

Procesos de subjetivación y simbolización en la institución del saber¹



ALICIA KACHINOVSKY²

PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN

En esta oportunidad me veo obligada a apelar a conceptos que ya he planteado en otros trabajos (Kachinovsky, 2012; Kachinovsky y Gabbiani, 2014), a efecto de inscribir esta comunicación en el marco de un modo de pensar lo educativo. Un primer paso en tal sentido tiene que ver con introducir un enfoque institucional de la cuestión: la educación es en primer término una institución, y como tal preexiste al sujeto. A cuenta de un objetivo trascendente, la cohesión social, produce y transmite significados que se imponen al sujeto (Enriquez, 1987/1996), determinando su ingreso a un universo de valores, de prescripciones y proscripciones. Esta circunstancia nos convoca a pensar la institución educativa como un lugar de producción de subjetividad. Las instituciones en general —y la institución educativa en particular— son la matriz social a partir de la cual el sujeto se constituye y, asimismo, se diferencia, y en este proceso es preciso subrayar los efectos de abolición o alienación subjetiva concomitantes, que son responsables de una importante cuota de sufrimiento de los diferentes actores implicados: educadores, educandos, padres, etcétera.

1 Presentación realizada el 22 de agosto de 2015 en el marco del 26 Encuentro Interregional de Psicoanálisis de Niños y Adolescentes de FEPAL «Psicoanálisis y educación: Desafíos y prevención en el desenvolvimiento infantil y adolescente en la contemporaneidad», Sociedad Psicoanalítica de Recife, Recife, 21-22 de agosto de 2015.

2 Miembro asociado de la Asociación Psicoanalítica del Uruguay. alika@psico.edu.uy

Con esta misma perspectiva vale la pena recordar que toda institución tiene una tarea primaria que la identifica, que constituye la razón de su existencia, sin la cual no lograría sobrevivir (Kaës, 1987/1996). Siempre jaqueada por tareas complementarias, accesorias o secundarias, la tarea primaria de la institución educativa consiste en la transmisión y producción de conocimientos, con el objetivo último de construir ciudadanía. Es por eso conservadora, preserva el patrimonio cultural y contribuye al relevo generacional. Al amparo de este propósito se cuela en sus entrañas el peor conservadurismo, lo cual la constriñe a soportar la paradoja de oponerse a cualquier alteración del instituido mientras proclama el pensamiento crítico e incluso invierte en procesos de innovación científico-tecnológica.

Si la tarea primaria de la institución educativa es la difusión, transferencia y creación de conocimientos, ¿por qué hablar entonces de una institución del saber, y no de una institución del conocimiento? El lenguaje coloquial suele equiparar ambos términos. Sin embargo, el término *conocimiento* se presenta como pura positividad; remite a un estado de saturación o completud. El saber, en cambio, se rige desde la falta. Da lugar a la pregunta, que emerge de un vacío de saber o saber en falta. Como el sujeto, el saber es del orden del acontecimiento.

Se trata de una noción más amplia e inclusiva, que acoge en sí misma las formas positivas y negativas —por un lado, el conocimiento habido; por otro lado, lo no sabido—, aunque también modalidades mixtas. Entre estas últimas corresponde destacar la función positiva del no saber, entendida como estrategia defensiva tanto a nivel del psiquismo como a nivel del grupo o de la institución.

Desde el punto de vista de la transmisibilidad, es posible otorgar al vocablo *saber* dos acepciones, estableciendo una distinción fecunda entre un saber sabido y transmisible, definido en términos de *episteme*, y un saber no sabido y no transmisible, propio de los procesos inconscientes (Gil, 2011). El primero de ellos atañe al campo del conocimiento, el cual se corresponde con la representación consciente. Allí abreva la enseñanza, que se organiza alrededor del conocimiento consagrado, por medio de una selección y distribución de contenidos disponibles.

El saber no sabido, ligado al sin sentido pero anudado a la verdad del sujeto, es el que surge a partir de una falta en el orden del ser. Se hace presente

en una dimensión enigmática del saber, en calidad de incógnita que interpe-
la al sujeto, y es por eso materia privilegiada para el trabajo psicoanalítico.

Cuando lo que se pone en juego es la institución del saber, conviene
recordar que la ciencia circula y encuentra su razón de ser en torno al no
saber, al vacío de saber. El científico se ocupa más de la pregunta que de la
respuesta; su mayor desafío consiste en dar con la interrogante adecuada.

