



Psicoanálisis, educación y cultura.

Presencias, omisiones y resistencias al inconsciente

Manuel Asensi Pérez y Mauricio Zabalgoitia Herrera, coordinadores

educación

iisue

En 1900, la publicación de *La interpretación de los sueños*, de Sigmund Freud, marcó la irrupción de la noción clínica del inconsciente en las ciencias de la conducta. Desde entonces, su reconocimiento académico fue continuo aunque controversial, y siempre dentro del ámbito de la psicopatología. Es hasta los años cincuenta que el psicoanálisis lleva a pensar al ser humano como una totalidad operante en el ámbito de las ciencias sociales. No obstante, es gracias a Jacques Lacan que los avances teóricos del psicoanálisis freudiano se convierten en un verdadero desafío a la filosofía, debido a su descomunal tarea de desarrollo teórico en diálogo con la epistemología, la lingüística y la ontología. El presente volumen surgió de un seminario organizado por el IISUE dedicado a explicitar las relaciones entre el psicoanálisis lacaniano y la educación. Su lectura, sin duda, provocará intensas reflexiones en torno al sujeto educativo, a quien suele considerarse como entero y sin fisuras.

Psicoanálisis, educación y cultura.

Presencias, omisiones y resistencias al inconsciente

educación

issue

iisue.
unam.mx/
publicaciones

<https://doi.org/10.22201/iisue.9786073088411e.2023>

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
Colección Educación

Psicoanálisis, educación y cultura.

Presencias, omisiones y resistencias al inconsciente

Manuel Asensi Pérez y Mauricio Zabalgoitia Herrera, coordinadores



iisue

Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
México, 2023

Catalogación en la publicación UNAM

Nombres: Asensi Pérez, Manuel, editor. | Zabalgoitia, Mauricio, editor.
Título: Psicoanálisis, educación y cultura : presencias, omisiones y resistencias al inconsciente / Manuel Asensi Pérez y Mauricio Zabalgoitia Herrera, coordinadores.
Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, 2023.
Identificadores: LIBRUNAM 2223620 | ISBN 978-607-30-8449-9.
Temas: Psicoanálisis y educación. | Psicoanálisis y cultura. | Lacan, Jacques, 1901-1981 -- Contribuciones en psicoanálisis. | Educación comunitaria.
Clasificación: LCC LB1092.P747 2023 | DDC 370.15—dc23

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos, conforme a los criterios académicos del Comité Editorial del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Coordinación editorial:

Jonathan Girón Palau

Cuidado de la edición:

Edwin Rojas Gamboa

Edición digital:

Jonathan Girón Palau

Diseño de cubierta:

Diana López Font

Primera edición: 2023

Primera edición digital: 2024

©Universidad Nacional Autónoma de México
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Centro Cultural Universitario, Ciudad Universitaria,
Coyoacán, 04510, Ciudad de México
<http://www.iisue.unam.mx>
Tel 5556226986

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073088411e.2023>

ISBN (PDF): 978-607-30-8841-1

ISBN (impreso): 978-607-30-8449-9



Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

Hecho en México/Made in Mexico

Impreso y hecho en México.

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas y colegas de la universidad que asistieron a los seminarios de Manuel Asensi. En conjunto pensamos, debatimos y extendimos los límites entre disciplinas y visiones de mundo.

A Alicia de Alba por su apoyo logístico, epistémico y vital.

A las personas autoras por su esfuerzo y precisión en la escritura.

A Erick C. Vallejo y Jesús Á. Flores-Rodríguez por su ayuda con la preparación del manuscrito.

Al IISUE y a la Coordinación Editorial.

ÍNDICE

- 11 Presentación
Mauricio Zabalgoitia Herrera
- 17 Prólogo
Manuel Asensi Pérez
- 45 Del amo a la histeria: los cuatro discursos de Lacan
Manuel Asensi Pérez
- 83 Transexualidad en la escuela: psicoanálisis frente a cognitivismo
Abigail Méndez Rangel
- 99 Marxismo y psicoanálisis: contornos, retos y posibilidades
para pensar la noción de sujeto educativo. Recuperando el legado
de la Escuela de Frankfurt
Claudia Pontón Ramos
- 119 Apuntes sobre la importancia nodal del *objeto a*
en la operación pedagógica
Alicia de Alba
- 159 La práctica sexual de los enfermos. Síntoma y verdad
Manuel Asensi Pérez

- 185 El acto analítico y su razón poética
Norberto Rabinovich
- 197 Cacofonía de la enseñanza: el síntoma y la autonomía
en el conjunto de los saberes
Ignacio Planes Ruiz
- 235 Masculinidades, educación y autoanálisis en las memorias
de Salvador Novo: transgresión del tabú y reescritura del tótem
Mauricio Zabalgoitia Herrera
- 269 Siglas y acrónimos
- 271 Sobre las autoras y autores

PRESENTACIÓN

Mauricio Zabalgoitia Herrera

Este libro surge de la experiencia conjunta en un curso titulado “El psicoanálisis lacaniano como educación social”, impartido por Manuel Asensi durante tres intensos días en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en febrero de 2017. Esta estimulante actividad derivó en el posterior seminario “Educación y psicoanálisis”, celebrado igualmente en el IISUE, desde octubre de ese año a abril de 2018. Esta actividad pudo realizarse con el apoyo del Programa de Estancias de Investigación (PREI) de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, fungiendo la doctora Alicia de Alba como responsable.

El seminario reunió a investigadoras e investigadores, docentes y estudiantes de áreas diversas como pedagogía, educación, psicología, filosofía, literatura y derecho, entre otras, de ahí la variedad de enfoques que desembocan en el presente libro bajo las nociones de psicoanálisis, educación y cultura. Así, el planteamiento de inicio consistió en repensar categorías fundamentales de la teoría psicoanalítica partiendo de los trabajos y las nociones esenciales de Sigmund Freud, como no podría ser de otra manera, pero sobre todo aterrizando en el giro lingüístico y estructural que Jacques Lacan le otorga. Asimismo, desde lo que el francés denominó como un “retorno a Freud”, se conformó un ambiente de descentramiento, de deseo por lo desconocido, de incompletud y a la vez de encuentro; de presencias, omisiones y resistencias al inconsciente en la experiencia compartida por los asistentes: enseñar, aprender, educar...

Con esto, tanto en el seminario como en este libro, la intención común es pensar fuera del margen y de mirar la educación como una experiencia relacional y múltiple.

El punto común más claro, si cabe, apunta a cómo el inconsciente en la educación es regularmente ignorado. Es decir, en parte, se trata de aquello que, aparentemente, no tiene intención formal: surge de gestos, decires y reacciones espontáneas, de todo lo que se percibe como no controlable, ni por quien enseña ni por quien aprende. Para Lacan, lo que en este nivel se transmite es el discurso del Otro —el significante del deseo del Otro—. Éste, además, en cuanto mensaje que se (nos) retorna invertido —como Asensi explica en el “Prólogo” de este libro—, pues escapa a lo dicho por la figura docente o el lugar de quien estudia, conforma una suerte de rompecabezas en la interacción social —en donde la escuela tiene un puesto destacado—. Ahí sucede que el rol del Otro no siempre es ocupado por el discurso de la enseñanza, como podría pensarse. Hay, pues, otras fuerzas que se convocan en el acto de educar, sea en los lindes formales del texto reglamentario, de la lección o la voz acreditada para ello, o en aquellos espacios no formales que educan desde un texto, la cultura o la alteridad (Sauret y Sotelo, 2018: nota 178). En la escuela, en las aulas, en la universidad; así como en la literatura, en la poesía y en el arte; incluso en la transmisión de la llamada alta cultura o en la popular, la articulación del lazo social no siempre está asegurada.

¿Y por qué no le interesa a la educación el inconsciente? ¿O por qué no ha sabido o podido llegar a éste? El punto de partida para aproximarnos a cuestionamientos de tal magnitud lo encontramos, sin duda, en el enunciado con el que Asensi marca el principio del seminario. Éste no es otro que la afirmación que, en voz de Lacan, profiere que *el inconsciente está estructurado como un lenguaje*. Como Asensi explica en su trabajo sobre los discursos, aquí incluido, esto quiere decir “que en el inconsciente sólo existen significantes vacíos de sentido, y este último aparece únicamente en el momento en que pasan a la conciencia” (p. 22). Tal sentido —invertido, no convocado, inesperado—, así como sus efectos para lo “bueno y lo malo”,

según el polarizado punto de vista de la formación tradicional, es el que interesa a los trabajos que conforman este volumen.

Volviendo al seminario, a lo largo de diversas sesiones se abordaron algunos de los términos, fenómenos y constructos clave del psicoanálisis desde una mirada abiertamente interdisciplinaria, y de acuerdo con la experiencia y habla de quienes asistimos. Pero también desde el punto de vista que emana del propio perfil de Asensi: filólogo formado en la filosofía, en las teorías críticas, en la deconstrucción... autor de su propio método para sabotear los discursos alienantes, modelizantes y de la dominación; de la “crítica como sabotaje” (Asensi, 2011).¹ Y, sobre todo, lector atento, cercano, al interior y exterior de los discursos; “al reverso” del psicoanálisis lacaniano. Él mismo, como sujeto *de* y *en* el psicoanálisis, se ha formado como analizante desde hace ya algunos años. Con esto, ante Asensi nos encontramos con una posición múltiple: la del académico, el profesor, el sujeto *de* y *en* la universidad; el lector crítico, el deconstructor, el saboteador y el psicoanalista.

Dicho lo anterior, trabajamos con la experiencia educativa, y las huellas del inconsciente como fondo común, como una preocupación compartida; casi como un fantasma flotando en los espacios habitados y compartidos en las aulas, en los cubículos, en los libros colectivos, en los dossiers especializados y los eventos académicos; en proyectos y grupos de investigación; en los textos, en las palabras, en los significantes, y en el sentido que finalmente adquieren —buscado o no— en las pedagogías que a diario acometemos —y cuestionamos— desde las disciplinas y los campos del saber y de la cultura.

1 En 2011, Asensi publica *Crítica y sabotaje*. A grandes rasgos, se trata de un método crítico, de un modo de lectura de los discursos y artefactos textuales que, como máquinas de significación y representación, ejercen modelizaciones de mundo en quien las lee, escucha o recibe. Algunos de estos artefactos de aleccionamiento se imprimen sobre subjetividades y consciencias como tales; otros, sin embargo, poseen en su interior las claves para sabotear los ideales de mundo que se imponen. Esta noción de crítica surge del marxismo, de la deconstrucción, de la performatividad del lenguaje (y del género), así como de todo un arsenal de instancias teóricas que dialogan con el psicoanálisis lacaniano en un rango amplio; sin ir más lejos, en cuanto a la noción de sujeto que Lacan construye y con la que le da un giro al mundo (véase Asensi, 2014).

En el seminario que antecede a este libro, Asensi nos condujo por las formas del ser, así como por la noción de “hombre” en las tradiciones filosóficas y del “conocimiento”, para aterrizar en el sujeto *de* Lacan, el cual *está sujeto* al significante, al inconsciente, como se ha visto. Esto nos llevó a la nombrada “ruptura freudiana”, al lugar de éste como un significante dentro de una cadena simbólica... Valga ese giro que, si se piensa en términos educativos, debería haber impactado en las teorías más liberadoras o críticas, o en las educaciones libertarias. De ahí, en buena medida, que se propusiera que una parte de este libro volviera a, por lo menos, dos bases del psicoanálisis: los cuatro discursos de Lacan y el síntoma. Solamente desde ahí se podían repensar los pliegues entre teoría, praxis y lo que tradicionalmente llamamos lo cualitativo y lo cuantitativo, lo empírico y lo científico, en aquello que pensamos y escribimos para repensar los saberes y las experiencias a la hora de (intentar) transmitirlos.

Así, a lo largo de encuentros y reflexiones se fue revelando la actualidad de la teoría lacaniana: del signo, de la necesidad, de la demanda, del síntoma... Y de lo que estos términos tienen que decir en una universidad que en el siglo XXI se pregunta por la inmediatez digital, por las brechas generacionales, las violencias —de la simbólica a la corporal—, el género, el papel del estudiantado y profesorado, y todo personaje que, dentro de un campo convulso, parece llevar a cabo interacciones subjetivas cada vez más intensas, e incluso polarizadas. Tales prácticas subjetivas preguntan acerca de ser mujer, ser hombre o ser diversidad desde los cuestionamientos a los cuerpos y a sus políticas. Ahora, más que nunca, el reino de los significantes parece (querer) salir de su interior.

Con esto, como trasfondo a la exposición y a su discusión, es que Asensi nos derivó al lugar de los registros de lo psíquico; a lo real, como aquello que no podemos pensar, nombrar o representar; a lo imaginario, en donde las imágenes conforman lo que Lacan denominó la “dimensión del engaño” pensando en la fase del espejo, cuando nos descubrimos como niñas o niños, como un “yo” que, sin embargo, está incompleto, escindido, y así también a lo simbólico que está en el lenguaje, en la cultura —pues es el Otro— y,

podríamos pensar, *es la educación* que está en el aula, pero también en los discursos de la cultura que, en apariencia, nos sustentan. Mas los deseos del sujeto no radican únicamente en ese campo y, por tanto, los procesos de enseñar y aprender, así como los del funcionamiento psíquico involucran las tres dimensiones. Sostener una educación con una sola cara es pensar que el sujeto es sólo sentido dado y comunicación literal, y que está ahí confinado como muchas y muchos en la pandemia por COVID-19. Esto no lo pudimos imaginar en aquel momento.

Avanzamos, entonces, por cuestiones más hondas, como el caso de las teorías acerca de la pulsión y su implicación en los procesos pedagógicos —esos que se repiten en el aprendizaje, pues parecen tener un éxito comprobable—. Abordamos el papel, por tanto, que como sujetos tienen quienes actúan en el campo educativo. Se trata de un mundo de tensiones y pulsiones que es mucho más que un callar, escuchar y aprender. Con temas como el de la posición del significante en el Otro faltante —base del sujeto barrado; *de lo que le falta*—, se reflexionó en torno a las interrelaciones en las aulas, en las universidades, y en general en los discursos que a la vez nos prefiguramos e increpan, que nos educan o des-educan, que nos liberan o nos hacen permanecer en distintos reinos de tinieblas. El fantasma, el goce, el Otro fueron sucediéndose como pliegues desde los que releer la docencia y lo que *nos hacer decir* que somos subjetividades de la educación.

Con esto, finalmente, ¿qué tienen que ver los trabajos presentados a la luz de la relación entre psicoanálisis y educación?, ¿con Freud y Lacan? ¿con los procesos formales, informales y no formales?

De estas interrogantes surge la idea de este libro colectivo. Al preguntar por los discursos que educan —o que pretenden hacerlo—, se plantearon posibilidades desde el psicoanálisis y su cercana relación con la idea de función poética de Jakobson; del papel del síntoma y de la verdad como presencias que interactúan en los procesos sociales, en general, y en particular en los de la escuela o la universidad; de un repaso fértil por los cuatro discursos de Lacan —del amo a la histeria—, los cuales siempre renuevan su actualidad. Un cuestionar, también, desde la fructífera relación que se articula

a partir de la noción de *objeto a* de Lacan entre la política (Ernesto Laclau) y la pedagogía; o, por ejemplo, de la posibilidad de configuración de un sujeto educativo entre los pliegues del marxismo y el psicoanálisis. De interrogaciones específicas a momentos en los que la lectura de nociones capitales de Freud —como las vertidas en *Tótem y tabú*— han ejercido modos para reeducar los cuerpos y sus coordenadas sexogenéricas. O de un reflexionar en cuanto a cómo el lugar del psicoanálisis en el mundo —y por ende en la universidad— sigue sin estar claro, a pesar de la radical revolución lacaniana respecto a los discursos de la enseñanza. Y, finalmente, aunque no menos importante —¡sino todo lo contrario!—, de cómo una terrible alianza entre los discursos de la escuela, el cognitivismo y la única —e intolerante— cara del inconsciente serían incapaces de formar subjetividades complejas, de más de un “reverso”, como las de una infancia trans en la secundaria.

Este esfuerzo colectivo es, así, un recorrido acotado, pero intenso, por todo eso que el psicoanálisis le pregunta a la educación o a la cultura. Es una aportación, acaso modesta, para seguir insistiendo en cómo no podremos hablar de educación si no se aborda al sujeto con todas sus dimensiones y reverses.

Ciudad de México, IISUE-UNAM, invierno de 2019-2020

REFERENCIAS

- Asensi Pérez, Manuel (2014), “¿Es lacaniana la crítica como sabotaje?”, *Cuadernos literarios*, vol. 8, núm. 11, pp. 177-197.
- Asensi Pérez, Manuel (2011), *Crítica y sabotaje*, Barcelona, Anthropos.
- Sauret, Marie-Jean y Aída Sotelo (2018), “¿Existe el Otro?” (trad. A. Sotelo), *Pedagogía y saberes*, núm. 48, pp. 163-178.

PRÓLOGO

Manuel Asensi Pérez

Según nos cuenta James Strachey en la edición del volumen XVII de las obras completas de Sigmund Freud, en 1918 muchos de los estudiantes de medicina de Budapest demandaban la inclusión del psicoanálisis en los planes de estudio de la universidad. Un siglo después, esto nos conmueve porque nos hallamos en las antípodas de aquella situación, debido a que los planes de estudio de las diferentes especialidades que se estudian en la universidad no sólo no incluyen en sus planes el psicoanálisis, sino que ni siquiera lo tienen en cuenta, y en muchos casos lo desprecian. Esos hechos los narra Strachey en su introducción al texto de Freud (1986) que lleva el título “¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?”.

Dicha pregunta se halla en la base misma de la idea que sostiene este volumen colectivo, pues su punto de partida fueron dos seminarios que en 2017 y 2018 se celebraron en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el título común de “Lacan y la educación”. Fueron meses febriles en los que de forma colectiva se tomó la decisión de llevar a cabo una investigación sobre el tema del psicoanálisis y la educación, la cual ha conducido a los resultados que se muestran en este libro. Sin duda, se trata de una investigación intempestiva y a contracorriente de un pensamiento en el límite que Freud diagnosticó en el ensayo al que nos hemos referido. En este sentido, este libro se suma a una investigación que ya tiene antecedentes en cuanto a la relación entre Jacques Lacan y la educación, tal y como ha venido ocurriendo en distintas publicaciones.

Entre algunas de éstas sobresalen el capítulo de Marco A. Jiménez García (2002), quien ya reconocía la imposibilidad de una pedagogía psicoanalítica y, sobre todo, cualquier comprensión de complementariedad entre psicoanálisis y educación. Para él, este encuentro problemático revela faltantes en la enseñanza de acuerdo con exclusiones realizadas desde las ciencias sociales y humanas (2002: 89). Por su parte, Manuel Hernández (2016), en su libro sobre Lacan en México, en un capítulo dedicado precisamente a la pregunta que Freud se hacía acerca de si el psicoanálisis podría enseñarse en la universidad, distingue cómo para el médico vienés la cuestión iba por todo aquello que este saber podría otorgar a la formación, por ejemplo, de médicos y psiquiatras, y no así de los propios psicoanalistas, quienes ya se habrían desplazado hacia sus lugares de formación. Entre los extraños casos que conformaron espacios bajo esta confluencia, Hernández destaca el Departamento de Psicoanálisis de Vincennes, bastión de Lacan en la Universidad de París 8. En éste, entre otros rompimientos con la educación tradicional, se eliminaron las jerarquías entre profesores, no se aplicaban exámenes, los programas eran claramente interdisciplinarios y no obligatorios y se promovía la igualdad en todos los ámbitos (2016: 138-139).

En otros trabajos, las huellas del psicoanálisis de Lacan se han entrecruzado con la educación desde lo que la filosofía le otorga al campo educativo. Así, en un libro coordinado por Juan Sáez (2017), la noción de sujeto como algo más que un títere de las estructuras sociales es trazada para leer en clave educativa a filósofos como Alain Badiou, o bien para analizar la influencia que tuvo en el pensamiento postestructuralista y en las posturas antisistemáticas de Jacques Derrida o Gilles Deleuze. En resumen, el marco subjetivo desde el que se mira el acto educativo con y desde Lacan involucra pensar en procesos en los que el sujeto aprende cosas, sí, pero más que nada desde el deseo. Otro ejemplo, mucho más cercano al sujeto como arraigado a la palabra, y por tanto en el establecimiento de un lazo social con el otro y el Otro, se encuentra en Anderson Molina y Leslie Pérez (2018), quienes en su tesis dimensionan a la educación superior como una instancia policial que, más que abonar en

la construcción de sujetos políticos, desde sus directrices adiestra al sujeto sumándole dificultades para sostener dicho lazo.

Sea en la reflexión teórica (psicoanalítica, política, pedagógica, marxista), en los avatares de la cultura letrada y el género, en experiencias educativas formales (la escuela secundaria) o en la de la universidad (“el discurso de la universidad”), los trabajos que componen este libro preguntan desde distintas aristas por la relación entre el pensar psicoanalítico y las formas de aprender, tanto formales como informales; ambas conformadoras de la vida. De ahí que se intercalen con retornos actualizados a algunos de los ejes centrales de Lacan, como los cuatro discursos o el síntoma. En este prólogo, además, se complejiza la no siempre armónica relación entre el psicoanálisis y la universidad.

¿De dónde surge la resistencia a incluir el psicoanálisis en los planes de los estudios universitarios?¹ Tiene su punto de partida en una comprensión equivocada de lo que es un ser humano, pues si a éste lo reducimos a aquello que se ve, a su dimensión externa, entonces perdemos de vista esa otra dimensión que es el inconsciente, de forma que “se entorpece la acción terapéutica del médico” (Freud, 1986: 170). Estas palabras de Freud no sólo eran acertadas en su momento histórico, sino que además previeron el futuro de una manera muy profunda. En efecto, cuando en 1913 John B. Watson publicó su artículo “Psychology as the behaviorist views it”, donde afirmaba que las acciones directamente observables del individuo constituyen la única unidad de análisis que puede evaluarse de manera científica y que, en consecuencia, tales acciones son el único objeto de investigación que puede servir de base para una psicología científica, sentó las bases para el desarrollo, la hegemonía y el total predominio del conductismo, la Gestalt y el cognitivismo.

Los planes de estudio actuales en los campos de la psicología y la pedagogía están totalmente dominados por esas tendencias, y tanto la teoría como la práctica, tanto la enseñanza como la presencia de

1 Vale la pena hacer notar que en países como México, Francia, Argentina y España hay algunos programas que, al incluir el psicoanálisis freudiano y lacaniano, matizan la afirmación de Freud.

psicólogos y pedagogos en todas las escuelas de todos los niveles se inspiran en esos principios. Se creyó que esas posturas en el campo de la psicología estaban del lado de la ciencia (palabra que habría que escribir en mayúscula) y que, por ello, era la única manera de conseguir liberar a los hombres y las mujeres de sus depresiones, angustias, alucinaciones y dolor psíquico en general. Todavía en 2017, en un libro popular sobre Wolfgang Köhler, se puede leer lo siguiente:

En contraste con los enfoques más humanistas y filosóficos, típicos de la tradición psicoanalítica, la Gestalt, al igual que el conductismo, tiene el mérito de haber ofrecido a la psicología la posibilidad de ser considerada una disciplina científica, capaz de explicar los fenómenos mediante leyes universalmente válidas (Giardini, 2017: 43).

A pesar de que ni una sola palabra de las que ahí se dice sea cierta, tiene la virtud de referirse a esas leyes universalmente válidas que permiten a la psicología alinearse con las ciencias de la naturaleza. Y del mismo modo que cuando estamos en un supermercado nos llevamos aquel producto cuyas propiedades, según reza la etiqueta, están avaladas científicamente, el siglo xx y lo que llevamos del xxi ha decidido quedarse con esa psicología conductista, gestáltica y cognitiva, en razón de que le han dicho que puede explicar los fenómenos psicológicos según unas leyes generales, verbigracia, científicas. En este sentido, el problema al que se hace referencia no es la institucionalización del psicoanálisis en sí, sino la resistencia, más bien, de la institución educativa para incorporar aquel trabajo que apunta directamente al inconsciente. Éste es el punto de partida del presente libro.

El problema de todo esto es el daño que están causando, han causado y causarán. Se puede argumentar que el grave inconveniente de esas corrientes es que desconocen completamente qué es un sujeto, de forma que difícilmente pueden ayudar a los hombres y a las mujeres. El historial de fracasos, renunciadas y frustraciones no ha quedado escrito, aunque a veces se apuntan y se pueden comprobar, y sin duda es muy elevado. Este volumen colectivo trata de dar una

respuesta a dicha situación. Por otro lado, desde el psicoanálisis se ha propiciado esa situación de exterioridad respecto a la universidad y a sus circuitos oficiales por un temor hasta cierto punto fundado en el miedo a la burocratización y domesticación del campo psicoanalítico.

Y podríamos empezar con una pregunta: ¿De dónde surge esa idea según la cual el psicoanálisis no es una ciencia y que es más bien humanista y filosófico? Esto es una repetición sin fundamento del argumento kantiano en torno a la metafísica y la ciencia, en la que se entiende, nadie sabe por qué, que el psicoanálisis tiene que ver con lo oscuro, la introspección y la patafísica. El psicoanálisis, en todos los casos, es una crítica de la ciencia. Todo se origina en la noción de inconsciente, porque ¿cómo vamos a poder estudiar científicamente algo que no se ve, algo que no es comprobable ni verificable? Esta idea es ciega ante el hecho de que el material del psicoanálisis se encuentra en unos síntomas (lapsus lingüísticos, olvidos, trastornos obsesivos compulsivos [TOC], histerias, depresiones) cuyo común denominador no es sólo que no se vean, sino que la persona que los sufre —el estudiante, el docente— no sabe de dónde vienen. Tal y como está configurada, la educación tampoco sabría responderle.

Por otro lado, acusar al psicoanálisis de humanismo es hacer caso omiso del hecho de que la diferencia entre el consciente y el inconsciente conduce a distinguir entre el yo consciente e imaginario (lo que Lacan llama *moi*) y el yo inconsciente y puramente gramatical (al que Lacan denomina *je*), que elimina de golpe todos los presupuestos de esas corrientes psicologistas, todas basadas en el protagonismo del yo consciente. Así, pues, no es en absoluto acertado acusar al psicoanálisis de humanista y filosófico. Como se ha venido insistiendo, el psicoanálisis, de hecho, sobre todo con Lacan, establece una mirada crítica tanto a la ciencia como a la filosofía o las ciencias humanas. De ahí también que sea reticente con la educación y la institución universitaria. Para entender de forma adecuada esta afirmación, expongamos de forma condensada los principios fundamentales del psicoanálisis lacaniano que están en la base de todos los artículos que aparecen en este volumen:

1. La teoría psicoanalítica parte de la comprobación empírica de que todo sujeto gira en torno a su inconsciente. De éste, dice Freud: “la hipótesis de la existencia de lo *inconsciente es necesaria y legítima*, y, además, que poseemos múltiples *pruebas* de su exactitud. Es *necesaria* porque los datos de la conciencia son altamente incompletos” (Freud, 1972: 2061). Las cursivas que pone el autor señalan los elementos científicos en los que se apoya esa tesis. Sus términos dejan poco lugar a dudas: necesidad, legitimidad, pruebas. ¿Y qué quiere decir que los datos de la conciencia son incompletos? Entre otras muchas cosas, que los hombres y las mujeres ignoran el motivo por el que tienen un síntoma o por qué se comportan de la manera que lo hacen.
2. Ese inconsciente está estructurado como un lenguaje. Lacan se da cuenta de que, aunque Freud habla de “ideas” inconscientes, en realidad está hablando de significantes inconscientes, tal y como se puede comprobar en la lectura de sus obras *Psicopatología de la vida cotidiana*, *El chiste y su relación con el inconsciente* o *La interpretación de los sueños*. Ello viene a demostrar que el inconsciente está estructurado como un lenguaje, que en el inconsciente sólo existen significantes vacíos de sentido, y este último aparece únicamente en el momento en que pasan a la conciencia. Si el inconsciente se crea en el momento de la represión primaria consistente en la renuncia al deseo por la madre (prohibición del incesto), lo que queda de ello son meras impresiones fónicas. Esa es la razón por la que Lacan invierte el signo de Ferdinand de Saussure. Si éste lo escribía así: significado/significante, Lacan lo reescribe del siguiente modo: *significante/significado*.
3. Naturalmente, el inconsciente no es un material pasivo, sino que se manifiesta de forma repetida a través de los síntomas que aquejan al sujeto. Tal “repetición” pone de relieve una interrupción en el curso de las cosas, una salida de la cadena. Si un sujeto quiere decir “ternura” y, en vez de eso, dice “ternera”, el efecto imprevisto resulta cómico (según el caso, claro), y crea una interrupción. Esa ruptura y ese corte es una de las formas como el inconsciente habla. En la clínica lacaniana se presta especial

atención a esos significantes que interceptan el curso regular de un discurso o una acción.

4. Sin embargo, en el inconsciente no hay únicamente significantes. Resulta en extremo difícil explicar por qué las personas tienen muchas veces comportamientos autodestructivos; por qué a veces, aun a sabiendas de que haciendo algo obtenemos dolor, lo hacemos; por qué llevamos a cabo actos que ponen en peligro nuestra estabilidad, nuestras relaciones, nuestras familias, nuestra propia salud. Dicen Freud y Lacan que ello se debe a que el sujeto obtiene algo a cambio, algo a lo que podemos llamar “pulsión”, “goce” y “castración”. Freud pasó de considerar que el sujeto humano estaba gobernado por el principio de placer a sustentar que más bien estaba sostenido por un principio de muerte. Esto puede parecer descabellado e incluso insensato, pero una ojeada a la historia, a nuestras propias vidas y a las de los demás revela que no andaba muy desencaminado.

Vamos ahora a centrarnos en una de las corrientes de psicología más en boga y más hegemónica en nuestras sociedades, el cognitivismo, cuyo principio básico es que “ser es conocer”, y que los problemas de los seres humanos se deben a defectos de conocimiento y significado. De ahí se deduce que esos conocimientos repercuten en el estado de ánimo de los sujetos y en su manera de enfrentar la realidad.

Comencemos con un ejemplo de lo que se ha venido denominando “terapia lingüística de evaluación”, donde se aprecia claramente el poder del lenguaje para provocar reacciones emotivas. Se trata, además, de un ejemplo que pertenece de lleno a la relación entre psicoanálisis y educación, debido a que se centra en un problema muy común entre los estudiantes:

Un estudiante de psicología está ante un examen y experimenta ‘algo’. Del significado que le dé a esa experiencia dependerá en buena medida cómo se va a sentir y los sucesivos significados que aporte a sus experiencias [...] Lo primero que hará será “etiquetar” dicha experiencia como “ansiedad”, por ejemplo. Ante esta etiqueta seguirá aportando

significados, como por ejemplo, “no voy a poder acabar el examen”, “cómo es posible que estudiando psicología tenga ansiedad”, “me lo van a notar mis compañeros”, etc. Sus palabras y su reacción ante ellas están configurando toda su reacción. Conocer dicha red de significados y trabajar con ellas sería la meta de una terapia de tipo cognitivo y de la terapia lingüística de evaluación (Caro, 2007: 220).

Hemos citado estas palabras por extenso porque condensan de forma muy certera los principios fundamentales de la psicología cognitiva. Este ejemplo era un caso para llegar a la conclusión correcta. ¿Acaso “ansiedad”, “no voy a poder acabar el examen”, etcétera, no son significantes antes que significados? Los significados de esos términos no son otra cosa que los efectos de sentido de tales significantes. ¿Por qué se empeña este fragmento en hablar de significados, cuando es evidente que se trata de significantes? Llamarles “significados” es hacer una metonimia de la causa por el efecto, y ya sabemos lo que Lacan hace con la cuestión de la “causalidad”. Hablar de significado (que es el efecto), como si fuera el responsable del malestar que siente el estudiante es confundir la causa (el significante) con el efecto (el significado, la experiencia).

Más aún: ¿por qué no se advierte en el análisis de ese caso inventado *ad hoc* que “ansiedad”, “no voy a poder acabar el examen”, “cómo es posible que estudiando psicología tenga ansiedad”, “me lo van a notar mis compañeros”, forman parte de una cadena metonímica muy característica de la ley del significante? Se habla de “red de significados”, cuando en realidad nos encontramos ante una red de significantes. Y lo más importante de todo: ¿qué o quién sigue aportando esos significantes?, ¿cómo puede decirse que es el estudiante, cuando lo que él querría sería no tener ansiedad?, ¿por qué actúa en contra de sí mismo? Si se defiende que es él mismo, en ese caso sería argumentar que el estudiante de forma totalmente voluntaria y consciente se complica la vida, lo cual es absurdo. ¿No se ve que la génesis de esa ansiedad se halla en un inconsciente que el estudiante no controla de ningún modo?, ¿no se aprecia que hay en el espacio de ese sujeto un proceso que escapa de su control y que da lugar a la ansiedad?

Sin embargo, no se dejan opciones. Cuando se refieren a las metáforas, se las vincula siempre a la esfera consciente del paciente, se entiende que es “el propio paciente quien lo hace” (Caro, 2007: 70), jamás dan a entender que el problema se halla justo en el hecho de que las metáforas no son responsabilidad suya, que es el proceso inconsciente el que, en función de la pulsión y de todos los factores que intervienen ahí, entrega esos resultados metafóricos y metonímicos. La pregunta es acerca de dónde se halla el punto de partida de lo que la psicología cognitiva denomina “distorsiones cognitivas”. Éstas se definen como unos errores sistemáticos “en el pensamiento de un paciente que mantienen sus conexiones a pesar de la evidencia en contra” (Coyne y Gottlieb, 1983), lo cual sucede de manera sistemática, repetitiva, y que tienen consecuencias sobre los sujetos mismos. Si, por ejemplo, decimos que el estudiante de psicología tiene una distorsión negativa al pensar que no podrá acabar el examen, dado que la evidencia aún no muestra eso (de hecho, todavía no ha resuelto el examen), y atribuimos dicha distorsión a un proceso consciente, está claro que también conscientemente, quizá con la ayuda de un psicólogo cognitivo, podemos deshacer esa distorsión.

Asimismo, podemos argumentar, siguiendo la teoría de los esquemas de Jeffrey E. Young, que la angustia del estudiante de psicología tiene su origen en un esquema disfuncional temprano, entendiendo por ello “los temas muy estables y duraderos que se desarrollan y se elaboran a lo largo de toda la vida de los individuos” (Young, Kloslo y Weishaar, 2003). Cuando se trata de ofrecer la causa de tales esquemas se apela a 1) las necesidades emocionales centrales, 2) las experiencias de la vida temprana y 3) el temperamento emocional. Se llega a reconocer que la familia es la base para la formación de los esquemas. Pero ese reconocimiento oculta un hecho fundamental: el complejo de Edipo y todo lo referido a sus diferentes fases como núcleos, a partir de los cuales giran las diferentes patologías.

Del mismo modo que Freud y Lacan son conscientes de que la familia es el origen principal de la formación de los esquemas disfuncionales tempranos, siempre se deja de lado el hecho de que el deseo por la madre es un catalizador que establece las líneas funda-

mentales del sujeto.² Por mucho que se hable de “frustración dañina de las necesidades”, de “traumatización”, “victimización” o “internalización”, nunca llegan a poner en evidencia el “origen” de todos esos problemas. Todo se resume en un punto: hacen de la persona un sujeto totalmente consciente, e ignoran de forma absoluta toda la problemática asociada al inconsciente.

A este respecto, podríamos preguntarnos cómo se relaciona la psicología cognitiva con el inconsciente. Está claro que su base fundamental, así como sus desarrollos, lo dejan completamente de lado, pero sucede que a veces aparece por aquí y por allá en sus discursos, e incluso hay autores que tratan de integrarlo. Es el caso de Aaron Beck, quien dedicó en 1985 un texto a la relación de “continuidad” entre el psicoanálisis, el cognitivismo y el conductismo. La tesis defendida en su ensayo es que no existe conflicto entre esas tres corrientes de teorías sobre el sujeto y sus terapias, y que el sendero común entre aquellas tres es el cognitivismo. Como escribe Beck: “Las distintas perspectivas tienen distintos grados de fuerza explicativa. Relacionándolas, podemos intentar construir un modelo integrado que tenga un poder explicativo más fuerte que las perspectivas individuales” (Beck, 1988: 353). No hace mucho tiempo, un reconocido lacaniano español, traductor de algunas de las versiones oficiales de los seminarios de Lacan, me hablaba de que trabajaba en algún hospital en colaboración con los psicólogos cognitivos y los psiquiatras. Quizá es que esta persona pensaba, quién sabe si por razones crematísticas, de una forma semejante a Beck.

Pero volvamos al trabajo de Beck y tratemos de averiguar de qué psicoanálisis habla, y cuál es el modelo psicoanalítico que toma como punto de referencia. En definitiva, se trata de considerar su noción de inconsciente que aparece por aquí y por allá en la bibliografía cognitivista. Lo que ya podemos afirmar, sin ningún género de duda, es que su modelo de psicoanálisis no es el lacaniano en

2 Esta idea de que la “familia” está en el origen de la formación del sujeto encontró una fuerte resistencia en la crítica que le dirigieron Gilles Deleuze y Félix Guattari, sin entender el planteamiento funcionalista que llevó a cabo Lacan. A este respecto, es conveniente tener en cuenta lo que Lacan desarrolló con el nombre de “fórmulas de la sexuación” en el Seminario 20.

absoluto. Aunque su texto es de mediados de los años ochenta, las posibles alusiones a los *Escritos* de Lacan (1966) no tienen lugar, y es del todo evidente que no existen en su horizonte intelectual. Por otro lado, una ojeada a la bibliografía que emplea revela que no está ni Freud, lo cual, si tenemos en cuenta las alusiones al modelo freudiano, hubiera sido deseable. Las referencias a los mecanismos de defensa, a los procesos primarios y secundarios, al “ello” y demás hubieran requerido un mayor cuidado en el tratamiento del psicoanálisis, fuera el de Sigmund Freud, Ana Freud o de algunos de sus seguidores estadounidenses. Pero, sin duda, Lacan está totalmente ausente, y la razón de ello la veremos de inmediato.

