enfermedades psicosomáticas). Así pues, la depresión –yo preferiría usar el viejo término freudiano melancolía–, se convierte en desván donde van a parar todo tipo de tristezas, duelos, rabias, odios, rencores y frustraciones. Estas últimas, también y primordialmente consecuencia de no poder lograr todas las altas expectativas que la sociedad moderna impone con su “principio de rendimiento”.⁴⁷ La filósofa Nussbaum⁴⁸ señala como causa central de la depresión “la creencia de que se es incapaz de modificar el propio entorno”. Y esto, desde luego, incluye ignorar las alienaciones de las que es víctima.⁴⁹ Además casi cualquier melancolía es señal –según el aun válido diagnóstico de Robert Burton–⁵⁰ de *insatisfacción inconsciente contra el sis-*

45 ENGELS, Friedrich, 1983 (1859), p. 505.

46 Engels señala un problema de la humanidad en el que se resumen todos los otros. Textualmente dice “el problema humano básico es lograr la reconciliación del hombre con la naturaleza y consigo mismo”. *Es geht um die “Versöhnung der Menschheit mit der Natur und mit sich selbst”*.

47 Véase el número doble de la revista *Psyche* intitulada *Depression* (2005, Jg 59; Heft 9/10 Sept/Okt. 781-1030).

48 NUSSBAUM, M., 2000.

49 Para todo –como suele ser usual– la investigadora ignora por completo a los viejos autores europeos que mucho tiempo antes han hecho aportaciones básicas al respecto.

50 BURTON, Robert. *The anatomy of melancholy*. El original editado en Londres es de 1821. Existen innumerables traducciones y reediciones. Es recomendable el prólogo del sociólogo Lepnics. En la misma línea de Burton véase también el diagnóstico de nuestra

tema social reinante. Se trata y no en un último termino, de una sujeción forzada que no se hace conciente, ni se convierte en rebelión política y social. La Psiquiatría y en ocasiones la medicina, ofrecen una coartada científicista al “malestar en la civilización” (Freud). Algunas medicinas alternativas ofrecen una coartada mágica anclada en el “pensamiento primitivo”(Levi Strauss).

Contra la alienación, pensamiento dialéctico

Al parecer la realidad está estructurada a base de polos opuestos, de contradicciones. Los caminos del pensamiento deben respetar esa estructura dialéctica que nos habita. Nuestro aparato cognitivo, nuestro ser mismo, es parte de esa naturaleza. Aunque no es fórmula mágica, el pensamiento dialéctico pretende recuperar lo que ha sido excluido, enajenado, por nosotros mismos o por la estructura social. La mirada dialéctica me parece ser el instrumento más idóneo para captar esa realidad (Fischer 2005), aunque desde luego, no se obtiene de una vez por todas. Adquirir la capacidad de pensar dialécticamente no es una tarea fácil.

Caruso (1954 [1952]; 1966) considera con razón al psicoanálisis freudiano como la reacción dialéctica frente a la reificación en la psicología anterior. El marxista Joseph Gabel (1967) describe e interpreta la esquizofrenia centralmente como *el fracaso de la capacidad de pensar en forma dialéctica*, sobre todo ante las tareas de manejar las contradicciones, las ambivalencias. Mejor dicho: los conflictos inconscientes, en el esquizofrénico, rebasaron su capacidad de abordarlos en forma dialéctica (tal fue el caso de Bleuler). Todas las interesantes observaciones de Gabel (*op. cit.*, p. 10) giran alrededor de lo que él llama “des-dialectización del conocer” como la expresión psicopatológica por excelencia.

A nivel filosófico, la alienación constitutiva se inicia con la Autoconciencia refleja (*Selbstbewusstsein*) consagrada por Helmuth Plessner como *Posicionalidad excéntrica (Exzentrische Positionalität)*. Es decir, la posibilidad de conocerse como objeto y sujeto cognoscente al mismo tiempo: la posibilidad de objetivarse sin dejar de ser sujeto. Ahí empieza la capacidad de abstracción que nos divide (enajena) pero pone a nues-

sociedad de “bienestar” en su libro Roland Lambrecht: *Der Geist der Melancholie - Eine Herausforderung philosophischer Reflexion*, Wilhelm Fink Verlag, München, 1996.

tra disposición también la posibilidad de avanzar en el conocimiento racional. Esta autoconciencia adquirida evolutivamente en la escala de la vida es un parteaguas fundamental: una crisis, es decir riesgo y oportunidad en tensión dialéctica, que hace del ser humano el único que puede ocasionar su propia destrucción o su propia evolución. Para entender o interpretar algo hace falta un marco de referencia que se encuentre fuera del plano en el que se manifiesta lo que se ha de interpretar (Cf. Dethlefsen/Dahlke 2006 [1983]). De la crítica a la medicina brota el psicoanálisis que parte de una posición referencial diferente. En Freud, *lo consciente y lo psíquico no son lo mismo*, es decir estamos frente a un índice de alienación inevitable. Además, la ambivalencia de toda nuestra actividad psíquica requiere esfuerzos extras para mantener unidos los afectos contrarios. Jacob von Uexkülls encuentra precisamente la diferencia básica entre hombre y animal en el hecho de que en el animal su corporalidad subsiste estrictamente por el hecho de depender totalmente de su entorno. Para el animal existe una intrínseca correlación entre su fisiología interna y su medio ambiente. Forman una unidad armónica cuya fractura equivale simplemente a la muerte. Digamos, el animal no está enajenado de su entorno. Para subsistir le basta “obedecer” a lo que los etólogos han llamado mecanismos desencadenadores innatos. Por el contrario, el *homo sapiens*, gracias a su autoconciencia refleja, su mundo queda abierto a cualquier trasgresión. Carece de límites, excepto los de la imaginación y la de sus “prótesis técnicas” (léase –entre otras cosas– armas) que le dan la posibilidad de eliminar cualquier norma de convivencia. El experto en religiones Mircea Eliade⁵¹ ha señalado que el hombre moderno *ha perdido –como efecto secundario indeseable– la conciencia de su inserción en el cosmos*. El proceso de des-sacralización lo lleva por razón natural a su a-religiosidad. Sólo le queda “el deseo, la nostalgia de trascendencia”⁵² como resto arqueológico de la condición del hombre primitivo que se percibía a sí mismo perfectamente incorporado al orden cósmico. El hombre primitivo daba explicaciones pre-científicas a su inserción en el cosmos, mientras que el hombre moderno sigue dando explicaciones religiosas.⁵³ O –en otros casos– radicaliza el proceso de des-sacralización convirtiéndose en a-religioso. Para no perder su búsqueda de

⁵¹ ELIADE, Mircea, 1992 (1957).

⁵² *Op. cit.*, p. 152.

⁵³ Por cierto y dicho sea de paso las explicaciones de los astrólogos confunden el sistema solar con el universo.

unidad con el universo, apresura sin éxito a que la ciencia rescate la unidad intuita. Como fácilmente se puede entender, hay una zona entre la ciencia y la religión que favorece toda clase de pueriles, ingenuos o supersticiosos intentos desesperados de mágicas “terapias” o mágicas “interpretaciones” astrológicas que –dicho sea de paso– confunde el sistema solar con el universo.

Todo esto de que venimos hablando no es otra cosa que pura enajenación en el sentido etimológico estricto. Mircea Eliade interpreta también las religiones de trascendencia como intentos desesperados de recuperar nuestra inserción en un cosmos que no entendemos. Es, pues, un intento alienado de querer revertir la alienación producida al no asumir “una situación existencial en el cosmos”.⁵⁴ A final de cuentas, la diferencia entre el hombre religioso y el a-religioso se encuentra en el hecho de *desacralizar* o *no desacralizar* la muerte. Sacralizarla es una forma de perpetuarla hacia arriba. Los dioses, los cielos, los espíritus, los ángeles, todos habitan las alturas y son inmunes para siempre frente a las contingencias de la materia. La materia, desde luego, aunque ciertamente “inmortal”, al perder su organización impide la vida tal como la conocemos por lo menos en este planeta.

Consideraciones finales

Para Kant, la disociación que nos atormenta es la que existe entre *el ser* y *el deber ser*. Al instaurarse la conciencia moral, se pierde la seguridad, la certeza. El animal, guiado por un instinto seguro, no-pervertible, es presa estricta de su entorno. El hombre, sin dejar de ser animal, puede modificar las fronteras de sus condicionantes ambientales. Los animales ni filosofan ni se esquizofrenizan. No se enajenan. Simplemente son lo que son.⁵⁵ El hombre occidental, hoy en día, siembra en sus *estructuras sociales, inhumanas exigencias y expectativas ilusorias de “éxito”, basadas en el alienante “principio de rendimiento”* (Marcuse) y cosecha, en realidad, *depresiones como enfermedad de nuestra época*.⁵⁶ No sólo la histeria, la depresión y la esquizofrenia como prototípicas sino la “enfermedad mental” en general (*alienación par excellence*) se

⁵⁴ *Op. cit.*, p. 147.

⁵⁵ PLESSNER, H., 1983 (1967).

⁵⁶ Véase el número doble de la revista *Psyche* intitulada *Depression* (2005, Jg 59; Heft 9/10 Sept/Okt. 781-1030. Ahí mismo en especial Christine Morgenroth p.990-1011.

mueve sin saberlo entre la protesta y la adaptación a la sociedad. Freud habla también de que la toma de conciencia es el agente des-alienante, es decir emancipador por excelencia. Eva Illouz⁵⁷ –con una mirada muy cercana al psicoanálisis– señala cómo –más allá o más acá de los bajos ingresos– todas las capas sociales están sometidas a diversas formas de enajenación y explotación, por ejemplo, las que se derivan de la “comercialización del amor romántico”. Illouz ha señalado los siguientes pasos históricos en las formas de relación amorosa: *a.* el amor tomado como rehén para la venta de productos como el perfume, los autos, el cigarrillo y el alcohol; y en formas también evidentes. *b.* La planeación autoritaria directa o indirecta en que los padres planean la vida amorosa de los hijos. *c.* La proclamación del matrimonio convencional como meta ideal. *d.* La perniciosa y sutil exaltación de la vida conyugal –supuestamente sin conflictos– como “felicidad” absoluta. El no darse dicha “felicidad” se vive como la gran derrota. Todo esto genera frecuentemente una aberrante “hipocondría del amor” encargada de estar midiendo los niveles y formas del amor, cuando en realidad está vigilando un “amor” previa y constantemente alienado. Señalemos también las múltiples y más recónditas depresiones en directa conexión inconsciente con una vida sexual-amorosa atrofiada por mil prohibiciones y mil represiones.⁵⁸ Bröckling⁵⁹ nos habla de la depresión madre, que no es otra cosa que “un duelo [imposible] de todas las posibilidades que se nos han escapado”. En esa línea, Salamovitz⁶⁰ nos explica la depresión como el efecto que produce un deseo irrealizable. Con sus propias palabras: “En la depresión estamos fijados a un deseo que es vivido como *irrealizable*”.⁶¹ Es tarea psicoanalítica engendrar y parir la palabra, no silenciarla.

Para el psicoanálisis, *la crítica social es prerrequisito para una mejor inserción en la realidad*, es decir, nos defenderemos mejor de una sociedad alienada y alienante: Una civilización indigesta de sus propias conquistas tecnológicas, practica una política sin ética alguna y clama desesperada tras un espíritu que sólo encuentra aparente refugio en magias y prácticas esotéricas, muchas de ellas disfrazadas de fraudulentas psicoterapias.

⁵⁷ ILLOUZ, Eva, 2003.

⁵⁸ DUHM, D., 1998.

⁵⁹ BRÖCKLING, U., 2004, P. 173.

⁶⁰ SALAMONOVITZ, A., 2006.

⁶¹ *Op. cit.*, p. 27.

Por otro lado, una sociedad permeada y dominada por la publicidad tiene trágicas consecuencias. La publicidad ha consagrado una mezcla de mentira y seducción como forma legítima de enriquecimiento. Una de las formas particularmente maligna es la aplicada a la forma de hacer política. La forma y el contenido de la publicidad se convierten en penetrantes instrumentos de alienación. Esto es particularmente ostentoso en la comunicación televisiva.⁶² La publicidad en todas sus formas ha terminado por engullirse a sociedades enteras.

Para Oskar Negt,⁶³ representante de la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, la enfermedad es sustancialmente un problema social y político, y no un problema de ‘terapia’ individual. Negt, junto con el anti-psiquiatra Erich Wulff, desconfía sobre todo a largo plazo de curas subjetivas cuando éstas no van acompañadas de modificaciones de las condiciones de vida, es decir de modificaciones sociales. Aquí sostengo yo que las interpretaciones psicoanalíticas mismas o incluyen en mayor o menor medida crítica social, o no son psicoanalíticas.

Insisto, el psicoanálisis tiene que ser crítica social. Manfred Pohlen lo formula muy claro: La zona oscura de cualquier ser humano, *el inconsciente, pues, es para Pohlen un conjunto, una fusión, de deseos y necesidades en último término insatisfechas o en absoluto imposibles de satisfacer. Este conjunto se configura alrededor de su rebeldía hacia lo existente y es el germen de la subversión. El trabajo analítico es auténtica ilustración acerca de las pulsiones oprimidas.* En palabras de Manfred Pohlen: “El aspecto latente de nuestro ser más íntimo, el inconsciente, es decir la conjugación de deseos y necesidades insatisfechos, es el sistema de oposición por excelencia del sujeto hacia lo establecido y el mayor impulso a la subversión”.⁶⁴ El trabajo psicoanalítico por excelencia es verdadera ilustración. Su punto de ataque es el sufrimiento humano ocasionado por una sociedad que no conoce ni respeta suficientemente su base pulsional. La sociedad misma que hemos fa-

62 La literatura que ha investigado los efectos nocivos de la televisión llena bibliotecas enteras. Sin embargo, no se observan medidas estatales de control sobre los efectos nocivos de un instrumento muy penetrante y, por consiguiente, peligroso. Los mismos poderosos gobernantes no tienen interés en tomar medidas de control porque ellos mismos se verían afectados. Para una entre mil referencias bibliográficas sobre los efectos nocivos de la televisión particularmente en la infancia (véase Guinsberg 2005; Spitzer 2007).