Bajo esta perspectiva, no debe confundirse el saber con la adquisición
de contenidos, el saber con el conocer. El saber que se origina en una falta
de saber precipita a su vez movimientos deseantes orientados en pos del
objeto de conocimiento.

El saber no puede ser pensado como un producto acabado, sino como
un proceso que se origina en el deseo de saber pero que además invita a
una relación de posesión, de haber, como sostiene Beillerot (1998). En este
mismo sentido, afirma la psicoanalista uruguaya Cristina López de Caiafa
(1989): «Saber es tener, pero es también saber de lo que no se tiene...»
(p. 83). El saber pone de relieve la actividad mental en juego. Por ello, el
primer plano queda reservado a la noción de trabajo psíquico, es decir,
la transformación del sujeto a través del proceso por medio del cual se
apropia del objeto.

El saber tiene, asimismo, una dimensión imaginaria que se expresa en
términos de posesión, localización y circulación. La supuesta posesión o
localización del saber remite a dos preguntas: quién lo detenta o dónde
se lo encuentra. Estas preguntas pueden dar lugar a las más variadas si-
tuaciones de tensión, en particular cuando se lo figura condensado en un
determinado personaje o lugar, cuando no hay circulación posible. En este
último caso, quien lo detenta no es concebido como un representante del
saber, sino como el saber mismo, en virtud de una pérdida del *como si*,
y el lugar del saber no es un derrotero a alcanzar (ideal del yo), sino una
fortaleza inasequible (yo ideal).

Las consideraciones precedentes permiten pensar lo educativo en ge-
neral y los problemas escolares en especial, escapando al clásico concepto
de aprendizaje y a sus lazos filiatorios (experimentalismo, conductismo,
cognitivismo). Habilitan el tránsito por otros circuitos de interlocución
que descentran la cuestión de lo meramente cognitivo e impulsan a espe-
cificar las preguntas del psicoanálisis sobre el hecho educativo.

Vale la pena repasar antes otras miradas del fenómeno: un piagetiano preguntaría cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento, un vygotskiano plantearía su interrogante sobre el pasaje de lo interpersonal a lo intrapersonal, un cognitivista se preocuparía por el procesamiento de la información, un representante de la psicología cultural como Jerome Bruner (1991) insistiría en indagar cómo se construye el significado.

Un psicoanalista puede emplazar su pregunta en torno a la *relación con el saber*, una noción en construcción que surge en el campo de la educación, más específicamente en el terreno de la *formación de formadores*, producto de un encuentro dialógico entre la reflexión pedagógica y la psicoanalítica. Su origen francés puede ser situado a partir de la década de 1980.

Como puede inferirse, no es una interrogante solidaria con el punto de vista cognitivo, no se trata de cuánto ni cómo aprende un individuo, sino de cómo un sujeto se relaciona con el saber y cómo es posible construir o restituir una relación que en ocasiones se muestra fracturada.

La *relación con el saber* es concebida como «la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real» (Beillerot, 1998, p. 66), es decir, un proceso creador de saber para un sujeto-autor. Se la entiende asimismo como resultante de un vínculo, ya que se da siempre en relación, entre un sujeto y un objeto. Los lazos filiatorios de esta noción remiten al concepto de *relación de objeto* (Beillerot, Blanchard-Laville y Mosconi, 1998).

Otro aspecto sustantivo a considerar es que la relación con el saber puede ser estimada como una formación bifronte, que presenta un doble apuntalamiento, en la realidad psíquica del sujeto y en la realidad externa del grupo. En definitiva, es posible admitir una relación con el saber grupal. Este proceso de creación de saber en un grupo alterna entre dos posiciones, tanto en lo que refiere a cada uno de sus integrantes como en lo que hace al mismo grupo: lo sabido y lo no sabido. Lo sabido es caracterizado por su cualidad reproductiva y lo no sabido por su condición recreativa (Grieco, 2012).

En este punto se vuelve necesario reconsiderar el enfoque institucional, en virtud de sus límites explicativos. Con el propósito de especificar el sujeto de la institución del saber, aquel sobre el cual ejerce su tarea primaria y su labor de morfogénesis, es preciso recurrir a un punto de vista

complementario: la psicopedagogía clínica, ocupada en comprender una subjetividad marcada por el deseo de saber y fundada por la demanda de conocimiento, es decir, un enfoque abocado al estudio de los caminos por los cuales el sujeto transforma el conocimiento en saber, a través de un proceso de apropiación.