Lo que opone Lacan a esos planteamientos psicologistas es el hecho de que todos estos giran en torno a una noción de “yo” (de “ego”), convertida en su foco de atención máximo. Es gracias a lo que Lacan denominaba la “Ego-psychology” que Beck puede hacer converger cognitivism, conductismo, psiquiatría y psicoanálisis. Una ojeada a la obra de Lacan le habría obligado a darse cuenta de que éste opone la psicología al psicoanálisis, y que su foco de atención sin duda no es el “ego”. Aunque Beck insiste en que es posible intentar construir un modelo integral, es del todo evidente que el psicoanálisis va en una dirección opuesta. Así, pues, el conflicto comienza en el hecho de que Beck, y el cognitivism en general, toman como punto de referencia, en cuanto al psicoanálisis, la primera tópica freudiana, aquella que opone los procesos primarios a los secundarios y la división tripartita entre el yo, el ello y el súper-ego.

Nunca se detienen a considerar lo que supuso el texto *Más allá del principio del placer*, ese revés del psicoanálisis al que Lacan se refiere continuamente. Una lectura de este texto habría supuesto sin duda un cambio de valoración del modelo psicoanalítico, y les habría permitido darse cuenta de que el foco de atención del modelo lacaniano no es el “yo” (*le moi*), sino el “yo inconsciente” (*le je*), que implica un descentramiento respecto del yo psicológico.

De empezar por ahí podrían haber advertido la profunda incompatibilidad entre la psicología y el psicoanálisis. El único efecto que se puede lograr con la psicología cognitiva es el de una sugestión sobre el paciente que le puede llevar más o menos lejos, pero que sin

duda dista de resolver su problema. Analicemos uno de los ejemplos que pone Beck en su ensayo, centrado en la figura de un abogado, pero que podría ser igualmente un profesor o una profesora:

El paciente era un abogado de 40 años, casado, que había estado deprimido durante los últimos seis meses. Ante la insistencia de su mujer, buscó finalmente asistencia psiquiátrica. Entre sus características más destacadas se encontraban el insomnio, pérdida de gratificación con los tipos de experiencia que en el pasado le habían gratificado (anhedonia), pérdida de apetito, pérdida de peso, despertarse pronto por las mañanas, pérdida de la libido, enlentecimiento general y dificultades para la concentración. Era exageradamente autocrítico y pesimista y no creía que pudiera beneficiarle ningún tipo de tratamiento psiquiátrico, ya que su depresión era ‘realista’, es decir, se derivaba de su inadecuación básica y su ineffectividad en el trabajo, su fracaso en todas las esferas de su vida (Beck, 1988: 350).

El paciente extiende la autocrítica a su papel como marido y padre, piensa en el suicidio como una solución, y señala como único motivo desencadenante “la muerte de un antiguo socio de la firma, unos meses antes de la aparición de la depresión. El paciente se había sentido muy unido a él y probablemente muy dependiente y ‘tomó su muerte muy a mal’” (Beck, 1988: 350-351). Tras efectuar el diagnóstico basado en la idea de que el paciente padecía algún trastorno bioquímico, y que la intervención del terapeuta podía producir “cambios en el cerebro reflejados en la modificación bioquímica y simultáneamente en la modificación de la tendencia cognitiva” (Beck, 1988: 353), hace el siguiente comentario relativo al psicoanálisis: “El enfoque psicodinámico trabajaría dentro de un sistema mentalista y asumiría que los síntomas se habrían desarrollado a partir de ciertas fuerzas inconscientes, tales como ‘la pérdida de un objeto amado’ o ‘una hostilidad retrotraída’” (Beck, 1988: 352). A cualquier especialista en psicoanálisis este comentario le parecerá estar basado más en una información extraída de Wikipedia que en alguna lectura seria.

¿De verdad alguien puede sostener, a raíz de la lectura de Freud (no digamos ya de Lacan), que el psicoanálisis cometería la simpleza de argumentar que en el inicio de esa depresión se halla el problema de la pérdida del objeto amado? Una ojeada al trabajo de Freud sobre el caso del hombre de los lobos, por ejemplo, revela que la relación con el padre no puede reducirse a esa simpleza. No nos parece mal que alguien trate de establecer conexiones entre el cognitivismo, el conductismo, la psiquiatría y el psicoanálisis. Lo que no parece pertinente es reducirlo a esas simplezas que ofrecen una imagen banal del planteamiento psicoanalítico.

No tenemos suficientes datos para emitir un juicio sobre la depresión de ese abogado, y tampoco es el fin del psicoanalista emitir juicios, pero es obvio que la información es pobre y Beck se limita a darnos la fórmula mágica: la asignación modificada de tareas graduadas, que no solamente le hicieron sentir al poco tiempo mejor, sino que además le provocaron apetito y hasta disfrutó de la comida. Tal como promete la psicología cognitiva, en pocas sesiones la depresión cedió.

Sin embargo, no sabemos qué pasó después ni si volvió la depresión, como tampoco si la toma de medicación más la asignación modificada de tareas graduadas hizo que desapareciera la depresión; también ignoramos si el abogado fue enormemente feliz desde ese momento. Esto no está muy lejos de lo que otro de los cognitivistas, Albert Ellis, publicaba en los años ochenta con títulos como *Usted puede ser feliz* o *Controle su ira antes de que ésta lo controle a usted*. Un psicoanálisis serio sabe que la relación con el objeto amado perdido no es unidireccional. Si suponemos que la persona fallecida funcionaba como un subrogado del padre, bien se podría pensar que la depresión está originada en los sentimientos contradictorios entre amar al padre, odiarlo y sentirme mal por ese odio. Cuando Freud escribe sobre el niño en el caso del hombre de los lobos que “Frente a la ñaña, [los ataques de furia] habían servido a fines activo-sádicos; frente al padre, perseguían propósitos masoquistas” (Freud, 2003: 27).

¿Y por qué masoquistas? Porque la experiencia de la castración había provocado en el niño una actitud sádica con el padre que, en

virtud de las exigencias amorosas, devino en una actitud masoquista de autocastigo. ¿Y no es el suicidio en el que pensaba el paciente una forma radical de goce masoquista? No estoy argumentando que ese sea el motivo de la actitud del abogado del caso presentado por Beck, aunque podría serlo. Se trata, más bien, de subrayar que el psicoanálisis, ateniéndonos a Freud y a Lacan, es algo bastante más complejo que la presentación que hace Beck. Lo que eso demostraría es que el escenario donde tiene lugar ese proceso ambivalente está lejos del “yo”.

La demostración palpable de que nos encontramos ante otra versión de una “psicología del yo” se alcanza cuando Beck asegura que “el paciente es capaz, a través del proceso de interpretación, de levantar la tapa de la caja [negra] y de utilizar su ego maduro para contrarrestar estas fuerzas disruptivas. Se intenta ‘hacer consciente el inconsciente’ o lograr el dicho ‘donde estaba el ello debería estar el ego’” (Beck, 1988: 357-358).

Ese es justo el problema, tomar como punto de referencia la tópica de la distinción entre el yo, el ello y el súper ego, sin atender al papel del yo inconsciente (el *je* de Lacan), y sin tener en cuenta algo tan fundamental como la pulsión de muerte. La versión del psicoanálisis de la que parte Beck, la base que le permite decir que “el marco teórico de la terapia cognitiva es similar en cierta medida al psicoanálisis” (Beck, 1988: 356), es el que mantuvieron Anna Freud, Kris Hartmann y Rudolph Loewenstein, todos defensores de la psicología del yo. Sabe mal decir esto: el psicoanálisis de Beck es una parodia del psicoanálisis. Pero es así, y aquí señalamos la distancia infinita entre el cognitivismo y el psicoanálisis.

Llama la atención, por otro lado, que Beck mencione como de pasada que el psicoanálisis habría atribuido la rápida respuesta del paciente a la transferencia con el psicólogo: “Una explicación psicoanalítica de la rápida respuesta sintomática del abogado es que éste habría encontrado en el terapeuta la figura paterna perdida, con la que se pudo identificar” (Beck, 1988: 356). Ya no le presta más atención, ni siquiera introduce un “quizá esto podría ser una clave para explicar la repuesta de ese paciente”, si no que prosigue con el argumento de las correspondencias entre cognitivismo y psicoanáli-

sis, en tanto lo que el cognitivismo llama “pensamiento maduro” se corresponde con el proceso secundario freudiano, y el “pensamiento inmaduro o primitivo” equivale al proceso primario.

Sin embargo, Lacan le otorgó un papel central a la transferencia y, aunque más adelante se dedicará todo un apartado a esta cuestión, digamos que frente a las tesis sostenidas por Anna Freud y algunos de sus seguidores situó la transferencia como una piedra angular de la clínica: “pretendo partir del extremo de lo que supone el hecho de aislarse con otro para enseñarle, ¿qué? —lo que le falta. Situación todavía más temible, si pensamos precisamente que por la naturaleza de la transferencia eso que le falta lo aprenderá como amante” (Lacan, 2015a: 24).

Jacques-Alain Miller lo explica del siguiente modo: “el psicoanálisis ha tratado de resaltar que en el amor se repite y se busca el objeto fundamental. En este sentido, el amor es ante todo metonímico, es decir, apunta a objetos de conexión con un objeto anterior y fundamental” (Miller, 2012: 187).³ Si Beck hubiera estado más atento —en términos de lectura y comprensión de los conceptos del psicoanálisis—, habría advertido que la transferencia, como causa de la rápida respuesta del paciente, no es una cuestión sobre la que pasar rápidamente, sino el punto nodal del efecto terapéutico sobre dicho paciente. Si el objeto perdido es el padre, con toda la complejidad que no impide reducirlo simplemente a un objeto amoroso, se entenderá que el hecho de que el padre sea el portador de la ley supone que, si el analista es puesto en ese lugar, el hecho de asignarle “tareas graduadas” era suplir momentáneamente la falta del subrogado del padre, el del amigo fallecido. Es incomprensible que no se otorgue a la transferencia el papel que merece, y que se pase sobre ella casi de puntillas, sin más ni más.

Es un asunto que no podemos zanjar rápidamente, pero vale la pena subrayar que la importancia de la transferencia en la terapia radica en el hecho de que a través de ella se “escenifica” la repetición

3 Trad. del E. En el original: “la psicoanalisi ha cercato di evidenziare che nell’amore si ripete, si cerca l’oggetto fondamentale. In questo senso, l’amore è primariamente metonimico, cioè punta agli oggetti di connessione con un oggetto precedente e fondamentale”.

de un amor que trae a primer plano los objetos fundamentales del paciente. No es difícil advertir que la muerte de su antiguo socio motivó la depresión en la medida en que repetía lo sucedido con la figura del padre. Por ello, insistamos, no se entiende que se transite por la transferencia como si en ella no estuviera la clave de ese tratamiento. Que en la clínica lacaniana se trata de un amor disimétrico, y que la dirección de la cura tenga como objetivo acabar con el semblante amoroso del vínculo entre paciente y analista, no obsta para que tengamos que reconocer el papel de la transferencia en la clínica.

Hay que pasar por ella para lograr algunos avances. No obstante, la psicología cognitiva tiende justo a obviar el papel de la repetición, algo que la conduce a un fracaso continuo, o a triunfar a pesar de sí misma.

Pero ahora centrémonos por unos momentos en lo que se conoció como “los ABC de la terapia racional-emotiva”, tal y como fue desarrollada por Albert Ellis (1968, 1973 y 1984), Windy Dryden (1984) y Janet Wessler (1991). Hay un texto de Ellis en el que hace un resumen muy interesante de los principios de dicha terapia:

los humanos son criaturas con un propósito, es decir que buscan metas [...]; ellos llevan consigo a A (*Activating*: hechos o experiencias activadoras) metas generales y específicas (G, es decir, *Goals*). Casi siempre sus metas básicas son: 1) permanecer vivo y 2) ser razonablemente feliz y verse libre de dolor mientras se está vivo [...] Las creencias racionales (*rational Beliefs: rBs*) [...] son aquellas cogniciones, ideas y filosofías que ayudan y alientan el logro de las metas básicas o más importantes. Las creencias irracionales (*irrational Beliefs: iBs*) son aquellas ideas, cogniciones y filosofías que sabotean y bloquean el logro de las metas básicas o más importantes (Ellis, 1988: 338).

De nuevo nos volvemos a encontrar con una noción de sujeto indiviso cuyo núcleo gira en torno a la noción de “yo”, “persona” o “criatura”. Hubiera bastado una lectura del texto de Freud, *Más allá del principio del placer*, para darse cuenta de que ese supuesto de partida sólo puede conducir a errores graves. Que la pulsión (*Trieb*) lleve al sujeto por un camino, que algo en él desea, de con-

ductas masoquistas elimina de golpe esa idea de que los humanos quieren permanecer vivos y ser razonablemente felices.

Si todo fuera tan sencillo, si esa tendencia masoquista tuviera su razón de ser en una evaluación negativa o irracional, la cual dependiera de la voluntad consciente de un sujeto, en efecto la terapia consistiría en hacer que la gente cambiara sus propios sentimientos en una dirección positiva. Resulta extraño porque Ellis reconoce que los hombres “pueden estar también inmersos en memorias (conscientes o inconscientes) o en pensamientos sobre experiencias pasadas” (Ellis, 1988: 339), pero a la vez da por supuesto que hay una continuidad entre la conciencia y el inconsciente. Parece decirnos que si un pensamiento negativo es inconsciente, pues se hace consciente y se acabó el problema.

Si ello no fuera tan grave, si no tuviera las consecuencias que tiene, y si no tuviera el grado de institucionalización, poder y alcance social que tiene, sería como para morir de la risa. Al final se acaba haciendo vídeos para YouTube en los que se dan reglas de oro para acabar con los celos, para superar una ruptura de pareja, para recuperar a la chica o al chico que te acaba de dejar, etcétera. O se acaba escribiendo libros de gran éxito con títulos acerca de cómo ser feliz en el infierno o cómo superar la depresión. No hace falta dar nombres, pues todo el mundo los tiene en la mente. Pero no hay que reírse porque es mucho lo que está en juego.

Sigamos un poco más. Ellis pone el siguiente ejemplo. Imaginemos que alguien se halla con un grupo de personas y que, en un momento determinado, ese grupo se ríe. Caben tres posibilidades, decir: “Veo que la gente se está riendo” (cognición fría), “Veo que se están riendo conmigo” (cognición cálida y positiva), o “Creo que se están riendo de mí” (cognición caliente y negativa). El autor parece no admitir que, en efecto, cabe la posibilidad de que los demás se estén riendo de mi persona. Por ejemplo, en la escena de la venta de la gran novela de Cervantes, si éste hubiera advertido que la gente de allí casi al completo se estaba riendo de él, otra habría sido la solución a aquella situación. En esa escena encontramos a Don Quijote tratando de armarse caballero, hecho para el que el ventero y sus mujeres todo lo habían dispuesto. Las palabras del

narrador cervantino ilustran bien lo que tratamos de decir: “Hecho esto, mandó a una de aquellas damas que le ciñese la espada, la cual lo hizo con mucha desenvoltura y discreción, porque no fue menester poca para no reventar de risa a cada punto de las ceremonias” (Cervantes, 2001).

La situación es tremenda, pues, ante la ceremonia del nombramiento como caballero, la gente no sólo se ríe, sino que tratan de disimular una risa loca. ¿Hubiera hecho bien Don Quijote advirtiendo lo que verdaderamente pasaba, es decir, que toda aquella gente de la venta se estaba burlando y riendo de él? Vale la pena, pues, decir que no darse cuenta de que se están riendo de ti puede ser un signo de locura y, por tanto, del carácter insano de la mente. Por consiguiente, no podemos decir que el juicio “Creo que se están riendo de mí” sea siempre una cognición caliente y negativa, sino que puede ser una fría o una cálida.

Pero pongamos la cuestión en otra perspectiva. Vamos a imaginar que, en efecto, se trata de una cognición negativa dado que, en realidad, los demás no se están riendo de ti, sino que eres tú el que entiende que se están riendo de ti. Es de eso de lo que habla Ellis, de una lectura paranoica, aunque nunca menciona ese término. En calidad de terapeutas nos preguntamos cómo cambiar ese sentimiento paranoico. Trataremos de sustituir ese sentimiento negativo por uno que sea positivo, y que tenga consecuencias positivas en la vida de las personas. Si todo depende de la voluntad consciente del paciente, del trabajo desarrollado para ese cambio, si así lo entendemos, lo único que vamos a conseguir con mucha suerte es sugestionar al paciente para que interprete sus experiencias de otro modo, pero dejaremos sin tocar el núcleo del problema paranoico, y una vez pasada la sugestión volverá a saltar a la escena de la vida de dicho paciente. La razón es que la causa que motiva esas interpretaciones paranoicas permanece intocada, seguirá estando ahí en el inconsciente y provocando problemas. Éste es el problema central de toda “ego-psychology”, de toda concepción según la cual un sujeto lo controla o puede controlarlo todo desde su conciencia, desde su yo maduro.

En ese caso, habría que reconocer que un sujeto atribuye un mensaje al otro que, en realidad, no está en él. Si uno piensa que

los que están con él se ríen de él, aunque no lo están haciendo, es porque está atribuyendo su mensaje al otro. Es pura lógica: decir que se están riendo de mí, cuando no es así, es poner en la boca del otro, en sus gestos, en su comportamiento, mi propio mensaje. ¿No es eso justo lo que Lacan dice de la paranoia? En efecto, en el Seminario 3 sobre la psicosis Lacan analiza el caso de una de sus pacientes, la cual un día se cruzó en la escalera con un señor maleducado y malvado al que le dice: “Vengo del fiambrero” (*Je viens de chez le charcutier*). ¿Por qué emplea esa alusión y no dice simple y llanamente ¡cerdo! (*cochon!*)? A fin de cuentas, es lo que el otro merecía, pero ella lo hace de forma alusiva para que ese señor comprenda lo que ella le estaba diciendo. Ante esa afirmación, éste le responde: “¡Marrana!” (*Truie!*). ¿Se lo dijo, o fue lo que ella oyó? Está claro que, si es paranoia, ello se debe a que el otro no ha dicho nada (o hecho, como en la risa).

En lo que llamamos vulgarmente “comunicación”, el mensaje que recibimos del otro está invertido, debido al hecho de la asimetría existente entre uno mismo y los otros. Basta que yo le diga al otro: “Siento el corazón como si estuviera sucio”, a manera de una manifestación íntima, de una confesión de algo que te sucede en cuanto angustia, para que el otro responda: “A lo mejor es por eso que tienes la cabeza trastornada”. Ese es un mensaje invertido, pero no está invertido porque el otro responda con “mala leche”, con rabia; daría igual que hubiera respondido: “Pobrecito”, porque ya estaría fuera de tu mensaje. Por eso decimos que nuestro mensaje se nos devuelve de forma invertida. Sin embargo, en la paranoia (neurótica o psicótica) el mensaje no viene invertido, porque se trata de tu propio mensaje. Lacan dice: “¿Qué es *marrana*? Es, en efecto, su mensaje, pero ¿no es más bien su propio mensaje?” (Lacan, 2015b: 77).

Al decir que se trata de su propio mensaje hay que andarse con cuidado, pues no es un “su” que se refiera a la voluntad de la joven, sino a algo que forma parte de una alucinación enunciada por su inconsciente. Ella no reconoce que “¡marrana!” es su propio mensaje, aunque en efecto lo sea. De reconocerlo conscientemente no diría que se lo dijo ese hombre. Éste es el punto clave: ¿quién habla en el momento en el que alguien o algo dice “marrana” o se ríe de

mí?, ¿quién se ríe en realidad? Sin duda alguna, no es la conciencia del sujeto interesado, pues, si de él dependiera, si en él residiera el control, establecería un cortocircuito con o sin ayuda.

Pero he aquí que, como subraya Lacan, si se trata de una alucinación (insistimos, neurótica o paranoica), quien habla es la realidad. Y, al hablar de “realidad”, se está refiriendo a ese Otro del inconsciente que es lo que articula ese discurso. ¿Cómo vamos a cambiar un esquema o una *irrational Beliefs* por unas *rational Beliefs*, si no es atendiendo al origen de ese discurso, al responsable de la enunciación? No hacer eso sería como si en una investigación policiaca se atrapara a un supuesto malhechor que, en realidad, no tuviera ninguna responsabilidad.

Pues bien, es este tipo de cognitivismo el que preside la actividad de los psicólogos y de algunos educadores y pedagogos presentes en los diferentes niveles de enseñanza, pues entendemos que el cognitivismo ha permeado con mucha mayor incidencia los diferentes espacios de la educación. Esto es, en buena medida, lo que ha motivado la investigación que presentamos aquí como respuesta a ese modelo psicológico hegemónico. Nos parece claro que la dimensión pedagógica está en general atravesada por dicho modelo, de ahí el tiempo que le hemos dedicado. Me referiré a dicha investigación con el fin de exponer los puntos nodales de su arquitectura y su sentido general, y también para explicar al lector o lectora qué es lo que le espera en las páginas que siguen.

El texto que abre la colección es un análisis de aquellos textos de Lacan que tratan la cuestión de los discursos sociales, especialmente en el Seminario 17, que lleva el título de *L'envers de la psychanalyse* (Lacan, 1992). Partiendo de la idea de que el discurso comienza cuando un significante (y un sujeto) intervienen sobre una batería significativa, sobre un código que les precede, Lacan perfila las cuatro posibilidades de los diferentes elementos que intervienen en todo proceso discursivo y las posiciones a las que da lugar. Es ahí donde nos encontramos con lo que podríamos llamar el discurso de la educación. Y llama la atención la necesidad de equilibrar, según los niveles de la enseñanza, lo que Lacan denomina el “saber sabido” y el “contra saber” como una forma de dinamizar la educación y la

propia posición del profesor o la profesora. Con este trabajo, que a la vez introduce a los discursos de Lacan y a sus relaciones con lo educativo, tanto en un sentido formal como informal, se muestra la pertinencia del libro y su relación con el seminario que le dio vida.

En el siguiente texto se aborda la reflexión sobre el síntoma en la escuela, la cual será central en diferentes momentos del libro. En este caso, se presenta un apoyo contundente en el trabajo que presenta Abigail Méndez, cuya base es, sin duda, lo que en términos psicoanalíticos denominamos “la presentación de casos”. Si se trataba de reconducir la cuestión del síntoma al plano de la escuela, nada mejor que preguntarse ¿qué ocurre en ésta, cuando se presenta un síntoma perturbador en ese contexto de transexualidad? Y en esa dirección, nada mejor que presentar un caso real y documentado que a la autora le tocó vivir. Con el debido protocolo, sin desvelar nombres, y siempre bajo el velo de la precaución, la autora narra el caso de un joven que provocó un escándalo en el colegio, cuando empezó a maquillarse y a desear ir al colegio vestido como mujer. El ejército formado por los psicólogos del colegio (cognitivistas, claro está), los padres y los psiquiatras entraron en acción, provocando una auténtica catástrofe en la vida de ese alumno. Desde el momento en que este estudiante confesó que oía una voz de la que se había enamorado, se trató de acallar esa voz con el perjuicio que ahí se narra. La autora hace un análisis muy cuidadoso de aquella situación, contrastando el análisis de la psicosis de Lacan y los análisis cognitivos.

Por otra parte, el ensayo de Claudia Pontón recupera uno de los momentos históricos nucleares del siglo XX, en el que la articulación entre psicoanálisis y marxismo permitió pensar la idea general de sujeto educativo. Nos referimos a la Escuela de Frankfurt, a la obra de Theodor Adorno, Max Horkheimer y Jürgen Habermas, entre otros. Hay algo fundamental que se subraya en ese trabajo frente a todas esas pedagogías basadas en la idea de que el alumno o alumna tiene que aprender solo (tesis fundamental de Rancière). El problema es que el alumnado no está nunca solo; pensarlo de ese modo es convertirlo en una abstracción. En realidad, como subraya la autora, el alumno es vulnerable a la influencia de las redes sociales y los medios de comunicación. De ahí la tarea de pensar la cone-

xión entre la escuela, la sociedad y la cultura. Y en ello el vínculo entre marxismo y psicoanálisis resulta esencial. La idea fundamental del psicoanálisis freudiano en torno a la represión puede aplicarse a una problemática de la escuela, como puede ser, por ejemplo, la violencia.

Mirando desde la teoría, lo que Alicia de Alba denomina “operación pedagógica” encuentra una vertiente muy productiva cuando la analiza en relación con la noción lacaniana de *objeto a*. En el encuentro pedagógico, momento de cruce entre la figura de la profesora y el alumnado, con el fin de producir un conocimiento, se da una lucha, un antagonismo, un esfuerzo entre esas dos posiciones, pero también un deseo, una plenitud y un goce, tal y como lo explica la autora. Su punto de partida se halla en el giro que dio Ernesto Laclau a la construcción de la mirada como principio de inteligibilidad, lo cual en clave lacaniana supone que el *objeto a* es constitutivo de la significación misma. Va de suyo el carácter relacional del *objeto a* en cuanto establece una relación entre el sujeto (barrado) y el fantasma del Otro. Y dicha relación supone la introducción del *objeto a* en el plano social y ontológico. ¿Cómo podría ser ajena a ella la operación pedagógica si es a través de ésta como se produce la formación de sujetos sociales? Alicia de Alba analiza este problema desde diferentes perspectivas que, sin duda, no dejarán indiferente a nadie.

Siguen dos textos en los que se afrontan dos cuestiones harto presentes en todo el campo educativo: la del síntoma y la del tipo de discurso que representa la enseñanza, según la teoría lacaniana.

En el trabajo sobre el síntoma, de Manuel Asensi, se parte del hecho de que cuando hablamos del inconsciente debe tenerse en cuenta que su actividad se pone de relieve en la manifestación de los síntomas. Si hoy en día las escuelas primarias, las preparatorias y las universidades cuentan con un inevitable estamento de psicólogos y pedagogos entre sus docentes, es porque entre los estudiantes y los profesores hay una ingente cantidad de síntomas y nadie sabe muy bien qué hacer con todo ello. Así, en este capítulo se lleva a cabo un análisis de la génesis de la teoría psicoanalítica del síntoma comenzando con Freud y acabando con Lacan, de quien extrae un nuevo matema que representa el síntoma (S (síntoma) = $S-D-2$).

Este trabajo conecta con lo escrito por Norberto Rabinovich en el texto “El acto analítico y su razón poética”. Éste, sin duda, podría suscitar dudas en torno a su inclusión dentro de un volumen dedicado a la relación entre psicoanálisis y educación, pero esas dudas desaparecen en el momento en que advertimos que el vínculo que establece entre la práctica analítica y el lenguaje poético (en el sentido que Roman Jakobson daba en su teoría de la función poética) es también el vínculo entre el profesor y sus estudiantes. La pregunta que suscita es cómo tratar el inconsciente, cómo *tratar con él*, y en qué sentido éste queda expuesto.

Y la respuesta es esta otra pregunta: ¿cómo puede quedar expuesto algo que, según se explora en diversos capítulos, carece de sentido, dado que es un significante vacío? El hecho de citar la proyección del eje paradigmático sobre el sintagmático (definición que Jakobson da de la función poética) revela que el inconsciente puede resonar en el momento en que la intervención del significante del analista entra en contacto con el del analizante. ¿No podría beneficiarse la actividad pedagógica, al menos en ciertos niveles, de esa práctica poética, única manera de tener en cuenta el inconsciente de los estudiantes? Porque, digámoslo claro, ignorar que los alumnos y las alumnas —y las figuras docentes en sí— tienen inconsciente es producirles un daño irreparable. El texto de Rabinovich nos invita a pensar en las líneas que la pedagogía podría investigar siguiendo el modelo del acto analítico.

Subyace, así, en este recorrido la idea de que sólo a partir de un conocimiento de las bases psicoanalíticas del síntoma podrá afrontarse la sintomatología de la escuela y la universidad. Más aún: ahí se pone al descubierto que el síntoma no permite establecer una línea de separación entre la escuela, la familia y el contexto social. Y si, como se afirma en las páginas finales, no hay sujeto ajeno al síntoma, se trata de un problema educativo de primer orden.

El trabajo de Ignacio Planes, por su parte, vuelve de nuevo sobre la cuestión del síntoma, pero esta vez desde una doble perspectiva rigurosa y necesaria en lo que al psicoanálisis se refiere. Por un lado, la reflexión freudiana señala cómo educar, gobernar o psicoanalizar son tareas imposibles y destinadas al fracaso, puesto que siempre la

pulsión acaba como un resto imposible de dominar. En consonancia con este hecho, no es extraño que el autor reclame analizar la profesión docente no desde el discurso universitario (como uno de los cuatro discursos sociales), sino desde el discurso analítico. A ello se suma que este estudio trata de subrayar el tránsito que va desde el síntoma individual al colectivo o social.

Finalmente, la relación entre psicoanálisis y educación también se entrecruza con la historia de la cultura mexicana; esto a razón de ciertos hitos que se pudieron producir con el arribo del psicoanálisis. Mauricio Zabalgoitia estudia el caso de Salvador Novo (1904-1974) y de sus memorias como ejemplo de una de las propuestas que revolucionaron al género, a los sexos y a los cuerpos, y con ello a la educación formal y al papel modelador de los discursos de la cultura. Esta labor se acomete, asimismo, desde una relectura de la obra de Freud, *Tótem y tabú* (publicada originalmente en 1913). ¿Cuál es el principal hilo argumental? El siguiente: del mismo modo que en *Tótem y tabú* se narra la manera en que los hijos mataron al padre déspota, las memorias de Novo revelan cómo éste también “mató” al padre —cultural, nacional— como representante de un mundo heteronormativo. En este sentido, Salvador Novo lleva a cabo la transgresión del tabú de la homosexualidad. ¿Qué se desprende de ahí? Que en la historia mexicana la obra ensayística y poética de Novo funcionó como una verdadera alternativa pedagógica, sobre todo siendo el poeta que, como muestra Zabalgoitia con las fuentes a las que recurre, leyó a Freud con más entrega desde las instituciones de la cultura letrada. Es en este cruce desde donde se acomete una educación no formal, pero que sin duda tuvo una marcada incidencia en las aulas universitarias.

REFERENCIAS

- Beck, Aaron T. (1988), “Terapia cognitiva, terapia conductual, psicoanálisis y farmacoterapia, un continuo cognitivo”, en Michael J. Mahoney y Arthur Freeman, (eds.), *Cognición y psicoterapia*, Barcelona, Paidós, pp. 349-371.

- Caro Gabalda, Isabel (2007), *Manual teórico-práctico de psicoterapias cognitivas*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Cervantes Saavedra, Miguel de (2001), “Capítulo III”, en Florencio Sevilla Arroyo (ed.), *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote-de-la-mancha--1/html/ff31184c-82b1-11df-acc7-002185ce6064_219.html>, consultado el 12 de abril, 2018.
- Coyne, James C. e Ian H. Gottlieb (1983), “The role of cognition in depression: a critical appraisal”, *Psychological Bulletin*, vol. 94, núm. 3, pp. 472-505.
- Deleuze, Gilles y Felix Guattari (1970), *El anti-Edipo, capitalismo y esquizofrenia*, Barcelona, Paidós.
- Dryden, Windy (1984), *Rational-emotive therapy: Fundamentals and innovation*, Londres, Croom Heim.
- Dryden, Windy y Albert Ellis (2001), “Rational emotive behavior therapy”, en Keith S. Dobson (ed.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies*, Nueva York, Guilford, pp. 214-272.
- Ellis, Albert (1988), *How to stubbornly refuse to make yourself miserable about anything, yes, anything!*, Nueva York, Carol Publishing Group.
- Ellis, Albert (1984), *Rational-emotive therapy and cognitive behavior therapy*, Nueva York, Springer.
- Ellis, Albert (1979), “The theory of rational-emotive therapy”, en Albert Ellis y John M. Whiteley (eds.), *Theoretical and empirical foundations of rational-emotive therapy*, Monterey, Brooks/Cole Publishing, pp. 33-60.
- Ellis, Albert (1973), *Humanistic psychotherapy: The rational-emotive approach*, Nueva York, Crown and McGraw-Hill Paperbacks.
- Ellis, Albert (1968), *Rational self-help form*, Nueva York, Institute for Rational-Emotive Therapy.
- Ellis, Albert (1962), *Reason and emotion in psychotherapy*, Nueva York, Stuart.
- Freud, Sigmund (2003), *Obras completas XVII. De la historia de una neurosis infantil y otras obras (1917-1919)*, Buenos Aires, Amorrortu.

- Freud, Sigmund (1986), “¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?”, en *idem*, *Obras completas XVII. De la historia de una neurosis infantil y otras obras*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 165-171.
- Freud, Sigmund (1979), *Obras completas XVIII. Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras (1920-1922)*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, Sigmund (1972), “Lo inconsciente”, en *idem*, *Obras completas*, t. VI, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 2061-2082.
- Giardini, Anna (2017), *Wolfgang Köhler. La formulación del insight*, Barcelona, Salvat.
- Hernández, Manuel (2016), *Lacan en México. México en Lacan. Miller y el mundo*, México, Navarra.
- Jiménez, Marco (2002), “Lacan y la educación”, en Marcela Gómez-Sollano (coord.), *Teoría, epistemología y educación: debates contemporáneos*, México, UNAM/Plaza y Valdés, pp. 89-122.
- Lacan, Jacques (2015a), *El seminario de Jacques Lacan: libro 8. La transferencia, 1960-1961*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, Jacques (2015b), *El seminario de Jacques Lacan: libro 3. Las psicosis, 1955-1956*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, Jacques (1992), *El seminario de Jacques Lacan: libro 17. El reverso del psicoanálisis. 1969-1970*, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós.
- Lacan, Jacques (1966), *Écrits*, París, Seuil.
- Miller, Jacques-Alain (2012), “Due dimensione dell’esperienza analítica: sintomo e fantasma”, en Antonio Di Ciaccia y D. Luciani (eds.), *Introduzione alla clinica lacaniana*, Roma, Astrolabio, pp. 9-18.
- Molina, Anderson y Leslie Pérez (2017), “Análisis desde el pensamiento psicoanalítico lacaniano sobre los efectos del discurso de la educación superior. Hacia la emergencia de un sujeto político”, tesis de licenciatura, Bogotá, Fundación Universitaria los Libertadores, <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1783/molina_anderson_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, consultado el 20 de abril, 2022.
- Sáez, Juan (coord.), *El legado educativo de los filósofos contemporáneos. De Arendt a Rancière pasando por Badiou, Bauman, Benjamin, Deleuze, Derrida y Laclau*, Valencia, Nau Llibres.

- Watson, John B. (1913), "Psychology as the behaviorist views it", *Psychological Review*, núm. 20, pp. 158-177.
- Wessler, Janet (1991), "A reformulation of the ABC model in cognitive psychotherapies: Implications for assessment and treatment", *Psychological Review*, núm. 20, pp. 158-177.
- Young, Jeffrey E., Janet S. Kloslo y Marjory E. Weishaar (2003), *Schema therapy. A practitioner's guide*, Nueva York, Guilford Press.

DEL AMO A LA HISTERIA: LOS CUATRO DISCURSOS DE LACAN

Manuel Asensi Pérez

Yo inventé el *objeto a*.
Jacques Lacan (1974)

El seminario 17 de Lacan (1969-1970), que lleva el título de *L'envers de la psychanalyse* y que fue impartido entre 1969 y 1970, representa la culminación de una teoría que empezó a plasmarse en los años treinta y, a la vez, la apertura hacia nuevas dimensiones del psicoanálisis lacaniano. Ha merecido una amplia atención bibliográfica a la que se hará alusión a lo largo de este texto, sobre todo debido al hecho de que de una forma explícita supuso una intervención en el espacio social, que en aquellos momentos históricos estaba dominada por los acontecimientos de mayo del 68.

EL PLUS-DE GOCE EN LA TEORÍA DE LOS DISCURSOS

El objetivo de este texto es situar la cuestión pedagógica dentro del marco de la teoría de los discursos de Lacan, tal y como fue presentada en el seminario 17. No hay forma de hacerlo sino llevando a cabo un repaso de los cuatro discursos fundamentales que, por contraste, nos situarán en la dimensión de la educación. A fin de cuentas, todo aquel que se interese por el ámbito educativo toma conciencia inmediata de que la pedagogía debe situarse entre dos polos: en la relación entre el amo y el esclavo (tomemos como modelo

el libro de Rousseau sobre esta cuestión) o bien en la subversión de este vínculo (referencias como Summerhill nos ayudan a situarlo de inmediato). Claro que caben otros modelos que no escapan a los estudios presentados por Lacan, y este texto es una invitación a quien se preocupe por la pedagogía para tratar de ubicarnos dentro de alguna de esas cuatro posiciones. Desde ahí podremos establecer nuestras propias consecuencias.