63 NEG, Oskar, 1994.

64 POHLEN, Manfred, 2006, p. 17.

bricado dificulta la canalización de las pulsiones al servicio de una creatividad que contribuya a una vida armónica de unos con los otros.▲

Bibliografía

- AHN, G. "Homoreligiosus oder künstliche Unsterblichkeit?" en http://digi.ub.uni-heidelberg.de/sammlung7/buch/pdf/hdjb2001_331-354.pdf), 2001.
- BRÖCKLING, U. (2004): "Um Leib und Leben. Zeitenössische Positionen Philosophischer Anthropologie", en Assmann/Gaier/Trommsdorff (ed.): *Positionen der Kulturanthropologie* (Suhrkamp). Frankfurt/Main, 2004.
- CAPURRO, R. "Menschenbilder", en Capurro/ R./ Grimm P. (Hrsg.) *Medienethik, Menschenbilder in den Medien: ethische Vorbilder?*. Stuttgart. Franz Steiner Verlag. Bd. 1 en <http://www.capurro.de/mensch.htm>. 2002.
- CARUSO, I. *Análisis psíquico y síntesis existencial*. Herder. Barcelona, 1954 (1952)
- . *Psicoanálisis dialéctico*, editorial Paidós, Buenos Aires, 1962.
- . *El psicoanálisis, lenguaje ambiguo – Estudios dialécticos sobre teoría y técnica psicoanalíticas*. FCE. México, 1966.
- CORREA González, E. "El cuerpo y el imperativo de salud corporal en occidente", en *Acheronta*, N° 23, octubre, 2006.
- DAHMER, H. Regression einer kritischen Theorie – "Schicksale der 'Psychoanalytische Bewegung'", en *Geschichte nach Auschwitz. jour fixe initiative berlin* (Hg.) (Unrast Verlag), 2002.
- DEMIROVIC, A. PROKLA Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Heft 141, 35. Jg, Nr. 4, S.1-12 , 2005.
- DETHLEFSEN Th./Dahlke R. *La enfermedad como camino*. De Bolsillo. México, 2006 (1983).
- DUHM, D. *Der unerlöste Eros*. Belzig (Berghoff and friends), dritte Auflage, 1998.
- ELIADE, M. *Lo sagrado y lo profano*. Labor. Barcelona ,1992 (1957).
- ENGELS, F. *Umriss zu einer Kritik der Nationalökonomie*. MEW 1. Berlin (Dietz), 1983 (1859).
- . (1984 [1845]): MEW 21, Berlin (Dietz), p. 298 = Marx/Engels. O. E. Moscú 1969.
- FISCHER, G. *Konflikt, Paradox und Widerspruch – Für eine dialektische Psychoanalyse*. Asanger Verlag. Kröning, 2005.
- FISCHER, G. *Philosophische Anthropologie – Denkströmungen des 20. Jahrhunderts*. Albert Verlag. München , 2008.
- FREUD, S. (1914d). GW X, 97 = O.C. II, Madrid 1948.
- . (1915e). GW X, 268 = O.C. I, Madrid 1948.
- . (1926e): GW XIV, 228 = O.C. II, Madrid 1948.
- . (1927e): GW XIV, 313 = O.C. III, Madrid 1968.
- . ([1929] 1930): *Das Unbehagen an der Kultur*. GW XIV.
- . (1950a [1887-1902]): Brief vom 21.9.1897, 187 = O.C. XXII, Buenos Aires,1956. Asumo ligera modificación de la traducción.
- GABEL, J. *Ideologie und Schizophrenie – Formen der Entfremdung*. Fischer. Frankfurt, 1967.
- GABEL, J. *Sociología de la alienación*. Amorrortu. Buenos Aires, 1970.
- GROH, Ruth. "Negative Anthropologie und kulturelle Konstruktion" (Suhrkamp), en *Positionen der Kulturanthropologie*. A. Assmann/U. Gaier/G. Trommsdorff (Hg.) Frankfurt, 2004.
- GUINSBERG. *Control de los medios, control del Hombre*. PyV. México, 2005.
- ILLOUZ, E. *Der Konsum der Romantik. Liebe und die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus*. Campus. Frankfurt, 2003.

- KLAGES, L. *Mensch und Erde*. Bouvier (Taschenbuch), 1980 (1913).
- LEVITAS, G. B. *The World of Psychoanalysis*, tomo II, George Braziller, New York, 1965.
- MASFERRER Kan, E. (comp.). *Sectas o iglesias – viejos o nuevos movimientos religiosos*. PyV/ALER. México, Bogotá, 2000.
- MARCUSE, H. *Razón y revolución*. Altaza. Barcelona, 1998. Versión original: Reason and Revolution. Hegel and the Rise of Social Theory. Humanities Press, New York, 1954.
- MARX, K. MEW 1, 379, 385. Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie, 1983 (1843).
- MARX, K. (1983 [1845/46]). MEW 3. *La ideología alemana*. Ediciones de Cultura Popular. México, 1974.
- MARX, K. (1983 [1867]): MEW 23. *El Capital. Crítica de la economía política*, Tomo I, FCE (quinta reimpresión) Capítulo XII, 1983 (1867).
- NEGTE, O. *Unbotmäßige Zeitgenossen*. Fischer. Frankfurt, 1994.
- NESSE R.M./Williams G.C. *Why we get sick, the new science of darwinian medicine*. Random House. New York, 1994.
- NITZSCHKE, B. “Marxismus und Psychoanalyse – Historische und aktuelle Aspekte der Marx-Freud-Debatte. *Luzifer-Amor*”, *Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse* 2, (Heft 3), 1989/2005. El autor presenta en Internet una versión mucho más amplia y corregida en 2005 <http://www.werkblatt.at/nitzschke/text/marx.htm>
- NUSSBAUM, M. *Paisajes del pensamiento, la inteligencia de las emociones*. Paidós. Barcelona, 2000.
- PÁRAMO Ortega, R. “Dinero y adicción”, en *Cuadernos Psicoanalíticos* N° 10. Grupo de estudios Sigmund Freud, 1991.
- PETERSEN, T. “Subjektive Voraussetzungen für die Transformation der kapitalistischen Gesellschaft” <http://www.glasnost.de/autor.html#Peter> [2004], 1998.
- PLESSNER, H. “Die Stufen des Organischen und der Mensch” (Suhrkamp). *Gesammelte Schriften* IV. Frankfurt, 1980 (1928).
- PLESSNER, H. “Das Problem der Unmenschlichkeit” (Suhrkamp). *Gesammelte Schriften* VIII. Frankfurt, 1983 (1967).
- POHLEN, M. “Von der Einflussmacht des Analytikers und der Wahrheitseiner Methode”, en WERKBLATT- *Psychoanalyse & Gesellschaftskritik*, Nr.57, 2/2006.
- POZO, C. <http://www.conferenciaepiscopal.es/pensamos/infierno.htm> . “El teólogo Cándido Pozo habla sobre la catequesis del Papa”, de la revista *Alfa y Omega* N° 177 (9/IX/1999).
- RIEDL, R. *Evolution und Erkenntnis - Antworten auf Fragen aus unserer Zeit*. Piper Verlag. München, 1987 (1982).
- SALAMONOVITZ, A. *Del silencio a la palabra, reflexiones psicoanalíticas sobre la depresión*, Círculo Psicoanalítico Mexicano. México, 2006.
- SCHMIDT, Alfred. *Emanzipatorische Sinnlichkeit, Ludwig Feuerbachs anthropologischer Materialismus*. Hanser Verlag, Pieper, München, 1988.
- SCHOEPS, J. (1960): *Was ist der Mensch?* Musterschmidt. Göttingen, 1960.
- SEPPMANN, W. Die Aktualität der Entfremdungstheorie. *Marxistische Blätter*. 2005.
- SIGUSCH, V. *Neosexualitäten. Über den kulturellen Wandel von Liebe und Perversion*, Campus, Frankfurt, 2005.
- SPITZER, M. *Vorsicht Bildschirm! - Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft* (¡Cuidado, Pantalla de Televisión!, medios electrónicos, desarrollo cerebral, salud y sociedad). dtv. München, 2007.
- WALTHER, Helmuth. “Die Wiederentdeckung der Sinnlichkeit. Feuerbach und Nietzsche”. *Aufklärung und Kritik*. Sonderheft 3, 1999.

Dos apéndices: Laboritt y Gabel

Trabajo enajenado según Laboritt (1914-?)⁶⁵

El médico y filósofo francés Henri Laboritt, dentro de una línea de pensamiento marxista, aunque él no se considerase marxista, ha aportado algunas ideas importantes sobre factores alienantes que pueden operar en cualquier tipo de trabajo. Este investigador subraya también con Freud la importancia que tiene el placer (principio del placer) como protoantena de todo proceso vital. El trabajo gozoso implica una articulación coherente de propósitos-metas-sentido que debe confluir en la consumación hasta el final de la labor emprendida. Lo que él llama *acción impedida (AI)*, obstaculizada, no terminada, o una acción desarticulada de un propósito o –de plano– carente de sentido, tiene *graves consecuencias para la salud mental, directamente relacionada con el proceso del envejecimiento prematuro*. Ejemplos de este tipo de acción impedida son típicos, desde luego, en el trabajo a destajo y/o en banda de producción. Pero la AI se da, desde luego, en muchas otros tipos de trabajo. Decenios después, observaciones con lactantes han comprobado indirectamente las hipótesis centrales de Laboritt. En efecto, el infante de meses conecta ciertas impresiones ópticas con sus consecuencias motrices que se derivan de ella. Por ejemplo, a un bebé de quince días de nacido, si se le coloca un objeto enfrente para que lo tome con las manos, aunque con torpeza intentará agarrarlo. En caso de que el experimentador sustraiga de su alcance (en el último momento) el objeto, el niño mostrará claramente su perturbación, su llanto. Por el contrario, mostrará satisfacción cuando tome en sus manos el objeto previamente mostrado.⁶⁶

Como ha notado bien Marx, nuestra tolerancia para estos tipos de situaciones, ya en la vida adulta, es muy limitada y ante tal cúmulo de AI se buscan actividades sustitutivas en forma exagerada y de propósitos-metas-sentido restringidas y cerradas en sí mismas, por ejemplo, a la actividad deportiva o la gimnasia. Desde luego, también la llamada industria del entretenimiento, sobre todo el cine que nos permite, digamos a través de otras personas, realizar acciones desinhibidas y sin consecuencias exter-

⁶⁵ Laboritt nació en Hanoi. Entre sus investigaciones destacan las relacionadas a los procesos celulares de envejecimiento. Toda su obra gira en torno al proceso de muerte en vida.

⁶⁶ EIBL-EIBELSFELD, Irenäus, 1978.

nas. Pero más central que esto y referido a la sociedad en general, Marx/Engels⁶⁷ hablan en mil formas del acople orgánico necesario entre el bienestar del individuo y del bien de la sociedad en su conjunto. Sólo dos citas al respecto: se trata de alcanzar “la regulación social de la producción a tono tanto con las necesidades de la sociedad en su conjunto como las del individuo” (Engels 1982 [1882], p. 223), (Marx 1983 [1867] p. 381). En otras palabras, un trabajo que elimine toda alienación significaría para el marxismo propósitos-metas-sentido y el ejercicio de mayor número de facultades humanas. A nivel macro va de la mano con la supresión de la separación del trabajo (manual-intelectual; campo-ciudad) la abolición de las clases sociales y el fin del monopolio de los medios de producción.

Dialéctica y *Alienación*: Joseph Gabel

Joseph Gabel (1962) ha realizado importantes contribuciones al esclarecimiento de la alienación (respectivamente cosificación = reificación) colocándola como el concepto central de toda psicopatología. A su vez analiza las diversas formas de pensamiento a-dialéctico (por consiguiente a-histórico) propias de toda alienación. Para Gabel (p.80) “La falsa consciencia y la ideología pueden ser leídas como una forma de pensamiento que aborda la realidad social sin alcanzar los niveles de pensamiento dialéctico”. Es decir sin soportar la ambivalencia, sin tolerar las contradicciones, sin tener que recurrir a la represión, a la negación y a la proyección como han sido estudiadas por Freud como ejes de toda patología: la distorsión de la realidad externa e interna.

Señalemos por último que cualquier contenido ideológico, cualquier sistema de pensamiento, cualquier institución o sistema social alienante, no serán considerados como tal en la medida en que sean ampliamente compartidos. Si se comparte la alienación, ésta se desvanece en el consuelo del consenso. El que algo sea “verdadero” o no, para quién busca el consenso, pasa a segundo término. En primer término está compartir la visión de las mayorías. *Una alienación que cuente con amplio consenso no será detectada como alienación.*

⁶⁷ MARX y Engels, 1983 [1845/46].

La resolución final de todas las *tensiones dialécticas* no es otra cosa que la muerte misma o su representante en la vida: el principio de muerte (también conocido como pulsión de muerte o instinto de muerte) verdadero cortocircuito propiciador/anticipador de la muerte. La lógica dialéctica no hace a un lado a la lógica formal, sino que la problematiza, la profundiza la lleva en ocasiones a otro nivel. La dialéctica localiza lo que la lógica dialéctica cataloga como contradicción (confundiéndola con la verdadera antinomia) y contribuye al esclarecimiento de su génesis. Descubre que a otro nivel algunas contradicciones son aparentes y descifrándolas pasan a otro nivel.

Bibliografía de los Apéndices

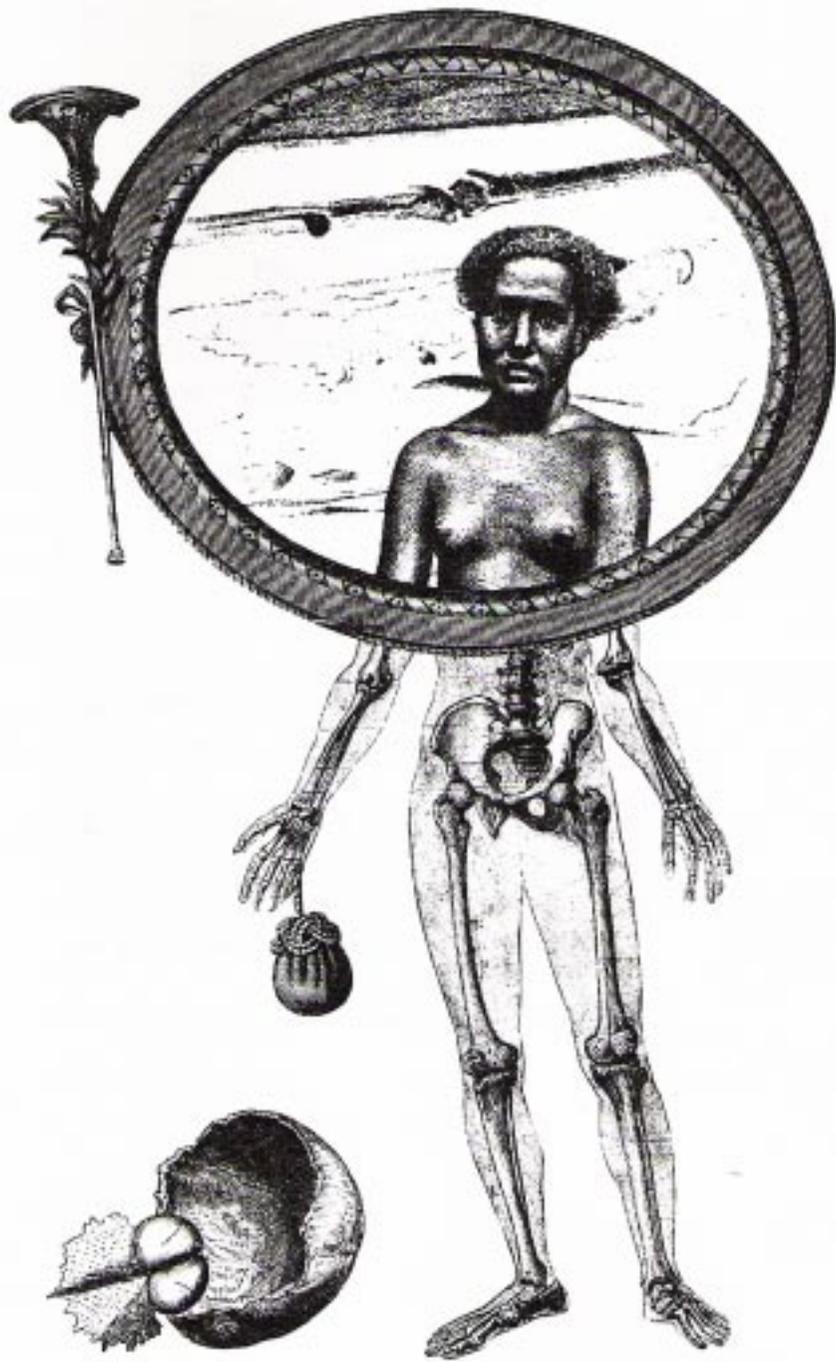
- EIBL-EIBELSFELD, Irenäus. Stammesgeschichtliche und kulturelle Anpassung im menschlichen Verhalten, en *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Band VI, München (Kindler), 1978.
- ENGELS, Friedrich . *Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft*. MEW 19, 1882 [1982]. Versión castellana: Marx/Engels, *Obras Fundamentales*, t. 18; Engels, *Obras Filosóficas*, FCE, México 1986
- MARX, Karl (1983 [1867]). *El Capital, crítica de la economía política*, t. I, FCE. Das Kapital. MEW 23.
- MARX, Karl (1972 [1894]). *El Capital, crítica de la economía política*, t. III, FCE. Originalversion, Das Kapital. MEW 25.