Antes de ingresar en el nuevo apartado, es conveniente tomar en cuenta, finalmente, que el vínculo con lo escolar puede ser fuerte, pero la relación con el saber débil si los niños o adolescentes van al centro educativo con el único objetivo de ser promovidos (Charlot, 2008).

LA IRRESISTIBLE APELACIÓN A LOS ORÍGENES, ORÍGENES DEL APRENDIZAJE

Los primeros aprendizajes toman el cuerpo por escenario. Transcurren como intenso diálogo de encuentros y desencuentros entre el cuerpo materno y el de la incipiente criatura humana, dejando la fuerte impronta de todo acto inaugural. Aquel otro imprescindible, que asiste y ampara, al mismo tiempo establece las condiciones de su prestación: se ofrece con una trama de prescripciones y proscipciones simbólicas, que habilitan y restringen, para que progresivamente se inscriba al nuevo ser como ciudadano de la cultura.

En tiempos de una soberanía absoluta de la creencia y la ilusión —ámbito de la *desmentida estructural* por excelencia—, el reinado del principio de placer tiende a presentar la alteridad como identidad. No obstante, ya a partir de estos primeros momentos comienza la necesaria alternancia con la desilusión, la frustración y la aceptación de los límites.

La conquista de la alteridad está subordinada a una renuncia a la ilusión narcisista de identidad entre el objeto fantaseado y el real, a cuenta del fortalecimiento del principio de realidad. Anuncia la declinación de la desmentida, preparando el terreno psíquico en el que se redobla el trabajo de renuncia, escenario en el que la represión gana eficacia. Bajo este nuevo primado prospera el pensamiento; los procesos de discernimiento son efecto y testimonio de ello. La dialéctica desmentida-represión es, por tanto, un articulador insoslayable cuando se pone en juego la relación con el saber.

En este marco acontece el surgimiento de la curiosidad, resultado de la construcción de la alteridad del objeto libidinal primario y, por ende, encauzada al secreto —enigma— que así se conforma. Cuando la prohibición a la «metáfora del éxtasis intrauterino de fusión» (Viñar, 1994, p. 25) se expresa como pudor materno o sus equivalentes, se promueve la creación de un espacio de intimidad en el que anida lo desconocido. La aspiración de conocer se pone en marcha y se desplaza progresivamente del enigmático cuerpo materno a los objetos del mundo, dando cuenta del carácter transaccional de la curiosidad intelectual. Por el contrario, cuando la desnudez del cuerpo o la palabra alimenta la fantasía de fusión y completud, no hay señuelo que motive el deseo de saber:

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

El secreto, como efecto de la prohibición, activa el deseo y pone en funcionamiento la curiosidad o el deseo de saber. Puede afirmarse entonces que el aprendizaje tiene lugar en un cruce de caminos, entre el deseo y la prohibición. Cuando se lo procura interrogar y determinar sus condicionantes, es preciso reconocer la insalvable oposición que existe entre las exigencias del cuerpo pulsional y las restricciones impuestas por la cultura. Ya se trate de la escena escolar o del ámbito científico, lo que no cambia o no desaparece, como condición de la cultura, es la irremediable presencia de un conjunto de reglas que sujetan al hombre, imponiéndole restricciones.

Sin embargo, cada acto de investimento del campo social o cultural representa la actualización (siempre parcial) de experiencias libidinales tempranas que de algún modo reeditan el placer habido en las relaciones originarias (Aulagnier, 1986). Todo aprendizaje compromete una inversión libidinal compleja, que a su vez depende de un conjunto de condiciones y movimientos solidarios entre sí:

- disponer de energía psíquica, extraída de los objetos primordiales (resignación del objeto);
- encomendar la energía extraída de los objetos primordiales a los objetos de conocimiento (procesos sustitutivos);
- invertir un estado potencial del yo actual (anticipación del sí mismo a cargo del ideal), que permita apostar a proyectos educativos de las más variadas dimensiones.

SOPORTES DE LA RELACIÓN CON EL SABER:
PROCESOS DE SIMBOLIZACIÓN Y SUBJETIVACIÓN

Aquellos primeros intercambios del vínculo temprano son asimismo preludios de incipientes procesos de simbolización, es decir, albores del pensamiento humano. Su progresiva complejidad es concomitante al crecimiento intelectual.

La polisemia del término impulsa a precisar que en psicoanálisis el concepto de simbolización involucra una operación mental que anuda y articula representaciones que responden a diferentes lugares y legalidades psíquicos. En su sentido más estricto y primigenio, la simbolización da cuenta de la representación de una ausencia, razón por la que compromete la dinámica de investimentos y desinvestimientos objetales.