En la renuncia al goce se produce un *plus-de-goce* (el *a*). El seno, el excremento, la voz y la mirada pueden ser vistos desde dos perspectivas: como lo que permite restablecer el contacto con lo perdido, y como lo que certifica lo perdido de forma irremediable. Ahora bien, en esa renuncia al goce total y absoluto hay un efecto que es lo que Lacan denomina el *plus-de-goce*. Si dijéramos que de lo que en éste se trata es de atrapar algo de goce, no andaríamos desencaminados. Pero piénsese que si la tesis fundamental es que el advenimiento del significante corta las posibilidades de una relación absoluta con el goce, por otro lado ese mismo significante supone la preservación de un cierto goce, de ese “más” de gozar que señala la expresión “plus-de-jouissance”.

A diferencia de lo que la lingüística y la semiótica entienden por “discurso”, para Lacan éste no es lo que usa un sujeto para comunicarse con otro sujeto, sino que es el discurso el que usa al sujeto para llevarlo ante otro discurso. En tal sentido, resulta lógico pensar que, si en el encuentro entre dos significantes son dos los elementos que se producen, el “\$” barrado y la *a*, algo de goce tiene que venir aparejado a esa dimensión del significante. En definitiva ¿qué es el discurso, según Lacan? He aquí la respuesta: “el discurso en su estatuto de enunciado, *S1* debe considerarse como el significante que interviene [...] sobre una batería significante [...] un saber” (Lacan, 1992: 111).

Ahora conviene hacer una corrección, puesto que esa dimensión de la relación entre goce y discurso, entre goce y significante, no es uno más entre los goces, sino la fundación del goce del sujeto. No es que el goce imposible sea el primero de una larga lista de goces, sino que es la relación entre el significante y el sujeto el que inaugura la posibilidad de ese goce imposible y del resto de los goces. Volvemos a una fórmula original, según la cual es la relación entre dos

significantes la que engendra el \$ (¿cuántas veces repitió Lacan dicha fórmula: un significante representa el sujeto para otro significante? Sin duda, incontables veces). Esto queda representado del siguiente modo:¹

$$\frac{\mathbf{S}_1}{\S} \longrightarrow \frac{\mathbf{S}_2}{\S}$$

Si el argumento que hemos empleado es que el advenimiento del significante supone una pérdida del goce y, a la vez, una “recuperación” del mismo, es claro que ahí falta un cuarto elemento que vendría a representar el *plus-de-goce*, y que estaría representado por la letra *a*. De forma que la fórmula completa quedaría así:

$$\begin{array}{ccc} \uparrow & \frac{\mathbf{S}_1}{\S} \longrightarrow \frac{\mathbf{S}_2}{a} & \downarrow \\ & \diamond & \end{array}$$

El gran descubrimiento de Lacan consistió en señalar el carácter móvil de esas cuatro posiciones y en atribuirle a dicha movilidad una tipología de discursos que representa todas las posibilidades que puede adoptar el discurso. En efecto, para acercarse bien al *objeto a*, basta pensar en una situación de plusvalía, tal y como la trató Marx. Simplificando mucho: si yo compro algo por 100 euros y lo vendo por 120, es claro que esos 20 de más me suponen una ganancia, no es que lo gane todo, pero sí al menos gano esa parte, esos 20 de más. Algo semejante ocurre con la *a*, que aunque no pueda acceder al goce en su totalidad, permite obtener algo de goce, esos 20 anteriores.

Desde el punto de vista del sujeto, tales discursos ponen de relieve la forma en que dicho sujeto se relaciona con el goce a través del

1 Los diagramas en este capítulo son elaboración del autor y se inspiran en los diversos textos atribuidos a Lacan.

significante. A la vez, los discursos suponen un medio para hallar una barrera respecto al goce con el fin de establecer una relación social. Estos dos puntos indican que la teoría de los discursos posee un doble valor, uno referido al sujeto y otro, al lazo social. O, mejor dicho, se trata de una teoría que rompe con la diferencia entre lo individual y lo social, entre lo privado y lo público, entre el trabajo personal del análisis y el trabajo político social. No es que se puedan leer de dos maneras, sino que esas dos vías se interconectan para poner en entredicho una diferencia contra la que, en aquellos momentos históricos, luchaban los estudiantes de mayo del 68.

DEFINICIÓN DE FUNCIONES Y LUGARES

Esas cuatro posiciones concuerdan con cuatro funciones: el lugar de la S_1 se corresponde con el “significante amo”, el de la S_2 con el “saber”, el de la $\$$ con el sujeto barrado, y el de la a con el goce (lugar de la verdad y de la producción).

En otro sentido, nos indica Lacan que el lugar del S_1 es el sitio del “deseo”, el del S_2 el del “Otro”, el de $\$$ el de la verdad, y el de la a el de la pérdida. La conclusión es clara: los cuatro elementos del discurso pueden ocupar las cuatro posiciones. Ya hemos dicho que la estructura algebraica es móvil.

1) *El lugar del agente.* También lo es del semblante, de la apariencia. Estos lugares vienen a mostrar que el deseo implica un *agente* de dicho deseo (recuérdese la estructura narratológica de Greimas (1982)), un semblante, si bien tal agente no hay que pensarlo en términos psicológicos, pues quien ocupa su lugar es el S_1 , en ese tipo concreto de discurso. Digamos que ese lugar define la orientación general que adopta cada discurso. Si es la S_1 , entonces es la ley del amo el que dirige ese discurso; si, en cambio, ese sitio lo ocupa el $\$$, esto determina la lectura que adopta el discurso en cuanto cuestionamiento del amo; algo semejante ocurre en el caso de que esa posición sea ocupada por S_2 o por a .

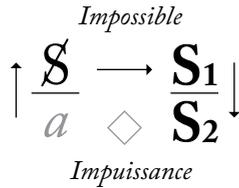
2) *El lugar del Otro*. El “Otro” es la alteridad a la que el discurso se dirige. Si miramos de nuevo la estructura algebraica que acabamos de ofrecer, se verá que S_2 , en cuanto lugar del otro, representa un saber previamente organizado. Como se recordará, Lacan había venido hablando del Otro en términos de código y de batería de significantes. Puedo resolver fácilmente una duda (al menos, en apariencia) haciendo una rápida consulta en Wikipedia, y ello se debe a que constituye un saber organizado, una batería organizada de significantes. O puedo resolverla mediante un libro, que también constituye un saber organizado, otra batería organizada de significantes.

La perspicacia de Lacan se debe a este análisis del significante, en el que se muestra cómo el significante unario es distinto del significante secundario. La combinatoria de Lacan tal y como la expuso en “El seminario sobre la carta robada” establece que el paso del 1 al 2 (de la presencia a la ausencia) es condición necesaria para la emergencia del sujeto en tanto $\$$. La ausencia del 2 nos sitúa ante un sujeto autista. Si ello es así, nos encontramos ante el esquema que nos permite comprender la posición de un sujeto ante el Otro social. Dejando de lado que el 1 tiene que relacionarse con el 2, la cuestión es saber cómo se va a relacionar con dicho 2. Lacan dice: “Una vez surgido S_1 , primer tiempo, se repite ante S_2 . De esta puesta en relación surge el sujeto, representado por algo, por cierta pérdida” (Lacan, 1992: 17). La pregunta es: ¿cuál es la forma que adopta tal repetición ante S_2 ?, ¿qué nos dice la notación algebraica estructurada del siguiente modo?

$$\begin{array}{ccc} \uparrow & \frac{S_1}{\$} & \longrightarrow & \frac{S_2}{a} & \downarrow \\ & & \diamond & & \end{array}$$

Nos dice que la esencia del amo es S_1 , cuya relación con S_2 es de robo, rapiña y sustracción. El modelo para esta relación de S_1 con S_2 nos lo proporciona Aristóteles en su *Política*, pues ahí se ve que lo que el amo quiere es el saber hacer propio del esclavo (Lacan, 2000:

19-20), que el saber del esclavo se convierta en saber del amo. ¿Qué determina ello? Determina la posición como Otro esclavo de S₂, la posición inconsciente del sujeto dividido \$, y la producción de un goce igualmente inconsciente *a*. Si ahora se mueven las posiciones en el sentido de un reloj y damos un cuarto de vuelta, obtenemos esto:



El agente es un sujeto dividido, vencido, un sujeto con síntomas que pone en evidencia su carácter de escindido. Lo que en el discurso del amo permanecía inconsciente, aquí se muestra abiertamente, y el Otro al que demanda, el otro cuestionado, expoliado, es justo el significante amo S₁. Mientras tanto, el goce se ha colocado en posición de verdad inconsciente, y S₂ como producción de un saber inconsciente. Si siguiéramos dando un cuarto de vuelta, la dirección y el sentido del discurso cambiarían. Lo veremos en unos instantes.

3) *El lugar de la a o del producto*. Ya se ha hablado de la relación entre la *a* y el goce, que en el modelo algebraico del Amo se halla ubicado en la parte derecha bajo S₂. Son dos puntos los que indica: por una parte, representa la pérdida del goce absoluto; por otra, alude a la producción de un *plus-de-goce*. Como tal, ese *plus-de-goce* es inasimilable al campo del significante, y es uno de los factores que determinan la división del sujeto (\$). Es claro que Marx ejemplifica muy bien el discurso del amo y la plusvalía cuando en *El capital* escribe:

El producto —propiedad del capitalista [por un acto de expolio, como Marx explica en las páginas anteriores, y que aclara el modo de relación entre S₁ (el amo) y S₂ (el esclavo)]— es un *valor de uso*: hilado, botas, etc. Pero, aunque las botas, por ejemplo, formen en cierto

modo la base del progreso social y nuestro capitalista sea un hombre progresivo como el que más, no fabrica las botas por amor al arte de producir calzado. El *valor de uso* no es, precisamente, en la producción de mercancías, la cosa *qu'on aime pour lui-même*. En la *producción de mercancías* los valores de uso se producen pura y simplemente porque son y en cuanto son la *encarnación material*, el *soporte del valor de cambio*. Y nuestro capitalista persigue dos objetivos. En primer lugar, producir un valor de uso que tenga un valor de cambio, producir un artículo destinado a la venta, una *mercancía*. En segundo lugar, producir una *mercancía cuyo valor cubra y rebase la suma de valores de las mercancías invertidas en su producción*, es decir, de los medios de producción y de la fuerza de trabajo, por los que adelantó su buen dinero en el mercado de mercancías. No le basta con producir un *valor de uso*, no, él quiere producir una *mercancía*, no sólo un valor de uso, sino un valor, y tampoco se contenta con un valor puro y simple, sino que aspira a una *plusvalía*, a un valor *mayor* (Marx, 2008: 138, cursivas del original).

Nótese que el producto y la mercancía son elementos materiales que adquieren un sentido dentro de un modelo simbólico. Son, por tanto, elementos significantes. Pero he aquí que ese “valor mayor”, produciendo una ganancia mayor, tiene un efecto de goce en el capitalista. Ese “Él quiere producir” marca una relación de deseo absolutamente inasimilable al resultado, marca la *a* de la fórmula de Lacan. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la posición del capitalista se debe a un acto de usurpación del trabajo del obrero. Lacan precisa: “Lo que Marx denuncia en la plusvalía es la expoliación del goce. Y, sin embargo, esta plusvalía es la memoria del *plus-de-goce*, su equivalente del *plus-de-goce*” (Lacan, 1992: 85).

4) *El lugar de la verdad*. La verdad pertenece al inconsciente, es el producto de la represión, de ahí que en el trabajo clínico se trate de un trabajo sobre el inconsciente del analizante. Precisamente porque se trata del inconsciente, la verdad en el campo freudiano tiene que ver con el lapsus, con el desliz, con aquello que se dice sin decirlo del todo, enmascarado por un querer decir que trata a toda costa

de ocultarlo. En el discurso del amo, lo que queda en posición inconsciente es el hecho de estar dividido, de tener síntomas, de tener una debilidad, y a la vez el goce que el saqueo de S_2 le provoca. En cuanto saber inconsciente, la verdad tiene que ver con la inscripción fónica y la pérdida de sentido. Por ello, la verdad en psicoanálisis se opone a la verdad clara y distinta de Descartes y de la ciencia moderna.

EL PSICOANÁLISIS COMO REVÉS

En cuanto a las transformaciones de la estructura algebraica de los discursos, éstas se realizan siguiendo la dirección de las manecillas de un reloj. Y a este respecto caben dos posibilidades: o bien se produce un cuarto de vuelta, o bien tiene lugar una media vuelta. ¿Qué se obtiene en el primer caso, en el cuarto de giro? Se obtienen los cuatro discursos, el del amo, el de la histérica, el del psicoanalista y el de la universidad. Ello se hace manteniendo un orden de aparición de las letras: S_1 , S_2 , a , $\$$. Como observa Lacan: “Si parece fundado que la cadena, la sucesión de las letras de este álgebra, no se puede alterar, cuando realizamos esta operación del cuarto de vuelta” (Lacan, 1992: 12). ¿A qué se llega, en cambio, si la vuelta es media? En ese caso, la relación entre los discursos es de inversión, de vuelta del revés, justo el título que Lacan da al seminario 17: El reverso del psicoanálisis (*L'envers de la psychanalyse*). Obsérvese que la media vuelta del discurso del amo da lugar al discurso del psicoanalista. Si la media vuelta se produce en el discurso de la universidad, se llega al discurso de la histérica.

Sobre ese revés del psicoanálisis se pueden hacer varios apuntes. Por una parte, apunta hacia una lectura de Freud que toma su obra no siguiendo el camino habitual desde sus primeras obras y su primera tópica hasta el final con su segunda tópica, sino justo empezando por ese final, y de una forma muy concreta con el texto *Más allá del principio del placer*, donde introduce la idea de la pulsión de muerte. Si se lee el contexto en el que aparece la tan citada frase “s’annocer cette reprise par l’envers du projet freudien” (Lacan,

1966: 68) (“anunciarse ese abordar del revés el proyecto freudiano”), recordada por el mismo Lacan en los inicios del seminario 17 (Lacan, 1992: 10), se apreciará de inmediato el primer significado del término *revés*. En efecto, Lacan se refiere a lo que supuso la aparición en 1920 del libro *Más allá del principio del placer*, y lo que implicó la aparición de los conceptos de *repetición* y *goce*.

Ese revés apunta en la dirección de la “articulación significativa de la repetición” a la que hemos aludido desde el inicio de este apartado. Así, por ejemplo, en su texto de 1956, “Le séminaire sur ‘la lettre volée’”, a partir de una conferencia de 1955, comienza con una alusión explícita al texto freudiano de *Más allá...*, situando como punto de partida el “instinct de mort” y el “automatisme de répétition”. Una ojeada a la fecha de composición de ese seminario revela la razón por la que Lacan habla de abordar el texto freudiano a partir del final. Revela, además, que en realidad no hay dos o más Lacanes, sino uno que desde el primer momento, aunque el énfasis recaiga en otro lugar, se debate en torno a la paradoja entre lo simbólico y el goce. Insistimos, no sólo hay significativo en Lacan, sino que nada es sin el significativo.

El segundo apunte que queremos hacer tiene que ver con el título mismo del seminario, *L'envers de la psychanalyse*, donde el juego del genitivo nos da dos opciones. Si lo aceptamos como genitivo objetivo, en ese caso “de la psychanalyse” funciona de objeto que recibe ese *envers*. Aquí la pregunta sería: ¿dónde está ese *envers* del psicoanálisis?, ¿qué o que lo representa?, ¿qué o quién es el agente? Si, en cambio, lo tratamos como genitivo subjetivo, entonces “de la psychanalyse” se convierte en el sujeto de ese sintagma, y ese *envers* viene a ser el acto realizado por el psicoanálisis, por ejemplo, como si desde la traducción española interpretáramos el “revés” como la bofetada, el capón, el puñetazo, que el psicoanálisis suelta contra, pongamos por caso, el discurso del amo. Y no es porque sí que la media vuelta de la fórmula del amo da lugar al álgebra del psicoanálisis. Vale la pena hacer jugar los dos sentidos de los genitivos subjetivo y objetivo en torno a ese *envers* (revés, reverso), porque justamente, como veremos al tratar cada uno de los discursos, resulta más provechoso. Quizá por ello Lacan afirma que “El reverso no

explica ningún anverso. Se trata de una relación de trama, de texto, de tejido, si quieren” (Lacan, 1992: 57). Pronto nos daremos cuenta de por qué razón Lacan dice eso.

Vamos a abordar, pues, las características de cada uno de los discursos, y comenzaremos por el discurso del amo.

DISCURSO DEL AMO

Si se piensa en el esquema marxista de un capitalista que se aprovecha del trabajador y de su fuerza de trabajo para hacerse con un monumental capital, con el fin de entender el discurso del amo, sin duda hará bien aproximarse a través de la relación entre el amo y el esclavo en Aristóteles o en Hegel. Incluso cuando se dice que la plusvalía de Marx y el *objeto a* de Lacan son equivalentes, se acertará. Servirá para acercarse a lo que trata de describir el discurso del amo. Sin embargo, ello no permite acceder a lo más esencial de dicho discurso. De hecho, es el núcleo de ese discurso el que todo lo viene a complicar, desequilibrando la relación con y entre los otros tres. No es únicamente que este primer modelo del amo, matriz fundadora del resto de los discursos, pueda ser leído desde la perspectiva de una constitución subjetiva, y desde la perspectiva de la relación social. Más bien, la cuestión es qué sucede cuando una se proyecta sobre la otra y viceversa. Naturalmente es una derivación tanto política como psicoanalítica lo que nos vamos a encontrar. Sorprende que las lecturas de este discurso no hayan reparado en el hecho del problema que se suscita en ese cruce.

Si analizamos el discurso del amo desde la óptica de la constitución subjetiva, volvemos a ese punto en el que decíamos que el sujeto barrado (\$) surge en el momento en que un S_1 encuentra un S_2 . Lo que esto nos viene a decir es que el “amo” señala la dependencia de todo sujeto con relación al significante. Del mismo modo que Edipo no da un paso ni hace nada ni dice nada, sino en virtud del oráculo de Apolo, así el sujeto está sobredeterminado por ese significante maestro, ese S_1 , carente de sentido, que en su relación con el S_2 crea como efecto dicho sujeto. En el ensayo “Subversión del sujeto y dia-

léctica del...”, Lacan se refiere al “momento de un *fading* o eclipse del sujeto, estrechamente ligado a la *Spaltung* o hendidura que sufre por su subordinación al significante” (Lacan, 1975a: 327). Toda la historia de Edipo es absurda, trágica por absurda, todo originado en una desobediencia de Layo, que provoca la maldición banal de toda su familia. ¿Qué ha hecho Edipo para merecer su destino? La respuesta es nada; Apolo resulta tan arbitrario, brutal y sinsentido como puede serlo S₁. Ese significante hace que el sujeto entre, se aliene, en el campo de lo que hemos venido denominando el Otro. Si en el discurso del amo el sujeto barrado está en posición inconsciente, esto se debe a que S₁ no quiere saber nada de divisiones ni de síntomas.

Nótese que en la fórmula algebraica del amo, la \$ está situada justo debajo del S₁. Por otra parte, la *a* ubicada también en posición inconsciente, debajo de la S₂, señala, tal y como se ha apuntado antes, la producción paradójica de un *plus-de-goce* en contraste con el goce absoluto perdido por la intervención del significante. Esa operación en función de la que el sujeto pierde su relación con el goce absoluto supone su castración. Recuérdese que, en el diagrama del deseo, el recorrido que se inicia en el goce tiene como objetivo la castración.

Son, pues, varios los recorridos que inaugura esta fórmula del amo. A ello habría que añadir lo siguiente. Si la producción del *plus-de-goce* (la *a*) proviene de la relación entre S₁ y S₂, al igual que con \$, eso quiere decir que existe un vínculo de complicidad entre el goce y el saber. De hecho, es justo el hecho de que S₂ constituye una red de saber organizada de un modo u otro lo que desencadena tanto al sujeto barrado como el *plus-de-goce*. La voluntad de saber, que Foucault situaba como epicentro de la historia de la sexualidad, encuentra aquí una respuesta clara en el vínculo entre saber y goce. Cuando Linda Williams (1989) utiliza este argumento foucaultiano para explicar el surgimiento del cine porno, presupone, lo quiera o no, que el goce no está vinculado al placer sexual (la masturbación) ni al hecho mismo de saber, conocer, qué está pasando al otro lado, donde dos o más están manteniendo una relación sexual. Por mucho que se tome la dialéctica hegeliana del amo y el esclavo como para-

digma del discurso del amo, no debe olvidarse que aquí hablamos de la necesidad del amo para la constitución subjetiva del sujeto. Desde este punto de vista, el planteamiento hegeliano funciona como una metáfora de la relación entre el significante y el sujeto. Algo semejante puede ser dicho de la relación entre el capitalista y el trabajador en su acepción marxista.

Si ahora analizamos este discurso desde la óptica de las relaciones sociales, ¿cómo empezar su lectura? Por mucho que se mencione la dialéctica hegeliana entre el amo y el esclavo, en la que el primero ha puesto en juego su propia vida para sostener su dominio (Cimarelli, 2010: 163), ello no explica cómo se pasa de la constitución subjetiva al dominio social. ¿Cómo se obtiene un amo social (un dictador, un jefe, un líder, un tío líder, un puto amo [Mourinho-Guardiola], un macho alfa) a partir de la relación de un S_1 y un S_2 ? La pregunta podría hacerse al revés: ¿cómo las estructuras de poder sociales contribuyen a la formación de una condición subjetiva que inaugura un \$ a partir del encuentro de un S_1 y un S_2 ? La respuesta a estas preguntas debe partir de la siguiente constatación: el discurso del amo en cuanto formación subjetiva no da necesariamente lugar a una estructura social de poder, por mucho que el sujeto se pueda pasar la vida buscando amos para una cosa u otra. Pero sí es cierto que el juego de identificaciones propias de la fase del espejo y todas las identificaciones secundarias que vienen a continuación dan lugar a individuos contruidos según el mismo modelo de la constitución subjetiva. El modelo de la subjetividad se reduplica en la objetividad social. El diagrama 3 del texto “Subversión del sujeto...” (Lacan, 1975a: 327) permite apreciar por qué el psicoanálisis es más necesario que nunca, pues el interrogante “Che vuoi?” surge del Otro con relación al sujeto que se halla en $s(a)$, y le pregunta a propósito del juego de semblantes en el que se ha visto inmerso.

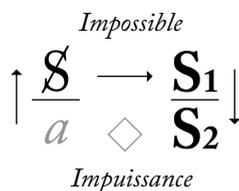
El amo social desprecia el síntoma, es fuerte; para él o ella el lapsus no es más que una tontería, una equivocación de la que uno debe reírse; se presenta como un sabelotodo (pues aprendió la lección sustrayendo el contenido de un manual, de un libro, o de su propio padre, S_2 , en fin), en los diferentes planos sociales en los que opera.

Va de suyo que el discurso del amo funciona en un nivel inconsciente, pero tiene efectos sobre la conciencia, dando lugar a tipos bien reconocibles. Si es profesor, es el que domina una materia sin echar un ojo a los apuntes, el que abruma a los estudiantes con la distancia de saber entre él y ellos; tiene respuesta para todo, no se equivoca y, si lo hace, es un signo de genialidad. Si es un político, es el que por la fuerza o la diplomacia está por encima de la masa, la domina, la controla, habla de males necesarios para mantener el bienestar social (por ejemplo, genocidios); para él la democracia es un cuento chino. Si es psicólogo, es el que tiene en su poder la herramienta que te va a curar en un breve plazo, sólo con que cumplas con lo que él te dice que debes hacer; tiene en su poder la clave de tus sufrimientos amorosos, de tus depresiones, de tus obsesiones, escribe libros o publica vídeos de YouTube en los que proporciona la receta para salir de la depresión o superar una ruptura amorosa. Te fascina, es sugerente; te dices ¿para qué voy a pasar un año tumbado en el diván de un psicoanalista, si este *crack* de psicólogo me va a poner las pilas en cuatro o seis sesiones? El amo, en tanto inconsciente y consciente, es bien conocido, todos conocemos uno o una, nunca faltan, te los encuentras por aquí y por allá, salen en la televisión y en las revistas; en cuanto te descuidas, el amo eres tú.

Pero claro está, el goce no es sólo del amo, también está del lado del esclavo, y la posición masoquista lo pone de relieve. Sin embargo, para eso hay que atender a los otros tres discursos.

DISCURSO DE LA HISTERIA

Freud nos dice sin vacilar que la histeria es propia de “toda persona, sea o no capaz de producir síntomas somáticos, en quien una ocasión de excitación sexual provoca predominante o exclusivamente sentimientos de displacer” (Freud, 1978a: 27). Un cuarto de vuelta de las posiciones del amo lleva directamente al discurso de la histérica, que se escribe así:



Hemos movido las fichas un lugar hacia la derecha respetando las posiciones. Y, en ese caso, quien está en el sitio del agente es \$, mientras que en el del objeto-Otro reconocemos a S₁. La *a* ha pasado al lugar de la verdad inconsciente, y el S₂ o saber ha pasado a ser la parte escondida de S₁, lo producido. \$ en el lugar del agente supone que ha tomado las riendas el sujeto consciente de sus síntomas, sabedor forzado o no de su división, de que algo no funciona. Puede ser el analizante como paciente, o no. Revela una determinada estructura psicológica. Lo que sí es cierto es que por el solo hecho de ocupar el lugar del agente, \$ supone una puesta en cuestión de la estructura del amo, ya que se oponen en ese punto en que uno (el amo) se cree ajeno al inconsciente y a sus divisiones, mientras que el otro (la histeria) toma conciencia de sus divisiones y malos funcionamientos.

Si asumimos que la mujer histérica (Dora, por ejemplo) estuvo en la base del descubrimiento psicoanalítico de Freud, entenderemos por qué Lacan la toma como punto de referencia y nombra este tipo de discurso, incluso si admitimos que en absoluto se limita a la figura de la mujer, ni siquiera a esa única posición. Tal y como observan los traductores al español de este seminario de Lacan, en la expresión *L'hystérique* se “mantiene la ambigüedad de género” (Lacan, 1992: 33). Y unas líneas después el propio Lacan lo aclara:

Esto es lo que significa el discurso de la histérica, industriosa como es. Al decir *industriosa* hacemos a lo histérico mujer, pero no es su privilegio. Muchos hombres se hacen analizar y, por este hecho, están obligados a pasar por el discurso histérico” (Lacan, 1992: 34).

Está claro que siempre resulta difícil saber qué es esa \$, especialmente cuando se trata del fenómeno de la histeria: “De cualquier

modo, para dar una fórmula más amplia que la localice, no sólo en el plano de la relación hombre-mujer, digamos que si nos limitamos a leer lo que inscribo aquí con el discurso de la histérica, no siempre sabemos qué es esta "\$" (Lacan, 1992: 35). Sea como sea, esa posición histérica se caracteriza por tener una relación especial con el amo con vistas a denunciar su presunción de sabelotodo, a mostrar sus flaquezas, su división; a desenmascararlo. Todo lo que el amo pueda decir sobre aquélla no alcanza lo que ésta es, un objeto maravilloso que excede el discurso del amo. Da la sensación de que el discurso de la histeria excede el del amo, construye miles de frases, interpretaciones, denuncias, se levanta del diván, mira al analista, todo lo que se le presenta es demasiado limitado para contenerla.

Es el caso de Dora. Al respecto, cuando Freud necesita comprobar su tesis acerca del disgusto que ella siente por el sexo masculino, sucede lo siguiente: "Para comprobar la posibilidad de que los hechos hubieran ocurrido tal como yo los completaba, pregunté con la mayor cautela a la paciente si conocía el signo corporal de la excitación en el cuerpo del hombre. La respuesta fue 'Sí', para el momento actual; pero, en aquel tiempo, creía que no" (Freud, 1978a: 28). Es decir, Dora se rebela contra la interpretación freudiana desmintiendo una de sus bases, diciéndole literalmente que "no", y dando a entender que su interpretación no era viable. Además, impone sus interpretaciones sobre las de Freud ("Yo no pude impugnar en general esa caracterización [la hecha por Dora], sólo pensaba en su propia satisfacción y poseía el don de arreglar las cosas para su mejor conveniencia: a menudo debí oír esta crítica de labios de Dora" (Freud, 1978a: 31), por mucho que el mismo Freud haya dudado de ellas. De hecho, pone en tela de juicio las ideas de Freud y señala sus límites e incapacidad: "¿Qué podría usted modificar, pues es tal como se lo he contado?" (Freud, 1978a: 32). No sólo eso: a los tres meses de tratamiento, Dora toma la decisión de abandonar el análisis: "En una fecha no del todo indiferente, el primero de abril —sabemos que las precisiones de tiempo no carecían de importancia en su caso—, se me presentó para poner fin a su historia" (Freud, 1978a: 105).

¿Y de qué habla la histérica? De sus síntomas corporales. Su cuerpo habla de sus sufrimientos, pero también del saber que tiene

en contra de las interpretaciones del analista. ¿Y qué es lo que esconden sus síntomas? La razón por la que la *a* se halla debajo del \$ agente es porque lo que esconde es el *plus-de-goce*. Cabe mencionar aquella frase de Freud según la que el síntoma es la relación sexual de los histéricos. Ello supone que todo lo dicho sobre el síntoma se aplica aquí, y que mientras la \$ (el sujeto dividido, fragmentado, el histérico) va en la dirección de la queja y el lamento, la *a*, que está debajo, va en la dirección del *plus-de-goce*. El sufrimiento del cuerpo sintomático esconde el *plus-de-goce*. Cuando un paciente habla de su impotencia sexual, ese síntoma en torno al cual vive, piensa y siente, se queja y se desespera en calidad de sujeto dividido (\$), pues “él” va en una dirección y su órgano va en otra (ahí está la división). Sin embargo, ante el insulto de su pareja e *in extremis* del *bull* que los puede acompañar, folla y la hace pasar bien, él eyacula con su minúscula polla. Por tal razón, Freud afirma que el síntoma es la relación sexual del histérico.

El o la estudiante o el o la docente no son ajenos a esta posición histérica, y sería necesario tener en cuenta de un modo determinado a aquellos estudiantes o profesores que presentan síntomas histéricos. Ésto supondría la presencia oficial de los psicoanalistas en los centros de enseñanza, al menos con un valor de diagnóstico, y sobre todo para no caer en una medicación psiquiátrica o médica que no conduce a ningún lugar.

Ahora bien, todo lo que el encuentro entre el analista y el histérico o la histérica produce es un saber (S_2) que está en el inconsciente, aquello que está ubicado debajo del S_1 en el esquema de Lacan. Por supuesto, no hay transitividad entre *a* y S_2 ; no puede haberla, pues la *a* excede a cualquier tipo de significación, y ésta representa el contenido de S_2 . Justo lo que la posición histérica reclama es ese saber a través de sus lamentos, sus insatisfacciones, quejas, objeciones, correcciones, etcétera. Ese “reclamo” es lo que quiere decir la \$ en la posición del agente, y lo dirige a un analista-amo que no podrá estar a la altura de dicho reclamo, poniendo en evidencia su castración. Significa, en fin, que el síntoma es el pivote en torno al cual gira la solicitud de una interpretación. ¿Por qué manejamos de forma indistinta los términos amo o analista cuando nos referimos a

la figura del S_I, a quien o al que reclama la histérica o el histérico? La respuesta no es complicada: porque la posición histérica se dirige a todo aquel, aquella o aquello que se coloque en situación de amo, sea un marido, una esposa, un psicólogo, un psicoanalista, un profesor, etcétera. Es claro, ya lo habíamos hecho notar, que S_I puede ser rellenado por figuras muy diferentes. De cualquier manera, y venga de donde venga, siempre se tratará de un discurso insuficiente que, de ninguna manera, podrá abarcar lo que la posición histérica ofrece, su absoluta singularidad, sus características especiales.

Hay una solidaridad entre el síntoma y S_I, ya que en ambos casos falta el sentido, en uno por permanecer inconsciente (el síntoma), en el otro, por no haber llegado aún el S₂. En esto, bien puede decirse que S_I es un significante enigmático. En el punto de convergencia entre uno y otro hay una solicitud de interpretación, una necesidad de rellenar el sinsentido. Otra cuestión es, si quien está en posición de amo podrá llegar a ese sentido, porque en realidad la singularidad de la histeria consiste en jugar el S_I contra el propio S_I. En consecuencia, ¿qué hará el analista ante tal demanda? Luego se verá que el discurso del analista, resultado de un cuarto de vuelta del esquema de la histeria, se coloca en el lugar del agente, el *a, plus-de-goce*, causa del deseo. Como tal, escapa de la significación de S₂ situada en la posición de la verdad (inconsciente), razón por la cual el analista no cede a las demandas de la posición histérica. La no intervención interpretativa trata de mover la posición subjetiva de la histeria a través de una implicación del propio deseo del analista. Ya en el ensayo “Subversión del sujeto...” Lacan apunta: “una vacilación calculada de la ‘neutralidad’ del analista puede valer para una histérica más que todas las interpretaciones” (1975a: 336). Entrar en la dinámica interpretativa en el caso de la histeria supondría entrar en ese juego de denuncia que, de cualquier forma, nos llevaría a la sugerencia. Esa vacilación a la que se refiere Lacan implica el corte con un sentido de las palabras para devolverla al plano del significante vacío. Se muestra cauteloso, no obstante, cuando apunta que hay que cuidar que el alocamiento en torno al significante no conduzca a una ruptura. Cuando se trata de la terapia lacaniana, todas las precauciones son pocas.

Naturalmente, esta práctica no interpretativa, con todos los límites que le queramos poner, no se aplica única y exclusivamente al enfermo con una posición histérica, sino que afecta a todo análisis respecto a cualquier tipo de analizante, en el bien entendido de que ningún análisis se parece a otro. Si a ello le llamamos “histerización del discurso”, se verá que se trata de una práctica común a cualquier analizante. Al fin y al cabo, la fórmula del discurso de la histérica nos muestra situados en el mismo nivel al \$ y al SI, de forma que este último (el amo) tiene que vérselas cara a cara con aquello que en su posición permanecía reprimido, en posición inconsciente. El amo halla a la histérica insoportable, no la aguanta, porque ésta le señala todas sus insuficiencias. En un cuarto de vuelta más encontramos como agente a la *a* y como *objeto a* \$, en la que el sujeto histérico se ve enfrentado a su propio goce. Se trata del discurso de analista, en el que el psicoanalista se niega como amo, y lleva SI a la posición de la producción.

Sin embargo, el hecho de que \$ se ofrezca como una maravilla inabordable en el caso de la histeria, supone que esta posición se pone como un *objeto a*. Simple y llanamente aparece como un objeto de deseo. En la lectura social de este discurso de la histeria apreciamos el fenómeno de la insatisfacción. Si la histérica es una insatisfecha, podría decirse que esto es lo propio del sujeto social, en desacuerdo con los poderes y hasta consigo mismo. Si el político gobernante se pone en la posición del amo, lo que suele ser el caso, el desacuerdo del ciudadano es un equivalente de la posición histérica, no sólo por denunciar los límites y los defectos del amo, sino también por el grado de insatisfacción que experimenta. Esa situación se aplica tanto a las relaciones del ciudadano con el poder como a las relaciones familiares o laborales. Este último hecho nos plantea obviamente que el discurso de la histeria no es necesariamente patológico, sino que oscila entre el síntoma, en sí mismo patológico, y aquello que constituye toda una posición política. Los escritos de Franz Fanon, por ejemplo, en cuanto crítica psicoanalítica de la “situación colonial”, pueden considerarse un ejemplo de esa actitud histérica que desafía el poder.

EL DISCURSO DE LA UNIVERSIDAD

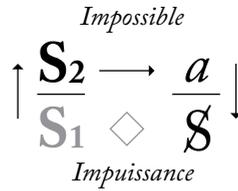
En la universidad, tras los periodos de exámenes, de revisión de los exámenes, y de las tiranteces entre profesores y alumnos, llega el momento de elaborar las actas donde se consignan las notas oficiales de todo el alumnado. Para todos los cursos académicos hay que hacer una revisión de lo que cada profesor ha aportado a la investigación, no sólo lo que ha publicado, sino la extensión de dicha publicación, y dónde se ha publicado. No es lo mismo publicar en una revista de las llamadas *indexadas*, que en una que no lo está. Otro tanto se aplica a cada profesor, quien cada seis años debe someterse a la evaluación de su actividad investigadora, llevada a cabo por una comisión de la ANECA,² que dará su visto bueno o no a esa trayectoria investigadora. Es, en definitiva, la peculiar burocracia universitaria (piénsese en todo el catálogo de diplomas, másteres, doctorados, que se convierten en títulos bien cuantificados y catalogados) que, claro está, no sólo se encuentra en la universidad, sino en el discurso científico en general, en el adoctrinamiento, en la actividad consejera, en la psicología y en la pedagogía. Lacan hace en su seminario alusiones a la antigua Unión Soviética como una de las maquinarias burocráticas más pesadas. Escuchémosle:

Con toda la intención lo tildo de universitario, porque de algún modo es el discurso universitario el que muestra cuál puede ser su pecado, pero es también, en su disposición fundamental, el que muestra en qué se apoya el discurso de la ciencia (Lacan, 1992: 109).

De algún modo, podemos decir que este discurso se identifica con el modo del “conocimiento racional”.

En efecto, ello constituye un discurso por sí mismo que surge de una media vuelta respecto al discurso de la histeria, y que se escribe de este modo:

2 La ANECA es la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España. Se encarga de medir y contabilizar los logros, méritos y productos de las personas docentes e investigadoras.