La oportunidad dela novia. 1974.

DOSSIER

Ludwig Zeller



Ludwing Zeller o el espejo en entredicho*

Álvaro Mutis

No creo que exista una definición de la poesía que mejor cuadre a la que escribe Ludwig Zeller que ésta, intentada -porque es evidente que la poesía es, por su esencia, indefinible- por Paul Reverdy, palabras de una justeza muy cercana al blanco inalcanzable: “Ese tránsito de la emoción en bruto, confusamente moral o sensible, al plano estético en el cual, ascendiendo en escala, se aligera de su peso de tierra y de carne, se depura y se libera en forma que, de dolorosa pesadumbre del corazón, se convierte en gozo inefable del espíritu: eso es la poesía”. Si a esta visión de Reverdy sumamos las siguientes palabras del propio Zeller, creo que nos habremos acercado mucho a la siempre móvil y esquiva sustancia en la que pone a navegar sus visiones y sus sueños: “He nacido en 1927, en el desierto de Atacama, al norte de Chile. Estos poemas y *collages* serían otros de haberse originado en un ámbito distinto y el surrealismo, al cual mi obra se adhiere enteramente, no puede sino ser el de quien piensa que acaso seguimos viviendo en un desierto donde la vida es tan sólo la piel de un espejismo.”

Una poesía como la de Zeller sólo puede ser posible merced a la entrega total, a la desvelada devoción, sin medida ni pausa, como él la entiende. Lejos de su tierra, lejos de todo y en todo presente Zeller se dedica a preservar, con la complicidad vigilante de sus seres más cercanos, el territorio libre de la poesía. Ni una sola hora de su vida está dedicada a otro propósito. Yo debo confesar el hondo respeto, no exento de envidia, que sentí al acercarme, en cercanía entrañable aunque breve, a esta lección de irrestricto servicio a las más secretas fuerzas, a las tensiones más esenciales que determinan la tarea del poeta.

Pero no se entienda esta idea de servicio y de apartamiento como un exquisito rechazo a la saludable constatación de nuestras caídas y miserias y, menos aún, a los que el mundo nos ofrece como testimonio de su

* Prólogo a la segunda edición de ZELLER, L. *Salvar la Poesía. Quemar las naves*. Col. Tierra Firme, FCE.

material presencia precedera. Escuchemos, por ejemplo, cómo Zeller invoca a nuestra vieja nodriza, la muerte:

Ven entonces, tibio ídolo de tanto insomnio, bebe

De raíz esta médula que quiere eternidad, haz que el tambor Esparza mi semilla en la arena; te espero allí hace siglos, Mi dulce eterna amada, por tus párpados cubierto quiero ser. Abres la puerta, lánguida sonrías. ¿Qué esperas, di?

He llegado por fin a tu costado, Señora del silencio.

Toda la poesía de Zeller -y sus collages, desde luego- nacen y se sostienen bajo el signo de la aceptación. La absoluta, ineludible, aceptación. Allí está el gran secreto de su poder de convocar todos los fantasmas, materiales e inmatriciales, con los que la imaginación rodea al hombre para apoyarlo en su lucha contra los dioses, en su sorda guerrilla contra los oscuros penates de la rutina y el olvido. Zeller nos lo hace patente con evidencia en combustión:

Hoy vienen los fantasmas y en la mesa que gira

Veo crecer las flores bajo el llanto sediento

Del ojo que en el centro del plato está mirando

La alcuza con su aceite y su escorpión.

. . . .

No quiero ver quebrarse la guitarra

No quiero ver subir a la marmita

Aquel ojo con garras que pregunta de nuevo

Si dos y dos son cuatro, si las aguas hirvieron de verdad.

Con Zeller no hay medias soluciones: lo que no es poesía está condenado sin remedio, pertenece al impreciso mundo de la nada. Tal vez por esto, desde un principio, Zeller ha buscado en la imagen, dispuesta según el orden sin reglas de su particular e intransferible teogonía, un apoyo y una corroboración, una prueba y un nuevo testimonio desde el rincón opuesto, de lo que en palabras dispuso como poema. No que sus collages sean comentarios a su poesía: son otra poesía, articulada con otros elementos, que vuelve sobre lo mismo, lo de siempre: estamos irremediablemente condenados a la tarea de construir un mundo que se oponga y anule al que la razón y la lógica proponen con terquedad de enterradores.

Ludwig Zeller, como tantos otros predestinados que lo precedieron en tan arduo servicio, tiene que inventar a cada instante la libertad, ese paraíso sobre la tierra contra el cual los hombres atentan también a cada instante. Por eso el poeta ha dispuesto su vida y su vocación creadora al amparo de todo lo que pueda conspirar contra la inagotable disponibilidad de su ejercicio visionario. Hay una santidad de la poesía: Blake y Holderlin lo supieron, lo supo Rimbaud y también lo supo George Trakl, lo supieron Michaux y Desnos. Ese camino no pueden recorrerlo sino los apartados, los que no temen injuriar a los astros. Zeller lo sabe y conoce los riesgos del viaje. Los hados, vueltos de espaldas, jalonan su marcha. Esta selecta producción da cuenta de su paciente exploración del abismo.▲



El llamado atronador, 1975

Los collages de Ludwig Zeller y su estela

Edouard Jaguer

Si, en la panoplia siempre renovada de las “técnicas” surrealistas hay un descubrimiento que gozó un éxito temible, es el caso del “collage”, tal como Max Ernst nos lo regaló a comienzos de los años 20. Desde entonces, casi todos los que han pasado por la aventura surrealista, tanto poetas como pintores, se dedicaron a él -a menudo, es necesario decirlo, sin aportar otra renovación que la que resulta de la fantasía personal de cada cual. Lo que ya es mucho, sin duda- pero no es sin embargo suficiente.

Cierto, en el curso de los sesenta años corridos, el collage ha conocido algunos desarrollos, a veces espectaculares, pero totalmente extraños a la vena de inspiración que ha permitido a Max Ernst componer las magníficas novelas en imágenes de *La femme 100 teles*, del *Reve d'une petite fille* y de *Une semaine de bonté*. También, a pesar del encanto innegable que emana, el collage de grabados antiguos estaba amenazado, a la vuelta de los años 50 de pasar de una vez por todas a la sección de los trastos poéticos. Tantos epígonos pasaron por allá que había parecido preferible a muchos collagistas dar vuelta la página, recurriendo desde entonces, para la ilustración de sus espejismos personales, a una base muy diferente: puramente fotográfica para unos, mientras que otros practicaban con éxito el desvío hacia imágenes en color sacadas de revistas “actuales”, según un proceso en suma bastante análogo al que había regido la evolución del cine, y luego la televisión. Para la rama “grabados antiguos” del collage surrealista, era sin duda su rescate el éxito mismo que había conocido tras dos generaciones de creadores; como lo decía Petr Kral en 1975, “si el collage parece haber alcanzado una cumbre insuperable desde las primeras expediciones punitivas de un Ernst o de un Styrsky en el mundo victoriano de las viejas xilografías... bajo la forma, de ahí en adelante clásica que estos autores le habían dado, rápidamente se fijó en un lugar común.” (“La era del collage continuación y fin”, *Phases* No 5, N.S. París, 1976).

Ahora bien, es en ese momento crítico de la historia del collage “clásico” que interviene Ludwig Zeller, cuya experiencia en este dominio no recurre para lo esencial ni al material fotográfico ni al encanto (indiscreto y a veces chillón) del color, sino por el contrario persiste en la utilización de los grabados de fin de siglo que empleaba ya Max Ernst. Verdadero desafío, es por ese handicap libremente aceptado que a nuestros ojos su empresa reviste un significado dialéctico de primerísima importancia, porque demuestra con esplendor que nunca hay un punto final para un método artístico, por poco que una inspiración tan briosa como la suya lo venga a irrigar; que en suma es falso afirmar que no hay nada nuevo bajo el sol; y que por lo contrario todo es nuevo bajo el sol para quien sabe mirarlo de frente (como ya lo he dicho antes en otra parte). Nacido en un desierto, Ludwig Zeller conoce muy bien la mejor manera de andar: sabe cómo golpear con el pie el suelo del desierto para que brote un manantial, para que surja un oasis. Fascinado por el sol (negro) de esos viejos grabados que ya habían fascinado a Ernst, le basta mirarlo de frente para poder entrar en él y perderse; y perdiéndose, ganar su apuesta encontrando una fuente de espejismos muy diferentes de aquellos antaño revelados por Ernst: con él, el paisaje del collage “a la antigua” que nosotros habíamos creído conocer tan bien, oscila bajo nuestros ojos y revela horizontes del todo distintos: *¡cambio de aspecto radical!*

¿Por qué este milagro (puramente materialista), por qué y cómo esta mutación? Yo creo que para poder aproximar una interpretación válida es necesario primero situar a Zeller en el espacio de su geografía personal, germanochilena si se quiere, pero esto no es en nada asunto de nacionalidad. Más bien se trata de sensibilidades geográficas, climas paradójicamente complementarios, las orillas del Rin (que Ludwig no conoce, así como tampoco habla el idioma alemán) con el norte de ese largo país que se llama Chile. Sí, esta mutación, este bruñido, o mejor aún este trastocar del collage tradicional es ante todo función de un espacio, y del recorte de ese espacio. Es allí donde se sitúa su diferencia esencial con todos aquellos que antes que él o al mismo tiempo que él han practicado este modo de expresión.

Así pues, en una nota de su colección de poemas *Cuando el animal de fondo sube la cabeza estalla*, Ludwig mismo ha dicho que “estos poemas y collages serían otros de haberse originado en un ámbito distinto”

(de ese donde se desenvuelve su primera infancia, en el desierto de Atacama, al norte de Chile, en Río Loa). Una anécdota que él me ha contado ilumina por lo demás para mí el espacio de sus collages con una luz muy particular.

Es que en cierto sentido, se puede decir que él no ha sido el primer “aventurero” de su familia. Su padre ya le había dado un ejemplo de rebeldía a la norma rompiendo con una larga tradición de profesores de universidades alemanas. Sin la fantasía de este padre ingeniero, es probable que Ludwig Zeller hoy hablaría alemán, no escribiría poemas y sería un honorable “Herr Professor”. Sucede que tentado por el espejismo de fotografías de lujuriosos bosques que se le habían mostrado, este padre antojadizo e ingeniero firmó, antes de la guerra de 1914, un contrato para ir a Chile... y se encontró en el lugar más árido de la tierra que es dado imaginar, donde el futuro collagista pasaría toda su infancia; lugar tan seco y tan desértico, me explicaba Zeller, que no se ve allí el viento (que es sin embargo violento) que sopla, puesto que nada hay en su camino que pueda moverse, ni el menor embrión de zarza. Esta omnipresencia invisible del viento inspiró a la ingeniosidad caprichosa del señor Zeller padre la idea de juguetes poco costosos pero fabulosos para sus hijos: con sus manos hábiles construía grandes ruedas de cartón (que eran decoradas con dibujos e incluso con poemas), que el viento llevaba una mañana muy lejos, en una dirección determinada, y devolvía al día siguiente cuando el viento “había dado vuelta” en sentido contrario, más o menos a la misma hora, pero habiendo recorrido en el intervalo distancias considerables. Las ruedas no fallaban, como quien dice a la cita, cuanto más estaban a veces “un poco atrasadas”. Seguramente la imaginación de Ludwig se aferraba a esas ruedas, y la nuestra puede seguirla en esa vía, porque yo pienso que el movimiento imprevisible de esas ruedas continúa, casi 50 años más tarde, dando ritmo en profundidad a sus poemas y sus collages, en un margen de territorio que no pertenece sino a él, ni alemán, ni chileno, ni canadiense, para siempre abstraído a las reticencias y a las referencias de lo racional o más bien de lo que se pretende que es lo racional (porque yo no dudo ni un instante, por cierto, que la razón, en el fondo, está más bien del lado nuestro, del lado de la calle que no se ve si se tiene los ojos en el bolsillo).

Así fue el primer aprendizaje del espacio en Ludwig Zeller. El segundo, que debía ponerle en contacto directo con los poetas y plásticos de su tiempo, fluye de su encuentro con Enrique Gómez-Correa y Braulio Arenas, los fundadores del grupo surrealista de Chile en 1938, sobrevivientes de la aventura “Mandrágora”. El tercer partícipe de esta notable escapada, Jorge Cáceres, no estaba ya presente en esa época. Aunque fue el más joven de los tres, era el que murió primero, en 1949, a los 26 años. De los tres pioneros de “Mandrágora” Braulio Arenas y él fueron collagistas. Cáceres empleaba indistintamente todos los materiales, el grabado antiguo así como la fotografía. No es imposible imaginar lo que podría haber dado el encuentro, el choque, el enfrentamiento de estas dos fantasías: Cáceres-Zeller. Este match, en cierto sentido, tuvo lugar de todos modos: uno de los más bellos libros que haya editado Ludwig Zeller, bajo la sigla de las Ediciones “Oasis” que él anima en Toronto con Susana Wald, es la serie de *Textos inéditos* de Jorge Cáceres... Cáceres, una de las figuras más proteiformes y de las más meteóricas a la vez del surrealismo, junto con la de Jindrich Heisler y Jean-Pierre Duprey. Todos ellos, y es también el caso de Ludwig fueron a la vez poetas y plásticos, y poco importa saber si son ante todo una cosa o la otra: puesto que uno de los títulos de nobleza del surrealismo es justamente el haber sabido romper de una vez por todas el muro entre lo uno y lo otro. (Por tanto, aquí, es de igual medida, forzosamente que yo hablo de Zeller poeta como de Zeller plástico, puesto que nacido en los confines de un desierto, se hizo plenamente consciente de lo que él podía ser y hacer en lo confines de un oasis: el surrealismo chileno.)

En cuanto a Gómez-Correa, nuestro común amigo, ese gran poeta fue siempre gran amante de la pintura, curioso de todos los horizontes plásticos: sus poemas han sido ilustrados por Magritte, Brauner, Hérold, Donati, Cáceres, Granel y el mismo Zeller; y es bien evidente que en tales parajes la curiosidad propia de Ludwig no podía sino crecer y embellecerse de la manera más asombrosa. Es así que fue llevado a organizar, en Santiago, dos exposiciones de Matta, niño prodigio del surrealismo chileno, como organizó más tarde, en Toronto varias exposiciones para sus amigos franceses, ingleses y belgas, así como la primera exposición “Phases” en el Canadá.

Pero habiendo afirmado estos jalones, me es necesario ahora volver a lo que me parece el *espacio común* entre los poemas y los collages de Zeller, para comprender lo que diferencia estos collages de los de Max Ernst (o de Max Bucaille o de Max Servais, ¡para no hablar aquí sino de algunos Max que hicieron obra de collagistas!)