Los mecanismos de sustitución, correlativos a la fundación de una tópica psíquica (Consciente/Preconsciente-Inconsciente), conforman el modo de tramitación de esta ausencia. Ello requiere la instauración de la represión primaria determinando una división radical del aparato psíquico y la consiguiente constitución del sujeto.

Con el propósito de ilustrar un concepto de particular complejidad, resulta oportuno acudir a un clásico de la literatura, *El principito*, de Antoine de Saint-Exupéry (1943/1951). Algunos fragmentos de su encuentro con el zorro, en especial la despedida, dan suficiente fundamento a la noción de *eficacia literaria* mencionada por Deleuze (1973).

Entonces apareció el zorro:

—Ven a jugar conmigo —le propuso el principito—. ¡Estoy tan triste!...

—No puedo jugar contigo —dijo el zorro—. No estoy domesticado.

—¡Ah! Perdón —dijo el principito.

Pero, después de reflexionar, agregó:

—¿*Qué significa «domesticar»?* (Saint-Exupéry de, 1943/1951, p. 67)

El principito ocupa el lugar de aprendiz, cuya curiosidad lo induce a insistir con su pregunta. El zorro pone en escena el lugar del saber que el autor le ha otorgado, y en tal sentido enseña que *domesticar* es «crear lazos». Explica luego:

Mi vida es monótona. Cazo gallinas, los hombres me cazan. Todas las gallinas se parecen y todos los hombres se parecen. Me aburro, pues, un poco. Pero, si me domesticas, mi vida se llenará de sol. (pp. 68-69)

La monotonía y el aburrimiento son atribuidos a un patrón de repetición de lo idéntico y a un borramiento de las diferencias. Esta reproducción atada a un sinsentido o, mejor dicho, que no encuentra otro sentido que el estrictamente biológico cede su lugar a la metáfora de la luminosidad —«se llenará de sol»—, a condición de crear un lazo afectivo.

A continuación hace explícitos los dos términos de la analogía, el trigo dorado y los cabellos color de oro:

¿Ves, allá, los campos de trigo? Yo no como pan. Para mí el trigo es inútil. Los campos de trigo no me recuerdan nada. ¡Es bien triste!
Pero tú tienes cabellos color de oro. Cuando me hayas domesticado, ¡será maravilloso! El trigo dorado será un recuerdo de ti. Y amaré el ruido del viento en el trigo... (p. 69)

El mismo trigo revela dos formas muy distintas de relacionarse con el objeto ausente y dos inscripciones psíquicas disímiles. Por un lado, el sentimiento de vacío, testigo de una carencia representacional, es lo que el personaje califica de «inútil». Por otro lado la renuncia al objeto, habilitando la operación sustitutiva y la inscripción de aquel en calidad de recuerdo.

Convencido o seducido por las lecciones de este maestro de la vida, el principito domestica al zorro, pero la mayor enseñanza se produce al acercarse la hora de la partida del principito:

- ¡Ah!...* —dijo el zorro. Voy a llorar.
—Tuya es la culpa —dijo el principito—. No deseaba hacerte mal pero quisiste que te domesticara...
—Sí —dijo el zorro.
—*¡Pero vas a llorar!* —dijo el principito.
—Sí —dijo el zorro.
—Entonces, no ganas nada.
—Gano —dijo el zorro—, por el color del trigo. (p. 70)

El color del trigo constituye la ganancia psíquica a la que se hace referencia, una ganancia que tiene su contracara dolorosa: el desasimiento de lo *maravilloso*, por usar la expresión del zorro. Su llanto introduce la emoción, en respuesta a una pérdida en ciernes.

Este acontecimiento narrativo que da cuenta de la simbolización implica un movimiento doble, de sentido inverso: desiste del objeto (principito) y se apodera de sus cualidades (el color de sus cabellos). La parte reemplaza al todo, dejando un resto inevitable.

Los procesos de simbolización en psicoanálisis refieren a la apropiación simbólica del objeto ausente. Tempranamente, sin embargo, la efectiva disponibilidad libidinal del objeto constituye un requisito para el ejercicio de la actividad de simbolización, para jugar la ausencia en un marco de presencia que le permita construirla (Roussillon, 2001).