¿Qué quiere decir que el saber esté en posición de amo?, ¿cómo es que el saber ha tomado el mando? Veamos. ¿Qué significa ese momento en que durante nuestra visita al supermercado nos hallamos ante un producto cuya calidad, según la etiqueta, está comprobada científicamente? Significa que le otorgamos nuestra confianza, y hasta es posible que lo compremos. ¿Por qué la publicidad se aprovecha de ese hecho poniendo textos que empiezan así: “Investigadores de la Universidad de Pennsylvania han demostrado...esto...y lo otro”?, ¿por qué en un nivel de creencia (*doxa*) la psicología (cognitiva, conductual) tiene más prestigio que el psicoanálisis, y los psicólogos copan los lugares oficiales en la enseñanza, en las consultas clínicas, en los hospitales y en los sistemas de contratación de las empresas (junto a los pedagogos)? Porque están avalados por la ciencia. El médico de cabecera, el psiquiatra, el endocrino, el urólogo, etcétera, tienen la ciencia y la verdad de su parte, y desde ahí te miran como quien detenta el lugar del poder. ¿Y cuál es el lugar desde donde, por excelencia, se produce esa ciencia, incluido el entrenamiento para la misma, sus protocolos, sus lenguajes, sus discursos, sus hábitos? La universidad, que es la que otorga títulos que habilitan para ejercer esta o aquella actividad.

El nombre de “discurso universitario”, aunque no se limite a la universidad, sin duda es un buen representante. ¿Por qué en los últimos tiempos los políticos muestran una obsesión por tener un máster, un doctorado, un diploma? Porque son un efecto de ese discurso universitario que estamos viendo aquí, y ni siquiera lo saben.

Si antiguamente el saber estaba en el siervo y el amo se apropiaba de él, ahora en la modernidad, desde Galileo y Kant, la ciencia se ha convertido en aquello que manda, aquello que ya ni siquiera se pregunta por su estatuto, pues simplemente es la CIENCIA con mayúsculas. Por eso Lacan apunta que en esto la filosofía ha tenido un

papel fundamental. Ya desde el texto de *La familia*, Lacan (1982)³ venía hablando de la decadencia de la función paterna, y de alguna manera lo que ha venido a sustituirlo sería ese discurso universitario, cuyo modelo es seguido por el resto de la sociedad. Son dos momentos que conviene diferenciar: por una parte, aquel en que emerge la ciencia con un rol liberador, y aquel otro en que la ciencia sirve de etiqueta legitimadora, tal y como sucede hoy. Esos dos momentos servirán más adelante para distinguir la ciencia como contra-saber (en el sentido de Gaston Bachelard, quien decía que el conocimiento avanza en contra del conocimiento anterior) de la ciencia como saber ya sabido. Desde el instante en que S₂ toma la posición de S₁, es evidente que se ha producido una alianza entre esas dos funciones. Piénsese que esa es la razón por la que S₁ ocupa el lugar de la verdad inconsciente. ¿Por qué? Porque justamente lo que el saber oculta, como verdad, es su vocación de amo. Es esta vocación la que determina la orientación del saber.

En nuestros días, el saber digital va convirtiéndose en una forma esencial de S₂ en el lugar del amo. Puede parecer una locura plantearlo en estos términos, pero un sistema como Wikipedia aspira a convertirse en un saber absoluto en el sentido hegeliano. Su aspiración es que cualquier cosa por la que nos podamos interesar, cualquier entrada sobre la que tengamos dudas, ¡cualquiera!, encuentre allí una respuesta. Todo el mundo, sea un investigador universitario, sea un estudiante, sea una persona corriente, ha consultado Wikipedia como una forma de acceso rápido al saber. Recuerdo cómo en algunas reuniones del PEI del MACBA,⁴ en los años en que formaba parte de ese proyecto (y por mucho que algunos se empeñen en borrar mi nombre, yo que me lo inventé), algunos de los profesores, en el momento en que se nombraba a algún artista que desconocieran, lo consultaban rápidamente y a escondidas en su ordenador, y de súbito hablaban de ello como si fuera lo más natural del mundo. Naturalmente no es que se trate de un verdadero saber absoluto, sino más

3 Cabe decirse que la primera edición francesa es de 1938: *La famille*, París, Encyclopédie Française, a cargo de Anatole de Monzie.

4 Programa de Estudios Independientes del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona.

bien de un “todo saber” que resulta tiránico: “Es imposible dejar de obedecer esa orden que está ahí, en el lugar que constituye la verdad de la ciencia —*Sigue. Adelante. Sigue sabiendo cada vez más*” (Lacan, 1992: 110). Es lo que Lacan denomina “un saber sabido”.

¿Qué hay en el lugar de la producción? Es claro que la figura que aparece es la del sujeto barrado. Pero ¿a qué se refiere? Se refiere a los estudiantes, a los que Lacan alude con el neologismo *astudado* (*astudé*, dice Lacan en francés).⁵ De él afirma que “tiene mucha más razón de ser en el campo de las ciencias humanas”, y ¿por qué *astudado*? Porque “como todo trabajador —guíense por los otros pequeños órdenes—, tiene que producir algo” (Lacan, 1992: 111). No le falta razón porque en el actual modelo de evaluación de la enseñanza universitaria y no universitaria, los estudiantes no paran de producir miles de trabajos, de cursos, de trabajos de fin de grado (TFG), de trabajos de final de máster (TFM), de tesis doctorales, de artículos, de libros, y un largo etcétera. Y las facultades de ciencias humanas son un buen ejemplo de ello. En realidad, todo se mueve en ese plano según la orden, “el imperativo categórico *Sigue sabiendo*” (Lacan, 1992: 111).

- 5 He aquí otro ejemplo de transcripción del original a la versión oficial. Aquí la transcripción francesa: “Si je fais entrer ce mot là dans le vocabulaire, j’aurais plus de chance que quand je voulais qu’on change le nom de la serpillière, ‘*astudé*’ a plus de raisons d’être. A niveau des *sciences humaines*, l’étudiant se sent ‘*astudé*’. Il est ‘*astudé*’ parce que, comme tout travailleur —repérez-vous sur les autres petits cadres— il a à produire quelque chose” (Lacan, 1969-1970: 62). Y ahora he aquí la traducción española de la versión francesa de Seuil: “Si consigo que entre esta palabra en el vocabulario, tendrías más suerte, tendría más suerte que cuando quería que cambiaran el nombre de la bayeta. Astudado tiene mucha más razón de ser en el campo de las ciencias humanas. El estudiante se siente astudado. Está astudado porque, como todo trabajador —guíense por los otros pequeños órdenes—, tiene que producir algo (Lacan, 1992: 111). Además de que la cursiva enfática o metalingüística está en la versión francesa y no en la española, se verá enseguida un buen ejemplo del *point de capiton* del que habla Lacan. En efecto, no es lo mismo poner un punto entre “raison d’être” y “A niveau des sciences humaines” (como ocurre en la versión francesa), que quitarlo (como sucede en la versión española). ¿Por qué? Porque en el primer caso se dice que el astudado tiene más razón de ser en comparación con la “serpillière” (en la francesa), mientras que en el segundo, y sin el punto mediante, se dice que es en el campo de las ciencias humanas donde el astudado tiene más razón de ser. Lo más curioso es que ello forma una cadena de repeticiones acogidas a esa versión sin el punto, de forma que los lectores de Lacan que escriben sobre él lo repiten.

Pero ¿por qué identificar el *astudé* con el sujeto barrado?, ¿han visto bajo qué condiciones hacen los alumnos los exámenes?, ¿han observado sus comportamientos en clase? No paran de hablar, o tienen la boca seca, o les duele el estómago, o se desmayan, o mueven nerviosamente las piernas y los brazos, o se rascan compulsivamente, o se mesan los cabellos, o su mirada es desorbitada pensando en todo menos en lo que se les está explicando, o hiperventilan. ¿Y no es eso lo que hace el sujeto sintomático?, ¿no son esos los síntomas propios de la histeria o de cualquier otra patología? Pues ésta es la razón por la que en el lugar de la producción aparece el estudiante (el *astudado*) representado por la \$, no sólo por ser con claridad el sujeto dividido, sino porque una de las causas de esa división es la producción de exámenes, trabajos y demás. Esto, además, explica por qué Freud argumentaba que la educación (junto con gobernar y analizar) era una tarea imposible: ¿cómo sería posible educar la pulsión? Entre la regla educativa y la pulsión hay una grave antítesis que hace inviable el intento de educar. Que \$ esté en el lugar de la producción mira hacia el discurso de la histeria, ya que comparten el hecho de ser un sujeto sintomático, pero, de ser así, entonces el sujeto histérico pone en cuestión la voluntad de dominio de S₁, enmascarado tras la cortina de S₂.

El S₂ en posición de agente, ya lo hemos dicho, ignora su verdad (S₁), es decir, su voluntad de dominio, su tendencia a ser el amo, y el sujeto producido por la ciencia, \$, lo pone en cuestión. No cabe duda de que S₂ sitúa en posición de objeto la *a*, el *plus-de-goce* tras el que va, desconociéndolo, ya que ocupa su lugar inconsciente, su verdadera posición de S₁. Ese *plus-de-goce* se consigue, por ejemplo, cuando la lección se ha aprendido correctamente, cuando se repite de memoria el saber (S₂) transmitido, cuando el examen ha salido de maravilla, cuando se obtiene una buena nota o bien la matrícula de honor, cuando el profesor, el psicólogo o el pedagogo te halaga y habla de lo bueno que eres, de cómo sobresales por encima de la multitud, cuando el artículo publicado en esa revista considerada de alto índice obtiene una respuesta positiva y parabienes de la “comunidad científica”, cuando tu nota en el examen de la tesis doctoral alcanza el *cum laude*. Y la expresión misma lo dice: ¡qué bien se lo

sabe!, esto es, ¡qué bien repite el saber sabido! Cuando el niño o la niña se sabe la lección, dicen de él que le espera un gran futuro. Cierto, un gran futuro como sujeto histérico.

EL DISCURSO DEL ANALISTA

La relación entre el analista y el sujeto dividido que se pone bajo situación de análisis es de intimidad, pues ¿quién acude a la consulta del analista sino ese sujeto dividido (\$) ? Si miramos la estructura de este cuarto discurso:

$$\begin{array}{ccc} \uparrow & \frac{a}{S_2} \longrightarrow & \frac{\$}{S_1} \downarrow \\ & \diamond & \end{array}$$

Veremos que surge del cuarto de giro del discurso de la histérica, que recordemos es este:

$$\begin{array}{ccc} & \textit{Impossible} & \\ \uparrow & \frac{\$}{a} \longrightarrow & \frac{S_1}{S_2} \downarrow \\ & \diamond & \\ & \textit{Impuissance} & \end{array}$$

Si el primero surge del desplazamiento de las posiciones propias del discurso de la histeria es porque están interconectados. En un trabajo de 1893, en colaboración con Josef Breuer, Freud observaba: “En la gran mayoría de los casos no se consigue aclarar ese punto inicial [el síntoma histérico] mediante el simple examen clínico, por exhaustivo que sea. [El enfermo no] vislumbra el nexo causal entre el proceso ocasionador y el enfermo patológico” (Freud, 1978c: 29). En el punto de partida del psicoanálisis nos encontramos de inmediato con el sujeto dividido, el sujeto consciente de que hay algo que no funciona bien, en definitiva con el sujeto histérico. ¿Cómo no iban a estar interconectados estos dos discursos? Y vale la pena

repetir que el sujeto histérico funciona como modelo de todo paciente (o analizante) que acude al psicoanalista. ¿Y a quién se dirige la histérica o el histérico? A quien puede dar cuenta de su enfermedad y librarle de ella, al sujeto hábil y competente, experimentado, al que le curará de sus males. El psicólogo cognitivo o conductual se presentará como tal, dirá cosas como ¡tranquilos todos, en seis sesiones esto se cura! ¡Él puede curar los males, y además en pocas sesiones, no baratas, pero a fin de cuentas te va a curar! ¿Y cuánto estaríamos dispuestos a pagar por curar nuestros síntomas?

Hemos preguntado a quién se dirige, y es claro que no es sino a S_1 , el amo, el que todo lo sabe, el habilidoso. Pero se da la circunstancia de que la posición histérica no deja al amo ser quien es; ya lo vimos, pone límites a lo que puede hacer, le señala su incompetencia porque aquélla está en el lugar de la a , esa cosa preciosa. Y aquí surge el gran salto que da la clínica psicoanalítica con relación a todos los esquemas clínicos habidos y por haber. Una mirada al modelo algebraico del analista nos lo revela de inmediato, pues vemos a la a en el puesto del agente y en el del objeto a $\$$ barrado. Dicho claramente: el analista es el *objeto a*. ¿Qué quiere decir que la a esté en el puesto del agente?, ¿somos serios al decir que la a , el *plus-de-goce*, puede ser un agente? Si en la tradición aristotélica la causa agente se identifica con un motor (móvil o inmóvil) que ejerce una acción que desencadena un cambio, ¿cómo lo que no puede ser una causa puede ser una causa?, ¿acaso no dijimos anteriormente que el a causa el deseo, si bien es una no causa? Pues esa es la clave de la cura. El analista no dirige al enfermo, sí la cura, no al enfermo; éste va a donde tiene que ir según esas reglas complejas de la asociación libre:

De momento, señalemos que en la estructura llamada del discurso del analista, éste, como ven ustedes, le dice al sujeto — Venga, diga todo lo que se le ocurra, por muy dividido que esté, por mucho que demuestra que usted no piensa o que usted no es nada en absoluto, la cosa pue-

de funcionar, lo que produzco siempre será de recibo (*sera toujours recevable*)⁶ (Lacan, 1992: 112).

Si el psicólogo se coloca en el lugar de S₁, a lo máximo que podrá llegar es a sugestionar al paciente, fenómeno éste que dura poco, pero no habrá “cura” (cualquiera que sea el significado que le otorguemos a esta palabra), sobre lo que será necesario hablar en uno de los apartados siguientes. Sin embargo, hay algo que está claro: “[el analista] debe encontrarse en el punto opuesto a toda voluntad, al menos manifiesta, de dominar. Digo *al menos manifiesta*, no porque tenga que disimularla, sino porque, después de todo, es fácil deslizarse de nuevo hacia el discurso del dominio” (Lacan, 2000: 73). Esa es la razón por la que la terapia psicoanalítica (llamémosle así) exige el silencio por parte del analista. Ser objeto(*a*) quiere decir deslizarse hacia el silencio, porque el objeto(*a*) no habla, no mantiene discurso. Lo real no habla, y el objeto(*a*) se le acerca en calidad de *plus-de-goce*. Pero insistamos por otro lugar: “El primer principio de esta cura, el que le deletrean en primer lugar, y que vuelve a encontrar en todas partes en su formación hasta el punto de que se impregna en él, es que no debe dirigir al paciente” (Lacan, 1975b: 218). Por tanto, si no se dirige al paciente, quiere decir que no está en posición de S₁, y mucho menos de S₂, puesto que justo por no dirigir, no sabe. Ya que tampoco se queja al paciente, dado que no le habla de sus síntomas ni de sus preocupaciones (esta mañana la grúa se llevó mi coche, me duele un poco el estómago, creo que mi mujer me engaña, etcétera), y que por consiguiente no se presenta como un sujeto barrado (\$), ¿qué otra posición de las cuatro nos queda si no es la de la *a*, la del *plus-de-goce*?

¿Y de qué sirve ponerse en esa posición? Si el nexo de unión entre el síntoma, sea éste del tipo que sea, y la relación significativa inconsciente que lo motiva, tiene que ver directamente con el deseo inconsciente del paciente, el hecho de que el analista se

6 En la versión francesa de la estenotipia el texto es más extenso, y además toda la parte en la que Lacan se pone en el rol del analista para decirle al paciente: “*Allez-y, dites [...] tout ce qui vous passe par la tête...*”, va en cursiva (Lacan, 1969-1970: 63).

coloque en esa posición de *a* hace que entronque justo con ese deseo inconsciente del paciente, rodeado claro está por el juego pulsional. De ahí el silencio. ¿Pero de qué silencio se trata? Porque cualquiera podría ponerse a escuchar sin decir nada, y hasta dormirse, dar la sesión por finalizada, y poner la mano para cobrar. Si del silencio se trata, ¿no sería el mejor psicoanalista un perro, allí calladito, bien entrenado para no hacer ruidos, o no muchos, ya que a fin de cuentas los perros no hablan en los mismos términos que nosotros? Pero no, no es un silencio obstinado, contumaz, sino aquel que permite al analista ver la evolución del paciente (el analizante) en términos de su lenguaje y, sobre todo, en términos de apreciar aquellos factores del lenguaje (sea el significante mismo, el tono de voz, la posición enunciativa, el timbre, el acento) que permiten una lectura del inconsciente (del *parlêtre*) que allí se va revelando.

Al decir *lenguaje* nos referimos a la materia propia de ese *parlêtre*, es decir, la materialidad fónica. De ahí que Lacan diga que hay que “hacer olvidar al paciente que se trata únicamente de palabras, pero esto no justifica que el analista lo olvide a su vez” (Lacan, 1975b: 218). No es para nada gratuito que Norberto Rabinovich (2017) haya establecido una vinculación entre el acto analítico y la función poética del lenguaje, tal y como fue planteada por Roman Jakobson (1956). No otra cosa quiere decir Lacan cuando habla de que en el acto analítico se produce la “histerización del discurso”. ¿Cuál es el fondo de la experiencia analítica? “[Dar] al otro como sujeto el lugar dominante en el discurso de la histeria, histeriza su discurso” (Lacan, 1992: 35).

Una mirada al esquema del discurso del analista revela claramente que a quien se dirige es al sujeto sintomático, dividido o barrado. Es la razón por la que la letra \$ se encuentra a la derecha. Pero ¿cuál es el fin de esa búsqueda?, ¿se refiere únicamente a la obvedad de que el analista tiene como objeto al paciente? Evidentemente, sí. Sin embargo, insistimos en que no lo busca como un S1 o S2 que trata de imponerle alguna clase de modificación de la conciencia, alguna educación sentimental, alguna dirección emocional, o de la conducta. No, lo que el analista persigue es convertir a \$ en un agente de su propia cura, a alguien que toma las riendas de su propia experien-

cia analítica. En ese momento es cuando se ha iniciado el análisis propiamente dicho. A ello se debe que el psicoanálisis lacaniano no hable de paciente, sino de analizante. Y ese análisis transcurre en medio del procedimiento de la asociación libre, no para que el analizante lo diga todo, ni siquiera para que diga lo más importante de su vida, o la verdad pura y dura, sino para que el fluir del lenguaje ponga en evidencia el medio decir del inconsciente. Va de suyo que si $\$$ queda en posición de agente, el analista, en cuanto a , deviene objeto, pues no otra cosa es la a , sino el *objeto a*. Lo que la anterior asociación libre va a producir son significantes S_1 que determinan al sujeto en cuanto dividido, aquellos significantes que lo apresaron en un momento determinado y que ahora están teniéndolo preso.

¿Por qué S_1 se halla en la posición de la producción? Porque es lo que la histerización del discurso va a poner en evidencia con el objetivo de que esos significantes S_1 caigan. Mientras el analizante va en la dirección de la coherencia, del significado de sus palabras, el analista va introduciendo cortes y desplazando el sentido de las palabras, de las oraciones, dando lugar a un equívoco. Este equívoco disuelve la cerrazón de los significantes, su aparente estabilidad, con el fin de hacer emerger esos S_1 de los que venimos hablando. Los efectos de escritura se superponen a los efectos de significado. Éste es un tema muy largo, ya que además de esos cortes en el decir del analizante están los cortes del tiempo del análisis.

La cuestión ahora es: ¿Por qué está el saber en el lugar de la verdad inconsciente? El hecho de que sea inconsciente nos dice que no se trata de un saber absoluto, de un saber totalizante, universitario o del amo, sino el saber textual, efecto de escritura, del inconsciente. ¿Y cómo es ese saber? Es un saber medio dicho, de lo que aparece tras la superficie del decir del paciente, en los intersticios, en los descuidos. Es en ese punto donde se encuentra la interpretación analítica, que está muy lejos de cualquier planteamiento hermenéutico que vaya en pos del sentido del autor para comprenderlo mejor de lo que él se ha entendido a sí mismo (Friedrich Schleiermacher).

En cuanto a , el analista ocupa también el lugar de la apariencia de un supuesto saber, pero no es un supuesto-saber que se mantenga como tal, porque busca justo lo real del inconsciente del analizante

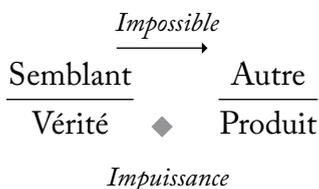
(recuérdese que en el inconsciente no sólo hay significantes). Dice Lacan en otro seminario que “Recuerdo que es lógico que *ese discurso [psicoanalítico] toque lo real* para reencontrarlo como *imposible*” (Lacan, 1972: 3; cursivas del original).⁷ Veamos, en cuanto *a*, el analista funciona como causa del deseo, y al mismo tiempo como objeto perdido. Así, dice Lacan:

La posición del psicoanalista [...] esencialmente está hecha del objeto [...] en tanto este *objeto a* designa de forma precisa lo que se presenta, de los efectos del discurso, como más opaco, desconocido desde hace mucho tiempo y, sin embargo, esencial. Se trata del efecto del discurso que es efecto de rechazo (Lacan, 1992: 45).

Es en cuanto tal apariencia de *a* que se llevan a cabo unos cortes para la caída de los SI.

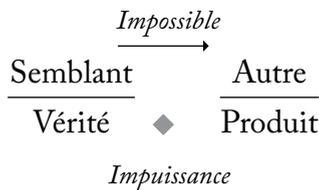
PRECISIONES SOBRE LOS DISCURSOS: EL DISCURSO CAPITALISTA

Dijimos al iniciar este apartado que la teoría de los discursos de Lacan, más que poder ser leídos en dos niveles, uno correspondiente a la constitución subjetiva y otro a la relación social, sabotea la diferencia entre esos dos niveles. Y es esta la tesis que sostenemos aquí, más allá de la explicación del sentido de esos discursos tal y como se acaba de desarrollar. Vamos a explicar la razón de esa tesis. Sabemos que, en el punto de partida, los cuatro lugares de que está compuesto cada discurso se corresponden con lo siguiente:



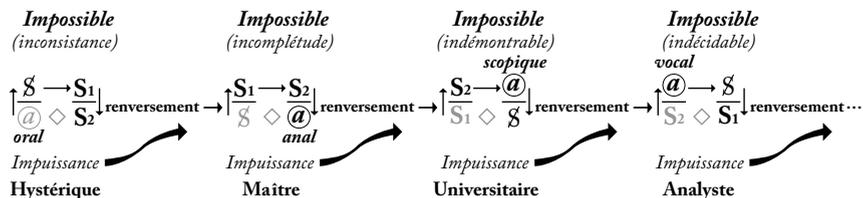
7 “Je rappelle que c’est de la logique que *ce discours [psychanalytique] touche au réel à le rencontrer comme impossible*” (en el original).

La relación entre los dos términos de arriba (entre el agente o semblante y el Otro) es de imposibilidad (*impossible*). Más específicamente: ni S_I puede despojar de saber al esclavo, aunque diga y haga como si así fuera; ni el sujeto histérico puede conseguir que S_I le cure, o sea del todo desautorizado; ni S₂ extrae su *plus-de-goce* tras el que va con su simulacro de saber absoluto o con su examen en que ha obtenido una matrícula de honor; ni el analista llega a curar de forma plena al analizante, pues ya Freud había dicho que además de gobernar y educar, analizar era imposible. La relación entre los dos términos de abajo (en los términos que ocupan el lugar de la verdad y el del producto) es de impotencia (*impuissance*): así es la relación entre \$ y el *objeto a* (en el discurso del amo); la de *a* y S₂ (en el discurso de la histeria); la de S_I y \$ (en el discurso de la universidad); o la de S₂ y S_I (en el discurso del analista). He aquí de nuevo la figura que nos ofrece Lacan:



Por otro lado, en su seminario *L'Étourdit* (1972), desvela qué tipo de *objeto a* corresponde a cada uno de los discursos: el anal en el discurso del amo; el oral en el de la histeria; el escópico en el universitario, y el vocal en el del analista.

Si ahora establecemos la relación de inversión que unos discursos provocan a otros, obtenemos el siguiente esquema (Lacan, 1972: 3):



Se forma un círculo entre los discursos, en donde el del analista ocasiona una inversión en el discurso de la histérica y, a su vez, éste provoca una inversión en el del amo, que provoca una inversión en el de la universidad. Por fin, éste induce una inversión en el discurso del analista. Adviértase que, para llegar a esa inversión, es necesario que los términos den una vuelta completa. Por ejemplo, el discurso de la histérica necesita mover los términos tres posiciones. Lo mismo ocurre en los otros casos. Esto es el resultado de una lógica topológica, pongamos por caso la inversión de una figura necesita que todos los puntos de A pasen a A', pero cambiando la orientación de dichos puntos.

¿Dónde está la clave de esta teoría de los discursos? La clave se halla en su movilidad, en el hecho de que tales formas algebraicas no son en absoluto estáticas. Es la razón por la que Lacan afirma que el analista puede “deslizarse de nuevo hacia el discurso del dominio” (Lacan, 1992: 73). Y es la causa de que toda crítica al discurso del amo o al de la universidad lleva a cuestras estos mismos discursos. En otros términos: la constitución subjetiva, que se debe al discurso del amo, va a contaminar el resto de las posiciones. En este sentido, la crítica que la histeria o la posición analista dirige contra el amo debe tener en cuenta esa imposibilidad de deshacerse del todo del amo. Por ello, dice Lacan, al analista le resulta fácil deslizarse a la posición de dominio. Por ejemplo, un colega psicoanalista me decía en una ocasión que a veces veía tan claro lo que él o la paciente tenían que hacer para solucionar sus problemas que no podía resistirse a decírselo, a soltarles algo así: “Pues está claro que lo que debes hacer es abandonar a tu novio”. En ese momento en el que el psicoanalista entra en el plano comunicativo con el paciente para darle un consejo, para marcarle la dirección por donde debe ir, para dirigirlo, ya se ha deslizado al discurso del amo.

Cuando Lacan habla de la histérica, ¿qué dice? Dice que lo que quiere es un amo: “Ella quiere un amo. Eso es lo que está puesto ahí, en el rincón de arriba a la derecha, para no llamarlo de otra manera” (Lacan, 1992: 137). ¿No es eso mismo lo que Lacan les gritaba a los estudiantes de mayo del 68?

Es singular ver que una doctrina, tal y como la instauró Marx, articulada en función de la lucha, la lucha de clases, no impidió que de ella naciera algo que es, por el momento, el problema que a todos se nos presenta, a saber, el mantenimiento de un discurso del amo (Lacan, 1992: 31).

¿No les decía que lo que buscaban con su revolución eran unas cadenas, un amo en fin? Si la revolución quiere derrocar un orden, tiene que andarse con cuidado en saber qué tipo de amo está buscando a cambio. Que el amo sea más bueno, que no sea el padre de la horda, injusto y cruel, no quiere decir que no sea amo.

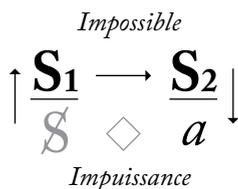
En la política mexicana actual, Andrés Manuel López Obrador se caracteriza por ser el amo bueno que se auto-cancela como amo a cada momento, por mucho que en la visión de muchos mexicanos y mexicanas él sea el amo que dirige la nación.⁸ Sus consultas continuas al pueblo son el único ejemplo conocido de un amo elegido por el pueblo que no quiere serlo. Podría decirse que López Obrador se acerca más al discurso del analista, dado que su tendencia a ceder la palabra al pueblo le hace permanecer en silencio tratando de obedecer al Otro. En una de sus conferencias matutinas, lanzó aquella frase que se haría famosa: “se trata de mandar obedeciendo”. Ese es el punto por el que decimos que se trata de un SI que no quiere ser SI. En ese sentido, se trata de un presidente *objeto a*, tal y como demuestra el hecho de que cada vez que aparece en público la gente común lo abraza y lo agasaja. Hace poco iba rodando en las redes un vídeo en el que una niña le entregaba un rosario, tras lo cual se echaba a llorar desconsoladamente. Lo que sus oponentes del PRI y del PAN, o del PRD, o de los Verdes (o expresidentes corruptos, como Vicente Fox o Felipe Calderón) no soportan de López Obrador es su condición de *objeto a*. Mucho se podría escribir al respecto, un ensayo que se llamara “Análisis lacaniano de la figura de Andrés Manuel López Obrador”, pero aquí sólo puedo sentar las bases de una futura investigación.

8 Y tiene razón porque, a fin de cuentas, es el presidente elegido democráticamente por una abrumadora mayoría en las últimas elecciones de 2018.

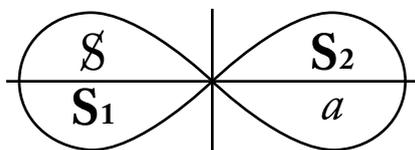
Volvamos al hilo de nuestro argumento. Un ejemplo del carácter lábil de los discursos lo constituye lo que Lacan denomina el discurso capitalista. Y, antes de iniciar esta reflexión, abramos un paréntesis importante. La versión española del seminario 17, y su homóloga original francesa, tienen páginas ininteligibles, no porque, como se dice, Lacan sea difícil y barroco, sino porque se han eliminado páginas de la estenotipia original que no aparecen en la oficial. Falta, por ejemplo, el momento en que Lacan presenta el esquema que corresponde al discurso capitalista como transformación del discurso del amo. Poner esto: “lo que se produce en el paso del discurso del amo antiguo hasta el del amo moderno, que llamamos capitalista, es una modificación en el lugar del saber” (Lacan, 1992: 32), es dejar a los lectores a dos velas, ya que se ha soslayado tanto la representación de ese discurso como la explicación que lo acompaña. He aquí cómo aparece en la versión estenotipiada. Éste es el encabezado:

M M “modernisé” → capitaliste :

Y debajo de él aparece este esquema. Bajo la primera M (maître), esto:



Es el discurso del amo, tal y como lo conocemos. Y debajo de la “M ‘modernisé’ _ capitaliste”, esto:



De forma que el discurso capitalista quedaría así:

$$\begin{array}{cc} \$ & S_2 \\ S_1 & a \end{array}$$

Lo primero que se debe notar es que este discurso se presenta como una variante del discurso del amo, como el paso del amo antiguo al moderno. De hecho, los ejemplos que hemos puesto de amos se pueden referir tanto a un esquema como al otro. Se trata de una distribución de términos que se separa de la dinámica giratoria que gobierna los otros cuatro. Sólo se produce un intercambio en las posiciones de la izquierda, pues el sujeto barrado (\$) de abajo pasa a estar arriba, y el que estaba arriba, el S_1 , pasa abajo. Fijémonos en que la única vez que \$ ocupaba la posición de agente era en el discurso de la histeria, caracterizado justo por la búsqueda de un amo, S_1 , que quedaba colocado en la parte superior derecha. Lo que caracteriza ahora al \$ en la posición del agente es que aparece sin puntos de referencia. Aquello que ese \$ reprime, ignora, deja apartado, es el hecho de estar determinado por S_1 , que por ello se halla en el lugar de la verdad en posición inconsciente.

Dentro de la lógica giratoria de los cuatro discursos es un movimiento extraño que puede abrir las puertas a otros tipos de desplazamientos. Únicamente se mueven los términos de la izquierda, y ello no ocasiona ninguna modificación en los de la derecha, al contrario de lo que ocurre en los otros casos. Si embargo, ya se ha dicho que éste no tiene la intención de configurar un nuevo discurso, sino únicamente una variante del discurso del amo. Si en éste el significante amo (S_1) ignora su condición de partido —¿cómo iba a admitir Luis Miguel Dominguín que estaba debilitado por una fractura si, según nos cuentan, se meaba hasta en los restaurantes cuando le daba la gana (Ordóñez, 2004)—, en la versión capitalista del discurso del amo, \$ en posición de agente ignora que está determinado por el significante. En realidad, se trata del mismo problema, porque o bien S_1 reprime a \$, o bien \$ reprime a S_1 .

¿Y qué puede ser un sujeto barrado que ignora su determinación por el significante sino un sujeto libre de la barra?, ¿o es que S1 no ignora precisamente que es un \$? Porque he aquí que \$ del discurso capitalista no se presenta sintomático, a diferencia de la posición histórica, sino pleno. Cuando las protagonistas de *Sexo en Nueva York* van de compras, se prueban vestidos, sombreros, bolsos, ropa interior, exhiben un narcisismo y un goce de sí mismas que excluyen cualquier determinación del significante. Cierto, pero ¿por qué? Porque su saber y su saber hacer en cuestiones de ropa y complementos está fuera de toda duda, van a la caza de ese S2, que es el saber ya sabido, en el que de hecho son expertas (la protagonista trabaja en una importante revista de modas). Eso explica por qué S2 está en la posición de objeto. ¿Quién de esas protagonistas admitiría la castración?, ¿cómo podría el sujeto comprador admitir algo que le recordara a la muerte, en ese momento paroxístico de la compra, cuando sólo hay un goce narcisista? Una pasarela de modelos ¿no es acaso la puesta a punto de un discurso que ignora precisamente su determinación del significante, hasta el grado de que si soltaras algo así en ese contexto te mirarían con cara de “dios mío, he visto a un marciano”?

Pero la relación de expolio entre \$ y S2 tiene su base en lo que tiene que ver con la explotación capitalista y neoliberal. Quizá la forma más radical de plusvalía por saqueo se aprecie en esas formas de trabajo en las que el trabajador no cobra nada de su empleador, y sólo recibe las propinas de otros ciudadanos. Es el caso de los trabajadores en la ciudad de Puebla (México), cuya labor de tapar los baches e irregularidades de las calles no recibe a cambio ningún pago. Son sólo los viandantes que por allí circulan quienes les dan algo en calidad de propina. En este caso, la fuerza de trabajo y el producto es gratis, y todo lo que se obtiene de positivo cae del lado del político explotador de turno. Si Lacan dice que en el discurso capitalista se ha producido una “modificación en el lugar del saber” (Lacan, 1992: 32), es justo porque ese saber (-hacer) del esclavo se obtiene a cambio de nada, o de casi nada, como ocurre con los trabajadores de países como China, Taiwán, entre otros, cuya percepción económica por su trabajo es muy baja en comparación con lo que los trabajado-

res sacan de provecho económico en Estados Unidos, Europa u otros países. El dueño capitalista disfruta (*plus-de-goce*) de esa situación que lo convierte en poderoso (Alemán y Larriera, 2009).

¿Por qué Lacan establece en la forma de representar el discurso del amo capitalista un enlace que es de ida y vuelta? Ya sabemos que entre la posición del semblante y del otro hay una relación de imposibilidad, mientras que entre la posición de la verdad y la del producto hay una relación de impotencia. Pues bien, en esta variante del discurso del amo capitalista ya no hay ni imposibilidad ni impotencia, no hay corte entre \$ y el saber, ni entre S_1 y a . Ese lazo de ida y vuelta supone que el sujeto, efecto del capitalismo, sí alcanza el saber puro y total sobre sus cosas, al tiempo que logra un *plus-de-goce* que no le está vedado. Si Samantha Jones falla en el sexo no es por ella, sino porque el sujeto masculino no está a la altura. ¿Y quién le va a objetar algo a Carrie Bradshaw en cuestiones de moda? Esa circularidad del dibujo, que Lacan apunta en su forma de representar el discurso del capitalismo, supone que no hay barrera a la relación entre \$ y S_2 , de ahí que se consuma sin límites, se folle sin límites (cada una a su manera, claro), y vaya sorpresa, la ciencia trabaja para proporcionarles objetos de consumo que simulan ser unos objetos a plenamente conseguidos con el *plus-de-goce* adjunto, que no podía faltar. ¿Quién no tiene un amigo o una amiga que argumenta eso de que, cuando está deprimido o deprimida, va de compras, adquiere una ropa o un *gadget* caro (*lathouses*, los llamará Lacan), y se le pasa la depresión?, ¿y quién se va a detener a discutirlo?

Tener la verdad y tener el goce implica a la vez una consunción del propio proceso capitalista, ya que todo lo que estamos diciendo acerca de la consecución del objeto y del *plus-de-goce* pertenece al plano de la apariencia, y esconde naturalmente un vacío. Si por una parte ese consumo compulsivo, esa dependencia de las redes sociales y su contrapartida, la anorexia y la bulimia, incluso el consumo de drogas, da la impresión de estar en la verdad y de haberlo conseguido todo en lo que al goce se refiere, sin dejar nada fuera, incluyéndolo todo, por otra parte el hecho de ser un semblante, una apariencia, deja a los sujetos contra las cuerdas de un vacío, ya que lo real acaba asomando de un modo u otro.

La cuestión es que si la condición subjetiva viene determinada por un amo al que hemos representado como S_1 y que, como subraya el discurso capitalista, ignorarlo lleva a un semblante de sujeto pleno ($\$$ en posición de agente), mal se ve cómo no va a quedar afectado todo discurso progresista basado en la idea, propia del Iluminismo, de la posibilidad de la liberación del ser humano. Es justo el sabotaje⁹ de esa diferencia entre la condición subjetiva y el lazo social lo que la teoría de los discursos de Lacan pone de relieve.