Digamos primero, para simplificar, que Ernst tanto como sus fieles sucesores se han acomodado, en el curso de su experiencia, al espacio naturalista de la xilografía del siglo XIX; y que en este sentido se puede decir que no han estado en el extremo de la experiencia de trastrueque que les era propia, ya que la lógica misma de ésta habría exigido que mientras conservaban los elementos típicos del grabado original (los personajes) se les quite de su *ambiente* de origen y de todo otro decorado parecido. Hay que esperar a Zeller para que tenga lugar esta *extracción*, que cambia todo; esta extracción que devuelve al elemento del collage, por figurativo que sea, todo su valor de signo, en el sentido en que se puede hablar de signos ante los cuadros de Miró o de Kandinsky. He aquí pues esos signos lanzados de manera espectacular, en pleno, al espacio abstracto del blanco, y helos aquí en el mismo instante reconquistando su *relieve*. Pero además, a esta ascesis, a esta extracción a esta abstracción del decorado de hecho pura y simplemente suprimido, escamoteado, corresponde en Zeller una complejidad creciente de los elementos típicos, cuya asociación, el reagrupamiento y la imantación de unos por los otros parecen responder en él a leyes muy distintas que en Ernst y sus seguidores. ¿Es acaso el efecto de la puesta en página de elementos fuera de todo espacio convencional lo que produce esta impresión de aceleración de sus procesos de ensamblaje? Y además sucede que, aunque se trate de elementos parecidos a los de sus antecesores, se tiene la sensación que los collages de Zeller, vienen de otra parte: así el clasicismo (¡todo relativo, claro está!) de los collages ernstianos, corresponde en Zeller a un *barroquismo* que, por su feliz exageración no deja de recordar ciertas arquitecturas hispano-indias, del tipo “churrueresco”. Sin duda hacía falta justamente, para que esa exuberancia barroca reclame todo su brillo, para que *estalle* como es debido, que se inscriba en un espacio claro, desnudo, despojado aún más que el de los fotomontajes de Moholy-Nagy y otros collagistas del Bauhaus.

... Y era necesario también que estos elementos fueran empujados, e incluso casi *barridos* hasta el umbral de nuestra mirada por alguna fuerza misteriosa, física, gestual, identificable quizás con ese viento que llevaba y traía las ruedas, los poemas y las imágenes de su infancia de un extremo del desierto al otro.

Esta complejidad y esta evidencia a la vez de aglomeración de elementos entre sí alcanzan ciertamente su perfección en un collage de 1972 significativamente intitulado por su autor “La piedra angular”. Verdadera condensación de la “historia del mundo”, “La piedra angular” constituye en este aspecto un logro sin precedentes en la historia del collage de elementos tradicionales. Como se puede ver aquí mismo, compuesto de solamente tres o cuatro elementos, nos muestra en una cortada sobrecogedora, el paso de la vida animal y vegetativa (el batracio que sostiene el conjunto) a los más altos logros humanos, industriales (la máquina a vapor colosal con varias calderas) o arquitectónicos (la catedral compuesta). Se podría ver allí una ilustración particularmente sorprendente y sabrosa de la famosa teoría de Jean-Pierre Brisset que quiere demostrar que el hombre desciende de la rana. Pero mientras que Brisset necesita varios volúmenes de loca semántica para influenciar al lector al punto que sienta “una turbación real” le basta a Ludwig Zeller una imagen para encajar en su lugar la genealogía de nuestras artes y nuestras técnicas. Una performance un poco parecida a la del “Gran terminal”, igualmente reproducido aquí; pero si son obras como hitos en Zeller, efectos parecidos se hallan en todos los collages de los últimos años, y permiten medir el camino recorrido desde *Los placeres de Edipo* donde, si la técnica empleada es evidentemente ya la misma, el autor aún no ha tenido el tiempo de explorar su propio dominio, y de demostrar que con una técnica rigurosamente parecida, se puede obtener resultados plástica y poéticamente del todo diferentes.

Es notorio, en Ludwig, un empleo de contrapuntos de elementos totalmente tenues, a veces reducidos a un filamento, a un hilo (pero incluso ese hilo, ese filamento, está primorosamente pegado, y no dibujado) y otros son al contrario muy masivos, muy imponentes, e incluso invasores, que se desarrollan y proliferan en el espacio de la página como si fueran henchidos desde el interior. Este alternarse de elementos tenues y masivos contribuye seguramente de manera notable al porte “gestual” de los

collages de Zeller, pero se da gracias a un trazo de la tijera (como en otros se hablaría de un trazo del lápiz) de rigor inmisericorde. Zeller usa sus tijeras como un cirujano su bisturí y sus pinzas bajo el imperio de un pulso orgánico que no tiene igual sino en el cuidado extremo con que, en seguida, el que opera dispone los elementos dejados por esa tormenta sobre la playa quieta de la página blanca (en general, por ende, un cartón bastante grueso y rígido que se suma a la solidez del conjunto). Si no se trata de buscar en los collages de Zeller un relato autobiográfico simple de sus angustias y de sus entusiasmos (eso sería demasiado fácil, y luego nada es menos surrealista), es sin embargo permisible tomar en consideración las afirmaciones del mismo Ludwig Zeller concerniendo algunos puntos que complementan su expresión escrita y su expresión plástica. En el ya mencionado epílogo de su colección *Cuando el animal ...* Zeller nos advierte: “no siempre el que toca un libro toca a un hombre, y es un momento difícil, lleno de espinas y de preguntas el que enfrenta un poeta que cambia de país y de lengua. No se toca entonces a un hombre, se toca una herida”.

Zeller habla de herida, yo hablaré por mi parte, de fractura, esa del espacio de sus poemas, donde yo a veces tengo la impresión de estarme defendiendo de ser lanzado de una imagen a otra, o de una red de imágenes a otra, como si se me empujara o como si yo circulara al interior del cuerpo de un monstruo marino varado. Jonás maravillado, el lector no puede comparar esta deambulación a veces un poco inquietante a ninguna otra: la cadencia, el ritmo de un poema de Zeller, aún si existe en él la escritura automática, no son de ningún modo la cadencia, el ritmo de un poema de Péret, ni tampoco, para quedar en el dominio lingüístico de Ludwig, los de un poema de Gómez-Correa, de Cáceres o de Granell. Aquí también, como en los collages hay ya no un fluir continuo, sin efervescencias, perturbaciones, erupciones repentinas que desvían y transforman de un verso al otro el sentido de la lectura, que se convierte así en una “Distracción ontológica”: “La vida es sólo un tubo sin remedio. Entrar aquí da a todos el derecho de mirar la injusticia...”, lugar trastornado, hecho desierto donde “alguien solloza, alguien grita mi nombre en las tinieblas” (pero bien entendido, uno nunca sabrá quién). Se trata aquí de un estado intermedio entre el dormir y la vigilia pero que no es verdaderamente el sueño tampoco, un estado que Ludwig mismo ha llamado espléndidamente en uno de sus poemas “Insomnio con escamas”, donde “Un pez cruza mi sueño

cada noche”. Bien cierto, es Zeller el que habla aquí, pero podría igualmente ser Usted, o yo, al acecho de esas *bifurcaciones* de las que se puede igualmente temer lo peor o esperar lo mejor.

Ludwig Zeller ha hablado del mundo de la realidad social como otro “desierto en que acaso seguimos viviendo” donde “la vida es tan sólo la piel de un espejismo”. En ese desierto donde es posible temer que se esté sitiando un poco más cada día el tenue espacio de libertad de que aún disponemos, es en efecto un claro de “oasis” que oponen bajo su impulso palabras y formas, en ritmos tan amplios como imprevisibles; y al fin de cuentas la reivindicación siempre válida, revolucionaria, surrealista, pero ante todo casi biológica de un “sueño capaz de transformar el mundo”. A todos aquellos que han tenido la oportunidad de verlos, los collages de Zeller causan la más viva *impresión*: de modo que no puede tratarse solamente de una simple reacción estética. No: esa turbación igual que la admiración, esa sorpresa maravillada al mismo tiempo que un poco inquieta, es signo que esas imágenes enseguida se abren camino en la conciencia del que mira. Pues, es verdaderamente eso lo que cuenta: un collage, un poema de Zeller, es, más allá de la imagen, una estela donde nos sumergimos, sin tierra prometida en el horizonte, de repente un poco más libres en las aguas tumultuosas de nuestro propio océano.

París, Julio de 1981.

Poesías de Ludwig Zeller

LOS ESPEJOS DE CIRCE

A. Anna Balakian

Porque no fue Ulises el que vio arder Troya,
el que escuchó el canto de las sirenas y gozó
los encantamientos de Circe, sino Hornero
el ciego que entendió que la vida es una playa desierta
en donde se multiplican las imágenes.

Duele soñar duele asomarse al borde del canasto
En que hierve la sal en las burbujas esas manchas del sol
Que ya sin ojos -puntada tras puntada- van tejiendo la noche
Allá en el légamo sus cuchillos estiran clavan en cruz los límites
Tensas como un tambor crujen las bandas de residuos geológicos
Que el trueno parte en dos liberando al lagarto que allí vive
Y en piedra que mira desde el fondo de tus ojos de almendra
Voy siguiendo con otros el cauce de un torrente que seco
Muestra sus caracoles multiplica sus ruidos
Demos vuelta la luz pongámonos los ojos sobre el yunque
No cambian son sólo grandes olas de un reloj invisible
Derivando en el hielo de un pensamiento frío

Dame entonces esa noche polar esa raíz ardiendo
Por los cuatro costados del aluvión me zumba ese recuerdo
Del enjambre quebrándose hasta ser sólo polvo sólo vuelo
Me desdoble entre sábanas me estiran sobre el potro y no despierto

Hombres con rostro de rapaz sacerdotes que mueven pesados
Sonajeros me rastrillan el alma en la ceniza ya no están los zafiros
Las piedras alzan vuelo migran al otro lado de la luz
Donde ríe el iluso mientras los grandes Budas reclinados
Se gastan en el viento que los sigue soñando

Paraísos letárgicos llenos de plumas de oro
Aquella ave mecánica que solloza en el grito
Planeando en el teclado de las cuerdas gramófonos
Enciende el remolino de sus piernas la seda
Quebrando los espejos del azar esas ascuas
Duras como la pulpa del carbón esos goznes
Que mueve el mar en lo hondo en su sed de tormentas
Y hace saltar las aspas en un nudo de venas ese tajo
Esa llaga en donde el rubí migra hacia el huevo del ojo

Recordemos los días de sol cuando la muerte
Nos macera en sus dientes gocémonos arista por arista
Hasta que surja el verbo flor de huesos y lava
Crepitante sonoro como un himno rompiendo

Las corontas del cactus -tenemos sed, decimos-
Pero bajo la lluvia no sabemos cuál es la sombra cuál
El ave de sacrificio ni el intacto perfume de sus estelas
Danzarines sonámbulos que bebieron su muerte pero siguen danzando
Cataratas de plumas manchadas por la sangre

Golpeo con la frente aquellas puertas las secretas escalas
Donde el cuerpo sacúdese al deseo hasta agrietar el mármol
Las palancas del sol y esas membranas tibias de las sienas
Donde engasto turquesas para acordarme de ese reflejo
Azul con que las olas rompen contra el acantilado del silencio
Animal condenado corro grito la lluvia sabe entonces a vinagre

Yo comercio con sueños dialogo con almendras
De movimientos tibios que semejan embudos hacia adentro
Viñas huracanadas y cubiertas de soles picoteados de pájaros
Están erguidos ante ti los labios del gran horno volcánico
Encantando animales tú te escondes al fondo de un matorral de espejos

Ruiseñores resecos tras el vidrio los filos
Gastan las cimitarras carcomiendo la luna
Sola como una piedra en el fondo del vaso
Tras las fraguas del viento tantas vidas quebradas
Sobre un campo de espinos caen año tras año las semillas
Pero no crecen frutos sino el cardo que esparce sus escamas

El camino es angosto y sólo veo la paloma de brumas
Imagen del dolor revolviendo huesitos y a sollozos
Mirando como al fondo siempre sangra el pescado
Eternamente sangra con sus miembros cortados esa mano
Que aprieta las esquirlas como un huevo en las llamas

Ahora estás aquí de boca a boca te hablo te respiro
Te quemo los vestidos que empavesa esa fiebre de cuerdas
De mi vida nudos que son secretos como el ácido
Sobre la amarra del navío pronto a partir

Organiza el concierto de mi edad este desastre oscuro
Quiero beber de un trago esa luz del verano
Que me tira hacia el fondo de tus ojos que cantan
Voy cayendo hacia adentro la semilla en el polen
De tu cuerpo que envuelven las miradas de tules
De esa momia perfecta y sin edad poderosa encantadora
Cuyos perfumes rancios maceramos en la estación total
Hasta alcanzar la nube morada de la lavanda cuyo frescor
Es la forma real el cuerpo transparente del relámpago

Rápida el agua en los molinos canta
El tiempo en cuerdas en vidas que pasaron
Repíteme esa historia de tizones que arrastra la marea

Y en la orilla desierta son tan sólo mis dobles ya vividos

Vierte el azúcar en las brasas salte la chispa
De la miel en los huesos del pájaro que viene
A anidar a picotear las uvas en tu boca la granada
Donde quemo mi vida para encontrarte oh pulpo
De mi amor tú me rebanas tú dispersas mis miembros
Y no puedo gritar y todo recomienza en ese centelleo
De instrumentos de amor bajo el zumbido de panales ardiendo
Porque me rondan seres invisibles un lenguaje de insectos
Sobre el amor yo tejo túnicas de frescor cuyas burbujas
Ábrense como pétalos al golpe de mareas donde te busco
Hace mil años cuando grabé tu nombre en la ceniza donde doy
Grandes voces y soy visitado por los ecos de aquel desierto que habla

Desde el Arca de llamas siento crecer los líquenes
De misericordia ese poder escuchar con otra oreja
El aullido que viene de lo hondo cuando enfrento mis días
En un plato de oro el cordel que se agita se retuerce
En las llamas esas miríadas de hojas foliadas
Cráter en el que escucho que alguien llama y repite
Mi nombre en un idioma que yo ya no recuerdo

Págame pan con oro centella por centella tejemos
Nuestros sueños en caída los cuerpos masacrados sobre el remo

Cuando graban las leyes sobre el yunque como en un hilo
Chirrían las palabras iluminando objetos quebrados
Llevados de una vida a otra en los cajones de ese enjambre
De nudos en la escala donde vamos bajando el resorte que salta
Como salta mi vida y me despierto rebanado en fragmentos

Día a día me ahogo en el grisú más verde
Que la razón sobre los filos de malecones turbios
Mi corazón golpea torna a golpear de nuevo sobre el pozo
Donde la araña teje hace mil años el papiro de la realidad
Portentosos estruendos de la caída vendas de porcelana
Donde la visión es cortada por largos cuchillos como lanzas
Allí sobre los campos donde los hombres se tienden para morir
Enterradas semillas de pimienta en el sermón de llamas

Sin entender por qué la vida da vueltas en el gran tonel
Y la escarcha se raspa desde los bordes en esa vertical
De los grandes rapaces rápidos en la luz cuando cae la garra
De napalm y el humo envuelve con sus gasas la escena
(Que es mejor no ver dice la propaganda, no hay que preocuparse)

Pero mi ojo está fijo sobre la tormenta y el estallido
De los fogonazos me enceguece como las llamas sobre el río que baja
Desde tus hombros y es sangre que cae se detiene se seca sobre el
polvo

Y se eleva de nuevo ave postrera de rencor y violencia

La vida la mejor nervadura ya no cambia
Y el verbo baja al fondo del volcán alimentos del sueño
Que mordéis a sollozos sobre el rastro donde el cangrejo
Eremita empuja la piedra hacia el sonido final
Y sus estambres calculan las rutas libres de la piel
Donde vaga la sombra de los cuervos colgadores de duelo
Cristales terminados en plumas líneas descritas en otro
Sueño en donde el huracán rompe el velamen de nuestro mundo
Las fachadas se ahuecan mostrando el pelaje de la rata
Que huye bajo el fuego mental de un astro invisible
Resonante cuyas alas dan vuelta alrededor de tu cráneo

Qué difíciles se tornan las palabras el hilo que tú enroscas
Sobre tu cuello como un tejido vertebral y lúcido
Donde engarza el torrente geológico de las edades
Esas estrías sobre la piedra del corazón sepultado por milenios
Hecho carbón diamante que a borbotones salta envuelto en llamas
Como la salamandra de tu cuerpo en la hierba

Ven alfabeto de oro purifica los días sobre el estiércol
Porque el caballo piafa estridente bajo el agujijón
Arrastrando las pesadas trompetas de la palabra

DOSSIER

Arietes sobre el yunque ese tarjar del ala
Como sobre las plumas las escamas ásperas del hielo
Donde habita ese ser de metal esa especial
Cantárida cuyo cuerpo invisible se despliega
En el mármol de planicies sin fin esas cascadas
Labios que se abren que repiten una imagen eterna

Si tú fueras Dios vendrías en palanquín con manillas doradas
Ojo insomne donde destila su piedad la amapola
Cuando las sombras se coloran se inflan y me hablan desde el muro
Donde una mano escribe nuestros sueños tejidos en aquel bastidor
Que superpone la luz sobre un palio pintado allá en el fondo

¿El ensordecedor multiplicador de cuervos ha llegado?