El proceso de formación de símbolos comprende, asimismo, la noción de equivalencia. En virtud de esta, el símbolo debe ser tomado como un término que releva a otro. No es la negación de una pérdida lo que se pone en juego, sino la superación de la misma a través de un movimiento transformador. Se trata de la renuncia a una determinada posición libidinal para adquirir una nueva, metáfora de la anterior. Por medio de la relación de analogía, característica de este tropo del lenguaje, la sustitución operada implicará una sustracción, pero también un enriquecimiento aportado por el nuevo término.

Decir *simbolización* es hablar de trabajo psíquico o movilidad psíquica, actividad cuyo punto de partida es siempre la experiencia con el otro, es decir, un conjunto de marcas producto de encuentros y desencuentros con ese otro. Por medio de mecanismos metáforo-metonímicos se producen encadenamientos representacionales, que a su vez configuran una suerte de malla por donde circula el afecto. Esta malla está en permanente movimiento y en un constante devenir reestructurante.

El trabajo de simbolización se realiza a través de dos movimientos antagónicos y complementarios: ligazón y desligazón. El primero de ellos, la ligazón libidinal que unifica y sostiene la malla, teje redes sobre las cuales se organiza lo que proviene de lo pulsional (lo interno) y lo que viene del otro (lo externo), dando curso a la resignificación y apertura al sentido. La desligazón, entendida como corte, desunión o ruptura, es responsable de la fundación de nuevos lazos (Schkolnik, 2007).

En el otro extremo, la falta de movilidad psíquica delata lo fallido en términos de simbolización, razón que lleva a postular que dichas limitaciones puedan estar presentes incluso en la neurosis, no solo en las patologías narcisistas o en las psicosis. El carácter repetitivo del síntoma da cuenta de ello.

Lo no simbolizado es lo que no cambia, debido a un exceso de ligazón (lazos inamovibles) o de desligazón (falta de redes y estructuras simbólicas que organicen la experiencia).

La malla «siempre presenta hilos sueltos, ligazones que no se pueden establecer, representaciones que solo corresponden al registro perceptivo-motriz o que se mantienen reprimidas sin poder establecer lazos con la palabra» (Schkolnik, 2007, pp. 28-29).

LA CONSTRUCCIÓN DE LO ESCOLAR: REEDICIÓN DE ORÍGENES Y NEOGÉNESIS

Un niño que ingresa a primer año de escuela, lo que ocurre alrededor de los seis o siete años en Uruguay, tiene una gran tarea por delante que suele generar no poca ansiedad: construir su identidad de escolar. Aunque concurra al mismo establecimiento en el que transitó como preescolar, el nuevo espacio educativo comprende nuevas reglas, mayores exigencias y crecientes expectativas institucionales. El escenario escolar enfrenta al

niño a formas particulares de organización del tiempo y del espacio, a normas de convivencia de carácter inédito, a un mayor disciplinamiento del cuerpo y del pensamiento, y a una reestructuración de la relación saber-poder. En efecto, el vínculo del niño con su docente se torna más reglado y aumenta la distancia territorial y corporal entre ambos. La regulación de los intercambios discursivos en el aula constituye un simple ejemplo de lo anterior, regulación que incluye la existencia de turnos de habla que el maestro controla o procura controlar.

Los adultos referentes saben de estas circunstancias y suelen transmitir las de muy diverso modo. En esta transmisión cobran importancia los estados emocionales que convocan las historias de aula de estos adultos y su propia relación con el saber.

Del lado del escolar, el nuevo proyecto identitario se forja sobre una ya extensa historia de aprendizajes: el amamantamiento, la marcha, el lenguaje, el control de esfínteres y tantos otros que lo preceden.

Es esperable que la actividad representativa sea ahora heterogénea, progresiva e inclusiva. Si se ha complejizado, es por haber contado con ofertas primarias suficientemente buenas y un activo ejercicio de la función de corte para dejar de ser exclusivo objeto del deseo de otro. Solo así puede investir esta incipiente empresa humana que se le presenta.

Sin duda, su trayecto como preescolar constituye otro antecedente relevante. No obstante, es preciso reconocer el papel decisivo que cumplen los modelos identificatorios disponibles. Esto puede ser más sustantivo aun cuando los referentes más cercanos no constituyan una alternativa interesante.

Otra vez la ficción literaria se muestra generosa. Cuando las circunstancias sociales, familiares o personales no son favorables a las figuras parentales, sustitutos aleatorios pueden cumplir la función de figuras identificatorias a seguir e imitar. El protagonista resultará familiar: *Zeze*, un pequeño aprendiz de apenas cinco años, creado por la pluma de José Mauro de Vasconcelos, el escritor brasileño. En efecto, *Mi planta de naranja-lima* (Vasconcelos de, 1968/2008) puede ser leída como la historia de un aprendiz y sus maestros.