REFERENCIAS

- Alemán, Jorge y Sergio Larriera (2009), *Desde Lacan: Heidegger*, Málaga, La Dragona.
- Asensi Pérez, Manuel (2011), *Crítica y sabotaje*, Barcelona, Anthropos.
- Cimarelli, Silvia (2010), “Una lettura introduttiva ai quattro discorsi di Lacan”, *Attualità Lacaniana*, núm. 11, pp. 147-184.
- Freud, Sigmund (1978a), *Obras completas VII. Fragmento de análisis de un caso de histeria (caso Dora). Tres ensayos de teoría sexual y otras obras (1901-1905)*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, Sigmund (1978b), *Obras completas XVIII. Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras (1920-1922)*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, Sigmund (1978c), *Obras completas II. Estudios sobre la histeria (J. Breuer y S. Freud) (1893-1895)*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Greimas, Algirdas, Julien y Jean Courtés (1982), *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- Jakobson, Roman y Morris Halle (1956), *Fundamentals of language*, La Haya, Mouton & Co.-Gravenhage.
- Lacan, Jacques (2000), *El seminario de Jacques Lacan: libro 17. El reverso del psicoanálisis. 1969-1970*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, Jacques (1992), *El seminario de Jacques Lacan: libro 17. El reverso del psicoanálisis, 1969-1970*, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós.

9 La noción de sabotaje que aquí se emplea está desarrollada en Asensi (2011).

- Lacan, Jacques (1982), *La familia*, Buenos Aires/Barcelona, Argonauta.
- Lacan, Jacques (1975a), “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano”, en *idem*, *Escritos 1*, México, Siglo XXI, pp. 305-339.
- Lacan, Jacques (1975b), “La dirección de la cura y los principios de su poder”, en *idem*, *Escritos 1*, México, Siglo XXI, pp. 217-278.
- Lacan, Jacques (1972), *L'étourdit*, <<http://staferla.free.fr/>>, consultado el 12 de abril, 2018.
- Lacan, Jacques (1969-1970), *Séminaire xvii. L'envers de la psychanalyse*, <<http://staferla.free.fr/>>, consultado el 12 de abril, 2018.
- Lacan, Jacques (1966), *Écrits*, París, Seuil.
- Marx, Karl (2008), *El capital, tomo I. Libro primero, capítulo v*, México, Siglo XXI.
- Ordóñez, Marcos (2004), *Beberse la vida. Ava Gardner en España*, Madrid, Aguilar.
- Rabinovich, Norberto (2017), “El acto analítico y su razón poética”, <<https://norbertorabinovichblog.com/el-acto-analitico-y-su-razon-poetica/>>, consultado el 12 de abril, 2018.
- Williams, Linda (1989), *Hard core: power, pleasure and the frenzy of the visible*, California, University of California Press.

TRANSEXUALIDAD EN LA ESCUELA: PSICOANÁLISIS FRENTE A COGNITIVISMO

Abigail Méndez Rangel

Ariel siempre fue un buen alumno. Fue un muchacho que gustaba de la escuela y que tenía una capacidad especialmente buena para analizar los textos en la clase de literatura. Ariel y yo siempre hemos tenido una buena relación; él hizo conmigo lo que podríamos llamar la *transferencia*.

Ariel se volcó hacia sí mismo un día que mostró, a decir de las autoridades institucionales, un gesto de anormalidad: el joven había decidido ir a la escuela maquillado, con las uñas largas y decoradas estilo *drag queen*. Los primeros días no causó demasiado revuelo. Sin embargo, poco se harían esperar los comentarios del departamento psicopedagógico del colegio cuya característica no sólo era condenar a Ariel, sino además, desacreditar e ignorar su síntoma.

La bomba institucional revienta cuando Ariel decide ir vestido de “niña” al instituto. A partir de este momento se desata la locura. Se empieza con el viacrucis de corrección.

El objetivo de este ensayo es analizar el caso de Ariel, poniendo en juicio y en juego los métodos de corrección del sujeto que practican actualmente los colegios, contraponiéndolos con el psicoanálisis lacaniano para dar respuestas alternativas al tratamiento de un síntoma que se interpretó como un “desvío” institucional.

Ariel, durante la primera mitad de sus estudios de bachillerato, jamás expresó nada que tuviera que ver con su sexualidad; era un chico “normal”, vestía como todos los demás chicos a los que se les dictaban las reglas de vestimenta propias de un colegio. El problema con Ariel se manifiesta antes de su acción de vestirse como una

“niña”; se manifiesta cuando viene a mí y me muestra una carta (como diría Lacan, “es el texto del delirio de un enfermo”) en la que escribe lo siguiente:

No soy yo. Estoy enamorado de una voz en mi mente, una voz que no quiere salir porque no quiero que salga. Esa voz es de una mujer. Me ha atormentado desde hace años y con las medicinas que me da el psiquiatra la estoy dejando de escuchar. Eso me atormenta; yo quiero escuchar a esa voz porque la amo y no sé cómo hacer para que vuelva (Ariel, 2018).

A partir de que Ariel deja de escuchar la voz, es cuando comienza su angustia. Es la angustia de un sujeto que añora al Otro.

El hecho de que Ariel manifieste que oye una voz debe ser considerado un fenómeno psicótico y es en torno a este diagnóstico donde va a girar toda la reflexión que viene a continuación.

Lo primero que conviene aclarar es hasta qué punto tenemos que considerar la patología como patológica y censurarla socialmente, incluso castigarla. Téngase en cuenta que ya a finales del siglo XIX, Kraepelin afirmaba que las psicosis:

se caracteriza[n] por el desarrollo insidioso de causas internas, y, según una evolución continua, de un sistema delirante, duradero e imposible de quebrantar que se instala con una conservación completa de la claridad y el orden en el pensamiento, la volición y la acción (Lacan, 1984: 30-31).

En esta definición se observa, como apunta Lacan, un error fundamental, dado que el autor considera el fenómeno psicótico como compacto porque no tiene en cuenta que existen fases distintas, brotes, momentos fecundos.

Desde la óptica lacaniana, está muy lejos de sus intenciones hablar de la locura de los psicóticos, así como considerarla como algo negativo. Recordemos que, en el seminario 3: Las psicosis, hay muchos momentos en los que Lacan establece una comparación entre el discurso de Schreber (no olvidemos que el objeto de análisis, tanto

de Freud como de Lacan, está constituido por un libro escrito por Schreber llamado *Memorias de un neurópata*) y discursos de filósofos y poetas como Godfried Leibniz (Lacan, 1984: 55), Baruch Spinoza (Lacan, 1984: 99) o San Juan de la Cruz (Lacan, 1984: 113). ¿Qué es lo que esta comparación viene a poner de relieve? La falta de una línea clara demarcatoria entre los discursos considerados “normales”, científicos, filosóficos o literarios, y aquellos “anormales”, como ocurre con Schreber o, en nuestro caso, con Ariel. Más allá de la explicación de las psicosis en términos lacanianos, lo primero que nos llama la atención es comprobar que, para Lacan, el discurso psicótico sólo constituye un problema en la medida en que desencadene angustia en el sujeto que la experimenta. Quiere decir que desde la perspectiva lacaniana no hay una patologización del fenómeno psicótico, lo cual no significa que no se pueda abordar clínicamente. Que Lacan diga que el discurso de Schreber se diferencia poco de los de Leibniz, Spinoza, o San Juan, pone de manifiesto que el tratado de un discurso en la psicosis no es más que el de cualquier sujeto que manifiesta un síntoma que le produce al mismo tiempo angustia. Pero dejemos bien claro que es un error de base que a Ariel se le tratara como enfermo a los ojos de una institución.

Estudios recientes del campo psicoanalítico provenientes del feminismo, como es el caso de Lattanzio y Ribeiro (2017), han hecho notar que el destino dado a la feminidad originaria es diferente en la transexualidad y en algunos casos de psicosis, enfatizando el hecho de que la transexualidad no puede ser clasificada *a priori* como una patología. No obstante, esta distinción entre transexualidad y psicosis va en contra de la teoría lacaniana y a su vez la favorece, porque si la transexualidad es una forma de psicosis, ello no significa que, como hace notar Lacan, tengamos que hacer la equivalencia entre psicosis y patología.

Así, por ejemplo, cuando está leyendo unas páginas de las *Memorias de un neurópata*, nos encontramos con la afirmación siguiente: “No estamos lejos del universo espinoziano, en tanto se funda en la coexistencia del atributo del pensamiento y del atributo de la extensión. Dimensión sumamente interesante para situar la cuali-

dad imaginaria de ciertas etapas del pensamiento filosófico” (Lacan, 1984: 99).

Nótese que en las palabras de Lacan se observa un denominador común entre el discurso de Spinoza y el del presidente Schreber: en ambos observamos la coexistencia del pensamiento y la extensión. Pero lo que llama poderosamente la atención es la segunda frase en la cual Lacan señala el gran interés que tiene esa convergencia de discursos y de inmediato señala lo que él llama la cualidad imaginaria presente en la historia del pensamiento filosófico. Obviamente no se trata de poner a la misma altura los discursos, pero sí de señalar el punto de convergencia de todos ellos, trátase de Leibniz, de Spinoza, de San Juan de la Cruz o de Ariel.

Todo esto supone que el carácter patológico de lo que le sucede a Ariel no proviene del seno mismo de la alucinación, pues, en la carta citada, el adolescente señala su amor por la voz oída. Entonces ¿dónde se origina la patología? Ésta se origina en el juicio del otro, del súper ego institucional formado por un conjunto en el que están a partes iguales la familia, el colegio, la psicóloga y el psiquiatra. Es justo en el momento en el que interviene ese *socius* integrado por los elementos señalados cuando aparece la patología y la angustia. Sin duda, es en ese momento en el que se produce y en el que se desencadena un proceso de patologización del adolescente.

ANÁLISIS DEL PROCESO DE PATOLOGIZACIÓN

Una vez localizada la patología de Ariel, las instituciones correctivas funcionaron de la siguiente forma.

La familia comenzó a llevar a Ariel a diversos médicos, psicólogos y psiquiatras que medicaron al joven. Las terapias con la psicóloga se prolongaban durante dos horas diarias en las que Ariel tenía que hablar acerca de la voz que escuchaba en su cabeza. Los padres de Ariel se percataron de la voz gracias a un texto que escribió y que tuvieron a bien leer. La madre de Ariel se mostró comprensiva hasta cierto punto, digamos que entró en el discurso de “quiero ayudar a mi hijo”. Ella no se escandalizó por los gestos de travestismo de

Ariel, sino que asumió una “normalidad” en un hombre joven que apenas está buscando su identidad sexual y cuya confusión provenía del efecto de la adolescencia. El padre sí que se mostró agresivo; iba una y otra vez con la psicóloga a pedir ayuda porque su hijo era un desviado que necesitaba terapia y un “escarmiento” proveniente de la violencia. Estaba convencido de que la cura vendría de inmediato si se combinaba la violencia del padre y la terapia de la madre.

El colegio, por su parte, respondió con un gesto muy parecido al de la madre de Ariel; como institución apoyaban al joven, pero anunciaban a los maestros que tenían un “chico problema” en el aula que debía ser vigilado de distintas maneras: cuidar que no se pintara las uñas ni se maquillara, enviarlo al departamento psicopedagógico cada vez que se quedara dormido (efecto de las pastillas), vigilar que no tuviera movimientos de acoso hacia sus compañeros, etcétera; sin embargo, la psicóloga del colegio tenía comentarios del estilo “ustedes tranquilos [los profesores], porque ya se le están administrando medicamentos”. Dicha psicóloga, caracterizada por sus terapias del tipo cognitivo conductual, profirió determinados “consejos” a Ariel:

cuando tengas un sentimiento de odio hacia el colegio piensa que estamos preocupados por ti, y que cuando venga el fin de semana podrás vestirme como quieras. Piensa, además, que la escuela es medio día y el otro medio día puedes pintarte las uñas y maquillarte (Ariel, 2018).

Con tales consejos ella intentaba redirigir su angustia. Ella se posicionó sobre el mismo diagnóstico que la madre de Ariel: el desbalance por una etapa difícil, la adolescencia. Adviértase que la actitud del tratamiento puesto en marcha por la psicóloga es únicamente paliativo, dado que no pretende en absoluto entrar en el meollo de la cuestión, sino únicamente evitar las manifestaciones transexuales y trasgresoras de Ariel.

Como se puede ver, a ella no le molesta que el sujeto haga lo que tenga que hacer fuera de los límites del colegio. Sólo le preocupa que no adopte gestos, maneras de mujer en el colegio. Sus argumentos son característicamente cognitivos: trata de sustituir sus

pensamientos por otros, ya que le dice, como vimos, que cuando tenga ganas de pintarse las uñas o ponerse peluca, pues piense que el fin de semana está cercano. Lo que la psicóloga no advierte, lo que es netamente incapaz de percibir, es que, al comportarse de ese modo con el paciente, le está dando a entender de una forma clamorosa que lo que hace está mal. Le marca las pautas de lo malo. De ahí que contribuya al proceso de patologización que estamos describiendo. Además, la institución se encarga de que la voz se coloque en figura de goce para Ariel haciéndolo sufrir al mismo tiempo que amar. Pongamos por caso el texto que viene:

Soy el peor hijo que existe.

Sólo causo problemas a las personas que me rodean. Soy arrogante, no escucho a mis padres ni a mi hermano. Solo pienso por mí y odio eso. Le grito a las personas que no me entienden, hice que mis padres gastaran mucho dinero en medicinas, tratamientos, terapias, hospitales... ¿y por qué? Porque he estado enfermo durante cuatro malditos años. Hace tres años empecé a lastimarme pensando que aliviaría mi sufrimiento. Pero eso nunca iba a pasar.

Soy tan tonto que me enamoré de una voz en mi mente, me enamoré de una imaginación de mi cabeza, he cambiado desde entonces, pero no en el buen sentido. Dejé que todos murieran por mí y no hice nada para salvarlos. Estoy desperdiciando aire mientras todos los que me salvaron se ahogan. Llegué al límite, y no fue suficiente. Me siento tan mal y tan enojado conmigo porque no puedo hacer nada bien (Ariel, 2018).

El momento álgido de toda esta historia es cuando entra en juego la psiquiatría, no porque actuara de peor forma que los anteriores, sino porque desató en Ariel la verdadera angustia que lo llevó un día a querer suicidarse. Ese momento ocurre cuando los medicamentos suministrados al sujeto le causan dos efectos. El primero es la pérdida de memoria en ciertos momentos y el olvido de la voz que amaba (acción antinatural de la psiquiatría porque cualquier olvido de la voz implicaba convertirlo en un sujeto angustiado). El segundo es el profundo sueño que no le permitía al joven estar en pie en las

clases. Como vemos, hay un círculo vicioso prolífico para la angustia: Ariel no quería ir a la escuela porque no estaba dispuesto a dejar el aspecto de chica que lo hacía feliz; iba obligado, pero se quedaba dormido, aunque no lo quería porque lo mandarían con la psicóloga de la escuela; no quería ir con la psicóloga porque ésta enviaría el anuncio a sus padres de su mal comportamiento que sería reparado con una carga mayor de medicamento.

Salta a la vista el fracaso estrepitoso del tratamiento psiquiátrico en cuanto contribuye a la patologización del protagonista. En un primer momento se trata de un mensaje que se le regresa a Ariel a manera de mensaje invertido (Lacan, 1984: 76): ellos quieren una cura para él; él desea seguir escuchando la voz. No se trata únicamente de la ideología conservadora del psiquiatra totalmente acorde con la familia, sino también de la aplicación indiscriminada de un criterio terapéutico consistente en la administración de unos fármacos cuyo resultado es pernicioso para él. La razón de esto es muy sencilla: el tratamiento psiquiátrico borra al ser específico del sujeto y lo asimila a unos baremos estadísticos que se retroalimentan a partir del borrado del paciente. Atacar los síntomas de Ariel mediante una medicación que afecta a su actividad neurológica es proceder en dos direcciones. La primera es la ideología que considera al rasgo psicótico como algo punitivo, y la segunda una ignorancia dramática del inconsciente del sujeto que será totalmente contraproducente para él. Lo más dramático de esta situación es el conflicto que se crea entre el efecto de la medicación y la pulsión inconsciente de Ariel, dos fuerzas contrarias que sólo pueden tener como resultado la creación de un sujeto absolutamente desgraciado.

¿Qué pasaría si tratáramos de reflexionar con todas las figuras en cuestión un asunto del tratamiento de la voz?, ¿acaso no somos sujetos que vivimos escuchando una voz? La respuesta a la segunda pregunta es muy clara: somos sujetos que estamos destinados a escuchar una voz que es la nuestra. El proceso de patologización es un “invento” institucional que hace que dicha voz se cuestione como algo maligno.

Como bien hemos demostrado en las líneas anteriores, el problema de la voz no es el sujeto denominado enfermo; es la institución que tiene el poder de señalarla como un desvío de la norma.

La postura de Ariel se manifiesta claramente en el siguiente fragmento de una carta que él me hizo llegar tiempo después de comenzar con el tratamiento. Se trata de una apropiación del otro negativa porque el protagonista asume ese discurso de los otros que sirve como motor para que él se autocalifique y se autocastigue llamándose a sí mismo basura, culpable y que no merece vivir. Como tendremos ocasión de comprobar, esa alienación negativa en esos otros es uno de los posibles motores de las psicosis. El proceso de patologización de Ariel y muchos otros casos de la enseñanza media o primaria es consecuencia de que los sujetos institucionales ignoran de forma absoluta qué es un sujeto, qué es lo que tienen delante, más allá de un receptor de reclamos y pastillas:

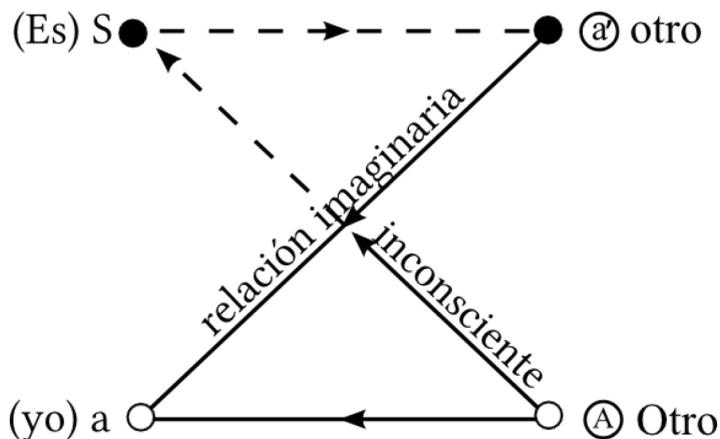
A veces pienso que no merezco estar aquí, no merezco estar con ninguno de mis amigos, con un hermano tan increíble, con la encantadora familia que tengo; en pocas palabras, no merezco la vida que tengo.

Defraudé a todos en mi vida... y merezco sentirme así, como basura. Porque en realidad soy eso... Soy una basura inútil (Ariel, 2018).

Si el error de los tratamientos aplicados a Ariel tiene su origen en un desconocimiento del sujeto, la pregunta que nos debemos hacer ahora es ¿qué es un sujeto? Responderla permitiría encontrar alguna solución a un caso como éste y a otros que en el futuro se puedan presentar. Sería demasiado largo en este contexto dar un recorrido por la teoría lacaniana del sujeto, pero es ese recorrido hecho de forma sintética el que nos permitirá encontrar la fórmula del conocimiento del sujeto bajo examen. Vamos a recurrir a un esquema que Lacan exhibe para tratar de explicar en qué consiste el delirio. Se trata de un esquema que se puede encontrar tanto en los *Escritos* (Lacan, 1966: 548) como en el seminario 3, dedicado a la psicosis. He aquí el esquema.

ESQUEMA I

Alucinación verbal



Fuente: Lacan (1984: 26).

La posibilidad de que el sujeto hable de una forma plena, aceptable, común, depende de que se haya alienado en el *Otro*, razón por la que en el esquema hallamos la relación entre la *S* y el otro *A*, y además no sólo con el *Otro* comprendido como la batería de los significantes, sino también con el *otro* (*a*) en cuanto encarnado en las personas que nos rodean. Pues bien, en el momento en el que un sujeto empieza a oír voces y a mantener un discurso que resulta inaceptable para la lógica cotidiana, ello se debe a que la relación de la palabra plena entre el sujeto y el *Otro* ha sido interrumpida por un vínculo imaginario. Así, en vez de la relación del *yo* o del *sujeto* con el *Otro*, tenemos un imaginario que se sitúa en el lugar de la palabra plena. Como se ve en el esquema, la relación imaginaria atraviesa todo el esquema partiéndolo y mediatizando el vínculo entre el *yo* y el *a* que representa al *Otro*. Ahí tenemos el núcleo tanto de las psicosis como de los brotes psicóticos. Es relevante introducir este matiz, pues el sujeto de nuestro estudio no puede ser calificado plenamente como psicótico porque se puede seguir relacionando y no ha perdido el contacto con la realidad; es decir, que en él sigue habiendo una relación entre el *yo* y los otros, ya que este estudiante siempre fue capaz de sostener conversaciones conmigo y con sus amigos, man-

tener buenas notas, es decir, manifestaba indicios de normalidad y de relacionarse con la realidad. Como hemos visto, su discurso es correctamente gramatical.

No obstante, hay un momento en el que el brote psicótico comienza a extenderse porque pasa de tener una apariencia masculina a empezar a arreglarse como una mujer. Es en ese momento en el que la voz que él oye ya comienza a tener un efecto en el plano de la realidad y señala el surgimiento del conflicto.

Ese momento coincide con la reacción en cadena del súper ego institucional compuesto en lo esencial por la familia, el colegio, el psiquiatra y por la psicóloga del colegio. Una ojeada al esquema nos permite ver que éste está pensado a partir del fenómeno de la psicosis plena, puesto que en él la relación imaginaria se presenta como interfiriendo entre el *sujeto*, el *yo*, el *Otro* y los otros. Si tuviéramos que pensar en el caso concreto de Ariel, la línea que representa la relación imaginaria debería ser discontinua, y ello incluso en el momento en que el imaginario comienza a intervenir ya en el plano de la realidad. A fin de cuentas, Ariel sigue manteniendo una lucidez reflexiva que le permite distanciarse de sí mismo, algo que sería imposible en el caso de que nos halláramos ante una psicosis plena.

Todo esto nos lleva a la conclusión de que no se puede hablar de psicosis como si se tratara de un fenómeno único e indiviso. Más que de psicosis, habría que hablar de fenómenos psicóticos. El hecho de que Ariel diga que está enamorado de la voz que le habla significa que no nos encontramos ante una situación psicótica, pues, si así fuera, Ariel hubiera sostenido un discurso en el que aseguraría que dicha voz pretende hacerle daño, lo castiga, le pide hacer cosas que él no quiere hacer, etcétera; sin embargo, la posición de Ariel es de devoción a esa voz, hasta el punto de que su amor por la voz dependa de ella.

Advirtamos, pues, que la voz que Ariel escucha está completamente relacionada con la dinámica del enamoramiento de la madre. Se puede situar en la etapa edípica en la que el niño se identifica con la madre en el papel de falo imaginario y que, gracias a ese amor por la figura femenina es que quizá él se revele un día como mujer a las puertas del colegio.

Resulta patente, por decirlo en clave freudiana (Freud, 1980), que en el caso de Ariel no existe una paranoia originada en el rechazo de la homosexualidad (tesis fundamental de Freud en torno a Schreber), sino más bien un refugio en la homosexualidad. Quizá la teoría lacaniana viene a explicarnos con un poco más detalle el fenómeno psicótico. Éste no se originaría en la represión de una tendencia homosexual en el sujeto que después surge como delirio imaginario. Al contrario, el fenómeno psicótico se explica con la tesis clásica de Lacan en la forclusión (*Verwerfung*) del nombre del padre. Esto sin querer entrar en un tratamiento de ese concepto fundamental en la teoría lacaniana.¹

Digamos que el problema de la psicosis surge no porque el sujeto evite realizar la metáfora paterna, sino porque en ese momento fundamental, y en distintos grados, sitúa el nombre del padre en lo real. Si el nombre del padre tiene el papel de crear una coherencia en el pensamiento y en el habla de un sujeto, el hecho de que ese nombre del padre no aparezca hace que los significantes del sujeto psicótico vayan a la deriva. Dicho de otra manera, sería entrar en el terreno de las hipótesis tratar de establecer las coordenadas a partir de las cuales en el caso de Ariel se produjo esa forclusión del nombre del padre. Sería necesario un psicoanálisis para llegar a ese punto. Aquí no puedo sino limitarme a señalar aquello de lo cual fui testigo y es que, debido a un proceso de subjetivación por parte de Ariel y dada una determinada estructura familiar y social, ello vino a dar en esa forclusión de la que estamos hablando.

Hay un detalle muy importante, como es el hecho de que si la teoría lacaniana afirma que la forclusión supone un rechazo del nombre del padre en lo simbólico para que éste reaparezca en lo real (Lacan, 1984: 71) y sea suplido por lo imaginario, es importante poner énfasis en el hecho de que esto no es vivido de forma paranoica por Ariel, sino de manera simpática y amorosa. Lo cual quiere decir que este fenómeno de tendencia a la transexualidad no es en sí mismo un problema, pues no constituye en sí mismo un factor de

1 Para un tratamiento más pormenorizado de este concepto, véase Porge (2006).

angustia, sino únicamente en el momento en que entra el *socius* del que hablábamos antes.

Explicado en los términos que venimos empleando, diríamos que si en el punto de partida de toda psicosis hay una forclusión del nombre del padre, en el caso de Ariel dicha forclusión tuvo lugar en un momento determinado, sin que tengamos claro (a falta de un psicoanálisis) las razones que la motivaron. Ahora bien, el súper ego convive con esa forclusión creando un conflicto, el cual se agudizará en el momento de la entrada en escena del *socius* del colegio y de los psicólogos. Hay dos niveles distintos en esa coexistencia de forclusión y efecto del súper ego: uno es el que le acompaña dentro de la estructura familiar junto con el mecanismo de la forclusión, en el que el *socius* actúa de elemento reflexivo que dentro de él juzga todos los fenómenos psicóticos; el otro es que él, desde la escuela y desde la psicología, pone en tela de juicio la presencia de la voz dando lugar a un grave conflicto. El mecanismo de *proyección* de Ariel, en este sentido, está relacionado con aquella parte reprimida de lo simbólico y sumada al rechazo del súper ego. Ariel no estaba interesado en nada que tuviera que ver con la famosa enfermedad que los doctores le diagnosticaron. Por el contrario, nuestro sujeto en cuestión asistía a las terapias mintiendo de forma consciente frente a ellos, mientras que su síntoma iba aflorando cada vez más. Para él, el plano de lo real está construido sólo a partir de los métodos correctivos, mientras que en el plano de lo simbólico lo único que desea es el retorno de lo reprimido: la homosexualidad y la voz que ama.

El siguiente texto está extraído de una red social de Ariel: “Me enorgullece saber quién soy en verdad y saber que estoy trabajando duro para lograr convertirme en la persona que quiero mostrar”. Es en este texto que va esclareciéndose la articulación entre lo imaginario, lo simbólico y lo real en Ariel. Pongamos especial atención en el plano imaginario; cuando dice “convertirme en la persona que quiero mostrar” se ve claramente que lo que al muchacho más le interesa es una transformación de su campo imaginario, la ruptura del súper ego que le atormenta. Para Ariel es en ese punto, en el imaginario, donde piensa que está el problema.

Si el temor a la castración es el desencadenante homosexual del presidente Schreber, en Ariel el desencadenante de la primera crisis no es ese movimiento, sino uno contrario. Es uno donde la castración está completamente asumida y donde el sujeto en cuestión se describe a sí mismo como castrado y, al mismo tiempo, completamente identificado con una figura materna de la que está enamorado. El desencadenante de la crisis de Ariel está en la imposición del súper ego, en asumirlo como el falo simbólico que le dicta la ley, marcándolo como un enfermo ante la sociedad, provocándole además un sentimiento de culpa por aquella castración que debe ocultar (o sólo mostrar en contextos “externos”) y el olvido de la voz que mantiene su relación de enamoramiento.

Está claro que en el proceso de supuesto análisis que aplicaron las psicólogas del colegio hubo un fallo, consistente en que no han sabido ver lo que hasta ahora hemos expuesto. La psicología institucional, la familia y el psiquiatra del joven Ariel no han sabido leer las palabras del estudiante en términos del otro que habla para sí mismo. Es decir, han tomado sus acciones como un contenido manifiesto absoluto y su interpretación se ha recargado en eso. No fueron capaces de asumir que estaban ante un sujeto que hasta antes de sus métodos no había manifestado angustia y que, de hecho, para todos fue extraño que de pronto se mostrara como lo hizo. Nadie lo hubiese sospechado; sin embargo, el aparato institucional jamás ha estado abierto al diálogo en ese sentido.

Los métodos de corrección y sanción del sujeto están institucionalizados de manera tal que cada vez nos encontramos con más casos de repudio a la psicología por parte de los adolescentes; con más conflicto entre padres, maestros y alumnos porque no entienden que muchas veces se tiene a un adolescente que puede expresar una sintomatología como cualquier otro sujeto, pero si nos empeñamos en relacionar siempre el síntoma con los cambios hormonales en esas etapas de la juventud, podremos estar creando suicidas en potencia. Ya no se trata del alumno rebelde; se trata del alumno angustiado que no concibe un medio educativo siendo juzgado, señalado y castigado como hasta el momento se ha hecho con Ariel.

Los medios pedagógicos se hicieron también para provocar en el alumno una curiosidad por los estudios en relación con su mundo referencial. Se busca que el alumno sea capaz de aprender en un medio escolar lo que en la vida cotidiana luego relacionará de forma fácil. Si no entendemos que el juzgado del súper ego hace más daño de lo que cura, estaremos asumiendo que una psicología que en algún momento funcionó para un perro (la conductual), funcionará para Ariel. El problema, como sabemos, es el inconsciente, del que nos hemos apoyado tomando en cuenta el discurso de Ariel. El problema de los psicólogos es que, como apunta Lacan, se creyeron “la realidad de su alucinación” (Lacan, 1984: 110).

Pensemos, finalmente, en la fase de angustia a la que sometieron a Ariel. Este sujeto ha sido capaz de experimentar su propia muerte con la muerte (olvido) de la voz. El olvido de la voz también fue para el joven una pérdida de su propia voz pues, por más que estuviera en su mente como un ente femenino, no dejaba de ser su propia voz la que se manifestaba, y él no dejaba de mantener diálogos con la voz en esa relación amorosa. Hay un momento en el seminario 3 de Lacan en donde, de forma iluminadora, expresa la diferencia entre la psicología y el tratamiento psicoanalítico, y su relación con el psicótico. Es un momento que no debemos dejar pasar porque advierte el problema entre lo real y la certeza. La diferencia entre ambos conceptos hace que dejemos de tratar al psicótico como un sujeto idiota que no se da cuenta de sus padecimientos y de sus “desvíos” de la realidad. Lacan asegura que el psicótico es en muchos momentos consciente de que su discurso y sus síntomas no son normales, pero que ese no es el desencadenante de sus problemas; lo que provoca el horror para el psicótico es la certeza. Él está interesado en la certeza; él se toma realmente en serio lo que le sucede. Es por eso que Ariel sufre una angustia tremenda al dejar de escuchar la voz. Él, en su discurso, sabe que no “hace lo correcto”, que no es normal escuchar una voz y enamorarse de ella. ¿Pero dónde queda la certeza de lo escuchado y lo sentido? ¿Queda en la amnesia provocada por las pastillas? El caso es que Ariel no soporta esa idea porque él sí se toma las cosas en serio.

¿Por qué es tan grave el olvido de la voz? Un día de tantos vino Ariel a contarme que no podía soportar olvidarse de la voz porque tenía la sensación de que era ella la que se estaba olvidando de él. De inmediato pensé en el proceso mediante el cual una persona olvida a su pareja y genera en ella un sentimiento de abandono. Con ese abandono no sólo se crean sentimientos de profunda tristeza y dolor, además el sentimiento de celos es inevitable. A partir de ese momento, empecé a preguntarle a Ariel si sentía celos de la voz. Él me respondía tajantemente que sí, que su problema eran los celos, el rencor y el olvido. Sin embargo, no fue hasta ese momento que lo pensó. Incluso noté en él esa curiosidad por la propuesta que le hice acerca de los celos. Un enamoramiento de la voz le provocaba unos celos justamente como cuando el niño pequeño tiene que presenciar el olvido de sus padres por la llegada del bebé nuevo. Ya desde *La familia* Lacan (1978) analiza las maneras en las que los celos vienen como síntoma primigenio por algún invasor que hace que los padres pierdan atención en el niño.

Ariel era para la voz el deseo de ésta; Ariel sabía que la voz lo deseaba y él deseaba el deseo de la voz, he ahí el proceso de enamoramiento que, como cualquier otro, el joven estudiante desató hacia la voz femenina que escuchaba. La rivalidad vino a partir de la intromisión de los personajes en cuestión (la psicóloga, los padres, la psiquiatría), cuyo efecto creado fue que Ariel generara una dinámica de celos, de absoluto rechazo por los intrusos y de competencia, que éstos interpretaron como rebeldía típica del adolescente en contra de las instituciones.

Insistimos en que la falta de un psicoanálisis ha impedido que podamos dar juicios precisos y exactos; sin embargo, se ha llegado a un punto culminante en este trabajo que ha sido poner de manifiesto la falta absoluta de trabajo benéfico para los jóvenes en el ámbito escolar. No debemos olvidar que el tratamiento de Ariel ha seguido su curso en esa línea cognitivo-conductual y que se observa lo siguiente: Ariel sigue asistiendo al colegio con las restricciones institucionales (nada de uñas pintadas, nada de maquillaje, etcétera); se le ve triste y angustiado en todo momento; su desempeño escolar no es malo; se sigue durmiendo en clase por el efecto de los medicamentos; siem-

pre que se duerme en clase, tiene que ser enviado al departamento psicopedagógico. Ariel, además, gusta de la fotografía y ha hecho de esa actividad uno de sus grandes aliados para sobrellevar el proceso.

Así, quien camina por los pasillos es un sujeto reprimido que no tolera la ley: “Entonces reprimimos nuestros actos, nuestro discurso, nuestro comportamiento. Pero la cadena, de todos modos, sigue circulando por lo bajo, expresando sus exigencias, haciendo valer su crédito, y lo hace por intermedio del síntoma neurótico” (Lacan, 1984: 122).

REFERENCIAS

- Ariel (ca. junio de 2018), “Testimonio”, comunicación personal (Abigail Méndez), s.l.
- Freud, Sigmund (1980), *Obras completas XII. Sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente. Schreber. Trabajos sobre técnica psicoanalítica y otras obras (1911-1913)*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Lacan, Jacques (1984), *El seminario de Jacques Lacan: libro 3. Las psicosis*, Buenos Aires/Barcelona/México, Paidós.
- Lacan, Jacques (1978), *La familia*, Buenos Aires/Barcelona, Argonauta.
- Lacan, Jacques (1966), “D’une question préliminaire a tout traitement possible de la psychose”, en *idem, Écrits*, París, Seuil, pp. 531-583.
- Lattanzio, Felipe Figueiredo y Paulo de Carvalho Ribeiro (2017), “Transsexualidade, psicose e feminilidade originária: entre psicanálise e teoria feminista”, *Psicologia USP*, vol. 28, núm. 1, pp. 72-82.
- Porge, Erik (2006), *Les noms du père chez Jacques Lacan. Ponctuations et problématiques*, Toulouse, ÉRÈS.

**MARXISMO Y PSICOANÁLISIS: CONTORNOS,
RETOS Y POSIBILIDADES PARA PENSAR
LA NOCIÓN DE SUJETO EDUCATIVO.
RECUPERANDO EL LEGADO DE LA ESCUELA
DE FRANKFURT**

Claudia Pontón Ramos

INTRODUCCIÓN

Este capítulo forma parte de un proyecto editorial que tiene como preámbulo un seminario de investigación sobre educación y psicoanálisis, coordinado por el doctor Manuel Asensi,¹ psicoanalista y catedrático de Teoría de la Literatura en la Universidad de Valencia, España. Este seminario se llevó a cabo en 2017, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En el marco de esta actividad académica se destacaron aspectos complejos, contradictorios y sugerentes para analizar lo referente al vínculo entre educación y psicoanálisis desde una perspectiva lacaniana. Entre los temas abordados resaltan algunas coordenadas que nos explicaban el interés de Jacques Lacan por la tradición del pensamiento occidental; particularidades de la visión freudiana y lacaniana sobre el inconsciente y el deseo; la articulación entre lo real, lo imaginario y lo simbólico como parte de la representación psíquica del sujeto; el tema de la pulsión, entendida como una fuerza

1 Manuel Asensi Pérez cursó estudios de filosofía y filología en Italia y España; sus investigaciones se han centrado en la historia de la teoría literaria, el análisis literario y fílmico, las relaciones entre literatura y filosofía, y el psicoanálisis. Es especialista en Jacques Derrida y Jacques Lacan, y actualmente es director de la Asociación Española de Psicoanálisis Lacaniano.

constante que no varía, haciendo énfasis en las similitudes y diferencias entre los planteamientos de Sigmund Freud y Lacan, y el tema del goce como principio de la repetición (automatismo de la repetición). Se planteó también lo referente al discurso de la enseñanza y el universitario resaltando que, para Freud, educar, gobernar y psicoanalizar eran actividades imposibles; todos estos aspectos permitieron configurar, entre varios de los asistentes a este seminario, un proyecto editorial centrado en la vinculación entre psicoanálisis y educación, bajo la premisa de que este vínculo no se puede acotar sólo a una o a varias perspectivas disciplinarias, sino que sus alcances permiten dirigir la reflexión y el análisis a un tema compartido y de gran interés para quienes participamos en este seminario que reafirma la preocupación por el sujeto.