Existir es tan sólo deslizarse en la nada la cabeza
Incrustada de luces no reposa en la piedra rompe quillas
Río abajo de nuevo hacia el principio oigo que late el mar.

VISIONES Y LLAGAS

Más nos valiera no oír aquel estruendo
o cosernos los párpados para no ser
cegados por la visión, ya que el hombre
no es sino brasa humeante,
un espejo que sangra en su raíz.

Cerrojo tras cerrojo cuerpo a cuerpo
Se grabaron los días abrieron como labios la cizaña
Escarchadas las mantis saltaron de una edad
Hacia la próxima grandes devoradoras de la muerte
Trilladoras oídme aquí está el más allá

Sopla la arena del rencor deslían las murallas
Donde miríadas de manos tratan de asir tus flancos
Goznes hechos de plumas filos bajo la piel
Veo que ella pregunta por imágenes roncadas tintineo de anillos
Cuando el ópalo incrusta su mensaje en la carne
Las heridas que pliegan trigales en el viento

Yo sueño con botellas llenas de sal violines
Cuyo vidrio adelgazan las llamas de esa carroza de hojas
Perdida en los mercados de la mirra extraviada te arrastran como oveja
Hacia el nido de espejos te recuerdas de pronto a grandes gritos vuelves

A vivir de tus sueños fruta vertiginosa en los dientes del tigre

Conjuro que repiten las olas revolviéndose piel sembrada
En los días enciéndeme la hoguera hecha de huesos rancios
Echada sobre el yunque esa esfinge de fiebre
Por las uñas las uvas de temblor los pezones al rojo
Relojes de placer alcan colmenas piden lo imposible

Migración del enjambre hacia el presente eterno
Alzando las dos piernas hacia la llama azul
La navaja que busco hace mil años extraviada en tus pliegues
De cebolla lunar para mirar la exacta la geométrica curva
De tus pechos pulidos por el estruendo del mar esas conchillas
Del odio-amor del amor-odio de cardúmenes ebrios
Sobre la playa donde tú pasas en el carro de escamas

Adelanto mis voces mi llamado es el de aquel que pisa
Allá en el fondo de los mares helados la costra transparente
Ese andamio tendido en lo ignorado muro cerrado alguna vez
De golpe olas petrificadas en la edad del cuchillo

Rebanamos el cuerpo infinito de la luz y escuchamos
Las abejas zumbando me recuerdan un cántico
De ojos desenterrados y cubiertos de nudos sobre la sartén
En donde año tras año va quemándose en salmuera mi vida

Criatura feroz ídolo sentado sobre sus vísceras
Soñando y devorando nuestros propios engendros

Sobre la gran espera de remotas edades siento llover
Y el agua no es ilusión sino llanto vertido allá en los años
Donde crece la estrella chagual la cineraria ardiente
El verso de mil venas cortado y en el tajo la Palabra
Sonora y ya sin límites que irrumpe en el país de sordos
Donde es orín el oro con sus dardos donde brama mi vida
Bajo los abanicos de rencor los ramos de marfil
Sonando ya sin raíz sin sangre en el hastío de la injusticia
La matanza de los puros tibios como el arroz
Repartido en ajorcas para la más bella escudillas
Del llanto en ese río ocre tormentoso del dolor
La geografía láctea golpeando sobre el párpado de la cebolla
Grande como el corazón aquel puño cerrado del tormento

Colgamos pieles en el tiempo en un deseo tórrido de vivir
Sobre la cresta de un volcán juventud galopada en el pelo
Negro de las águilas huracanes que llevan fardos verdes
Dime qué manos mueven estas cuerdas en lo alto
Revolviendo la sopa nocturna en la que llueve sangre
Y en la que soy tan sólo madero a la deriva
Golpeado arrastrado junto a los malecones del trabajo
Cretinizante que hace correr la tinta lenta mancha

Que ya no lavará marea alguna ese tajo en el vidrio
Donde el grafito empolla los espejismos sobre el cuero
Lanudo de la oveja los días de tu amor cruzan mi vida

Enhébrame en la rueda que anuncia un gran sol pálido
Extiende abre tus piernas que terminan en pezuñas
Sabiamente labradas por los nómades adoradores de la fiebre
Esos que pulen con piedras tu delirio multicolor
Cuando el rubí da vueltas en la garganta degollada
y late crepitando temblando ensordeciéndose
Hasta ser sólo el centro hueco del silencio

Dioses domésticos dioses cotidianos molidos
Hervidos en el gran río negro al interior del ojo
Empolvados también por el olvido en cualquier subterráneo
Donde crecen correas y tiras de metal aquella fiebre
Que me recuerda la extensión tibia de tus brazos
Por los que trepo pulpo morado de la locura
Arremolinando quemando los recuerdos de raíz esos pesados pétalos
Que alza un nuevo Crusoe en el verano de imposibles
Las solitarias playas de la demencia donde siempre está solo
O es visitado por el pájaro del delirio que vuelve cada cien años
Los violines que arrastra la marea ese chirriar ceremonial
Del terror en la amarra de cintas al final de un hueso
El uso de la púrpura entre pueblos idólatras ensayando

Repitiendo ese canto de vaivén sobre el sillón mecánico
y bestial de la tortura alegres hasta el duelo sordos
Como hielo en la desolación mayor el desmantelamiento

De la vida la llama que es un nombre del otro lado de la piel
Donde el pájaro mítico habla en lenguas distintas
En las lunas del espejo aquel ojo sin cáscaras
Sangrando y deshaciéndose en la jaula de pomas

Imaginamos el no ser como agallas fuera del agua
Esas planicies en donde reina el gallo atroz vertiginoso delirante
Con sus matracas de cuero pegadas al esternón
De plata roída que le aprieta desde aquel otro tiempo
Adverso y agridulce como el sabor de higos secos en los caseríos
De la costa donde los ciegos van aprendiendo a cantar
Encaramadas en la punta del verbo esas cuencas vaciadas de
Hornero
Azulando en el extremo de las cañas su letanía de preguntas
Hechas para beber la imagen mítica del viento no entendiendo
Si es preferible ver o coserse los párpados sobre el globo del ojo
Quietos por el terror sólo las moscas zumban sobre nuestras llagas

El origen de todo canto está en el sueño floreciendo
En lo oculto esa miel de mujer amnesia del sonámbulo
Reloj con sexo de campana tañendo en el vendaval

Nombre secreto grabado bajo el hueso del paladar
En los embudos de cartón la tiza arrastra sus inscripciones rancias
Girando sobre un cráneo de números transparente y real
Esos vasos de tormenta moviendo dados tibios
Sobre la luz rugosa de la memoria el recuerdo del amor

Ven dime de la semilla que llevas para reír
Juguete delirante hecho en los días esperanzas para armar
Cubiertas de cenizas escuchamos las llagas incurable espejismo
Tras los velos la amargura en las pinzas de toda realidad

Tú te alzas sobre el carro engranaje de vértebras
Tan real como el paso de la sombra sobre el corazón
Alas abiertas en dos en cuatro en ocho tendido al infinito
De los muros que se abren al espanto y al grito ¿para qué?

Líbrame de tus bordes de tus filos coléricos
Cuando pregunto como res al final de todo desfiladero
Empujando mis animales en el sueño buscando una salida
Al otro lado de la luz mordiendo aquella cáscara de lo real
Nuestro alimento son bellotas en el hocico del puerco
Cuando pienso en El Pródigo y recuerdo aquel viejo grabado
Con una ventanuca hacia la infancia intacta eterna
Y luego el padre que lo acoge bajo el manto porque fue más allá
De toda renunciación que es el permanecer en esta muerte

Donde todo se mueve a la velocidad de los actos
Y cada uno tira desde un hilo en el espejo cóncavo y escucha

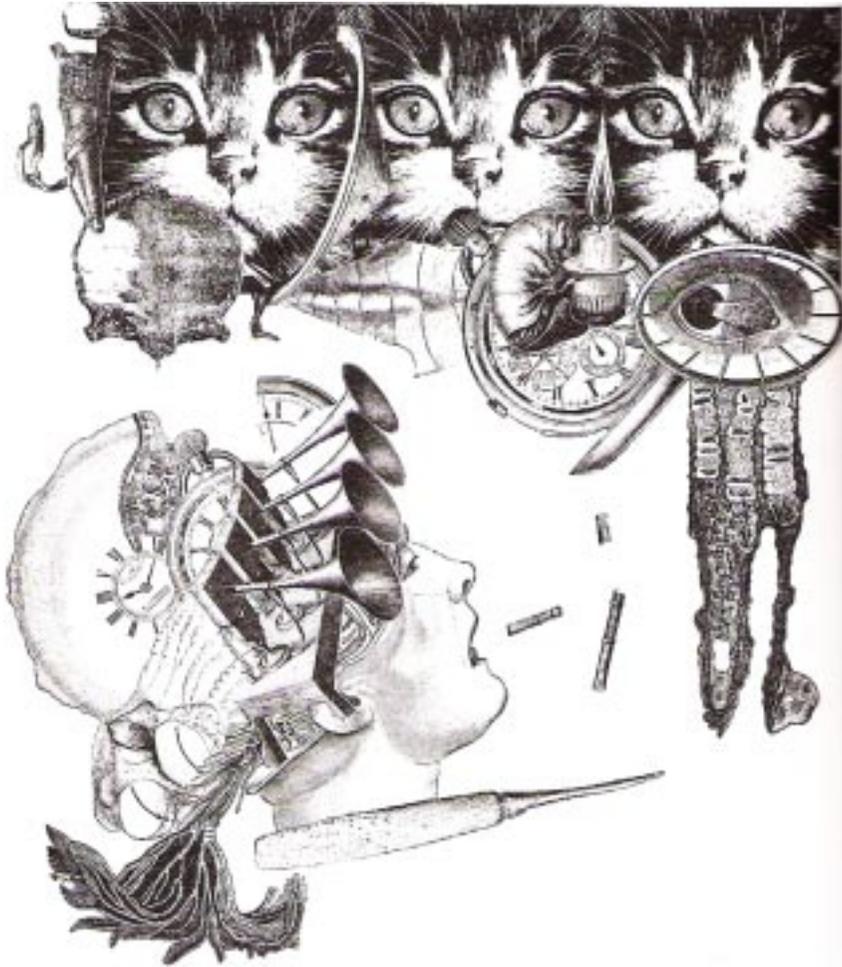
Tambor oscuro sobre el que golpeamos y era mi corazón
Mi viejo corazón que de improviso tenía mil años
O diez mil más que todos sus latidos
Como grulla saltando sobre el granero en llamas
Embrujo de tu piel atormentada atormentadora
Idolo de mil caras repetidas y multiplicadas
A la luz del diamante caes y subes en perfectas esferas
De geométricos cánticos que esparcen la vida
En multitud de ramas alrededor de la fuente
Esa cabalgata de los insectos de a caballo en la muerte
O el terror bajo el pelo irisado del *racoona* desnudando
A la bella de todas sus espinas bajo la catedral
De hielo esa quietud esa nostalgia de lo que ha de venir

Otras luces pedimos cuando cerca de nosotros
Corre el agua hasta hacemos cerrar los ojos en lágrimas
Fluye la vida como tinta va nuestra sangre al mar
Al revés de Dios al vinagre cuando escucháis
La gran campana tañendo en esa edad de los reptiles
Servidos a la mesa como garras en el limón
Poco a poco se mueven bajo la luz hirviente de los ópalos

DOSSIER

La postrera ilusión está en ti lluvia que enciende
Aquella levadura de mujer frágil como la realidad y como aquella
Sólo un ruido de pétalos llevados por el viento
A la otra orilla ¿quién nos espera allí?

¿Son sólo ascuas que humean las palabras?



NÓMADES EN EL MANDALA

*¿Dónde está el lugar de la luz,
pues se oculta el que da vida?*

Poesía azteca precolombina

Los días se prolongan sobre un brocal de hormigas
 Se acumula el relámpago en la caída del mastín y tú por fin recuerdas
 Que nadie puede volver y afilas los cuchillos bajo las tiendas
 Cuando la vida se estira en lonjas de piel
 Escóndete para reír para tragar hacia adentro de los labios
 Ese gesto feroz ese golpear de hierros sobre el mar
 Ahora que la huesa y el crujido marchito de los ecos
 Parece la postrera estación la lluvia de guijarros bramando
 Y cayendo hacia ese río hambriento y devorador de tic-tac
 A tic-tac el resplandor lejano de las hogueras y el ladrido de perros
 Sobre las horcas se balancea el día en su jaula de horror
 ¿Ésta es lo que llaman rueda? ¡Pestilencia! Visitación
 De cuervos se llama y vienen los durmientes
 Como saliendo desde muebles carnívoros en tiempo de caza nocturna
 Llevando tras de sí la enorme cola negra del pez muerto
 La ballena que el mar trajo a la playa de mi vida
 Y que quemamos día tras día como pulgas bajo el olor del aceite
 Rancio que atraía a los pájaros del mar
 Y en la demencia y con maldad la hicimos volar con dinamita y el olor
 Se esparció sobre los acantilados explotaron al fin sus pesados muñones

Y cayeron sobre nosotros como frutos agrios los pedazos
¿Qué tuvimos de aquello? Sólo miseria bajo la cara embetunada
De vergüenza en la larga infinita espera de que cambiara el viento
Y barrera por fin tanta carroña tanta grasa podrida
Y los restos que vomitó el mar los arrastramos tierra adentro
Los animales se resistieron pero el motor no conoce asfalto
Ni miedo y su alma sólo responde a vacíos exactos

Y así como el que caza de noche protegidos en la oscuridad
Fuimos arrastrando los huesos podridos pero nuestras noches
Eran más negras aún bajo las lonas cubiertas de betún porque
habíamos

Visto el azar y sabíamos que sus ojos estaban sobre nosotros
Y apresuradamente como maleantes tratamos de enterrar el mal
Bajo la tierra removida por el temporal allí donde los borrachos
Cantan contra su suerte dejamos las grandes vértebras y volvimos
Pero el ruido del agua seguía rompiendo en el cauce del ojo
Al interior de la oreja. Eso dije y lo repito ahora
En un juego de dados: ¿Estamos aquí prisioneros del Azar?
Niños pequeños lloramos en la oscuridad moviendo nuestros andrajos
En el polvo Dios mío ¡qué atroz soledad! ¡qué amargura
Vivir con ese recuerdo con todo recuerdo de amor embalsamado!
Si no podemos cruzar el canal el límite y ver por fin
Ojo contra ojo la soñada presencia la azul empuñadura que sostiene
Las hojas de la realidad y las mil realidades simultáneas

Unísonas como un aullido o una llamarada interminable
Aquel ruido de agujas ese silbido de calderas a punto de estallar
Pero ellos que eran míos volvieron sus caballos no por pasto o forraje

Sino por ansiedad escrutando los cielos avanzando en los pliegues
Abiertos del sur en donde se alza la muralla de bruma
La cascada de lágrimas corriendo rodeándonos en la desesperación
Entre el ramaje de los tilos el viento invisible

Palpita la sed y jadeando nos cubren las algas del sueño
Imágenes azules sobre el altar de fieltro los cuerpos segados
Abandonados en la noche como piedras lunares olvidadas
En otra vida una conjugación distinta cuando el verso
Se lee de alto abajo como un filo en los cuerpos de sacrificio
O ceremonialmente es repetido en cuerdas anudadas bajo la tierra

El barquero masca entonces el seco mendrugo y silba
Sobre el malecón donde se quiebran las aguas postreras
Porque somos tan sólo imágenes pintadas sobre papel
Emborroneado sucio y llevado por el viento hasta la hoguera
Y alguien levanta entonces los remos en la noche
Imprecando escupiendo en sus palmas porque nos toca
Este destino y no otros sueños diferentes

Y hay que cruzar el agua y la oscuridad y la niebla

Cuando los pasajeros se apretujan para partir como animales asustados
Arremolineados por las roncas bocinas contra las alambradas de púas
Y alguien que quiere subir aún es lanzado a las aguas
Y grita en el silencio y aprieta sus manos sobre el remo
Sangrante que lo golpea.
¡Atrás! ¡Atrás!