Su hermano Totoca, poco mayor que *Zeze*, resulta un buen maestro de la vida, como el zorro para el principito:

Totoca venía enseñándome la vida. Y yo me sentía muy contento porque mi hermano mayor me llevaba de la mano, enseñándome cosas. (p. 3)

Con Manuel Valadares, el Portuga, vaya si aprende de una vida diferente a la suya, pero además experimenta nuevas emociones: conoce la ternura y el dolor:

Tú fuiste quien me enseñó la ternura de la vida, mi Portuga querido. (p. 177)

Cecilia Paim, la maestra fea que lo inviste como varón y aprendiz, cumple asimismo un destacado papel como enseñante, y no precisamente por los contenidos escolares que transmite. Zezé roba flores para que el florero de su maestra no esté vacío, hasta que ella descubre el engaño y le hace prometer que nunca más le llevará flores, salvo que se las regalen. Zezé pregunta entonces si el florero va a quedar siempre vacío, a lo que su maestra responde:

Nunca más estará vacío. Cada vez que lo mire veré en él, siempre, la flor más linda del mundo. (p. 67)

De este modo introduce una legalidad que los comprende a ambos, es decir, produce un lugar tercero que, a condición de la renuncia — ¡no robarás!—, dará cabida a los procesos representacionales: la posibilidad de imaginar, de crear la flor más linda del mundo, siempre que Zezé deje de robar para ella.

Dejar al tío Edmundo para el final solo tiene el sentido de jerarquizar a este personaje y darle un mayor espacio a las consideraciones que emergen de este vínculo especial. Al referirse a él, le replica a Totoca:

—Él no es tonto. Es sabio. Y cuando yo crezca quiero ser sabio y poeta y usar corbata de moño. (p. 6)

El tío Edmundo ocupa para Zezé el lugar del saber, en calidad de un representante que lo transmite:

—No, él no es eso. Es bueno, me enseña de todo, y hasta hoy solamente me dio una palmada y no fue con fuerza. (p. 6)

Se ofrece para este niño como una figura idealizada, pasible de ser apropiada por vía de la identificación. El tío Edmundo lee diarios, mira revistas... Hace del lenguaje escrito un escenario familiar.

De pronto ocurre un acontecimiento de saber: Zezé sabe leer, pero nadie sabe cómo aprendió ni quién le enseñó.

Era un misterio. (p. 9)

Su familia lo hostiga para descubrir al «culpable». Y el primer sospechoso es, por supuesto, el tío Edmundo. Alguien más de los suyos sentencia y pregunta:

—Nadie puede leer sin haber aprendido. ¿Fue tío Edmundo quien te enseñó?
(p. 11)

No es difícil coincidir con la afirmación anterior: nadie puede leer sin haber aprendido, aunque no se sepa cómo ni con quién. Es necesario agregar algo más a dicha sentencia: nadie puede aprender sin un buen maestro cerca, aunque tampoco se pueda determinar cómo ha enseñado. En verdad, no siempre importa demasiado cómo se enseña o cómo se aprende. El furor metodológico que hace oídos sordos a la singularidad y la sensibilidad del aprendiz ha tenido demasiados fracasos como para seguir depositando en él tantas expectativas.

Es posible encontrar en la literatura universal, en muy diversos textos, referencias al saber con un halo misterioso, diabólico, condenable. La expulsión del paraíso en el libro del Génesis o los asesinatos en serie de *El nombre de la rosa* son solo ejemplos de ello. Tampoco faltan estas notas en la sutil producción del escritor brasileño. La rabia de Totoca no pasa desapercibida:

—¡Bien hecho! Aprendiste demasiado pronto, tonto. Ahora vas a tener que entrar en la escuela en febrero. (p. 12)

Y en lugar de alegrarse o felicitarlo, los más cercanos parecen enojados o asustados:

Mi abuela rezongó que el mundo estaba perdido. (p. 12)

En el otro extremo, solo el tío Edmundo se dirige a Zezé muy emocionado:

—Vas a ir lejos, tunante. No por nada te llamas José. Vas a ser el Sol, y las estrellas brillarán a tu alrededor. (p. 12)

Es de rigor subrayar la importancia de estos personajes que hacen lazo con la institución del saber, que cumplen la función de intermediarios, en el sentido que lo plantea Kaës (2010). La fuerza de estos influjos reside en la generosa inversión libidinal puesta en juego. La emoción del tío Edmundo al descubrir la precocidad de Zezé y su conquista intelectual es por demás elocuente.