Así pues, en este marco se presenta un trabajo centrado en el vínculo entre teoría crítica, psicoanálisis y marxismo. La finalidad de este escrito es recuperar y hacer dialogar algunas categorías y puntos de vista entre perspectivas de pensamiento y de análisis que, a través de la historia, han permitido construir rutas alternas para pensar en un mundo diferente, menos violento y más humanizado, un mundo que nos exige analizar el debate sobre la formación del sujeto y sus posibilidades de transformación hacia necesidades colectivas y de compromiso ético y político.

No es nuestra intención sugerir una propuesta ni idealizar de forma objetivista la complejidad sociocultural actual. Reconocemos que en el ámbito académico y de la acción política se han planteado fuertes críticas sobre la inutilidad o caducidad de este tipo de marcos teóricos, además de escenarios ambiguos y de gran controversia. Aun así, consideramos que si asumimos y explicitamos nuestro compromiso y responsabilidad ética como investigadores, profesores, estudiantes o líderes políticos es posible resignificar y reorientar el sentido de la discusión analítica y conceptual de dos tradiciones intelectuales importantes en el marco del desarrollo de las ciencias sociales y humanas en general, como el marxismo y el psicoanálisis.

El presente escrito incluye tres grandes ejes de reflexión. El primero da cuenta de algunos aspectos relacionados con las características de la Escuela de Frankfurt, considerada un referente impor-

tante para la revitalización del marxismo europeo, a partir de la influencia de algunos de sus representantes (Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Walter Benjamin y Jürgen Habermas); el segundo centra su atención en la relación entre psicoanálisis y marxismo, identifica algunos de los debates más importantes y resalta su complementariedad como dos aristas potenciales para pensar el entramado indisoluble entre el individuo y la sociedad. El tercero y último da cuenta de algunos aspectos centrales derivados de las alianzas y divergencias identificadas en el vínculo entre marxismo y psicoanálisis, para reflexionar sobre la configuración identitaria del sujeto educativo en el marco de la cultura occidental, esto bajo la premisa de que en todo principio de subjetividad hay dos dimensiones conjuntas, una consciente y otra inconsciente.

LA ESCUELA DE FRANKFURT Y LA TEORÍA CRÍTICA: RECUPERANDO HERENCIAS INTELECTUALES

La Escuela de Frankfurt se ha convertido en un referente importante para la revitalización del marxismo europeo a partir de la influencia de muchos de sus integrantes, para quienes la teoría crítica constituye un referente insustituible de los discursos de la modernidad. Autores recientemente mencionados como Horkheimer, Adorno, Marcuse, Benjamin, Fromm² y Habermas,³ junto con otros intelectuales más, iniciaron un proyecto que pretendía reconstruir la teoría social

- 2 Horkheimer reconoció que Fromm fundó una psicología sobre bases psicoanalíticas; y para Habermas, es quien sienta las bases de una fecunda apropiación marxista del psicoanálisis.
- 3 Habermas, por ejemplo, inicia su trabajo filosófico en la denominada Escuela de Frankfurt recibiendo una influencia importante de Adorno, Horkheimer y Marcuse; en la década de los setenta plantea una reconstrucción del materialismo histórico, e incorpora herramientas analíticas de la antropología y la psicología evolutiva de Piaget.

marxista, pero incorporando algunas ideas de Max Weber, Friedrich Nietzsche y el psicoanálisis de Sigmund Freud.⁴

Desde sus orígenes, el Instituto de Investigación Social fue un proyecto centrado en el estudio de la economía política y el movimiento obrero, y bajo la dirección de Horkheimer se incluyeron, además del marxismo, la fenomenología, la psicología y el psicoanálisis (Delahanty-Matuk, 2016: 11).

Sobre este tema, Laura Páez, en un trabajo publicado en 2001, titulado *La Escuela de Frankfurt. Teoría crítica de la sociedad. Ensayos y textos*, elabora una semblanza histórica del Instituto de Investigación Social, en la que destaca los siguientes aspectos: en 1922, Horkheimer y Friedrich Pollock conciben la idea de integrar las disciplinas de la sociología, la política, la economía y la psicología con el propósito de realizar investigación en torno al conocimiento del estado actual de la sociedad. En 1923, por medio del Ministerio de Educación, se formaliza su creación. Para 1930, Horkheimer asume la dirección del instituto y promueve el tránsito de una metodología marxista hacia una filosofía social e incluye el tema de los fenómenos psicológicos.⁵ Es importante resaltar que a Horkheimer se le atribuye la particularidad de construir una lectura distinta de la teoría marxista hacia un espacio interdisciplinario.

En 1932 aparece el primer número de la revista del instituto, la cual, desde sus orígenes, incorpora un enfoque interdisciplinario. En 1933, el instituto cierra como consecuencia del ascenso del nazismo, obligando a una parte importante de sus miembros a exiliarse. La mayoría embarcó hacia Estados Unidos concentrándose en la Universidad de Columbia, en Nueva York.

4 Actualmente, por ejemplo, el modelo freudiano, que da cuenta de la mente, está siendo corroborado por los descubrimientos de los neurocientíficos; sin embargo, en otros espacios está siendo revisado. En cualquier caso, lo interesante es que aún no pierde vigencia.

5 Horkheimer, como estudiante de psicología es discípulo de Friedrich Schumann y Adhémar Gelb, psicólogos de la teoría de la Gestalt, con quienes realiza experimentos sobre la percepción. Posteriormente hace un tránsito de la psicología a la filosofía; en este proceso su mentor fue Hans Cornelius, filósofo neokantiano. En 1921 estudia con Edmund Husserl y queda impresionado con Martin Heidegger, quien era asistente de profesor (véase Delahanty-Matuk, 2016: 14).

En 1946, terminada la guerra, se propone que el instituto retorne a su lugar de origen. Es en 1949 cuando el instituto regresa con su fundación, su biblioteca y un reducido equipo de miembros, ya que muchos de ellos deciden permanecer en Estados Unidos.

Según Guillermo Delahanty-Matuk (1988, 2001), el grupo del Instituto de Investigación Social es un sujeto colectivo que comparte una visión del mundo judío, una ideología marxista y un marco psicoanalítico (2001: 57). Este autor señala que la Escuela de Frankfurt finalizó con la muerte de sus iniciadores, y no reconoce que exista una segunda generación; más bien lo que ha quedado es la atmósfera de la denominada teoría crítica (1988: 88).

Para Delahanty-Matuk, el judaísmo de la Escuela de Frankfurt fue fundamentalmente secular, expresado en un monoteísmo ético y en la idea de justicia social. A partir de estas características es que la filosofía judía se plantea como una filosofía crítica. En tal contexto, las interpretaciones del psicoanálisis permiten entender el prejuicio como una irracionalidad subjetiva que se convierte en una justificación social.⁶ Identifica también que Horkheimer fue en varias ocasiones promotor para instalar un centro psicoanalítico en la ciudad de Frankfurt. Una vez instalado, este centro organizaba seminarios sobre psicología y sociología, que se orientaban a la reflexión de diversas problemáticas como la neurosis, la educación, la pedagogía, la criminología e investigaciones sobre la sexualidad (1988: 87).

Grido Galafassi (2002: 20) señala que los pensadores frankfurtianos, inspirados en una interpretación marxista de los acontecimientos sociales, no se redujeron nunca a un materialismo dogmático, que no hizo más que seguir el camino de la ciencia positiva; sino que trataron de revitalizar el ímpetu crítico original de las teorías de Marx, rescatando de éste, precisamente, su dimensión de totalidad en el análisis de lo social. Su crítica a la cultura occidental conjuga una dimensión filosófica y sociopolítica que engloba de forma novedosa al psicoanálisis como la base desde la que se podría desarrollar una psicolo-

6 Sobre este aspecto, Habermas sostenía que la asimilación de los judíos por la sociedad civil sólo se hizo realidad para una minoría de intelectuales judíos, y se refiere a aquellos pensadores que estaban vinculados con la ilustración alemana, y quienes se identificaban con los ideales de la nación (Habermas, 1975: 36-39).

gía capaz de comprender las mediaciones entre la estructura social y la personalidad del individuo, así como de profundizar en la relación entre el hombre y su naturaleza interior, lo que los ha llevado, entre otras cosas, a preguntarse por los mecanismos psicológicos de los procesos de dominación. Con independencia de cierto matiz grotesco entre estas posturas, Maiso considera que las historiografías que narran la evolución de estas tradiciones críticas —con ciertos matices generacionales— han olvidado lo más importante, que son las herencias de cada generación, así como los problemas irresueltos (2013: 133).

Jordi Maiso (2013: 132), al analizar la relación entre la teoría crítica de la sociedad y el psicoanálisis, señala que las intenciones iniciales de ambas perspectivas se han vuelto irreconocibles, mientras que, en el ámbito de las ciencias humanas, el psicoanálisis se ha convertido en un instrumento hermenéutico-interpretativo que se aplica a los fenómenos sociales, culturales y políticos, y la teoría crítica se presenta como una óptica de la comunicación y del reconocimiento.

Por su parte, Erich Fromm (1981: 13) planteaba que los psiquiatras y los psicólogos se resistían a sostener la idea de que la sociedad, en su conjunto, pueda carecer de equilibrio mental, afirmando, por el contrario, que el problema de la salud mental de una sociedad se refiere a los individuos “inadaptados” y no a una posible inadaptación de la cultura misma. De forma explícita, Fromm, en sus publicaciones, proyectaba su interés por analizar y reflexionar sobre el desarrollo de patologías de la sociedad occidental contemporánea.

En el contexto intelectual de la época,⁷ tanto Marx como Freud representan un frente común a la embestida del capitalismo y del cristianismo. El primero desarrolla toda una propuesta teórica, conceptual y metodológica centrada en la lucha contra la explotación humana, a través del sistema económico reinante y de la religión. El segundo propone, en el mismo tenor, una reflexión sistemática orientada a identificar y comprender la estructura psíquica del suje-

7 Hay que precisar que en Alemania tuvieron gran difusión la fenomenología de Edmund Husserl y el positivismo lógico, inaugurado por Ludwig Wittgenstein. Ambas son teorías filosóficas con una gran influencia.

to y los conflictos psíquicos que condicionan los procesos de socialización (en este sentido, por ejemplo, la religión adquiere un papel importante, en cuanto las ilusiones religiosas generan un autoengaño que orilla a la represión de los impulsos inconscientes).

En este mismo sentido, Maiso (2013: 147) señaló que los estudios de la teoría crítica sobre el autoritarismo permitieron revitalizar el concepto de “normalidad” y mostrar los mecanismos de perpetuación de la violencia en la cotidianidad, fortaleciendo la idea de que los estímulos de lo ideológico y los mecanismos de la dominación social se sirven de pulsiones y conflictos inconscientes, en cuanto les dan forma y les dotan de un contenido preciso. Para este autor, una contribución importante de la teoría crítica, enfocada a la sociedad, fue reconocer el yo como un momento de la libido que nunca puede adueñarse completamente de ella, situación que pone de manifiesto los “límites de la Ilustración”, sin abandonar por ello el compromiso con la reflexibilidad crítica (2013: 149).

Como podemos identificar, el contexto del momento es un referente importante para entender el desarrollo e impacto del movimiento intelectual de la Escuela de Frankfurt. Estamos hablando de un momento histórico que implicó para un país como Alemania transitar de las consecuencias de la posguerra y el fascismo hacia una reconstrucción económica, política y cultural, caracterizada por la presencia de diferentes corrientes de pensamiento que se identificaban por cuestionar de forma aguda y sistemática las grandes dicotomías de la modernidad. En este escenario, también, aparece el idealismo ilustrado como contraparte del predominio del racionalismo positivista y el materialismo histórico.⁸ Al respecto, Delahanty-Matuk (2016) sostiene que las fuentes epistemológicas de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt las encontramos en el marxismo, la psicología y el psicoanálisis, incluyendo a la Gestalt, el neokantismo y la fenomenología. Grido (2002: 11) señala que para Horkheimer

8 A partir de la década de los sesenta, las ideas de Marx, Freud y Nietzsche resurgen como fundamento para una teoría crítica de la sociedad centrada en una crítica a la modernidad (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm). De forma paralela, en Francia, Paul Ricoeur reivindica esta postura y apuesta por una reinterpretación del psicoanálisis como una arqueología del sujeto y una semántica del deseo (Fernández, 1999: 66).

los grandes sistemas filosóficos, como los de Platón, Aristóteles, la escolástica y el idealismo alemán, se basaron en una teoría objetiva de la razón, la cual se sustentaba en una concepción de totalidad que aspiraba a desarrollar un sistema abarcador con una jerarquía de todo lo existente, incluido el hombre y sus fines, y definiendo, así, el sentido de la razón pragmática.

A partir de este marco, podemos identificar que el proyecto de lo que se denomina Escuela de Frankfurt define aportes metodológicos centrales para el ámbito de las ciencias sociales en general, uno de los más importantes fue mitigar la creciente separación entre la reflexión filosófica y la investigación empírica. En una etapa posterior del instituto, Habermas contribuye de forma significativa en este mismo sentido, pero con matices diferentes.⁹ Al respecto, según Casallo (2014: 25), Habermas elabora la fundamentación de la práctica psicoanalítica y las dinámicas psíquicas de los pacientes para defender la posibilidad de una experiencia cognitiva crítica que se realiza como una autorreflexión en la comunicación terapéutica.

En este apartado es pertinente señalar la importancia de no sólo contextualizar y temporalizar los aportes de perspectivas, corrientes de pensamiento o analíticas específicas que, a través de la historia, han abonado planteamientos centrales para el desarrollo del conocimiento en el ámbito social, sino que también es necesario asumir un compromiso ético-político y de responsabilidad académica cuando recuperamos marcos categoriales para precisar aspectos temáticos específicos.

En este sentido, las precisiones que se incorporan sobre el vínculo entre psicoanálisis y marxismo están centradas en la posibilidad de recuperar el legado de una tradición filosófica y sociopolítica que nos permita comprender y analizar la noción de sujeto educativo en

9 Habermas asume la influencia de una tradición universalista y teorizante, derivada de Sócrates y de Platón, a través de Kant. Es, en este sentido, que se le identifica con el racionalismo. Para sus críticos, la debilidad básica del proyecto de Habermas es su falta de acuerdo entre el ideal y la realidad, entre las intenciones y su implantación. En contraste con Habermas estarían los planteamientos de Friedrich Nietzsche, Michel Foucault y Derrida, para quienes es imposible pensar la comunicación y la racionalidad aislada o al margen del poder (Flyvbjerg, 1999: 66).

cuanto referente discursivo importante para contrarrestar aspectos como la vulnerabilidad del sujeto frente a los medios de información y comunicación; la idea del sujeto inacabado frente a los soportes institucionales como la escuela, entendida a manera de proyecto institucional soportado por una estructura curricular orientada a lograr cierto sentido de completud y desarrollo de competencias para la vida; la aniquilación del deseo frente a la imposición de reglas de socialización y civilidad, entre otros aspectos más.

PSICOANÁLISIS Y MARXISMO: RUTAS COMPLEMENTARIAS PARA PENSAR EL VÍNCULO INDIVIDUO-SOCIEDAD

En trabajos previos (Pontón, 2015) se ha insistido en la importancia de analizar la conexión entre la escuela, la sociedad y la cultura como parte de una triada que rebase las posturas deterministas, así como las visiones simplistas o reduccionistas relacionadas con los procesos socioeducativos. En contraparte, se propone construir o resignificar herramientas de intelección que nos permitan delinear el desarrollo de un pensamiento reflexivo, tanto individual como colectivo. En este sentido, consideramos que analizar el vínculo entre psicoanálisis y marxismo puede ser una ruta viable para comprender la dialéctica entre lo personal y lo social.

Revisando la literatura sobre este tema, podemos identificar aspectos relevantes para entender parte de la polémica que surge en el medio intelectual sobre el vínculo entre psicoanálisis y marxismo.

Para Páramo-Ortega (2013), por ejemplo, tanto el psicoanálisis como el marxismo han mostrado capacidad para seguir generando conocimiento en el ámbito intelectual. Él considera que entre Marx y Freud se pueden identificar coincidencias, diferencias y divergencias. Resalta que ambos autores identifican una unión entre la teoría y la praxis, proceden de la Ilustración, se apartan de la metafísica y comparten una lógica dialéctica, desde el marxismo, abriéndose paso entre el anarquismo, el materialismo mecanicista

y el economicista. Por su parte, el psicoanálisis se coloca frente a la hegemonía de la psiquiatría y la medicina.¹⁰

Recordemos que, en 1895, Freud proponía hacer de la psicología una ciencia natural, refiriéndose al sentido que este término tenía en la época. En este marco, hay que considerar que, para poder entender la estructura originaria del psicoanálisis, es fundamental resaltar la influencia de dos movimientos científicos de la época. Uno es el desarrollo de la física mecanicista y otro, el evolucionismo.¹¹ En cuanto a este último, hay que señalar que las teorías de Charles Darwin inspiraron el pensamiento de Freud. Este enfoque contribuyó a que Freud estableciera un proceso relacional entre los fenómenos, así como a poner énfasis en la vida infantil (Bleger, 1973: 63).

De forma paralela, podemos decir que establecer el desarrollo relacional entre los fenómenos es un aspecto compartido por la dialéctica marxista y, bajo esta premisa, tanto el psicoanálisis como el marxismo se orientan a la tarea de liberar a la ciencia del mecanicismo y del idealismo. Marx, por su parte, se alejó de la máxima hegeliana del *espíritu absoluto* transitando hacia una concepción materialista de la historia, y Freud hizo énfasis en la necesidad de incidir, mediante el trabajo psíquico, sobre las fuerzas pulsionales. El marxismo planteaba que la realidad social de la naturaleza y la ciencia natural del hombre son aspectos que confluyen, mientras que para el psicoanálisis la totalidad psíquica está atravesada por el inconsciente y por la estructura económica y social que la determina. En este sentido, podemos identificar la presencia de cierto vínculo dialéctico y complementario en el que se da cuenta, por un lado, de

10 La tensión entre la psiquiatría y el psicoanálisis ha sido permanente. Históricamente es común que las instituciones médicas se muestren refractarias a las perspectivas psicoanalíticas; sin embargo, y de forma paradójica, Lacan, quien es considerado uno de los representantes más importantes del psicoanálisis, transitó de la práctica psiquiátrica a la psicoanalítica (Chorner y Dessal, 2007). Por su parte, Fromm planteaba que hay una dificultad especial que muchos psiquiatras y psicólogos tienen que vencer para aceptar las ideas del psicoanálisis humanístico, ya que todavía siguen pensando dentro de las premisas filosóficas del materialismo del siglo XIX, según el cual todos los fenómenos psíquicos importantes deben tener sus raíces en procesos somáticos o fisiológicos (Fromm, 1981: 64).

11 Para Bleger (1973: 85), la influencia del evolucionismo de Spencer se hace evidente en la estructura de la teoría de la libido, una de las columnas vertebrales del psicoanálisis.

las estructuras propias de las relaciones de producción (las cuales configuran no sólo el rumbo de la historia, sino también la personalidad de los sujetos), y, por otro lado, el estudio de la interrelación inconsciente entre los individuos y la sociedad.

Hablamos, entonces, de dos perspectivas que fortalecen principios emancipadores: el marxismo desde la acción política y el psicoanálisis desde la revitalización del potencial de la conciencia psíquica y el inconsciente. Con esto se delinea la configuración de sistemas abiertos de autocrítica permanente.

Según José Lillo (2013), existe un vínculo entre las condiciones económicas, culturales y sociales de nuestro entorno y las condiciones de nuestra salud mental. Bajo esta premisa considera que mientras el psicoanálisis es un medio de liberación de la esclavitud que impone el sufrimiento mental, el marxismo permite comprender el funcionamiento y las consecuencias sociales derivadas de los medios de producción (2013: 2-3). La primera perspectiva es viable para conocer la conformación de la vida psíquica individual, y la segunda, para entender las condiciones de la estructura y organización de la vida social. Juntando ambas es posible identificar sus equilibrios y desajustes. A través de la historia, estas dos posturas o perspectivas han sido consideradas como pensamientos intrépidos, centrados en establecer un equilibrio entre lo individual y lo colectivo.

Este autor hace énfasis en la importancia de concebir el psicoanálisis como una herramienta política orientada a la transformación social, sostiene que su aplicación a través de la historia ha tenido un papel relevante en la configuración de las condiciones sociales y contribuye de forma sustancial a generar una humanización de la vida social, así como a otorgar herramientas que permitan construir una vida más saludable y menos generadora de patologías.

Para Lillo, si bien tanto el psicoanálisis como el marxismo se refieren a ámbitos de actuación concretos, objetivos distintos y metodologías específicas, son complementarios en cuanto comparten la meta de comprender las leyes que rigen tanto el funcionamiento de la mente de los hombres como su convivencia y comportamiento social (Lillo, 2013: 10).

Por su parte, Jan De Vos (2017), historiador belga, considera que el vínculo entre psicoanálisis y marxismo remite a una relación paradójica entre lo psicológico y la política. Ambos fortalecen la crítica y confrontan los procesos de psicologización que subyacen en los actuales tiempos del capitalismo comunicativo, digital y cibernético (2017: 22). Para este autor, hoy más que nunca deberíamos estar en contra de la psicología, expresada en todas sus formas y metamorfosis. Así, advierte que debemos discernir cómo la psicología regresa de forma sigilosa como parte de la neurociencia, la filosofía, la política, de los procesos culturales de digitalización y también dentro del marxismo y el psicoanálisis (2017: 29).

En el ámbito educativo y pedagógico, recordemos que Johann Friedrich Herbart, antecesor de Freud, en su momento se propuso aplicar a la psicología el modelo de las investigaciones en las ciencias de la naturaleza, particularmente la determinación cuantitativa, con la intención de establecer una estática y una mecánica del espíritu (Bleger, 1973: 80). Herbart (1776-1841) es considerado uno de los autores más representativos para dar pauta a la configuración teórica del campo educativo, a partir de la pedagogía científica, fundada en la psicología moderna. Sobre esta base, edificó una propuesta orientada a consolidar la pedagogía como una disciplina científica e incorporando dos vertientes complementarias: una teórica y otra práctica, cimentada en una concepción general de la naturaleza y de la humanidad.

Por su parte, Montalbán (2011) considera que el desarrollo de una teoría científica de la conciencia humana ha sido una prioridad por parte de los científicos sociales marxistas. Este interés llevó al tránsito de la psicología académica generada en los años veinte hacia el psicoanálisis. En este marco, Freud mostró un claro interés por analizar el conflicto de las motivaciones subjetivas de la conciencia.¹²

La revisión de la literatura sobre este tema nos indica que, desde la perspectiva de la psicología marxista, existe un vínculo perma-

12 Según Juliana González (1985), la vida psíquica (anímica) no es para Freud, como se ha creído, simplemente la vida consciente, o las funciones de la “razón”, “sentimiento”, y “voluntad” que se producen en el plano de la conciencia. Lo psíquico es más, mucho más que aquello de lo que nos percatamos o nos podemos percatar.

nente entre una teoría del sujeto y una teoría del lenguaje. Sobre este aspecto, podemos identificar que desde los años ochenta se está desarrollando una corriente dentro de la psicología discursiva que pretende combinar el análisis del discurso con aportaciones de la teoría psicoanalítica.

Como podemos observar, el vínculo entre el psicoanálisis y el marxismo ha generado debates interesantes e interminables, los cuales han dado lugar al resurgimiento de viejos problemas y grandes paradojas. Existe, sin embargo, cierto consenso en concebir al psicoanálisis como un método de conocimiento orientado a entender fenómenos inconscientes, sociales, políticos y culturales, y al marxismo como una concepción del conocimiento que ofrece elementos centrales para comprender el desarrollo de las sociedades y su evolución histórica. En cuanto método, se destaca su interés por la comprensión de las relaciones sociales como producto de las relaciones materiales de producción (Páramo-Ortega, 2013: 346). Ante este escenario, consideramos que la teoría crítica, desde sus orígenes, no sólo estableció un vínculo entre ambas disciplinas, sino, además, recuperó viejos debates y canalizó rutas alternas para su análisis.

Páramo-Ortega (2013), por ejemplo, resalta que para Horkheimer el psicoanálisis es una ciencia auxiliar del marxismo, al ocuparse del sujeto histórico-social. Por su parte, Maiso (2013) enfatiza que desde sus inicios (década de los veinte), la teoría crítica se interesó por el psicoanálisis, ya que esta perspectiva respondía a la creciente necesidad de incorporar el estudio del factor subjetivo para comprender los procesos sociales (Maiso, 2013: 134). Añade que la incorporación de la teoría freudiana supuso una de las grandes contribuciones del proyecto de la teoría crítica, en su intento por revitalizar una tradición de pensamiento marxista (2013: 135).

Según este autor, fue Fromm quién hizo los primeros intentos por incorporar el método psicoanalítico. En sus inicios, su pretensión fue desarrollar un método de psicología social compatible con los análisis del materialismo histórico. Por su parte, Horkheimer, Adorno y Marcuse se orientaban hacia una comprensión más dialéctica de la relación entre estructuras sociales y libido individual. Para ellos, el análisis freudiano de la libido permitía comprender

fenómenos como la represión, la censura, los mecanismos de defensa y la generación de resistencias.

Desde la perspectiva de este autor, el vínculo entre teoría crítica y psicoanálisis permite comprender la dialéctica entre civilización y naturaleza en el proceso social de domesticación de los seres humanos (Maiso, 2013: 138). En este sentido, la teoría crítica descubrió en el psicoanálisis freudiano un gran aliado para entender la génesis de la “falsa conciencia” en la psique individual. Los teóricos críticos, sobre todo Adorno, intentaron seguir el rastro de esta “subjetividad dañada” en las nuevas formas de socialización (Maiso, 2013: 141).¹³ En este punto, es pertinente recordar que, para Marx, la conciencia es un producto social, la cual está acotada por factores sociales que producen su configuración en su conjunto y esto ocurre de forma inconsciente.

Recordemos, por otra parte, que el proyecto de la teoría crítica incluía una alternativa teórica y metodológica que permitía cuestionar la posibilidad de la praxis misma en el mundo moderno. En este sentido, se valoraba su potencial para generar una verdadera revolución cultural. Como perspectiva analítica, la teoría crítica conjugaba la ética, la filosofía social, la filosofía de la historia y de la cultura, la psicología colectiva y la economía política.

En palabras de Ángel Ortiz (2001: 20), entre los factores que crearon un ambiente propicio para el surgimiento del proyecto de la teoría crítica se encuentran los asociados al periodo de la República de Weimar y, de manera particular, a la atmósfera intelectual que prevalecía en la ciudad de Frankfurt, Alemania. En este escenario histórico y sociocultural se estableció la teoría crítica, lo cual posibilitó y abrió un debate sobre el concepto y la legitimidad de la razón como categoría histórica y principio normativo, hacia la búsqueda de una nueva ciencia de lo social y de una sociedad más justa.

13 Homero Santiago (2013) en un trabajo titulado: “Adorno, Auschwitz y la esperanza en la educación”, sostiene que, para Adorno, la gran tarea de la educación después de Auschwitz es evitar la repetición de la barbarie nazifascista.

EL SUJETO EDUCATIVO: RETOS PARA SU CONFIGURACIÓN IDENTITARIA Y DISCURSIVA

Dentro del ámbito educativo y pedagógico, el tema del sujeto se ha abordado desde diferentes momentos históricos y distintas perspectivas analíticas. En este trabajo nos interesa hacer énfasis en los aportes del psicoanálisis y del marxismo para pensar la noción de sujeto educativo como un referente ligado de forma permanente a la civilización y a la cultura.¹⁴

Sobre este tema, Jean-Claude Filloux, en un texto titulado “Psicoanálisis y pedagogía: una consideración del inconsciente en el campo pedagógico”, señala que fue Sandor Ferenczi, un discípulo de Freud, quien en 1908, en una conferencia pronunciada en Salzburgo, estableció el vínculo entre psicoanálisis y pedagogía, y cuestionó el carácter represivo de la educación. Señala también que fue en 1926 cuando Heinrich Meng, psicoanalista, y Ernst Schneider, psicopedagogo, fundan la *Revista de Pedagogía Psicoanalítica*, con la finalidad de publicar trabajos relacionados con la aplicación de la técnica psicoanalítica a niños y adolescentes, así como informes de experiencias realizadas por docentes y educadores desde una perspectiva psicoanalítica. Esta revista suspende su publicación en 1937, diluyéndose el interés por la denominada pedagogía psicoanalítica (Filloux, 2008: 41-47).

Si bien el psicoanálisis identifica como objeto la psique individual, reconoce que ésta no se observa de manera aislada, sino que se entiende sobre la base de sus relaciones con los otros, y con el contexto al que pertenece. En un apartado anterior ya se había hecho énfasis en que el enlace entre marxismo y psicoanálisis nos remite a una relación dialéctica entre el individuo y la sociedad, ahora podemos argumentar que, además, ambos comparten un reto común, que es emanciparse de los elementos instituidos y proyectados del sistema social hegemónico.

14 Sobre este tema es interesante revisar el trabajo de Bolívar Echeverría, filósofo ecuatoriano, profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, quien en más de tres décadas profundizó en la relación entre capitalismo y modernidad, recuperando la perspectiva del marxismo crítico (Fuentes, García y Oliva, 2012).

Como sabemos, el cuestionamiento sobre las situaciones y condiciones de la vida del hombre ha sido de interés central para las ciencias sociales y humanas en general. El psicoanálisis y el marxismo, desde sus respectivas fronteras, han representado una visión crítica orientada a la reflexión sobre la condición humana. Sus referentes paradigmáticos se han orientado hacia la búsqueda de los valores humanos y su configuración identitaria.

Sobre este aspecto, José Lillo (2013) señala que, en la medida que el psicoanálisis fue siendo aceptado, perdió su radicalismo inicial, su carácter crítico y rebelde, y se fue haciendo más acomodaticio con los valores pequeño burgueses dominantes en las sociedades occidentales; sin embargo, siempre prevaleció un vínculo entre el psicoanálisis y la acción social y comunitaria (2013: 5). Coincide en que el psicoanálisis ha mantenido como objetivo la comprensión de los dinamismos psíquicos presentes en la vida interna del individuo y contribuye a mejorar las condiciones que faciliten un desarrollo más equilibrado y saludable para el conjunto de la población (2013: 7). Como podemos identificar, el psicoanálisis y el marxismo, al dar primacía al reconocimiento y adaptabilidad a la realidad, además de que no han perdido vigencia, se pueden resignificar como dos rutas posibles para analizar la noción de sujeto educativo.¹⁵

Desde la perspectiva de Pilar Jiménez Silva y Rodrigo Páez Montalbán (2008), el individuo que va a aprender a la escuela es también un sujeto inacabado al que los andamiajes curriculares no logran cerrar, puesto que sus preguntas van más allá de lo enseñado, ya que son interrogantes sobre los orígenes y el deseo. Coinciden con Freud en que el psicoanálisis y la educación son profesiones imposibles, pero ambas se refieren a dos formas diferentes para abordar el inacabamiento del sujeto (2008: 24). Enfatizan que la importancia de resaltar el vínculo entre psicoanálisis y educación, si bien alude a

15 Peter McLaren (2017: 185) señala que si bien el marxismo puede aplicarse mal, de una manera dogmática o militante, no puede descartarse por considerarlo una falacia sobre la base de que constituye una teoría universal. Aclara que, si bien existe un rechazo al materialismo mecanicista, así como a posturas radicales posmarxistas de lo social, también reconoce que su propuesta se orienta hacia la revitalización de un materialismo activo que no se ajusta a los falsos dualismos.

procesos contradictorios, funciona más como un complemento que como una dificultad. Por ejemplo, mientras que la educación hace énfasis en la prescripción y operación de metas, por la vía normativa, el psicoanálisis aborda la represión y el campo del deseo, sin la intención de definir metas o ideales.

Para Filloux (2008), en el vínculo entre psicoanálisis y pedagogía se pueden identificar tres grandes orientaciones: la psicopedagógica, la psicoterapéutica y la institucionalista. En todas ellas encontramos un énfasis en las representaciones (concientes e inconcientes), establecidas por la vía familiar, cultural, religiosa, social y escolar. Con ciertas diferencias, estas orientaciones coinciden en lo general en que el psicoanálisis ofrece a la investigación un corpus de conocimiento y un acercamiento específico al tema de lo inconsciente.

Por otra parte, a partir del desarrollo de investigaciones relacionadas con estas perspectivas se han identificado escenarios y aspectos problemáticos cada vez más complejos y contradictorios vinculados con la violencia en las escuelas y los procesos de alienación. En la década de los setenta ya se cuestionaban, de forma analítica, aspectos como la relación maestro-alumno, la institución pedagógica y la figura del profesor; la organización de los roles dentro del espacio áulico; la transferencia y contra-transferencia entre maestro-alumno, así como lo referente a la normativa escolar en general (horarios, exámenes, evaluaciones, etcétera) (Filloux, 2008: 61).

Sobre estos aspectos, José Bleger (1973) ya había señalado que Freud, con el estudio de la conducta como proceso, separa la psicología de la metafísica, y delimita el fenómeno psicológico dándole un sentido original y revolucionario a su obra. Para este autor, el aporte central de Freud en el campo de la psicología se refiere a la comprensión de la conducta como proceso y a la posibilidad de trabajo en un campo operacional concreto y propio en el cual modificamos la conducta con nuestra actuación (1973: 95).¹⁶

16 Recordemos que, a mediados de los setenta, Jean Paul Sartre avanzó en la problematización de las relaciones entre marxismo y psicoanálisis, así como de los vínculos entre la práctica profesional del psicólogo y la práctica política revolucionaria, abordajes que fueron permeados por la tradición althusseriana. La formulación de esta tradición, por otra parte, referente a la práctica teórica, habilitó una intervención intelectual que

Lo anterior nos regresa al punto de la complementariedad entre el psicoanálisis y el marxismo, ya que, si es posible entender que los modos materiales de la existencia se transforman en ideas, valores, normas, conceptos y teorías en la mente de los hombres, esto da la pauta para generar, como consecuencia, la contingencia de pensar la posibilidad de moldear la conciencia. En este sentido, coincidimos con Lillo (2013: 12) cuando sostiene que, mientras Freud se ocupa de la patología individual buscando obtener la desalienación de su conciencia, Marx hace énfasis en la conciencia colectiva y en las condiciones que la generan. En este mismo sentido, Maiso (2013: 139) señala que el psicoanálisis freudiano rebasó las fronteras de la “ciencia natural” descubriendo que los síntomas que hacían sufrir a sus pacientes estaban basados en la represión y el olvido, y resaltando que su origen no era únicamente psíquico, sino también social. Al evidenciar esto, Freud también develaba el destino de las pasiones humanas, así como el de las pasiones humanas reprimidas y deformadas por la civilización.

REFERENCIAS

- Bleger, José (1973), *Psicoanálisis y dialéctica materialista. Estudios sobre la estructura del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós.
- Casallo, Víctor (2014), “Teoría de la comunicación y teoría del conocimiento. A propósito de Habermas y la fundamentación comunicacional del psicoanálisis”, *Conexión*, año 3, núm. 3, pp. 21-35.
- Chorne, Miriam y Gustavo Dessal (eds.) (2007), *Jacques Lacan. El psicoanálisis y su aporte a la cultura contemporánea*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Delahanty-Matuk, Guillermo (2016), “Psicología y marxismo en la Escuela de Frankfurt. La apuesta de Max Horkheimer”, *Teoría y Crítica de la Psicología*, núm. 7, pp. 111-123.

permitió sortear las disyuntivas entre el terreno teórico y el de la práctica política, así como una crítica a la teoría y la práctica psicoanalítica desarrolladas hasta el momento (Starckenbaum, 2017: 9-28).