Otro mundo se superpone al vuestro otras imágenes
A las presentes y estamos meciéndonos en el agua
Nuestra memoria es cercenada la tierra es gastada por la sal
(Tierra del viento aullador se llama) pero nuestras mentes

Están cerradas y nuestra vida es la puerta de una tumba
Por la que vamos hacia abajo adelante en el desconocido
Negro fluir donde se escucha el ruido del moscardón
y el tiempo pasa sobre nuestros huesos arruga la piel
Cambia el brillo del ojo
Tú que pulsas guitarra detén el tiempo
Cuéntame de aquellos los que sueñan bajo el polvo el chasquido
De sílabas que doblan y los ecos que migran desde este mundo al otro
Describe el interior de la frente donde la fiebre
Enciende su rojo penacho y trepa cual cohete centelleante
Pronto a caer en la alta noche vamos cruzando un lago
Que son sus ojos el azabache de la corriente sus pensamientos
El atronador llamado de las cascadas su corazón fuelle

De cuero que palpita cual extraño invisible reloj de eternidades
Permíteme tan sólo recordar ser ahora esa flor
De silencio entre dos grandes hecatombes
¿Por qué ríes esfinge por qué el eco se quiebra en las escalas
Y el brillo sobre el arpón de tu mirada no deja ver al hombre
Como en el gran costrón la cicatriz se trenza con sangre quemada?
Blanco y negro y morado vamos hacia adelante
Otro paso y ya estamos en la hoguera encendida
Tantos siglos porque yo sé que tú eres y yo no soy
Sino el humo de yesca con que nos encegucen en el tormento
Perros peor que perros bajo el báculo del obispo
Flamea la sentencia, quemadlos! y la brea
Que ahora tiene otro nombre o el hospital para enfermar
La mente de los desposeídos y el Estado que es Dios
Sin duda y si no crees el veneno de cobras te hará creer

Hasta cuándo estaremos sobre el mismo potro
En las mismas aristas de dolor creciendo perforando
Las telas del corazón porque tan frágil que es el hombre
Que no resiste dispersar sus huesos grabar

Sobre su espalda la sentencia como en la vieja
Máquina de Kafka donde el preso eterno vomita la papilla
Agria del tormento la portentosa máquina multiplicada

Al cubo y la sangre secándose sobre las cataratas de la sed

Primera única forma del amor quebrada

Con los ojos girando hacia las trizaduras de la luna

A navajazos vamos cortadores de caña con el filo golpeamos

Por piedad por piedad la cabeza me duele

El interior de la forma craneana una bomba pronta a estallar

Ser fuego de una vez para siempre remolino de llamas

Dispersando el Verbo en una nueva religión de amor

automático y feroz

Los cuchillos de la poesía en la espiral de lava cuando la lluvia

Sigilosa serpiente de calor se levanta en un estremecimiento

De luz verde y cae en la amarra del palo que la golpea

No por agua por fuego nos consumimos y enterramos

A nuestros Padres bajo las brasas inscripción en manchas solares

Los pies tropiezan entre ídolos y huesos pero la mente no descansa

Cuando bajo el arco iris azul real se aposenta la lluvia

Principio y fin de todo centro hueco la sangre se entremezcla

Con la harina que cae del costado de la señora-huaco

Señora de Cien Ríos se llama Señora de Cien Ríos es su nombre

Tú dadora de lágrimas escúchanos bajo seis pies

De tierra te llamamos venimos cantando venimos

Clamando desde siempre las semillas del poema bajo la lengua

Hacen crecer el verso macerado por los dientes mascado
Por la injusticia araña trituradora en aquel centro
Desde el que viene luz. Te estamos escuchando en la oscuridad
Te esperamos mil años. ¿Dónde estamos ahora?
Nuestro corazón crece
Como los ríos despeñados dando vida al fantasma

Que llamas vivir pero en la inmensa espiral tan sólo somos
Nómades recorriendo los signos la glaciación de los recuerdos
Donde tu imagen se superpone sobre el papiro de la soledad

Embrujo del halcón un pájaro de metal picotea en el vértigo
Herrumbre de la caída cuando los huesos quiébranse de alto abajo
Ese filo erizado de las lámparas en el delta vital de lo ilusorio
La paz fría y total de aquella nueva espera cuando el trigo
Vuelve a manar quebrando los mil cubos que se cubren de estambres
Y aquel ser de mil ojos el paridor de imágenes ensaye de nuevo
Ese canto olvidado de un sol tibio cuerpo alzado en estrías
Por la espuma que aún bajo la sombra nos seguirá soñando

SALVAR LA POESÍA QUEMAR LAS NAVES

Para A. F. Moritz

Lo que ahora alienta desaparecerá con el aire,
Lo que tras nosotros vendrá, vendrá con nosotros a la tumba
¿Qué digo? Como el humo pasamos ante el vendaval.

PUNTA de llama en la quietud la noche
Hace girar las piedras donde espero en edades
Cicatriz la lava sobre la yema abierta del amor
Orquídea azul prendida a tus cabellos ese llamado

Rápido cae a plomo la piel de los torrentes se despeña
En lo oscuro caemos piedras sobre los surcos
Del desierto deja permite que los pedruzcos hablen
Interroga los límites del deseo primero esa arcaica pasión
Del Agua por ser Fuego del Aire revolviéndose para formar
En Tierra el vendaval eterno sin principio ni fin
Porque jugamos hueso contra hueso y el dado de la vida tiene manchas
Oscuras donde el ácido roe horizontes lejanos con las plumas
Del cuarzo se aproxima la lluvia escucha mi verdadera sed
No quiere esta agua sino el agua primera ese cristal vertido
En lo imposible cuando la piel despierta y es un río que pasa
Al interior del ojo veo lo invisible y me veo a mí mismo

Como una pluma que arde entre las yemas cuando el tambor
Del corazón golpea puntada tras puntada sobre el cuero tensado
El poderoso Soy del Sol interno girando como un planeta
De soplos vivos los panales del sueño como chispas
Esa caricia de los filos pues no hay aquí o allá
Dentro o fuera pensamiento o palabra imagen o acción

Sino una pura única fuente viva de llamas abriéndose
Bajo la lengua el verbo cual látigo de estruendo y dolor

¿Cáscaras somos cántaros para moler en los molinos?
Las bocas piden agua y el torrente brota desde nosotros
Como vena golpea y articula palabras ese oficio
De alambre conductor del relámpago cuando la boca-
Carne-barro se abre a las vocales ese poema único
Perfecto de la realidad multiplicando facetas de diamantes
Te hablo

¿Yesca somos averías semejanzas tan sólo
De un reflejo en la corriente cambiante del Ser?
¡Qué amargo decir trabajo en las palabras sólo
En las palabras como un ciego que escucha sus fantasmas!

Y el remolino cambia y las miríadas de hojas foliadas
No son de aquella o de esta primavera sino el crujir de otoño
En ese jardín escondido donde mi madre hizo crecer

Las flores-rojo-amarillas de la pasión trepando poco a poco
Por los años con un atado a las espaldas vamos ¡adelante!
Sin poder detenemos animales temerosos del frío nos crecen uñas
Como bestias al interior del cristal aullamos bramamos
Y el pájaro tutelar croa el canto traza signos en la arena
Que no alcanzamos a comprender. Si esto tan sólo fuera pasar
Y estuviéramos sordos a la fanfarria hueca del moscardón
En la sopa ácida donde caen los dientes ese tonel de las acechanzas

Sopla Quema Arrasa

Viento purificador que cruza

La noche como la sangre del ave que me habla desde el otro

Lado de las aguas esa sílaba del amor

Plumaje tibio de las almendras

Sobre la piel de nieve vive el silencio

No preguntes Escucha

Yo cascajo caído el último el ignaro que mueve palitos

Bajo el sol los pedazos de vidrio las astillas...

¿Yo soy yo? Grita el pájaro en llamas mueve el viento

Las aguas en la orilla de ese naufragio eterno cotidiano silente

Yo el sin nombre el fantasma sin piel -eco de heridas-

Uno entre tantos agrio y con medio siglo pasado en el insomnio

Oigo mover los hilos en lo alto veo la luz pero no tengo párpados

Sino un garfio en la lengua calcinada el poema:

Sus sílabas son mi agua mi pan bajo el relámpago

AQUELLO QUE NOS DUELE

Viejas fotografías que me cuelgan al roído gabán,
Desolladas por años, enganchan los recuerdos, casi roncadas
En papeles que el tiempo ha tornado amarillos.
Sangre que corre por mi espalda a cuestras, que tira de costado.
¡Cómo me duele verlas! Corría yo tras de la rueda eterna,
Golpeaba los muñones, movía las rodajas del instinto.

El polvo cae, cae el día aciago, inapelable,
Ese de apocalipsis general cuando uno siente
Que la médula empieza echando chispas,
Que dentro de las venas corre torrente arriba
Tanto tiempo, tanto dolor sufrido gota a gota,
Tanto vino quemándose al elevar el cáliz ya vacío.

Ahora duermen tras de los adobes, duermen sin responder
De boca abajo muerden ese reseco bollo con los dientes
Y en la oscura sartén se frieron los relojes.

¿Qué más puede doler? Viejas, deshilachadas máscaras
De cambiantes pupilas cuyos bordes humean
Sobre el rostro, la cortina de huesos y esa lengua que antaño
Oteaba ya por ti. En los arcones de la memoria el viento
Mueve vidrios quebrados, piel adorada, uñas de otro tiempo.

Tanta lava que corta a salivazos ese mantel de piedra,
Ese paño infinito ¡cuánta afrenta! Estoy colgado
A un clavo de vosotras, imágenes dolidas que me acosan
Y en el papel ondulan, ese grito, ese jadear de pájaros
Sobre la cicatriz de la corriente

Hablen ahora,
Repítanme bajito, aquí en la oreja sorda: “Huesito de mi vientre,
Cabeza de escorpión, perla de mi ojo.” Quizás duerma.
Bueno. No tengas miedo. ¿Ya no hay remedio, Madre?
Un poco más y vengo. Te devuelvo los huesos.

EL EMBUDO DE ARENA

A Susana, en las cicatrices del silencio.
Del ardiente desastre de tu cuerpo en mi cuerpo

ROSAMEL DEL VALLE

No poder despertar y estar presente en llagas
Como un carbón humeante entre las sábanas,
Cerrar los ojos y no tener ya párpados con que cubrir el globo
Que latiendo enrojece y escuchar en la almohada cómo se alza
En lo oscuro ese fantasma lúbrico del negro, el que no tiene piel
Ni boca ni ojos que respondan, nada sino una mano
De sedientos pezones al galope.

En sueños me doy vuelta, golpeo en el brocal de un pozo
Seco mientras escucho cómo sube por la escala la yegua
A paso lento husmeando aquellos bordes del silencio;
Sus aletas que el aire ensancha poco a poco hasta llegar
Al éxtasis del molino mecánico, en esos mil tentáculos
Por donde pasa el río en cuyo fondo nos devora la sed.

Los latidos del hilo van copiando ese cuerpo que está allí
y no está allí, mientras el sueño lame sus pistilos, sus labios
No han dejado de gemir, lengua larga que sabe, que se enrosca

Apretando las hebras en mis sienes: las raíces del ojo quieren ver.
¿Dónde está la mujer, en dónde su alma? Yegua
De mi costado, las múltiples facetas no transforman la luz,
No abren el muro de tu piel, el pelaje que ciego muele el vidrio
Puliendo a solas ese mar oscuro: tu cabellera horizontal
Trenza a 10 lejos plumas caídas, vidas ya tapiadas.

Me levanto y escucho. ¿Dónde llaman?
Cae implacable
Un filo y hay silencio. .. Entonces sube
Lentamente, por la escalera en llamas, la desolada bestia
De mi insomnio. Sólo escucho susurros, oigo pasos
y en mi oído su trémulo jadeo bajo esos cabezales
De la lluvia voy quebrando el ayer, dejando sobre el lecho
Derramados los miembros, esos bellos juguetes de lujuria
Que hoy quisieran bramar y que se queman en esa enredadera
De su soplo, siento secas las flores arder bajo la furia
De un nuevo sol con garras, dulcísimo instrumento del tormento.

Anilladas de escamas se deslizan las serpientes roedoras
Y en el lecho despliégase su cuerpo abierto en dos, sus muslos son
Las alas que atraviesan los ríos de la noche, tempestuoso azabache
Aletea en mis tímpanos el rumor de su sexo, mariposa
Que en vuelo, abre labios, al festín de los filos de obsidiana.