Algunos docentes suelen desempeñar esta función de intermediación con la cultura, despertando en el aprendiz una corriente afectiva que puede persistir a lo largo de toda la vida. En tales situaciones la educación es, como señala Paulo Freire (1998), una experiencia de mutua afectación.

Nada de esto parece haberle sido ajeno al fundador del psicoanálisis cuando escribió un trabajo para una compilación destinada a celebrar el 50° aniversario de la fundación del colegio al que concurriera en calidad de alumno entre 1865 y 1873.

Como psicoanalista debo interesarme más por los procesos afectivos que por los intelectuales, más por la vida anímica inconciente que por la consciente. El sacudimiento que me causó el encuentro con mi antiguo profesor de la escuela secundaria me advierte que debo hacer una primera confesión: No sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida, y en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros; era grande el número de los que se atascaban en este camino, y algunos —¿por qué no confesarlo?— lo extraviaron así para siempre. (Freud, 1914/1991, p. 248)

EPÍLOGO

*¿Para qué valdría la pasión [acharnement] de saber si solo
asegurara la adquisición de conocimientos y no de alguna manera
—y tanto como se pueda— el extravío de aquel que conoce?*

M. Foucault, El uso de los placeres

La construcción de un nuevo lector y los procesos alfabetizadores en general requieren que el lenguaje escrito ocupe un lugar valorado por las culturas y subculturas de procedencia de los referentes adultos. En otras palabras, demanda que la lectura habite un sitio elevado en el conjunto de ideales de los adultos en cuestión. De este modo, se convierte para el niño en un ideal a conseguir, siempre que se lo proyecte como alcanzable. Con frecuencia, la historia de la relación con el lenguaje de padres o figuras sustitutas deja marcas indelebles en sus descendientes.

Los procesos identificatorios de estos descendientes tienen una destacada participación en esta larga y compleja odisea del conocimiento. Del lado del niño —investido su pensamiento y anticipado su porvenir por el otro—, toma prestados los ideales y la potencialidad simbolizante de los otros también investidos (Hornstein, 1988/2003).

Es este un buen momento para concluir. Al cerrar esta presentación, en ausencia de palabras ajenas, cada uno podrá buscar al tío Edmundo en su propia historia o en la historia de otros niños y jóvenes que Zezé seguramente evoca. Antes de terminar, sin embargo, parece oportuno volver a la escena final del primer capítulo, titulado «El descubridor de las cosas».

Zezé no entiende por qué su tío le recuerda que se llama José; tampoco conoce la historia bíblica de José de Egipto, que aquel le menciona. Dicha historia, que promete contarle cuando sea más grande, tiene que ver con un esclavo que logra escapar de su condición gracias a sus habilidades intelectuales —entre ellas, la de interpretar sueños—, convirtiéndose así en un hombre poderoso.

Como buen maestro, el tío Edmundo ha recreado el enigma una vez más, convocando la curiosidad e impaciencia de Zezé:

Me enloquecían las historias. Cuanto más difíciles, más me gustaban.

Acaricé mi caballito largo tiempo, y después levanté la vista hacia tío Edmundo y le pregunté:
—¿Te parece que la semana que viene ya seré más grande? (p. 13) ♦

RESUMEN

Se introduce, en primer término, un enfoque institucional que enmarca la reflexión sobre lo educativo, y se establece una distinción conceptual entre conocimiento y saber. Se vincula el saber con la cuestión psicoanalítica, relegando así la noción de aprendizaje a otros territorios teóricos. En la institución educativa, la especificidad de la mirada psicoanalítica se postula como pregunta por la relación de un sujeto con el saber, y lo escolar es concebido como un proyecto identitario a construir y transitar.

Los procesos de simbolización y subjetivación son caracterizados como soportes de esa relación con el saber. Con el fin de ilustrar algunos mecanismos psíquicos que participan de ambos procesos —*v. gr.*, los movimientos de ligazón y desligazón o los mecanismos de sustitución—, se apela a dos clásicos de la literatura, *El principito* y *Mi planta de naranja-lima*.

Se plantea, finalmente, la importancia de algunos personajes —maestros de la vida— que hacen lazo con la institución del saber, cumplen una función de intermediación y ofician como modelos identificatorios alternativos.