- Delahanty-Matuk, Guillermo (2001), “Ethos judío de la Escuela de Frankfurt”, en Laura Páez Díaz de León (ed.), *La Escuela de Frankfurt. Teoría crítica de la sociedad. Ensayos y textos*, México, UNAM, pp. 57-65.
- Delahanty-Matuk, Guillermo (1988), “La razón del psicoanálisis crítico”, *Investigaciones Humanísticas*, año 4, núm. 4, pp. 85-98.
- Fernández, Sergio (1999), “Epistemología y psicoanálisis. ¿Ciencia, hermenéutica o ética?”, *Cinta de Moebio*, núm. 5, pp. 64-71.
- Filloux, Jean-Claude (2008), “Psicoanálisis y pedagogía: una consideración del inconsciente en el campo pedagógico”, en María del Pilar Jiménez Silva y Rodrigo Páez Montalbán (comps.), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, México, Siglo XXI, pp. 27-70.
- Flyvbjerg, Bent (1999), “Habermas y Foucault: ¿pensadores de la sociedad civil?”, *Revista de Estudios Políticos*, núm. 104, pp. 61-86.
- Fromm, Erich (1981), *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Fuentes, Diana, Isaac García Venegas y Carlos Oliva Mendoza (comps.) (2012), *Bolívar Echeverría. Crítica e interpretación*, México, UNAM/Itaca.
- Galafassi, Grido (2002), “La teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y la crisis de la idea de la razón en la modernidad”, *Contribuciones desde Coatepec*, núm. 2, pp. 4-21.
- González Valenzuela, Juliana (1985), “Freud: determinismo psicológico y autodeterminación moral”, *Anuario de Filosofía 1981-1987*, año 2, núm. 2, pp. 471-492.
- Habermas, Jürgen (1975 [1971]), “El idealismo alemán de los filósofos judíos (1961)”, en *idem*, *Perfiles filosófico-políticos*, Madrid, Taurus, pp. 35-57.
- Jiménez Silva, María del Pilar y Rodrigo Páez Montalbán (comps.) (2008), *Deseo, saber y transferencia. Un acercamiento psicoanalítico a la educación*, México, Siglo XXI.
- Lillo, José (2013), “Psicoanálisis y marxismo”, *Temas de Psicoanálisis*, núm. 6, pp. 1-28.
- McLaren, Peter (2017), “No neomarxista, no posmarxista, no marxiano: algunas notas sobre pedagogía crítica y el pensamiento marxista”,

- en Alicia de Alba y Michael Peters (coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*, México, UNAM, pp. 169-203.
- Maiso, Jordi (2013), “La subjetividad dañada: teoría crítica y psicoanálisis”, *Constelaciones. Revista de Teoría Crítica*, núm. 5, pp. 132-150.
- Montalbán Peregrín, Manuel (2011), “Diálogo entre marxismo y psicoanálisis: vigencia del legado de V. N. Voloshinov”, *Universitas Psychologica*, vol. 10, núm. 1, pp. 263-277.
- Ortiz, Luis Ángel (2001), “El proyecto de la teoría crítica”, en Laura Páez Díaz de León (ed.), *La Escuela de Frankfurt. Teoría crítica de la sociedad. Ensayos y textos*, México, UNAM, pp. 15-31.
- Páez Díaz de León, Laura (ed.) (2001), *La Escuela de Frankfurt. Teoría crítica de la sociedad. Ensayos y textos*, México, UNAM.
- Páramo-Ortega, Raúl (2013), “Marxismo y psicoanálisis. Un intento de una breve mirada ante un viejo problema”, *Teoría y Crítica de la Psicología*, núm. 3, pp. 344-372.
- Pontón Ramos, Claudia (2015), “Entre cultura y educación: reflexiones a partir de Habermas”, en Claudia Pontón y Ana María Valle (coords.), *Filosofía y educación: vínculos y desarticulaciones*, México, UNAM/Díaz de Santos, pp. 79-89.
- Santiago, Homero (2013), “Adorno, Auschwitz y la esperanza en la educación”, *Reflexiones Marginales*, año 3, núm. 13, <<https://reflexionesmarginales.com/blog/2013/01/23/adorno-auschwitz-y-la-esperanza-en-la-educacion/>>, consultado el 20 de octubre, 2019 (entrada de blog).
- Starckenbaum, Marcelo (2017), “Marxismo, estructuralismo y psicoanálisis: itinerarios de Althusser en la cultura psicoanalítica argentina (1965-1976)”, en Anna Popovitch (ed.), *Althusser desde América Latina*, Buenos Aires, Biblios, pp. 1-47.
- Vos, Jan De (2017), “No hay futuro sin crítica de la psicología: una interrogación del marxismo al psicoanálisis”, *Teoría Crítica y de la Psicología*, núm. 9, pp. 16-35.

APUNTES SOBRE LA IMPORTANCIA NODAL DEL OBJETO A EN LA OPERACIÓN PEDAGÓGICA

Alicia de Alba

A MANERA DE BREVE PROLEGÓMENO

En este capítulo, se aborda de manera particular el papel nodal que le concede Ernesto Laclau (2014) al *objeto a* de Jacques Lacan como principio de todo sistema de significación; a partir de ello, se realizan algunas consideraciones sobre el *objeto a* en la constitución del campo de la pedagogía y la educación, así como en la operación pedagógica. En otras palabras, lo pedagógico y lo educativo se abordan desde la constitución ontológica de las miradas,¹ en este caso miradas disciplinares, a partir del giro laclauniano en cuanto a la concepción de constitución ontológica y desde la mirada disciplinar de la pedagogía y la educación (De Alba, 1990, 2003, 2014, 2018a; De Alba *et al.*, 2000). La posición asumida se ubica en el anti-tesisencialismo crítico, el cual emerge en las dos últimas décadas del siglo XX con autores en el campo de la filosofía y la filosofía política, entre otros, Laclau, Jacques Derrida y Jean-François Lyotard. Y en

1 “Comprendo la *mirada* como el ángulo desde donde nos posicionamos para hacer una lectura de la realidad y los problemas que de ella decidimos investigar; es algo que va más allá de la postura teórica que asumimos, las categorías y [los] conceptos en que nos apoyamos para explicar y comprenderlos; tiene que ver más con la incorporación de todo esto a los esquemas de pensamiento que nos permiten elegir y tomar decisiones personales en relación con un objeto de estudio y una práctica social” (Pérez, 2008: 19).

el campo de la pedagogía y la educación, entre otros, Alicia de Alba (1992,² 1995), Michael Peters (1995) y Wilfred Carr (2005).

El desarrollo de los múltiples aspectos, tanto analíticos como conceptuales, sujetos a ejercicios teóricos (Hoyos, 2014) y teóricos que se advierten en el presente capítulo, exige un desarrollo amplio el cual se ha expuesto en otros trabajos (véase arriba); sin embargo, es justo señalar que muchos de éstos se encuentran en procesos de conceptualización, disertación, teorización y primera escritura.

Es importante enfatizar el tipo de relación que hasta el momento ha predominado entre psicoanálisis y educación, y entre educación y psicoanálisis. Si bien desde que emerge el psicoanálisis existe un interés específico por su relación con la educación, como lo demuestran los casos y estudios de Anna Freud,³ la tendencia que ha predominado es la de una suerte de aplicación de categorías y conceptos del psicoanálisis al campo de la educación y la pedagogía, así como una cierta adaptabilidad de la clínica al espacio educativo-pedagógico, el cual generalmente se reduce o limita a lo escolar. No obstante, opera por parte de los teóricos psicoanalistas que voltean a la educación una cierta obstrucción autoritaria disciplinar para conceptualizar la pedagogía y la educación, desde el campo mismo de esta disciplina, o para retomar elementos teóricos de la misma. Por su lado, inves-

2 Una primera versión de este trabajo se presentó en Miami University, Oxford, Ohio, en la estancia académica que la autora realizó con Henry Giroux y Peter McLaren en abril de 1989.

3 “En 1938, huyendo de la persecución nazi, Anna Freud se trasladó con su padre a Londres. Allí fundó en 1951 la Clínica de Terapia Infantil Hampstead, centro que ofrecía tratamientos para niños y también formación para psicoanalistas especializados en la infancia. Las aportaciones de Anna Freud se sitúan principalmente en el ámbito del psicoanálisis infantil. Se ocupó de cuestiones relacionadas con problemas de la infancia y la adolescencia, como la delincuencia juvenil, así como de temas pedagógicos. Profundizó, asimismo, en los últimos estudios de su padre; en este sentido es de fundamental importancia su obra *El yo y los mecanismos de defensa* (1936), en la que identificó los múltiples mecanismos de que se vale el yo para afrontar las pulsiones del ello, como la represión, la transferencia, la racionalización o la regresión. Entre sus restantes trabajos cabe citar *Kidneranalyse* (1927), *Introducción al psicoanálisis para educadores* (1931), *El tratamiento psicoanalítico de los niños* (1946), *Normalidad y patología en la infancia* (1965) y *Dificultades en el camino del psicoanálisis* (1970). En 1973 se publicaron sus obras completas con el título *Escritos de Anna Freud*, en siete volúmenes” (Ruiza, Fernández y Tamaro, 2004).

tigadores y teóricos de la pedagogía y la educación han mantenido un constante interés por incorporar como un elemento o aspecto constitutivo de lo educativo la dimensión psicológica, en su vertiente psicoanalítica o en otra. Asimismo, es importante reconocer la tendencia a incorporar algunos elementos teóricos desarrollados en la psicología o en el psicoanálisis y también aplicarlos a la educación y la pedagogía, por lo cual es válido señalar la importancia de elaboraciones conceptuales que consideren lo educativo y lo pedagógico en ambas disciplinas.

Al privilegiar al espacio escolar en múltiples concepciones educativas y pedagógicas, así como en el psicoanálisis, se limita y contribuye a la obstrucción autoritaria para pensar teórica y teóricamente la relación de la educación y la pedagogía con el psicoanálisis y viceversa. Por ejemplo, el escolar es un espacio privilegiado de lo educativo-pedagógico; sin embargo, es nodal considerar que *la sociedad misma es educadora*. Es decir, la sociedad como tal, al ser educadora, realiza operaciones pedagógicas que forman, construyen y moldean a los seres humanos, a las personas, a los sujetos psíquicos, sociales, culturales y pedagógicos.

Aunque es ampliamente conocido y asumido el peso de los giros, lingüístico, psicoanalítico, laclauniano, etcétera, en el campo mismo de las ciencias sociales y humanas cabe subrayar en este momento el que concibe lo disciplinar como un ángulo ontológico (Laclau, 2014). El abordaje de una temática, problemática o línea de investigación se realiza desde el ángulo ontológico de la formación disciplinar de la investigadora o investigador, esto es, desde la disciplina de la teórica o del teórico que desarrolla supuestos hipotéticos, contrasta teorías y conforma aportes teóricos en un campo, ya sea en una teoría conocida y consolidada o bien en el replanteamiento o refundación de las teorías que constituyen un campo o una disciplina, o en su caso un campo interdisciplinar o una interdisciplina. Lo importante es subrayar que, desde una perspectiva y postura antiesencialista o posfundamento (posmoderna en ciertos sentidos), en ese ángulo ontológico se articulan los giros epistémicos (laclauniano, psicoanalítico, lingüístico, etcétera). Y de ninguna manera se está en la postura

de la defensa o postulación de disciplinas cerradas; por el contrario, se considera que las disciplinas tienen fronteras anexactas y porosas.

Dicho lo anterior, enseguida se expone la lógica del presente texto y los elementos generales en los que se ha organizado el material.

Cabe señalar que el interés del psicoanálisis por la educación y la pedagogía se ha llevado a cabo, en términos generales, desde el espacio disciplinar y categorial del psicoanálisis aplicado a la educación-pedagogía. En este capítulo dicha relación se aborda desde el plano de la constitución ontológica de la pedagogía y la educación, particularmente desde el giro laclauniano en una postura teórica que se niega a aceptar y asumir la obstrucción autoritaria psicoanalítica.

En el capítulo, se parte de la exposición de la segunda tesis (De Alba, 1990: 20), la cual opera desde la lógica del espacio epistémico.⁴ Esto es, se parte tanto del espacio de los juegos de lenguaje del conocimiento y de la ciencia como de su relación con las teorías que explican la educación-pedagogía.

Asimismo, en este trabajo se exponen dos aspectos centrales: el primero se refiere a la lógica de la articulación como principio de inteligibilidad. El segundo se relaciona con la cuestión de la constitución ontológica de lo pedagógico, la pedagogía y la operación pedagógica.

El primero está dedicado a la argumentación lógica, el principio de inteligibilidad comprendido en el giro laclauniano, y la apertura radical de éste en cuanto a las posibilidades de la constitución ontológica de campos y disciplinas. Se subraya la importancia de la ubicación del capítulo mismo en un plano ontológico-epistémico, en cuanto se realiza la recuperación de los planteamientos teóricos de Laclau, contenidos de manera simbólica en lo que él denomina “una misma lógica” (2014: 5) para referirse a la *lógica de la articulación* en la filosofía política, el psicoanálisis, el lenguaje y la retórica, en términos de cómo está reconstituida por cada disciplina o campo. Se enfatiza el papel del *objeto a* de Lacan en esta “misma lógica”, en

4 El espacio epistémico es concebido como aquel en el cual se determinan las reglas del juego para la formulación, construcción, validación y legitimación del conocimiento; o bien para lo contrario, la negación de su validez y para su deslegitimación.

donde, para Laclau, es el principio de todo sistema de significación. En esta línea, se dejan planteados argumentos fundamentales para abordar posteriormente el segundo aspecto, referido a la cuestión de la constitución ontológica de lo pedagógico, la pedagogía y la operación pedagógica.

El segundo aspecto se dedica a recuperar algunas tesis expuestas a partir de 1990 (De Alba); principalmente, la segunda, aborda la influencia e impacto determinante, históricamente observado del espacio epistémico o teorías del conocimiento de los objetos (TCO), y que deriva a las teorías y aproximaciones conceptuales, las cuales explican lo educativo o las teorías del objeto educación (TOE). Además, se considera la posterior incorporación de la categoría horizonte ontológico semiótico (HOS), y la relación de ésta con la cuestión de la constitución ontológica de lo pedagógico, la pedagogía y la operación pedagógica. Posteriormente, se enuncian el papel y la función del *objeto a* de Lacan desde la perspectiva de Laclau. En este proceso, se trabaja a lo largo de cuatro etapas o momentos de la investigación conceptual y teórica, desarrollada a partir de la década de los noventa del siglo pasado y hasta el momento actual. Esto es, se trata de una investigación de alrededor de tres décadas. Se expone, así, el inicio de la incorporación del papel y la importancia del *objeto a* de Lacan en los momentos tercero y cuarto.

Hacia el final del capítulo, se exponen algunas cuestiones en el sentido de cierre y apertura, en las cuales principalmente se plantean interrogantes, dudas, además de que se reitera la importancia de la formulación y producción conceptual sobre el *objeto a* de Lacan⁵ en la operación pedagógica y la constitución de lo educativo, lo pedagógico y la pedagogía.

5 Abordar la relación entre psicoanálisis y pedagogía, a través de la importancia del *objeto a* de Lacan en todo sistema de significación y en la inteligibilidad, así como en la operación pedagógica y la pedagogía, es una hendidura transcrita y construida como camino para aportar y abonar a la investigación realizada sobre la relación psicoanálisis-pedagogía-educación, por especialistas diversos desde el nacimiento del psicoanálisis (última década del siglo XIX) y el declive de la pedagogía con la incorporación de la lógica empírico analítica en el espacio epistémico o las teorías del conocimiento de los objetos (TCO), en la segunda mitad del siglo XIX.

“UNA MISMA LÓGICA”. OBJETO A, COMPLEJIDAD
DE LA LÓGICA DE LA RELACIONALIDAD-ARTICULACIÓN

Dada la centralidad que recibe la categoría de “relación” en nuestro análisis, queda claro que nuestro horizonte teórico difiere de otros enfoques contemporáneos.

Ernesto Laclau, 2005

Este apartado aborda la emergencia de un estilo de inteligibilidad, de una lógica de razonamiento y pensamiento. Desde la perspectiva que aquí se tiene, este trabajo se sustenta *en y deviene* del giro laclauiano, así como de la consecuente emergencia y complejidad de la ontología del discurso.

Para ello, se parte de la siguiente tesis: el pensamiento de Laclau ha mostrado diversas posibilidades y categorías en los distintos momentos de su sorprendente producción conceptual. Entre otros aspectos, por ejemplo, en cuanto a la centralidad para pensar la constitución ontológica —sutura o ángulo ontológicos— como respuesta discursiva de la cual emerge *un principio de inteligibilidad en la lógica de la ontología del discurso*.⁶

Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo (1993; publicado por primera vez, en inglés, en 1990) es una lectura a la vez dislocadora y articuladora, a partir de la cual se observa una diferencia radical en las interrelaciones entre la dislocación, el antagonismo y la hegemonía en relación con *Hegemonía y estrategia socialista* (1987), que escribiera con Chantal Mouffe en 1985. Esta diferencia es de orden ontológico e implica una apertura radical en ese sentido, de ahí que sea válido hablar, a partir de esta obra, de “un segundo Laclau”.

6 Si bien el giro laclauiano se construye a lo largo de toda su trayectoria, cobran especial importancia para este capítulo la categoría de “respuesta discursiva” en *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (Laclau, 1993); las lecturas y afirmaciones teóricas de Laclau, a partir de la década de los noventa, principalmente en su etapa de seminarios en Búfalo, Nueva York, con su colega, la teórica lacaniana Joan Copjec. Así como su libro *La razón populista* (2005) y el texto “La función retórica de las categorías psicoanalíticas” (2014).

Si bien Laclau dedicó su vida intelectual a la filosofía política, su teoría impacta y afecta a las ciencias sociales y a las humanidades en su conjunto. ¿Por qué? Porque Laclau⁷ aborda una lógica de pensamiento en la cual se sobredeterminan, a través de envíos y reenvíos, diversos elementos del marxismo, el estructuralismo, la fenomenología y, de manera medular, del psicoanálisis y la lingüística. Esta lógica, que concibe durante toda su obra, principalmente hegemónica y de la articulación y relacionalidad —diferencial y equivalencial—, se refiere a la constitución y conformación del proceso de significación y de la estructura significante. Y, a medida que su teoría se complejiza, a la vez permite una mejor y mayor comprensión de la realidad; Laclau afirma en reiteradas ocasiones la emergencia de esa lógica.

Por la *misma lógica*, en términos de Laclau, se comprende un específico *principio de intelección* (de inteligibilidad) que permite la constitución del andamiaje epistémico estructurante del pensar, y la producción conceptual de saberes y teorías para comprender el mundo-mundos⁸ del que somos parte y en el que estamos inscritos.

Para avanzar en la argumentación hacia los diferentes cierres o ángulos ontológicos (que se inscriben en esta *misma lógica*, la cual

7 En el amplio campo de las ciencias sociales y las humanidades se puede estar de acuerdo con Laclau, o en desacuerdo, así como caminar por senderos por él sugeridos; o bien esforzarse por comprender sus teorías y usar la potencialidad de sus categorías para el análisis riguroso del presente, con un pie posado con firmeza en el pasado, otro en el presente y la mirada de frente al futuro. Lo que no se puede, intelectualmente, es desconocerlo. Ernesto Laclau hizo escuela con su pensamiento como punto neurálgico y articulador. Fundó y consolidó la que se reconoce hoy en día como la escuela de Essex (David Howarth, Aletta Norval y Yannis Stavrakakis), por ser esta universidad del Reino Unido la que le brindó espacio y cobijo, una vez que se formara en la Universidad de Buenos Aires, Argentina, y en la de Oxford, Inglaterra. En la de Essex se formaron sus estudiantes, sus discípulos, quienes en distintas partes del mundo trabajan bajo su productiva orientación. De este modo, la escuela de Essex tiene importantes exponentes en América Latina en el campo de la educación, algunos de los más representativos son Rosa Nidia Buenfil Burgos (México), Sebastián Barros (Argentina), Joaquín Burity y Alice Casimiro Lopes (Brasil); la mayoría de ellos de primera generación y otros, de segunda.

8 Cuando hablo de “mundo-mundos”, me refiero a la complejidad social actual y a las distintas formas existentes de concebirla, nombrarla o enunciarla. Éstas se vinculan con el espacio social de aquel que las concibe, y de la particular forma en la cual organiza en su propia subjetividad la complejidad social señalada.

responde a la complejidad de la ontología del discurso, esto es, en un mismo sistema de pensamiento) es importante centrarse en su obra a partir de los noventa, y de manera decisiva, en la época de Búfalo, en Nueva York, en aquellos seminarios con Joan Copjec, su principal interlocutora. En esta etapa, y sobre esta cuestión, dice Laclau:

Desde mi juventud me fascinó el capítulo sexto de *La interpretación de los sueños*, referente al trabajo del sueño, ya que en este trabajo —condensación y desplazamiento— encontré una prefiguración exacta de las lógicas que yo intentaba establecer como polos de constitución de lo político: la equivalencia y la diferencia. No se trataba, desde luego, de aplicar categorías psicoanalíticas al análisis de lo social, sino de ver si lógicas que estaban autónomamente en el análisis de la estructuración de los espacios sociopolíticos, no habían sido también abiertas por la teoría psicoanalítica, de modo tal que, a través de un enfoque comparativo, se pudiera llegar a la determinación de un nivel más primario en la constitución de la objetividad en cuanto tal (2014: 3).

Con esto, uno de los principales asuntos que subraya y enfatiza Laclau en la década de los noventa es de carácter constitutivo ontológico al referirse al análisis y a la búsqueda de un nivel más primario en la constitución de la objetividad. Esto es, de sutura ontológica como condición de posibilidad de la emergencia, constitución y despliegue de la subjetividad y objetividad. Es importante considerar su énfasis en lo simbólico lacaniano en su obra, cuestión radicalmente distinta en el campo de la pedagogía. Él considera lo real, lo imaginario y lo simbólico como una articulación compleja y constitutiva del nosotros-nosotros, el nosotros o ellos y el nosotros y ellos, propia de la conformación de lo pedagógico-educativo y de la operación pedagógica.

Es importante señalar y subrayar que la reflexión y el análisis de Laclau, en esta línea, se dirige al plano de constitución ontológica, y no a un plano epistémico o teórico, aunque éstos se encuentren interrelacionados de manera fortísima, pero inextricable. Al referirse a los seminarios y la interlocución con Joan Copjec, Laclau afirma: “A partir de este momento, *la fase discursiva de la articulación po-*

lítica pasa a ser constitutiva y fundante” (Laclau, 2014: 5). Esto es, la respuesta discursiva a la dislocación es constitutiva o fundante, y como más adelante se expresa, en el caso de lo político y la política, con énfasis en la simbolización y no así en el psicoanálisis, afirma Laclau, a lo cual se suma la perspectiva pedagógica de este trabajo. En el mismo documento, Laclau afirma que:

Se trata por tanto de establecer las lógicas discursivas que entran en la determinación de la objetividad. La hegemonía presupone que un cierto significativo o fuerza social logre transformarse en la expresión de algo más amplio que sí mismo: es decir, que pase a ser el punto de convergencia de una multiplicidad de otras demandas sociales. O sea, que es el punto de un sobre investimento. Y este sobre investimento no es otro que la categoría psicoanalítica de sobredeterminación. La lógica política de la hegemonía y la lógica sobredeterminante del inconsciente son, en realidad, una y la misma. Y ambas suponen el campo discursivo como su terreno de constitución (2014: 4).

En este fragmento se observa con claridad al campo de la discursividad como el espacio, el terreno constitutivo de esta misma lógica a la cual se refiere. Es ese aspecto de convergencia de sobre investimento a la que se ha nombrado, en éste y otros trabajos, como *compleja ontología del discurso*. Ahí se inscriben las diversas estructuraciones de la significación con esta *misma lógica* o proceso de constitución ontológica, donde el ángulo ontológico se refiere al significativo que sobredetermina, el cual asume el sobre investimento, es decir, el principio de inteligibilidad del sistema o configuración significativa inscrito en la ontología del discurso.

Hasta donde los documentos y el análisis permiten deducir y articular, pareciera que a partir de la década de los noventa Laclau intensificó y complejizó su reflexión y producción teórica en el plano de la constitutividad (más en términos kantianos que heideggerianos). Poco tiempo después despliega en la concepción y escritura de *La razón populista* (2005) la impactante articulación característica de toda su obra entre los planos más complejos y abstractos de carácter ontológico y epistémico, mientras que en sus producciones y

análisis teóricos emplea las herramientas teóricas por él generadas en su vínculo con otras gestadas en la *misma lógica de la articulación, de la diferencia-equivalencia*, o incorporadas por ésta. Lo anterior parece valer, ya sea en el plano teórico, o ya se trate del antagonismo y la hegemonía, en cuanto a lo político y la política, de la sobredeterminación en el psicoanálisis o del análisis metafórico y metonímico en la retórica; o bien de sintagma y paradigma en la lingüística.

Continúa Laclau con la narración de su reflexión y producción teórica sobre la cuestión de la constitución ontológica, en la época de los seminarios en Búfalo, Nueva York:

En el contexto de nuestras presentaciones en ese seminario, empecé a percibir que, entre la lógica hegemónica, como yo intentaba definirla, y la lógica del objeto “a” en Lacan, había mucho más que homologías superficiales: se trataba, en efecto, de la misma lógica, pensada en un caso desde el ángulo de la política y, en el otro, del psicoanálisis (2014: 6).

Éste es uno de los momentos intelectuales más importantes de Laclau, en la medida en que afirma que la lógica de la hegemonía, con la cual él ha trabajado durante toda su vida, produjo categorías y conceptos. Tales herramientas han sido usadas por él mismo y por sus estudiantes para llevar a cabo múltiples análisis de discurso. Esa lógica es la misma que la del *objeto a* de Lacan. Y es en este punto en el cual se encuentra la estrecha articulación en el plano lógico entre la lógica del psicoanálisis y la de la pedagogía. Explica Laclau con relación al *objeto a* como elemento clave de una ontología social:

La totalidad mítica, la díada madre/hijo, corresponde a la plenitud no alcanzada, evocada –como su opuesto– por las dislocaciones ocasionadas por las demandas insatisfechas. La aspiración a esa plenitud o totalidad, sin embargo, no desaparece totalmente, sino que es transferida a objetos parciales que son los objetos de las pulsiones. En términos políticos, esto es exactamente lo que hemos llamado una relación hegemónica: una cierta particularidad que asume el rol de una universalidad imposible. Es porque el carácter parcial de estos objetos no es el

resultado de una narrativa particular, sino que es inherente a la propia estructura de la significación que el objeto “*a*” de Lacan constituye el elemento clave de una ontología social. El todo va a ser siempre encarnado, por una parte. En términos de nuestro análisis: no existe ninguna universalidad que no sea una universalidad hegemónica (2005: 147).

De manera prístina, Laclau afirma que el *objeto a* de Lacan es “la” clave de una ontología social, es decir, esa categoría juega de diversas maneras en cuanto al ángulo de la mirada, el cual produce una sutura ontológica imaginaria y simbólica acorde con ésta, ya sea en psicoanálisis, política u otra. Esto implica una titánica tarea teórica y teorética⁹ en las ciencias sociales y las humanidades desde la perspectiva de esta *misma lógica* a la cual nos hemos referido en todo este apartado de la primera parte del capítulo.

Laclau continúa: “Dado que mi interés se concentraba primordialmente en la estructuración de la operación hegemónica he debido dar prioridad al objeto simbólico sobre el objeto imaginario, lo cual no significa, desde luego, negar la significación de este último” (2014: 7) Enseguida aborda esta *misma lógica* en cuanto a la estructura de la significación, esto es, en un plano ontológico-semiótico:

Partamos, nuevamente, de la estructura de la significación. Toda estructura significativa se organiza en torno a dos ejes, el paradigmático (que Saussure llama asociativo) y el sintagmático. Este último es el eje de las combinaciones, y es aquel en el que el estructuralismo clásico hizo particular hincapié. Está sometido a estrictas reglas sintácticas. En el eje paradigmático las cosas ocurren de modo distinto: las reglas de sustitución entre los elementos de una cadena significante están sometidas a asociaciones que ninguna sintaxis puede controlar. Y éstas se encuentran dominadas por principios de analogía que operan tanto al nivel del significado como del significante. Es aquí que el trabajo

9 Me refiero a lo teorético en el sentido de Carlos Ángel Hoyos (2014), quien considera a la teoría con un fuerte grado de sedimentación, y a lo teorético como el ejercicio de conceptualización y teorización.

del inconsciente opera libremente y que la dimensión psicoanalítica se revela como inherente al proceso de la significación (2014: 7).

Más adelante, se refiere a la política, al recuperar esta forma de concebir y encarnar la lógica hegemónica de la articulación.

Hay política porque este juego asociativo —que en lingüística llamamos paradigmático, en oposición a sintagmático, y en retórica metafórico, en oposición a metonímico— no puede ser sometido a ningún principio último de regulación sintáctica. Hay así una dicotomía última que no es reconducible a ningún fundamento unificado que pudiera dar cuenta de ella. En el nivel lingüístico es la dicotomía entre sintagmas y paradigmas; en el retórico, es aquella entre metonimia y metáfora; en el psicoanalítico, entre desplazamiento y condensación; en el político, finalmente entre diferencia y equivalencia (2014: 7).

Hasta este punto, en cuanto al pensamiento de Laclau, para él mismo, lo que queda como sustrato ontológico es advertir el mismo tipo de lógica en la lingüística (sintagma-paradigma), en la retórica (metáfora-metonimia), en el psicoanálisis (desplazamiento-condensación-sobredeterminación) y en la política, diferencia-equivalencia o lógica hegemónica.

Se realiza, así, un *close up* o profundización recortada sobre el movimiento ontológico en el pensamiento de Laclau que, a partir de la lectura de *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (Laclau, 1993), permite referirse a un primer y un segundo Laclau, en cuanto a la cuestión de la constitución ontológica, es decir, sobre las condiciones de posibilidad de la subjetivación y la objetivación, de la construcción discursiva de la realidad.

En el primer momento, el antagonismo como una relación constitutiva amigo-enemigo (nosotros o ellos) es el límite de una configuración significativa, de un sistema. Produce, a partir del exterior constitutivo, una nueva hegemonía, y en ésta, la constitución de los sujetos políticos y de la subjetividad e identidad de éstos. Ahí, la sutura amigo-enemigo, nosotros o ellos, es constitutiva, y la constitución ontológica es lo político, a partir de la cual se pueden concebir

ontologías regionales y otro tipo de ontologías, siempre en el marco general de la ontología política.

Una inmediata consideración en cuanto a este primer momento es la única respuesta a la dislocación que conciben y plantean Laclau y Mouffe en *Hegemonía y estrategia socialista* (1987). Se trata del antagonismo (respuesta discursiva sustentada en la relación amigo-enemigo). Por tanto, la constitución ontológica se concibe únicamente como *lo político* y el sujeto es *sujeto político*, tiene una relación directa con el antagonismo. La ontología del discurso es ontología política y la lógica de la ontología se considera la única lógica constitutiva.

Una segunda cuestión se refiere a si la ontología es *sólo* lo político, constituida por la relación nosotros o ellos (amigo-enemigo), los distintos ángulos,¹⁰ las diferentes miradas, pues aun cuando se sostengan y desplieguen a partir de una *misma lógica*, sólo encuentran su sutura ontológica en *lo político*. De tal forma, el sujeto psíquico, el social, el educativo, el pedagógico y otros, se subordinan al uso de las herramientas teóricas y al espacio epistémico del principio de inteligibilidad determinado por el antagonismo y la hegemonía. Esto es, en este momento aún no emerge la categoría ontológica de *respuesta discursiva* a la dislocación, con lo que éste asume, usa y privilegia el andamiaje teórico del primer Laclau —el cual proviene de este ángulo ontológico— en el estudio de lo social, lo cultural, lo educativo, etcétera.

En el segundo momento se produce una apertura radical que emerge en *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (1993), cuando Laclau propone la dislocación, contingente, innombrable e irrepresentable, así como la *respuesta discursiva* a tal dislocación, como sutura o constitución ontológica. En esta apertura

10 En el trabajo de 2014, Laclau narra cómo asume la *misma lógica* de la articulación a partir de dos ángulos diferentes en su época de los seminarios en la Universidad de Buffalo, Nueva York, en la década de los noventa, cuando trabaja —durante varios años— con su colega la teórica lacaniana Joan Copjec: “se trataba, en efecto, de la misma lógica, pensada en un caso desde el ángulo de la política y, en el otro, del psicoanálisis”. En el primero de Laclau (Laclau y Mouffe, 1987) aún no emergen los ángulos de la constitución ontológica.

cabe, desde luego, el antagonismo y, al mismo tiempo, emerge, por un lado, la imposibilidad de la ontología y la sutura ontológica en el proceso entre lo imaginario y lo real. En esa línea, se expresa la imposibilidad-posibilidad de múltiples respuestas discursivas, de múltiples ontologías o suturas ontológicas.

Afirma Laclau en el texto citado que:

el horizonte imaginario en el que se inscribe una cierta dislocación —y que de ese modo [...] introduce en el conjunto de la situación *un principio de inteligibilidad*— es exterior a la dislocación en cuanto tal y no puede deducirse a partir de esta última (1993: 81; cursivas nuestras).

En Chile, en 1997, Laclau afirma:

En el momento en que escribimos *Hegemonía y estrategia socialista* (1985), lo que se afirmaba es que el antagonismo es constitutivo, porque es el límite de toda objetividad, yo diría, seguiría diciendo que es el límite de toda objetividad, pero lo que ahora agregaría es que es un límite que supone una experiencia anterior, que es la experiencia de la dislocación; la dislocación se da dentro del antagonismo, pero lo que agregaría que *el antagonismo es ya una forma de simbolización discursiva de la dislocación*, por ejemplo, alguien que pasa por una experiencia penosa, no necesariamente tiene que construirla como siendo resultado de la presencia de un enemigo, puede muy bien decir que es un castigo de Dios por sus pecados, o puede construir la dislocación de maneras discursivas distintas. Lo que yo diría es que *el momento del antagonismo es un momento segundo, un momento segundo lógicamente, no temporalmente, pero podría ser vivida [la respuesta discursiva simbolizante] de otras maneras* (Laclau, 2002: 137; cursivas nuestras).

Esta operación intelectual sobre la constitución ontológica, en los dos momentos expuestos, *Hegemonía y estrategia socialista* (Laclau y Mouffe, 1987) y *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (Laclau, 1993), es la clave y la puerta de acceso al costado ontológico del pensamiento de Laclau, el cual alcanza su

mayor complejidad y claridad en los trabajos de los últimos lustros de su producción teórica, entre otros, en *La razón populista* (2005) y el multicitado trabajo de 2014.

A manera de cierre y apertura de la disertación que he realizado hasta este momento, en este apartado retomo la tesis con la cual la inicié, con la intención de que el lector advierta los hilos que las articulan y entrelazan (la disertación y tesis). Ésta se construye bajo la propuesta de que el pensamiento de Laclau ha mostrado diversas posibilidades y categorías en los distintos momentos de su sorprendente producción conceptual; entre otros aspectos, en cuanto a la centralidad para pensar la constitución o suturas ontológicas como respuesta discursiva de la cual emerge *un principio de inteligibilidad en la lógica de la ontología del discurso*.

Todo este recorrido que el autor realiza a lo largo de su vida en el plano ontológico es considerado el giro laclauiano. Éste consta de dos aspectos: a) el ángulo o sutura ontológica como *respuesta discursiva* de la cual emerge *un principio de inteligibilidad*, y b) la mediación discursiva como primacía de lo discursivo ante la ilusión de la inmediatez.

La respuesta discursiva de la cual emerge un principio de inteligibilidad es la que orienta y define al campo discursivo, esto es, al campo de conocimiento, a la disciplina. La respuesta discursiva, en esta *misma lógica* o estilo de inteligibilidad, es la operación de constitución ontológica en la retórica, el lenguaje, la filosofía política y el psicoanálisis. La respuesta discursiva constitutiva se produce a través de los tropos y, en particular, de una figura retórica o tropo que conduce y dirige esta operación constitutiva: la sinécdoque.

En la sinécdoque, la parte representa al todo, y en la lógica de la articulación (lógica hegemónica, sobredeterminación) “no es sólo un recurso retórico más, que simplemente es agregado a la taxonomía junto a otras figuras como la metáfora o la metonimia, sino que cumple una función ontológica diferente” (Laclau, 2005: 97). Es esta función ontológica distinta la que Laclau vincula con el *objeto a* de Lacan. Para comprender la importancia de este movimiento trópico, la importancia fundamental del tropo sinécdoque, del *objeto a*

como principio de todo sistema de significación, Laclau recurre a la explicación como ejemplo de la metonimia y la metáfora.

De este modo, la metonimia se rige por reglas de asociación, por una gramática que sigue reglas sintácticas;¹¹ sin embargo, la metáfora, como la hegemonía en la filosofía política, lo paradigmático en el lenguaje, la sobredeterminación en el psicoanálisis y la producción trópica en la operación pedagógica no puede ser sometida a ningún principio último de regulación. Esto es, ningún fundamento unificador puede dar cuenta de la sobredeterminación, la hegemonía, el paradigma, la metáfora y la producción trópica en la operación pedagógica. De tal forma, pensar las ciencias sociales y las humanidades desde esta *misma lógica*, que ha renunciado a la ilusión de la inmediatez, implica asumir el pensar desde esta lógica imposible de ser atrapada por un principio regulador sintáctico en su aspecto primordial de constitución ontológica, ya que se rige por el movimiento trópico, por la función de los tropos en la conformación del ángulo que constituye la mirada ontológica, el cierre, la sutura, siempre simbólica e imaginaria y, de manera específica, por el tropo sinécdote. De esa manera, el movimiento de los tropos en la lógica de la articulación se puede comprender en la mediación discursiva referida al ángulo, cierre o sutura ontológica. Así, por ejemplo, la sutura ontológica angular es la *mediación discursiva* nombradora (que ejerce la función de nombrar) de los distintos cuerpos de conocimiento, campos o disciplinas, como el psicoanálisis, la filosofía política, la retórica, el lenguaje, la pedagogía. Aquello que plantea Laclau como ángulo es la mediación discursiva propia del giro laclauiano y de su ontología del discurso.

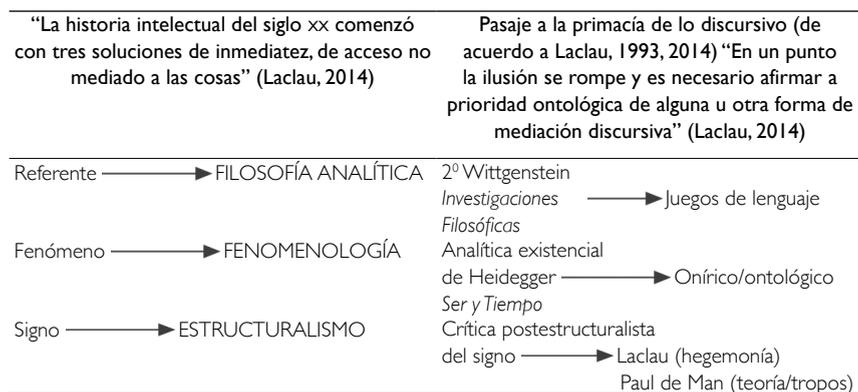
Laclau sostiene que el siglo XX inicia con tres soluciones de inmediatez. Se refiere a la filosofía analítica, en particular al primer Ludwig Wittgenstein, el del *Tractatus logico-philosophicus* (publicado por primera vez en 1921); a la fenomenología de Edmund Husserl (1929, 1931); y al estructuralismo de Claude Lévi-Strauss (1949,

11 Así como en el lenguaje, el sintagma se rige por la contigüidad, a diferencia del paradigma, que se rige por asociaciones. En el lenguaje psicoanalítico se las llama asociaciones libres.