CON VIDRIOS EN LA ALMOHADA

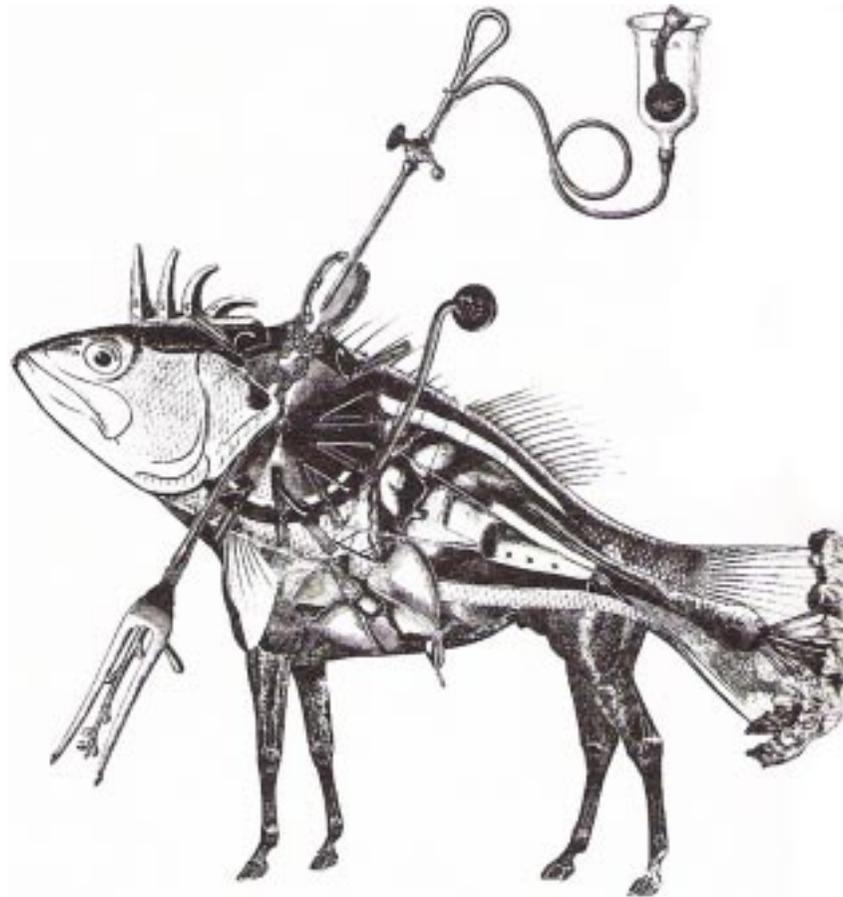
Se abre la tempestad. Como un tormento escucho
Zumbar la aguja al rojo, los follajes que cambian de color
En mi almohada empapada de sangre, de saliva, de sueño.
Corro entonces a lo largo de un muro, la piedra interminable,
Los balcones tapiados, herrumbrados, quizás sólo una máscara
Que el tiempo arruga y deshilacha en tiras.

Mi traje sin el cuerpo vaga solo, repitiendo los gestos
El juego de la magia sobre la cuerda floja, se equilibra,
Desciende como un lento ahogado que penetra hacia el fondo
Rodeado de burbujas, ese gran pez del alma, el otro yo,
Mi hermano, que saca de su boca una cuerda que nunca se termina.
Cojo el cordel, lo anudo contra el filo, donde las flores
De metal se mustian, aquel cuerpo tendido allá en la arena.
Me parece que en lo alto se quiebra un monstruo en piezas.
Se precipita el vidrio a la deriva... Nos arrastran
Las aspas del huracán.... ¡Despiértate, despiértate!
Grita alguien en mi oreja y bajo aquel reloj, sus pedernales
Golpeo con horror.
¿Dónde estamos? ¿Adónde?
Condenado por siempre
A hundirme en lo profundo, a interrogar de nuevo aquellas llagas,
Aquel cuerpo erizado por la pluma y la nieve.

DOSSIER

Siento correr, golpear en cada vena el torrente que enfríase,
Pedir de nuevo el aire, ansiar arder, ser carne, fuego al fin

Que despliega sus lenguas en la noche, cabeceando de sueño,
Hundir la frente en la pared y fijar el fantasma
Que espía en mis espejos, que voltea los vasos
Donde hay sólo vinagre; la cicatriz bajo la sal chispea.



AGUJA DE HIELO

A. Beatriz

Hay que haber visto haber sentido sobre la cabeza ese aguijón
Atroz cuando las aguas se tornaron filos, se endureció la voz
Y como un dardo colgaba amenazante en la ventana.
Crecía cada noche, era un inmenso ser de mil pupilas fijas,
Caía el agua despeñábase por las uñas soplaba
El viento de la pesadilla y crujían los dientes de la aguja.

Una tarde, en oblicuo tocó el pálido sol su piel de hielo
y se tiñó de sangre el cuerpo transparente, recordó muchas
Vidas cuando cayó cantando en cataratas, cuando era mar,
Partícula de nubes o perlas de sudor sobre una frente.
Allí estaba el lanzón de hielo retorciéndose en luz
Como al sonido de una inaudible música, que otros filos tocaban
Con sus puntas haciéndolo sangrar en la caja de frío.

¿Quién tocará mis garfios?, me pregunto, ¿la sed de mi carroña
Que cada día arrastro por el mundo cada vez más oscuro, más vacío?
¿Y quién como al azar soplará allí en mis huesos hasta hacerlos
Cantar lo que han sabido siempre, que el amor es sólo una llamarada
Y al tocamos convierte el hielo en pétalos que laten?

LOS ESCOMBROS DEL ALBA

Caído bajo el peso de lo oscuro interrogo, me angustia
El remolino de esos naipes quemándose, en lo hondo del espejo
Quizás sueño. ¿Sobre qué arenas púlese la cabeza de sangre
Los penachos de plumas, los huertos sin raíces de mi ser?
Porque yo sé, yo he visto esos pies que cruzaban la corriente
Sin destrozar la cáscara del agua, unos huesos blanqueados
Por el alba y el enjambre que croa picoteando los labios
De ese ser indefenso que se agita y retuerce en el no ser.

Bajad plumas, bebed aquí en el cántaro esa angustia,
Esa fiebre redonda y a punto de estallar, ese llanto
Que no tiene por qué, ni piel, ni razón ancestral
Que lo sostenga sobre sus largas patas de coleóptero
Y sin embargo duele y no sé dónde, alguien me llama a gritos,
Golpea un cubo de paredes frías, solloza sin cesar.

Tiene huecos el aire que apuntala los últimos peldaños
De la noche, gallos ciegos que picoteando cantan
y vuelven a cantar mientras revuelven en la vieja
Baraja de los días los granos de maíz, arrancan chispas
En el vidrio azogado. ¡Carajo!, a qué vivir, si hay tanto ruido,
Tanta llama mordiendo su carbón y esa pala en mi almohada:
Tapiado bajo el sueño quizás pueda, quizás pueda volver.

El alba pasa con un gallo negro, el cuello rebanado.
Su instrumento mortal tiene dos filos -cara o sello-,
Mi vida, entre dos cabos arde. Me duele despertar.



LOS OJOS DE LA MUERTE

Los días duelen y la arena ardiente levanta sus escamas
Sobre el ojo para poder amar en las pequeñas cajas, ataúdes de cuarzo
Y olvidar esas llagas en que florece el tilo año tras año.
Si pudiera tan sólo separar de este juego aquellos gajos
Que dan las coincidencias, dan las fechas, abrocharme la herida
Y ser el sordo que escucha a veces un rumor lejano.

Pero la muerte tiene gafas dobles, ojos sin párpados
Como cuchillas, cuando cubierta avanza en nudos misteriosos
Y duro el paso de su danza suena sobre los parches del tambor.
Tiembla la médula, se desgarran el sol, ¿en dónde está su imagen?,
La mesa está dispuesta y en el blanco mantel, esos vasos quebrados
Hace ya tanto tiempo, tanto hielo glacial ceniza muda.

Jugamos ella y yo: pretendemos que en la cerrada urdimbre
de las reglas
El pan se da a los ciegos que mendigan, que las puertas no se abren
Y los hornos famosos son sólo una estación de los perfumes.
Ella mueve las negras, yo las blancas, y pasan días
Como siglos, sus alfiles aran el mar, mueven humo en lo alto y caen
Plegados en mazorcas mis doblones. En el caballo salto atrás

Y caigo en otro tiempo. Entre cien rostros que me cubren

Huyo buscando aquella máscara cubierta de inscripciones,
Escarbo en las escamas de ese saurio inmortal que todos

Somos en el embrión de origen, pero mis huesos suenan,
Rechina mi esqueleto y silba el viento, púlese la cáscara
De tanto vano ardor y así desnudo vuelvo a empuñar arpón.

Y loco en el amar como otros mil antaño, salto al ruedo
Para el bailar de hueso contra hueso con la tirana muerte
Que vestida de negro gira al centro. La música comienza,
Apasionada el polvo bate y amarrados uno en el otro,
El garfio de sus ojos quema toda vana memoria y todo hastío,
De labios que en los labios sólo son piel son llama.

Ven entonces, tibio ídolo de tanto insomnio, bebe
De raíz esta médula que quiere eternidad, haz que el tambor
Esparza mi semilla en la arena; te espero allí hace siglos,
Mi dulce eterna amada, por tus párpados cubierto quiero ser.
Abres la puerta, lánguida sonrías. ¿Qué esperas, di?
He llegado por fin a tu costado, Señora del Silencio.

Toronto, 17 de enero, 1984.

LA CABEZA DE MÁRMOL

La cabeza de mármol, la que nació conmigo, la que viene
Rodando desde la eternidad de hierro frío, esa que apenas
Puedo entrever en la noche sin fin de mis fantasmas,
Cuando solloza a solas, más viva que yo mismo en su caer.

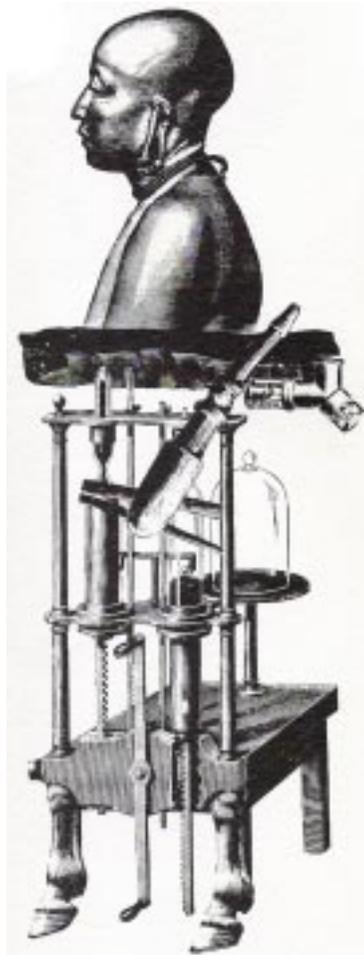
Los años van girando lentamente en sus goznes.
Sobre el suelo me curvo, me arrugo, me enceguezco
Sin poder comprender por qué las venas crepitan tras la escarcha
Y los rictus se pulen contra el vértigo, huyen al sueño.

Sus huesos son los ecos del cántico perfecto, el que atraviesa
De sien a sien las vetas azuladas del torrente que brama
Y acomoda en mi almohada la pesadez del tiempo, el globo de sus ojos
Que entre pétalos arde, cegado como un tímpano allá en lo hondo.
Esa cabeza trunca con que choco, los despojos que gasta la marea
Suben como aguas negras y cruje rechinando el maderamen.
Sobre un vidrio quebrado se deslía mi vida, el número ignorado
Y los filos sedientos del cuchillo que significan sangre.

Cae sangre. ¡La lluvia cae ahora! Revolcándose
Se levantan del ácido los hilos a enhebrar sus agujas.
¿Estaremos atados para siempre, barro que duele, yo
Pedruzco deleznable y relámpago tú, sístole-diástole,

Cráneo de mi otro ser que se pudre entre sábanas,
Se ahoga, y no puede volver?

Despertemos cabeza, partamos con la frente el hierro al rojo.
Tibio mármol, delirio que solloza, que cae y se levanta
Desde los huesos rancios. Entre espinas sonrío de soslayo:
Se quiebra de costado, se empapela de sangre, empieza a hablar.



El Mago (detalle). 1974

RELOJ DE OREJA

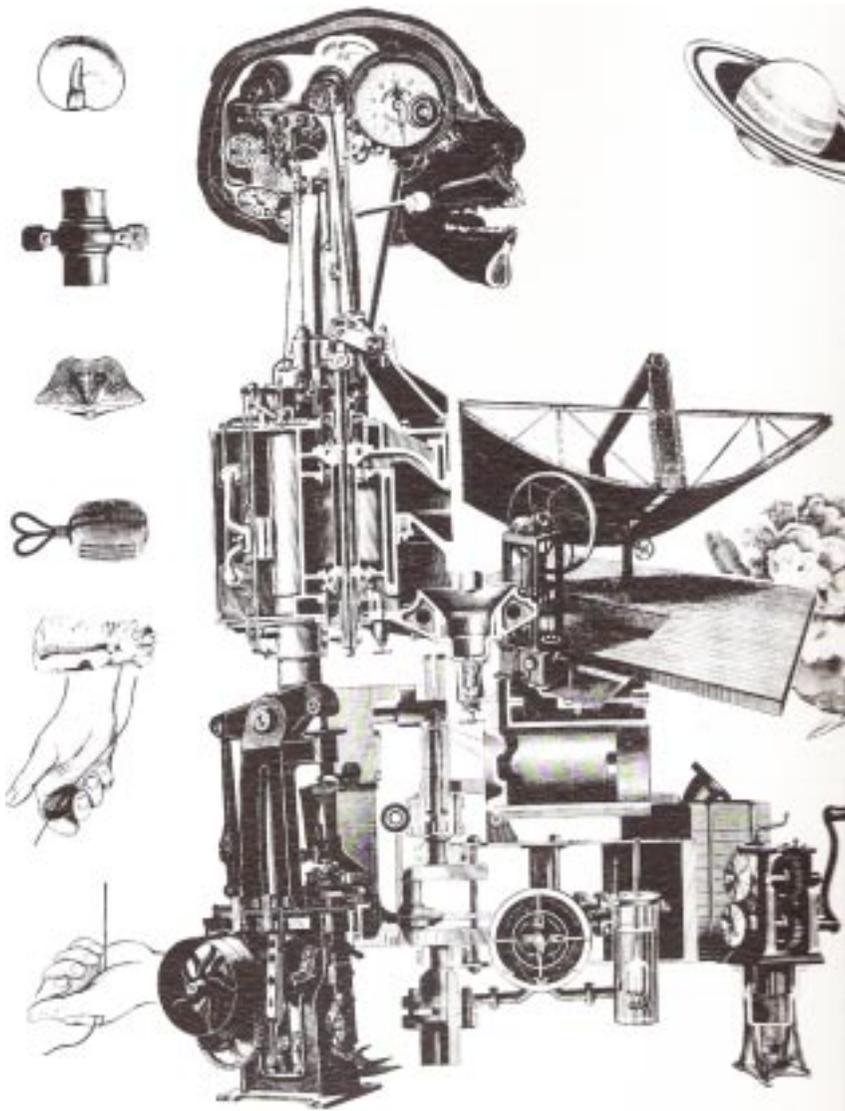
Mi padre abrió un reloj y sus mitades derramaron
En el blanco mantel esas múltiples ruedas cortadas como orejas
De ese monstruo mecánico que en secreto aúlla cruzando
Las esferas donde ríese el rostro de minutos y horas.
No llegaron a armarse de nuevo las diabólicas partes
Y el tiempo corre libre allá en mi infancia.

¿Que los años pasaron?

No recuerdo. Tantas veces al hacer un poema, al enganchar
Palabra con palabra, imagen con imagen, he vuelto a desgarrar
Los negros numerales que aprisionan al hombre que en mí vive
Y sus pedazos los he arrastrado al mar, flotan en trozos, se hunden,
Son tan sólo pequeños rodamientos, briznas que el viento
Hace volar, papeles que retornan y son la nada hueca en sus rincones.
Al fondo del collage escucho a veces cómo mi padre ríe
A carcajadas, no existe ya el opaco tiempo milimetrado y podemos
Volver a aquella mesa en la cocina, escuchar cómo canta mi madre
Aquella melodía del silencio y ver al fondo de aquellas pupilas
Ese mismo milagro, esa gracia fugaz con que los niños miran
Las tijeras que al brillo van cortando relojes en la arena.

¿Quién podrá liberarnos de esa campana ciega? ¿Del atroz mecanismo
En que me escucho sollozar a mí mismo? La yegua desatada

Del misterio galopa allá en lo oscuro. Escondido en las ramas
Del pimientero oigo gorjear los pájaros. Pasó la eternidad. Sin despertar.
Con los huesos blanqueados por el frío, allí estoy esperándote.



¿A dónde va la ciencia? 1987.