Descriptores: SUBJETIVACIÓN / SIMBOLIZACIÓN / SABER / EDUCACIÓN / CURIOSIDAD / NIÑEZ

SUMMARY

The paper initially takes an institutional perspective as a frame for a reflection on education and then it establishes a conceptual distinction between awareness and knowledge. Knowledge is restricted to the psychoanalytic field, thus relegating the notion of learning to other theoretical fields. In an educational institution, the specificity of the psychoanalytic view consists

of asking a question on the interaction between a subject and knowledge, and the school curriculum is seen as an identification process under construction and in transition.

The processes of symbolization and subjectivation are described as the foundations for this relationship with knowledge. In order to illustrate some psychic processes implied in this relationship with knowledge, such as the movements of binding and unbinding or the mechanisms for substitution, the paper resorts to two literature classics: *The little prince* and *My sweet orange tree*.

Finally, the paper indicates the importance of some characters —masters of life— who establish a bond with knowledge, play an intermediary role and act as alternative identity models.

Keywords: SUBJECTIVATION / SIMBOLIZATION / KNOWLEDGE / EDUCATION / CURIOSITY / CHILDHOOD

BIBLIOGRAFÍA

- Aulagnier, P. (1986). *Un interprète en quête de sens*. París: Ramsay.
- Beillerot, J. (1998). La relación con el saber: una noción en formación. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville y N. Mosconi, *Saber y relación con el saber* (pp. 43-78). Buenos Aires: Paidós.
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconciente: Destinos de pulsión, destinos del sujeto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Charlot, B. (2008). *El fracaso escolar un objeto de investigación inencontrable*. Disponible en: <http://ipes.anep.edu.uy/documentos/posgrados/conferencias/charlot.pdf>.
- Saint-Exupéry, de, A. (1951). *El principito*. Buenos Aires: Emecé. (Trabajo original publicado en 1943).
- Deleuze, G. (1973). *Presentación de Sacher-Masoch, el frío y el cruel*. Barcelona: Taurus.
- Enriquez, E. (1996). El trabajo de la muerte en las instituciones. En R. Kaes, J. Bleger, E. Enriquez, F. Forna, P. Fustier, R. Roussillon et al., *La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos* (pp. 84 - 119). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1987).
- Freire, P. (1998). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1991). Sobre la psicología del colegial. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras completas* (vol. 13, pp. 243-250). Buenos Aires: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1914).
- Gil, D. (2011). Verdad, conocimiento y saber en psicoanálisis. En D. Gil, *Errancias* (pp. 97-123). Montevideo: Trilce.
- Grieco, L. (2012). *La dimensión grupal de la relación con el saber: Estudio de un caso en el escenario de la Educación Superior* [tesis de maestría]. Universidad de la República, Montevideo. Disponible en: http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/tesis_de_maestria._luis_grieco._final.pdf

- Hornstein, L. (1988). Cura psicoanalítica y sublimación. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2003). *Intersubjetividad y clínica*. Buenos Aires: Paidós.
- Kachinovsky, A. (2012). *Enigmas del saber: Historias de aprendices*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Kachinovsky, A. y Gabbiani, B. (ed.). (2014). *Una alternativa al fracaso escolar: Hablemos de buenas prácticas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República.
- Kaës, R. (1996). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Kaës, J. Bleger, E. Enriquez, F. Forná, P. Fustier, R. Roussillon et al., *La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos* (pp. 15-67). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1987).
- (2010). *Un singular plural: El psicoanálisis ante la prueba del grupo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- López de Caiafa, C. (1989). Aproximación a la castración en la obra de Melanie Klein. En Gil, D., Porras de Rodríguez, L. M., Brum, J. L., Casas de Pereda, M., López de Caiafa, C. et al., *La castración: Freud-Klein-Lacan* (pp. 73-98). Montevideo: EPPAL.
- Roussillon, R. (2001). *Le plaisir et la répétition: théorie du processus psychique*. París: Dunod.
- Schkolnik, F. (2007). El trabajo de simbolización: Un puente entre la práctica psicoanalítica y la metapsicología. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, 104, 23-39.
- Vasconcelos de, J. M. (2008). *Mi planta de naranja-lima*. Buenos Aires: El Ateneo. (Trabajo original publicado en 1968).
- Viñar, M. (1994). Notas sobre la prohibición del incesto. En D. Gil (ed.), *Antiguos crímenes* (pp. 17-26). Montevideo: Trilce.