QUEBRAR LAS MÁSCARAS

A. Arturo Schwarz

Todos los objetos visibles, hombre, no son sino máscaras de cartón.
Pero en cada evento -en la acción carente de dudas- allá, una cosa
desconocida y sin embargo razonante presenta las molduras de sus
rasgos tras la máscara que no razona.

Memoria de los rostros

Braman los cardos zumban sobre la cabeza que permanece oculta.
Lobo masticador de las amarras, ¿qué bordados te impiden huir
Bajo la noche? Piel melancólica, la solitaria sobre la vertiente,
Tan dura en su pesar mientras el tiempo mueve las imágenes:
Me ves te veo, ¿sobre tu rostro cambia de harapos el relámpago?

La cabeza bifronte estalla en la llamas y desde el borde saltan
Sus aristas coléricas. Veo la máscara pero no los ojos,
Escucho el cuesco pero no la almendra, los colores, los rictus
Ovillan en un saco sus hilos, su pesadilla lenta
Su lobo violín, sus tatuajes que en círculos descubren
Un hueso empapelado: bajo las letras ciegas brota sangre.

Sobre el rostro quebrado corre el agua que es verde.
¿Florecerán los ojos que enterraste? Al fondo, más al fondo
Alguien está llorando. Las corontas del viaje me recuerdan
El país arbitrario de tus pechos, cataratas secretas al abismo
Los juguetes te incendian el cabello de los últimos días.

Explícame los pájaros por el dibujo de su sombra,
Tus actos por los vidrios de plumas delirantes. ¡Deja que bajen!
Deja que picoteen en tus ojos que saltarán por fin
Hacia otro espacio dando vueltas; quizás logres juntar
Todos los hilos en un racimo negro vas ahogando en tinta las almen-
dras.
La máscara sin máscara que enmascara a los otros,
Los que esconden la cara del que en los sueños mira
Allá a lo lejos una luna trizada sobre el charco de sangre.
El destino se quema, irremediable, de una vez por dos puntas.

Ejercicio con máscaras

Mi viejo amigo, a veces mi enemigo con un clavo de hierro
Incrustado en la frente, “sin decir agua va” se atusa
Los mostachos de gato devorando a invisibles, a lúbricas
Danzantes que él tiene aún inyectadas en sus fijas pupilas.

El cigarro de palo que mastica no entiende la razón de quien lo muerde.

El otro tiene un nombre que es secreto, una sentencia escrita
Debajo de su lengua, larga como una llama cuando anima los cuerpos,
Quiere danzar pero sus crines mueven un tropel de caballos
Que no pueden volver, que conjuran las olas allá lejos
Como una tentación; lo paraliza el miedo, su copra y su betel.

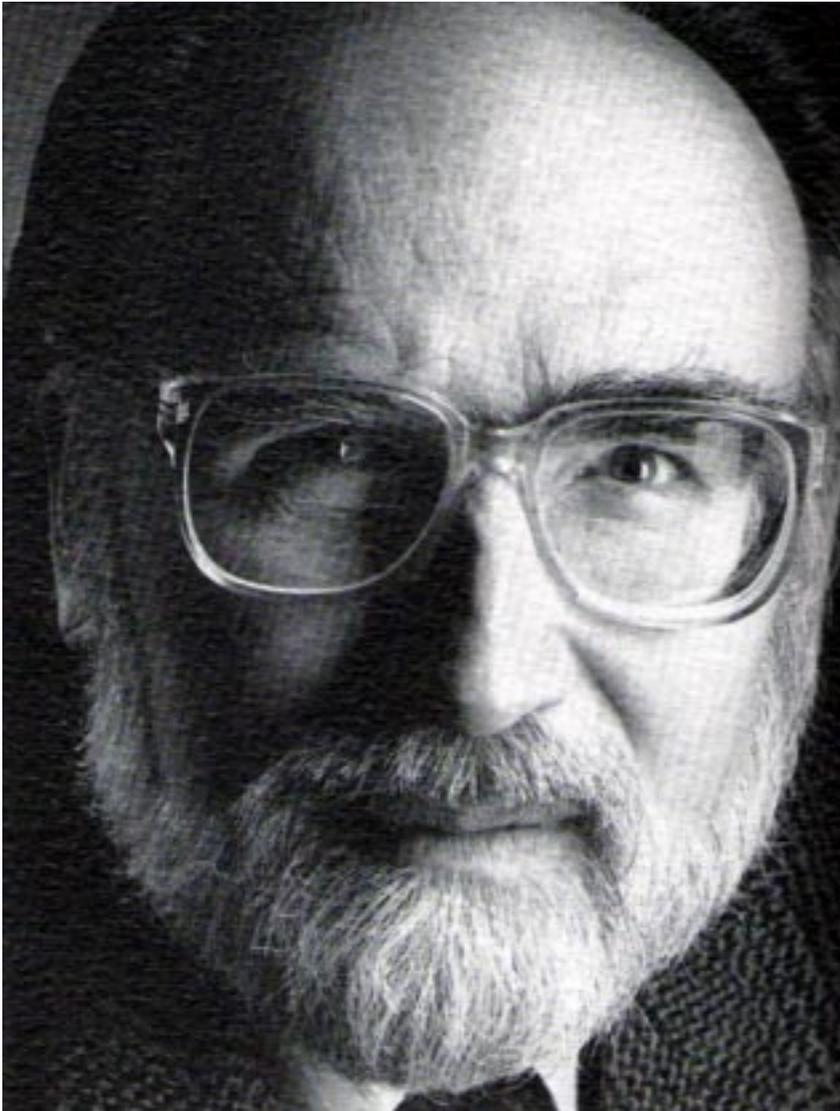
Todo de negro ríe el monje escondiendo su rostro, el transitorio
Que ha de mirar el último espejismo en el ecrán cambiante
De la vida. ¿Si todo era ilusión, qué estamos viendo?
Una sonrisa eterna se ha cuajado en cedro: ¡ahí está su verdad!

Todos son sólo máscaras, sólo son huecos que perfora el aire
Esa certeza de una piel, un labio, una centella derramada
En lo oscuro donde acecha el insecto que atenaza a la muerte,
Esa otra máscara que en sus huesos desnudos se lamenta.

Adorable presencia

Rompa tu rostro el nudo y que mis yemas puedan tocar
Por dentro esa mirada, adorada presencia, pelaje de las lunas
Donde mujer, queman los días sólo una apariencia, un reflejo en el agua

Vertical de tus huesos pulidos por el polen de miríadas de estambres.
Baterista incansable, sobre nosotros bate cuajarones el polvo.
Levántate la máscara, quiero sentir la lluvia de la vida, ¡caed lágrimas!



Ludwig Zeller.

Trayectoria de Ludwig Zeller

1927 Nace en Río Loa, en el desierto de Atacama, al norte de Chile.

1949-56 Actividad plena y variada en los campos de literatura, arte, educación y otras áreas experimentales. Trabajó con especial dedicación en la versión al español de los románticos alemanes.

1952-70 Organiza varios centenares de exposiciones (muchas de naturaleza experimental) como director de la Galería del Ministerio de Educación de Chile, donde fue asesor de artes plásticas hasta 1967, y más tarde en varios otros museos y galerías.

1952-57 Escribe y publica los poemas más tarde reunidos en su antología *Éxodo y otras soledades*, Santiago, Chile, 1957.

1955 Mural en *collage* 2.30x2 m. destruido.

1957 Segundo mural en *collage*, hecho con material contemporáneo, que comprende 48 “falsos proverbios”. Destruído.

1957-61 Escribe y publica separadamente poemas más tarde reunidos en la antología *Del manantial*, Santiago, Chile, 1961.

1962-64 Trabaja como asesor en estudios sobre la desorganización verbal en los esquizofrénicos y sobre los problemas de comunicación médico-paciente, en el Centro de Antropología Médica de la Escuela de Medicina, Universidad de Chile, Santiago. Emprende una experimentación de tres años en “sueño vigíl dirigido”, con la doctora Helena Hoffmann.

1964 *A Aloyse*, editado por la Escuela Nacional de Artes Gráficas, Santiago, Chile. Este es un pequeño libro en forma de una tira de papel rojo de dos metros de largo. (El poema así impreso y, originalmente planeado como una cinta de Moebius, pertenece a una serie de cinco textos escritos en 1963; los otros cuatro se han extraviado.)

Escribe los poemas más tarde reunidos en la antología *Las reglas del juego*.

1964-70 Ocho exposiciones individuales de collages y recortes en papel realizadas en Santiago de Chile y una en Buenos Aires, Argentina (1967).

1968 Funda la revista *Casa de la luna*, y poco después establece con el mismo nombre una galería, café y centro de conferencias.

Las reglas del juego, Ediciones Casa de la Luna, Santiago, Chile, publicación en español y alemán (traducción de Wera Zeller), inglés y francés (traducción de Estela Lorca), con ilustraciones de Susana Wald.

Los placeres de Edipo, Editorial Universitaria, Santiago, Chile, poemas y collages.

1969 *Siete caligramas recortados en papel*, Ediciones Casa de la Luna, producida en Estudios Norte, Santiago, Chile; portafolio de serigrafías en color.

1970 Organiza la exposición clave “Surrealismo en Chile”, de pinturas, publicaciones, objetos, performances, vestuarios, etcétera. Ampliamente promovida por la prensa y la televisión. Escribe y produce el catálogo de la exposición Surrealismo en Chile (dos ediciones).

1971-87 Treinta y ocho exposiciones de *collages* (muestras individuales y de grupo en Chile, Argentina, Canadá, Venezuela, México, los Estados Unidos y Europa).

1972 *Mujer en sueño*, publicación privada de este texto en *audio-cassette* en español y en traducción inglesa de Estela Lorca, en una caja-objeto de cerámica (edición de 100 ejemplares numerados).

1975 *Dream Woman* (traducción de *Mujer en sueño*, por George Hitchcock y Fernando Alegría), Kayak Press, Santa Cruz, California, Estados Unidos.

Funda Oasis Publications en Toronto.

Mujer en sueño. Woman in Dream. Ambas publicaciones de Oasis Publications, Toronto. Dibujos de Susana Wald; traducción inglesa de Estela Lorca.

1975-81 Publicación de numerosos textos surrealistas, así como catálogos para 12 exposiciones organizadas por Oasis-Phases en colaboración.

1976 *A Aloyse* (segunda edición en español), Oasis Publications, Toronto.

Cuando el animal de fondo sube la cabeza estalla, Mosaic Press/Valley Editions, Oakville, Canadá; en español, inglés (traducción de Susana Wald y John Robert Colombo) y francés (traducción de Thérèse Dulac), ilustrado con *collages* del autor.

1977 *Mirages*, Oasis Publications, Toronto. Primer portafolio de 12 *mirages* (*collages* con dibujos en tinta) hechos en colaboración con Susana Wald. Textos en inglés.

Tres litografías - Tres poemas, Oasis Publications, París.Toronto, portafolio con textos en inglés.

1978 *Los espejos de Circe, Visiones y llagas, Nómades en el mándala*, Oasis Publications, Toronto. Tres poemas largos publicados en español e inglés en seis cuadernos separados, reunidos en una caja transparente. Ilustraciones en mirages de Susana Wald y Ludwig Zeller.

1979 *Alphacollage*, The Porcupine's Quill Inc., Erin, Ontario. Alfabeto en *collage* con un texto introductorio en español, inglés y francés. Segunda edición, 1982.

A cuatro manos, exposición retrospectiva de Susana Wald y Ludwig Zeller en la Art Gallery of Hamilton, que incluye más de 100 obras, además de documentos y publicaciones. (Catálogo en inglés)

In the country o/ the antipodes, Mosaic Press/Valley Editions Oakville, Canadá. La antología más completa hasta la fecha (1964-1979) con una introducción de A. F. Moritz. Publicada en inglés en traducción de Susana Wald y A. F. Moritz con ilustraciones y documentos iconográficos.

1980 *El huevo filosófico*, revista de imágenes y textos surrealistas de circulación privada con ocho números aparecidos hasta el momento.

Introduction au discours sur le peu de réalité du "Dernier Port du Capitaine Cook", Oasis Publications, Toronto. Un ensayo de interpretación alquímica sobre un collage del autor realizado por Arturo Schwarz que más tarde formaría parte del libro *L'immaginazione alchemica*.

50 Collages, Mosaic Press, Oakville, Canadá. Una recopilación de 50 *collages* realizados en blanco y negro con una presentación de Arturo Schwarz y un extenso ensayo de Édouard Jaguer. Textos en español, inglés y francés.

1981 *Cuando el animal de fondo sube la cabeza estalla*. Oasis Publications, Toronto. *Cassette* del libro del mismo título. En español y francés.

Sílaba incandescente del deseo, Oasis Publications, Toronto. Edición en español, inglés y francés, ilustrada con mirages. Traducción de Beatriz Zeller.

1982 *Eugenio Granell o la invención del dado*, Oasis Publications, Toronto, Nueva York. Poema en español e inglés publicado con ocasión del homenaje a E. F. Granell en Brooklin College, Nueva York; ilustraciones y fotografías.

1983 *Espejismos/Mirages*, Hounslow Press, Toronto. Una selección de obras en colaboración con Susana Wald de collages y dibujos. Texto introductorio, biografías, y un epílogo de John Robert Colombo, en inglés y español.

El embudo de arena, Oasis Unique, Toronto. Poema en traducción inglesa, edición de lujo con dibujos y tipografía trazada a mano por Susana Wald. Ejemplar único. Propiedad de Thomas Fisher Rare Book Library, Toronto. Donación doctor E. Cass.

1984 Ediciones de lujo de los siguientes poemas: *Los escombros del alba*, *Los ojos de la muerte*, *La cabeza de mármol*; 27 ejemplares de cada libro con grabados originales de Richard Gross y Susana Wald, incluyendo, además del original en español, la traducción inglesa. Oasis Publications, Toronto.

1985 *Quebrar las máscaras*, Oasis Publications, Toronto.
En español e inglés, con collages hechos con timbres de goma por John Graham.

A perfumed camel never does the tango. Dunganon Press, Orkelljunga, Suecia; 99 proverbios en traducción inglesa, ilustrados con dibujos de Tony Pusey.

Un camello perfumado jamás baila tango. Oasis Publications, Toronto. Edición de 270 ejemplares bilingües del original español y la traducción inglesa de A. F. Moritz y Beatriz Zeller. Collage del autor.

1986 *The marble head and other poems*. Mosaic Press, Oakville, Canadá. Traducción inglesa de A. F. Moritz y Beatriz Zeller con una introducción de José Miguel Oviedo e ilustraciones de Susana Wald.

1987 *Ludwig Zeller, una celebración*. Publicación del poema "El faisán blanco" en 50 diferentes idiomas con igual número de ilustraciones, todas ellas realizadas por artistas y poetas amigos del autor con ocasión de su 60 cumpleaños. Contiene además fotografías y documentos. Edición realizada especialmente para la exposición de las obras visuales y homenaje al autor llevada a cabo en Metropolitan Toronto Library. Oasis Publications/Mosaic Press.

Exposiciones de arte realizadas por el autor

Chile: 1965, 1966, 1967, 1968, 1969, 1970 Y 1980. Argentina: 1967. Canadá: 1971, 1973, 1974, 1975, 1976, 1978, 1979, 1980, 1986. Estados Unidos: 1974, 1976, 1978, 1980. Venezuela: 1974. Brasil: 1977. Francia: 1977, 1978, 1979, 1980. 1981, 1984, 1987. Portugal: 1977, 1978, 1984-85. Bélgica: 1978. Inglaterra: 1978. Alemania: 1978. México: 1979. Islandia: 1983. España: 1984. Italia: 1986.



La Gran Madre, 1971.