1958). A eso agrega que “en un punto la ilusión se rompe y es necesario afirmar la prioridad ontológica de alguna u otra forma de mediación discursiva” (Laclau, 2014: 4). Éste es el segundo aspecto del giro laclauiano, la mediación discursiva, la cual se traduce en el ángulo de constitución ontológica.

ESQUEMA I

De la ilusión de la inmediatez a la afirmación de la prioridad ontológica de alguna u otra forma de mediación discursiva



Fuente: De Alba (2018b).

En el pensamiento de Laclau, y en particular en su concepto de discurso, juega un papel primordial la categoría “juegos de lenguaje”¹² del segundo Wittgenstein (1988; publicado por primera vez en 1953).

Estos dos elementos conformadores del giro laclauiano —respuesta y mediación discursivas— han permitido plantear las siguientes tesis acerca de la constitución ontológica. En efecto, una tesis central se configura a partir de la constitución ontológica que se produce como respuesta discursiva a una dislocación, de acuerdo con el ángulo de la mirada, en el plano de lo simbólico o de lo imaginario

12 En el campo de la pedagogía, la categoría “juegos del lenguaje” es fundamental, y la tesis de Conrad Vilanou (Vilanou y Ripolles, 1995) señala que el mismo Wittgenstein llega a sus *Investigaciones filosóficas* a través de su trabajo pedagógico.

(psicoanálisis, según Laclau, 2014). O bien, en la inextricable articulación de lo simbólico, lo real y lo imaginario (como en el caso de la operación pedagógica), desde esta lógica y sistema de pensamiento, o estilo de inteligibilidad, existe la posibilidad de distintas ontologías, cierres o miradas ontológicos.

Esto conduce a ciertas tesis derivadas:

- a) La imposibilidad lógica de una constitución ontológica general. Si bien es necesario asumir un ángulo fundamental para construir una mirada.
- b) La apertura radical hacia la posibilidad de múltiples ángulos o suturas ontológicas simbólico-imaginarias (lo político, lo cultural, lo estético, lo económico, lo pedagógico).
- c) La posibilidad de diversos ángulos simbólico-imaginarios centrados en una visión unitaria (lo político, lo cultural, lo estético, lo económico, lo educativo).
- d) La posibilidad de constituciones ontológicas complejas.
- e) El atravesamiento e imbricación de distintas suturas o ángulos ontológicos (lo político en lo cultural, en lo educativo, en lo económico; lo cultural en lo educativo, lo económico, lo político, etcétera).

Para cerrar este apartado, cabe subrayar que el giro laclauiano apunta a la importancia del *objeto a* en los procesos constitutivos de todo campo de significación, entre otros, y fundamentales, para los fines de este trabajo, en los procesos que significan y otorgan sentido a los cuerpos o campos de conocimientos, a las disciplinas. Lo anterior, en palabras de Laclau: “empecé a percibir que entre la lógica hegemónica, como yo intentaba definirla, y la lógica del *objeto a* en Lacan, había mucho más que homologías superficiales: se trataba, en efecto, de la misma lógica, pensada en un caso desde el ángulo de la política y, en el otro, del psicoanálisis” (Laclau, 2014: 6).

SURGIMIENTO DEL OBJETO A COMO TIMÓN DE UN CONTINUAR

El trabajo expuesto en este capítulo se inscribe en una línea de investigación y formulación teórica en ciencias sociales y humanidades sostenida desde hace alrededor de 30 años en la UNAM. De manera particular, trata acerca de las disciplinas, las teorías y las distintas aproximaciones interdisciplinarias que dan cuenta de lo educativo y lo pedagógico. Esta tarea de indagación e investigación inicia con la impartición de la materia Teoría pedagógica, en el primer lustro de los años ochenta del siglo pasado, primero en la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Aragón (ENEP-Aragón) y posteriormente en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Desde un inicio, el espacio de docencia se tradujo en lugar privilegiado de investigación. La antología *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias* (1987) da cuenta de la primera indagación. En el libro *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación* (1990), se presentan las primeras tesis y conclusiones del trabajo de investigación. Posteriormente, se acuña la categoría horizonte ontológico semiótico (HOS), y en el último lustro se trabaja con la categoría operación pedagógica, con la cual se lleva a cabo una incorporación inicial del *objeto a* de Lacan, en dos sentidos. En primer lugar, en los términos en los que Laclau lo hace en *La razón populista* (2005) y en “La función retórica de las categorías psicoanalíticas” (2014), esto es, como lógica. En términos propios, se aborda el desplazamiento de la lógica del psicoanálisis al espacio epistémico. En segundo lugar, se incorpora como elemento teórico primordial para comprender la operación pedagógica.

Estos cuatro momentos tienen implicaciones conceptuales en la lógica de la relacionalidad-articulación, así como en su incorporación y uso en la tarea conceptual-teórica dentro de la cual se enmarca este trabajo.

PRIMER MOMENTO: LA EMERGENCIA DEL OBJETO DE ESTUDIO INICIAL

El primer momento exigió y permitió la indagación acerca del contenido de la materia Teoría pedagógica 1 y 2, lo que permitió el primer acercamiento formal a la polémica entre la pedagogía y las ciencia(s) de la educación. Dicha polémica se constituyó como el objeto de estudio de investigación: disciplinas, teorías y aproximaciones disciplinares, multirreferenciadas o multidisciplinarias para abordar el objeto educación-pedagogía. De este primer momento se obtuvo la antología *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias* (De Alba, 1987).

SEGUNDO MOMENTO: TEORÍA DEL CONOCIMIENTO DE LOS OBJETOS Y TEORÍAS DEL OBJETO EDUCACIÓN

En el segundo momento se formularon siete tesis.¹³ En dicha enunciación se acuñaron dos nociones, las cuales se han usado, en el nivel

- 13 “1. La polémica que se desarrolla en torno al conocimiento, a la ciencia, involucra las ciencias sociales o humanas. Las producciones conceptuales, teóricas, sobre la educación se inscriben en el marco de tales ciencias, por tanto, esta polémica las atañe en sus puntos más sensibles: noción de realidad, concepto de ciencia, problemática metodológica, validez científica, rigor conceptual.
- ” 2. En el campo de la educación se observa históricamente una influencia determinante en la relación entre teoría del conocimiento del objeto y teoría del objeto educación (TCO-TOE), aunque no de manera inversa, como sucede en otros campos.
- ” 3. La posición que se asume con relación al conocimiento, en este caso al conocimiento sobre la educación, tiene implicaciones sociales, políticas e ideológicas; de tal manera que la reflexión sobre el problema de las posibilidades de producción de conocimiento sobre la educación, así como sobre los distintos tipos de conocimiento es, desde nuestro punto de vista, un asunto nodal e ineludible que signa el compromiso tanto del investigador en particular como de los educadores en general.
- ” 4. Se ha observado una ausencia central en nuestro medio educativo en cuanto a la incorporación, en nuestros discursos, del análisis de la relación TCO-TOE y de la reflexión sobre la misma. Esto es, en torno a la polémica específica sobre la producción y el estatuto del conocimiento en materia educativa; en otras palabras, sobre la pedagogía o ciencias de la educación.
- ” 5. Esta ausencia del manejo de la polémica sobre la pedagogía o las ciencias de la educación, en el marco amplio de las ciencias sociales o humanas (relación TCO-TOE), puede constatarse en:

conceptual, como categorías y como herramientas metodológicas. Éstas son:

- Teoría del conocimiento de los objetos, TCO. Este espacio se refiere al lugar en el cual se formulan las reglas para la producción del conocimiento legítimo (científico, formal, académico, etcétera) y para su reconocimiento, valoración y validación, o bien para su desconocimiento, rechazo y descalificación. Esto es, alude al espacio epistémico, el cual se conforma mediante el desplazamiento de la lógica, categorías centrales, conceptos y aproximaciones metodológicas de una disciplina a dicho espacio.
- Teorías del objeto educación, TOE. Este espacio se refiere a las teorías o las aproximaciones conceptuales realizadas en torno al objeto de estudio educación-pedagogía, desde una perspectiva multirreferencial o multidisciplinar, o bien desde un punto de vista disciplinar.

-
- La mayoría de los currícula que se desarrollan en México dedicados a formar profesionistas de la educación (en sus niveles de licenciatura, maestría y doctorado).
 - Los currícula de programas de formación docente, formación de formadores, capacitación e investigación.
 - En los marcos referenciales y teóricos que sustentan los procesos y las prácticas en nuestras instituciones educativas.
- ” 6. Los procesos y las prácticas educativas guardan una estrecha relación, implícita o explícita, directa o indirecta, con distintos discursos educativos, conformaciones culturales, escuelas de pensamiento y teorías educativas. Esto es, los procesos y las prácticas educativas son la arena en la cual se reproducen, expresan y desarrollan, de manera contradictoria y mediada, tales discursos, conformaciones culturales, concepciones y teorías. De tal manera que, asumida o no, existe una inextricable relación entre discursos y procesos y prácticas educativas.
- ” 7. De acuerdo con el análisis que hemos realizado sobre el origen y el desarrollo de la pedagogía o ciencias de la educación, se reconocen hoy en día dos posibilidades para realizar investigaciones en este campo, ya sea que se conciba al mismo desde una perspectiva empírico-analítica o crítico-dialéctica:
- Los estudios multirreferenciados o pluridisciplinarios, en los cuales se lleva a cabo o no un trabajo de articulación conceptual.
 - Los estudios disciplinares, en los cuales se aborda lo educativo desde la óptica analítica de alguna disciplina (economía de la educación, historia de la educación, etcétera)” (De Alba, 1990: 20-22).

De estas tesis, vigentes a la fecha, entrada la tercera década del siglo XXI, destaca para los fines de este trabajo la segunda: “En el campo de la educación se observa históricamente una influencia determinante en la relación TCO-TOE, aunque no de manera inversa, como sucede en otros campos” (de Alba, 1990: 20).

Esquema 2

La relación teoría del conocimiento del objeto-teoría del objeto educación



Fuente: De Alba (2018c).

Esto es, en los últimos siglos, se han observado los siguientes cuatro desplazamientos de espacios disciplinares o teorías de los objetos (TO) al espacio de la TCO o epistémico. Los dos primeros han sido reconocidos y mucho se ha escrito al respecto en diferentes términos, no así del tercer desplazamiento, el cual es fundamental para la temática expuesta en este capítulo. El cuarto, emergido de la mano de la crisis civilizatoria, pone en el centro, entre otras cuestiones, la crítica a la superioridad de los seres humanos y, en particular, de su inteligencia.

Primer desplazamiento de una TO a TCO. La lógica de la física y la matemática, categorías, conceptos fundamentales y estrategias metodológicas (método científico)

En la lógica de la física y la matemática, algunas de sus categorías, conceptos fundamentales y, de manera privilegiada, métodos y técnicas (el método científico) se desplazan al espacio epistémico de las ciencias sociales y, hasta cierto punto, de las humanidades. En el

campo de la educación y la pedagogía tienen un momento de auge y persisten, aunque en menor medida, tanto la pedagogía experimental (con sus estudios cuasi experimentales) como la psicometría y su uso en los sistemas educativos.

Segundo desplazamiento de una TO a TCO.

El giro lingüístico

En las últimas décadas del siglo XX emerge el giro lingüístico, e inicialmente afecta el campo de la educación-pedagogía con el *nuevo lenguaje*, al cual Giroux se refiere en los siguientes términos:

El idioma nuevo puede ser difícil, pero es necesario, porque capacita a los usuarios para desarrollar nuevas clases de relaciones en el campo del currículum y para plantear diferentes tipos de preguntas [...] el punto real de interés debiera ser si el lenguaje y los conceptos utilizados están generando preguntas y temas profundamente importantes acerca del campo del currículum mismo (Giroux, 1979: 10; traducción mía).

Ese giro se refiere al desplazamiento de la lingüística y en particular de la semiótica al espacio epistémico o TCO. En el campo de la pedagogía se puede advertir cuando se empieza a hablar de *discurso* en términos epistémicos y teóricos. En el caso de mi propia filiación teórica, lo reconozco por el aporte de la obra de Laclau, en términos generales y en cuanto a sus disertaciones y conceptualizaciones sobre el discurso y la mediación discursiva como ángulo ontológico, o constitución ontológica (Laclau, 1993; 2014).

Tercer desplazamiento: el giro psicoanalítico

El impacto y la fuerza del giro psicoanalítico, del cual se ha escrito poco y aún es desconocido en algunos círculos académicos —en el sentido de no reconocerlo, de no asumir su impacto—, se posiciona en el espacio epistémico con una fuerza similar a la del giro lingüís-

tico o incluso mayor. De hecho, giro lingüístico y giro psicoanalítico son elementos fundamentales que conforman la lógica a la cual se refiere Laclau como “una misma lógica” en la filosofía política, en el psicoanálisis, en la lingüística y la retórica. Esto es, dichos giros se articulan de manera inextricable y constituyen la lógica o las lógicas asumidas principalmente por posturas antiesencialistas y en franco parentesco con las complejas lógicas de las denominadas ciencias exactas y naturales.

En cuanto al giro psicoanalítico, consiste en el desplazamiento de lógica, categorías, conceptos y estrategias metodológicas al campo de las ciencias sociales y las humanidades. Como se ha señalado, la tesis segunda (De Alba, 1990) se sostiene en el impacto del giro psicoanalítico desde las TCO o espacio epistémico a las TOE. Se trata de todo un giro psicoanalítico el que impacta a las TOE, y es en el contexto de este giro que tiene una importancia capital el *objeto a* de Lacan, como parte constitutiva de la lógica del psicoanálisis en el espacio epistémico, como categoría y concepto fundamental. De manera prioritaria, el *objeto a* de Lacan se considera constitutivo de todo sistema de significación.

Hacia el desplazamiento al giro ambiental

Se observa una tendencia —aún débil en los ámbitos académicos y en especial de investigación— hacia el giro ambiental. Éste cuestiona, en cierta medida, la constitución misma de la cultura humana. En *De animales a dioses* (Harari, 2016), el autor señala que el *homo erectus* había vivido dos millones de años, mientras que el *homo sapiens* (nosotros) tiene doscientos mil años, aunque es improbable que vivamos mil años más.¹⁴ Cada día parece más lejana la posibi-

14 “Las regiones más pobladas de Asia estaban pobladas por *Homo erectus*, ‘hombre erguido’, que sobrevivió allí durante cerca de dos millones de años, lo que hace de ella la especie humana más duradera de todas. Es improbable que este récord sea batido incluso por nuestra propia especie. Es dudoso que *Homo sapiens* esté aquí todavía dentro de 1 000 años. De manera que dos millones de años quedan realmente fuera de nuestras posibilidades” (Harari, 2016: 18).

lidad de zanjar el grave deterioro ambiental. La situación se agrava y pareciera que se vive en un mundo de *homo stultus*, ciego, sordo y mudo, en un mundo-mundos¹⁵ de seres humanos que se erigen y autodenominan como *homo sapiens* y actúan, en sus comunidades y poblaciones dominantes, como *homo stultus*. Es diferente afirmar que se reconoce y comprende la tensión entre globalización y crisis estructural generalizada (CEG)¹⁶ en el plano discursivo,¹⁷ conceptual y declarativo, que confrontarlo en las acciones humanas cotidianas. La tendencia dominante va hacia una clara dirección de autodestrucción. Laclau decía que las crisis de este tipo —orgánicas, en términos de Antonio Gramsci, a quien retoman Laclau y Mouffe (1987)— son oportunidades inéditas, y así es, mas el trágico acontecer cotidiano estremece por las posibles direcciones de tal ineditud, y nos obliga a realizar arduos esfuerzos tanto de comprensión como de transformación de nuestras prácticas sociales, con la intención de

- 15 Cuando hablo de mundo-mundos me refiero a la complejidad social actual y a las distintas formas existentes de concebirla, nombrarla o enunciarla. Se habla de primer mundo, de tercer mundo, de derrumbe del bloque o mundo socialista, de países desarrollados, subdesarrollados o en vías de desarrollo. Sin duda, estas formas de concebir al mundo se vinculan con el espacio social de aquel que las concibe y de la particular forma en la cual organiza en su propia subjetividad la complejidad social señalada.
- 16 Se ha afirmado en múltiples ocasiones que una herramienta productiva para la lectura de la realidad se da a través de la tensión entre globalización y crisis estructural generalizada. Ahí, la globalización se erige como proyecto social amplio de “la humanidad”, centrada en los increíbles avances de la ciencia y la tecnología, y en particular de las nuevas formas de comunicación a través de la *red*, dando, de múltiples formas, la espalda a la mayoría de la población mundial. Y la crisis estructural generalizada se considera como el debilitamiento de las diversas instancias que conforman la estructura sistémica, esto es, la estructura social, económica, política, cultural, ideológica, educativa, ética, de valores, etcétera.
- 17 A partir de Laclau (2004; publicado por primera vez, en inglés, en 1993) y Wittgenstein (1988), se considera al discurso el conjunto de elementos diferenciales de cualquier tipo y forma —lingüísticos, extralingüísticos, gestuales, pictóricos, arquitectónicos, artísticos, etcétera— que se encuentren articulados en una configuración significativa. Esto es, que adquieran significado por el *uso* —en términos de Wittgenstein— que tengan al interior de un juego de lenguaje. Pensar en términos de discurso, discursividad y campo discursivo exige “un tipo de análisis, fundamentalmente dirigido no a los hechos, sino a sus condiciones de posibilidad. La hipótesis básica de una aproximación discursiva es que la misma posibilidad de percepción, pensamiento y acción depende de la estructuración de un cierto campo signifiante que preexiste a cualquier inmediatez factual” (Laclau, 2004: 7).

aportar elementos, aunque sean mínimos, para detener la autodestrucción en la cual la humanidad se ha sumergido y revertirla en lo posible.

Hasta aquí lo referente a la aún incipiente tendencia hacia el giro ambiental, el cual recupera al lingüístico, al psicoanalítico y a otros giros en un complejo movimiento ontológico de articulación.

TERCER MOMENTO: LA EMERGENCIA DE LA CATEGORÍA HORIZONTE ONTOLÓGICO–SEMIÓTICO Y LA RECUPERACIÓN DE LA NOCIÓN EDUCACIÓN

La investigación realizada en el segundo momento define, de alguna manera, el derrotero de las subsecuentes etapas de esta investigación. Las tesis planteadas en dicho momento se refieren con claridad a la relación entre el espacio epistémico y el teórico en esta relación.

Es el tercer momento en el cual emerge la cuestión ontológica y se posiciona, desde la perspectiva aquí asumida, cada vez con mayor fuerza la importancia y potencialidad del *objeto a* en el campo de las ciencias sociales y las humanidades, y en particular en la pedagogía, como el campo propio de conocimiento e interés.

En este tercer momento se construye la noción de horizonte ontológico-semiótico (HOS). En esta noción se asume como estilo o forma de inteligibilidad la lógica del discurso laclauiana, en la cual el *objeto a* se expresa como principio de todo sistema de significación (Laclau, 2014), como lo había expresado con claridad en su *Razón populista*:

La totalidad mítica, la díada madre/hijo, corresponde a la plenitud no alcanzada, evocada —como su opuesto— por las dislocaciones ocasionadas por las demandas insatisfechas. La aspiración a esa plenitud o totalidad, sin embargo, no desaparece totalmente, sino que es transferida a objetos parciales que son los objetos de las pulsiones. En términos políticos, esto es exactamente lo que hemos llamado una relación hegemónica: una cierta particularidad que asume el rol de una universalidad imposible. Es porque el carácter parcial de estos objetos no es el

resultado de una narrativa particular, sino que es inherente a la estructura de la significación, que el *objeto a* de Lacan constituye el elemento clave de una ontología social. El todo va a ser siempre encarnado por una parte. En términos de nuestro análisis: no existe ninguna universalidad que no sea una universalidad hegemónica (Laclau, 2005: 147).

Es en el seno de la articulación de la lógica del discurso y la producción conceptual sobre pedagogía que emerge el concepto de HOS. Éste es el lugar imaginario, simbólico, intersimbólico, ontológico, semiótico, epistémico, teórico, valoral, estético, ético, histórico, cronotrópico,¹⁸ desde el cual se construye, comprende, analiza y considera un campo, un problema o una cuestión, es decir, la realidad misma. En el HOS se construye el sistema de sentidos y significaciones y se posicionan las condiciones de posibilidad de la *mirada*¹⁹ (Pérez, 2008), así como los campos discursivos sobre las *formas de vida*²⁰ (Wittgenstein, 1988) de una comunidad y de sus miembros.

- 18 Cronotopo es una noción que articula el concepto de Bakhtin (1986) y la noción de tropo de Paul de Man (1986). El cronotopo es el momento (la temporalidad) en su estrecha relación con el horizonte ontológico-semiótico y la articulación de horizontes ontológico semióticos en un momento, etapa o situación particular (espacialidad). De hecho, cuando se viaja en autobús, en avión, en barco, en tren o en otro medio de transporte, se viaja en el tiempo y en el espacio.
- 19 Por mirada se entiende “el ángulo desde donde nos posicionamos para hacer una lectura de la realidad y los problemas que de ella decidimos investigar, es algo que va más allá de la postura teórica que asumimos, las categorías y [los] conceptos en que nos apoyamos para explicar y comprenderlos; tiene que ver más con la incorporación de todo esto a los esquemas de pensamiento que nos permiten elegir y tomar decisiones personales en relación con un objeto de estudio y/o una práctica social” (Pérez, 2008: 19).
- 20 *Formas de vida* es una categoría compleja inextricablemente vinculada con la de juegos de lenguaje, en la cual es fundamental el entramado particular de las articulaciones entre los diversos niveles, tipos, estatus, elaboraciones, prácticas en un HOS, en donde juegan un papel importante, entre otros elementos o aspectos, la cuestión del acuerdo, la enseñanza y el aprendizaje, desde nombrar un color, por ejemplo, hasta la formulación de juicios. “¿Puede aprenderse el conocer a los hombres? Sí; algunos pueden aprenderlo. Pero no tomando lecciones sino a través de la ‘experiencia’. —¿Puede ser otro nuestro maestro en esto? Sin duda. De vez en cuando nos hace la *advertencia* correcta. —Así son aquí ‘aprender’ y ‘enseñar’. —Lo que se aprende no es una técnica; se aprende a hacer juicios correctos” (Wittgenstein, 1988: 519).

Se construyen las creencias, las formas de la sensibilidad, los estilos de inteligibilidad, de emotividad, las formas de relación con la naturaleza, etcétera.

Los elementos constitutivos del horizonte ontológico semiótico son los siguientes:

1. Estilos o formas de inteligibilidad.
2. Estilos o formas de percepción.
3. Estilos y formas de la sensibilidad.
4. Formas, manejo y expresión de emocionalidad (las emociones).
5. Formas y modos de inscripción en la naturaleza (y en los distintos aspectos de los valores, las creencias, las prácticas cotidianas y ceremoniales).
6. Las formas o los estilos de construcción de los roles, los lugares y los espacios en la comunidad.
7. Memoria y celebración de los momentos de procedencia (narraciones constitutivas) y acuñamiento e incorporación de los momentos de emergencia.

La articulación y reiteración en las prácticas cotidianas y ceremoniales (rituales y otras) de estos siete elementos constitutivos fundan las formas o los estilos de construcción de la subjetividad y de la identidad en la subjetividad, esto es, de la pertenencia.

Educación: construcción de seres humanos

La educación es un proceso de construcción y constitución de los seres humanos, de su identidad, de la configuración de su subjetividad, de su relación con la naturaleza, de intercambio de bienes simbólicos y transmisión del legado generacional. Este proceso emerge y circu-

la en un HOS,²¹ a partir del cual el ente,²² al responder —mediante complejos actos y procesos multidireccionales de identificación— a las interpelaciones que circulan en el entramado social,²³ se constituye como ser humano y como sujeto social, educativo, político y cultural.²⁴ Estos procesos de identificación permiten y propician la transmisión, apropiación, producción e intercambio de bienes simbólicos²⁵ en constantes resignificaciones y procesos de *empowerment* (TAPIRE). Esto es TAPIRE, entre las diferencias e interrelaciones de los *juegos de lenguaje*²⁶ que constituyen al entramado social y en él circulan.

La educación emerge y se produce en un HOS. En las primeras identificaciones se delinea y formula un tipo de relación con la madre, el padre, la familia y el entorno primario: la naturaleza, el barrio, el paisaje.²⁷ Si bien las primeras identificaciones pueden ser modificadas, tienen una especial fuerza en la constitución ontológica de los seres humanos. Estas identificaciones primarias construyen en la subjetividad la interioridad de la identidad.

Por interioridad se entiende los elementos identificatorios que se han incorporado en el sujeto personal, individual, familiar, grupal,

21 También es posible que ocurre entre dos o más horizontes ontológico-semióticos (HOS); a través del contacto cultural (De Alba, 2017; publicado por primera vez, en inglés, en 2012).

22 Por *ente* se entiende al momento previo a la constitución del sujeto, se usan estos significantes más de manera analítica que teórica. Este ente puede referirse a una persona o a un grupo, institución, población, etcétera.

23 Cuando se habla de entramado social, se emplea éste como genérico, el cual arropa significaciones relativas al entramado familiar, barrial, nacional, religioso, social amplio, etcétera.

24 La constitución como sujeto social incluye a una persona o algún tipo de organización, agrupación, institución.

25 Se emplea *simbólico* en un sentido cercano a Lacan, en cuanto a los registros de lo real, lo imaginario y lo simbólico. Lo simbólico se aborda como aquello de lo cual se puede hablar con claridad, argumentar, estar de acuerdo o en desacuerdo, etcétera. Estos bienes simbólicos se encuentran en una inextricable relación con lo real y lo imaginario.

26 “Llamaré también ‘juego de lenguaje’ al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido” (Wittgenstein, 1988: 25).

27 “Por ‘paisaje’ queremos decir ‘las lecturas de y las relaciones con los ambientes físicos en los que existimos como seres personificados’” (Davies *et al.*, 2017: 78).

social, comunitario, nacional, etcétera, constituidos por un movimiento diferencial que tiende a centrar y fijar la identidad en dichos elementos diferenciales y a excluir aquellos que amenazan la diferencia a partir de la cual se constituye la identidad, es decir, se refiere a estadios primarios de la identificación de los sujetos (individuales, familiares, sociales, etcétera). De tal suerte que las interpelaciones de la educación en múltiples ocasiones encuentran una coraza que *protege* a los sujetos en contra de lo que se percibe como amenaza a la identidad, en forma de rechazo o resistencia al crecimiento, innovación o cambio, y que fortalece la interioridad de la identidad de los sujetos, espacio en el cual éstos se sienten seguros, confortables, comprometidos con esos polos primarios de identificación. Es en esta relación de las identificaciones primarias con el horizonte ontológico semiótico que se puede comprender la importancia de la relación de éste con la educación, así como el fracaso de múltiples interpelaciones de políticas y programas educativos que pretenden propiciar cambios en una dirección radicalmente distinta a los polos de identificaciones primarias y de otros grados y niveles de identificación en la construcción de la exterioridad de la identidad.

El asunto central en la educación consiste en abordar la potencialidad de la operación pedagógica como relación entre interpelaciones pedagógicas e identificaciones primarias que devienen del horizonte ontológico semiótico. Este dúo, interpelación–identificaciones primarias, es la llave que articula la interioridad con la exterioridad de la identidad para permitir el enriquecimiento de ésta; o bien, el contacto entre dos horizontes ontológico-semióticos, a través de las interpelaciones de la educación desde un HOS hacia un sujeto individual, social, comunitario, educativo, etcétera, perteneciente a otro HOS, con diferencias radicales. En materia de educación y operación pedagógica, este dúo es un terreno fértil para el fortalecimiento y enriquecimiento de la construcción de la identidad en la subjetividad o, por el contrario, un obstáculo que impide envíos y reenvíos simbólicos entre los HOS en contacto. En otras palabras, es la clave para lograr la articulación entre interioridad de las identificaciones primarias de un HOS y la exterioridad de la identidad que se ubica en otro HOS, y por tanto, la clave del éxito o el fracaso de una política

o propuesta educativa, la cual trabaja con sujetos que pertenecen a distintos HOS.

En estas identificaciones primarias, la noción, el concepto y la categoría de *objeto a* de Lacan es constitutivo en dos sentidos:

1. En cuanto a la inteligibilidad y los demás elementos que componen el HOS. Como se ha afirmado, funda toda forma de significación.
2. En inextricable relación con lo educativo y lo pedagógico como objeto, en algunas de sus acepciones originarias del psicoanálisis lacaniano, esto es, como articulación entre objeto perdido de deseo y objeto de deseo, como motor y, en especial para los fines de este trabajo, como objeto de identificación.

Estos dos sentidos del *objeto a* en su relación con las identificaciones primarias y, más allá, con lo educativo y lo pedagógico, exigen un desarrollo, el cual se espera realizar en trabajos posteriores. Por ahora, cabe decir que es este punto el que nos lleva a la articulación entre el HOS y la educación, lo educativo, lo pedagógico y la operación pedagógica.

En esta línea es importante reconocer los tres momentos de la constitución ontológica de lo educativo, la educación y la pedagogía: la inscripción (nosotros), delimitación (nosotros o ellos), y creación y producción (nosotros y ellos). Son tres momentos que operan en el registro pedagógico de manera interrelacionada y simultánea, aunque se nombren con propósitos analíticos y tengan un uso teórico, metodológico y técnico con fines de investigación²⁸. A este asunto se refiere el cuarto momento.

28 Tanto lo teórico y lo analítico como lo metodológico de los momentos y registros constitutivos de lo pedagógico y lo educativo tienen un fuerte potencial para comprender y abordar los objetos de estudio del campo de la educación y la investigación educativa.

CUARTO MOMENTO: LA OPERACIÓN PEDAGÓGICA

Las nociones y los conceptos de HOS, la recuperación de la noción de educación y la investigación realizada a partir de 1998 sobre la constitución de lo educativo y de la educación permitieron y exigieron a la investigación comprender la concepción de lo pedagógico y la pedagogía (análogo a la educación y lo educativo) con una complejidad y densidad teórica que rebasó lo conceptualizado hasta el tercer momento.

La operación pedagógica consiste en la interpelación que desde una mediación discursiva pedagógica se hace a un ente, y a la respuesta de éste que, en el momento de la decisión o del desplazamiento hacia la interpelación, lo constituye como sujeto pedagógico. Esto implica un complejo movimiento de las subjetividades, ya que la respuesta a la interpelación o el desplazamiento hacia ésta se produce a través de un movimiento trópico, el cual no está regido por ninguna regla sintáctica, contenida en una determinada gramática. Esto es, se produce una nueva significación, una forma distinta de subjetivación, traducida en polos o rasgos de identificación y en la producción o resignificación de aprendizajes de los contenidos culturales que circulan en las interpelaciones del entramado social. El carácter del movimiento trópico de la respuesta a la interpelación constituye un amplio rango de posibilidades, desde aquellas previstas en la interpelación hasta incluso las opuestas o contrarias, traducidas en diversas prácticas, en todas las esferas de la vida en el entramado social.

Esta operación pedagógica se da en una relación agonística que, de acuerdo con la activación del énfasis del ángulo —ontológico— constitutivo, es de tipo nosotrópico, antagónico o de plenitud, goce/carencia, decaimiento o frustración.

La mediación discursiva pedagógica se conforma en un contexto natural, social, político, educativo, cultural y comporta una figura de ser humano, tipos de convivencia e intercambio, formas de vida, es decir, un proyecto humano, político-social amplio, para delinear, configurar, moldear, formar y educar en su articulación significativa a los sujetos humanos personales, individuales, sociales, educativos,

culturales, políticos, éticos y estéticos de una sociedad en el seno de una cultura, y en un momento histórico particular, en una época. O bien, aporta elementos fundamentales en momentos de cambios epocales, con el fin de que los sujetos adquieran diversas herramientas para la construcción de una nueva figura de seres humanos.

La constitución ontológica de lo educativo, de lo pedagógico, en términos de ángulo, cierre o sutura, mediación discursiva, como lo plantea Laclau (2014), se produce en la operación pedagógica, a través de la respuesta discursiva a la interpelación sobre la construcción de seres humanos y la formación de sujetos sociales. La interpelación se produce mediante la interrelación entre las personas, los grupos y las comunidades de manera simbólica, directa e indirectamente, consciente o inconscientemente, a través de las múltiples formas de comunicación e interacción.

Interpelación y respuesta discursiva

Esta interpelación puede hacerse de manera consciente y sistemática, como suele ocurrir en los sistemas educativos en todos los planos y dimensiones de éstos, y en la educación familiar en los tópicos abiertos de la narrativa de la formación o educación familiar, del plan de desarrollo familiar, de la trama de la novela familiar. La sociedad misma interpela a través de sus “fines”, valores, prácticas, creencias, *habitus* (en el sentido de Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002; publicado por primera vez en 1973); de las diferentes agrupaciones sociales, comunidades, partidos políticos, clubes, asociaciones; de sus diversos grupos, sectores y sujetos sociales, los cuales pueden compartir o no proyectos de diversa índole, así como prácticas, conocimientos y valores. Sin embargo, es muy importante considerar las interpelaciones de la respuesta discursiva, conformada por la relación entre tres formas paradójicas articuladas por lo agonístico, las cuales se refieren a la fuerza del énfasis en el ángulo constitutivo, en la mediación discursiva de la operación pedagógica que muestra, en sentido wittgensteniano, la complejidad de esta operación constitutiva. La mediación discursiva, o ángulo ontológico

de la pedagogía, consiste en la inextricable relación constitutiva de la inscripción primaria en la superficie de un horizonte ontológico semiótico particular, inscripción nosotrópica, relación *nosotros-nosotros*, la diferenciación y el establecimiento de fronteras, la relación *nosotros o ellos* y la relación de amor entre Poros y Penía (deseo, placer, gozo, sufrimiento), *nosotros y ellos*.²⁹ Estos énfasis del ángulo de la conformación de lo pedagógico son simultáneos y están en constante movimiento e interrelación. Lo pedagógico, lo educativo, se constituyen a través de la compleja operación trópica en lo agnóstico, entre *nosotros o ellos*, *nosotros-nosotros*, y *nosotros y ellos*.

Debido a esta complejidad y textura de la construcción de lo humano, la lectura pedagógica es compleja y en ocasiones se confunde o se fusiona con lecturas de otras disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología, la historia o la filosofía. Y sí, por supuesto, en lo pedagógico y la pedagogía ocurren atravesamientos y cruzamientos de múltiples ángulos ontológicos, ya que toda ontología es abierta y porosa, y se encuentra atravesada por otras suturas o mediaciones ontológicas que responden de una u otra forma tanto al estilo de intelección como al establecimiento del ángulo constitutivo de la mirada. Lo que sostiene y construye lo pedagógico y a la pedagogía es la complejidad de los énfasis de su ángulo ontológico constitutivo en su inextricable relación constitutiva.

Lo que sostiene y construye lo pedagógico y a la pedagogía es la complejidad de los énfasis de su ángulo ontológico constitutivo en su inextricable interrelación. De tal forma que la posibilidad de lo pedagógico y la pedagogía no se encuentra en la separación analítica de una mirada, sino en esta articulación móvil cuyo ángulo es ontológico. El pensamiento pedagógico está tejido en esta complejidad, pues las áreas, temáticas, prácticas y distintos estudios en el campo de la pedagogía responden a las características de la construcción de los objetos de estudio y práctica que asumen de múltiples y variadas formas la complejidad de la respuesta discursiva, del ángulo constitutivo de lo pedagógico que hemos descrito, así como de sus énfasis.

29 La historia de Poros y Penía se encuentra en el diálogo *El banquete*, en particular en la conversación entre Sócrates y Diotima (véase Platón, 1988).

Lo pedagógico y la pedagogía, desde esta perspectiva, conforman una compleja e indisoluble textura en la tarea de conformación “constitutiva” y de creación de lo humano de los seres humanos, los sujetos, las personas y los ciudadanos.

Construcción de seres humanos, operación pedagógica y *objeto a*

Esta operación pedagógica se da en una relación agonística que, de acuerdo con la triada del ángulo (ontológico) constitutivo, es de tipo nosotrópica, antagonica, de deseo, satisfacción, goce, sufrimiento, esfuerzo.

En este último apartado del capítulo se enfatiza la potencialidad de la construcción del campo de la educación en virtud de la lógica de la articulación, se destaca la importancia y la función del *objeto a* en los procesos de identificación propios de la operación pedagógica y, por tanto, de la conformación, construcción, formación de seres humanos y sujetos sociales, culturales y políticos.

Cabe subrayar la importancia que Ernesto Laclau le otorga al *objeto a* de Lacan en dos sentidos: *a*) como principio de todo sistema de significación, y *b*) como elemento constitutivo de una misma lógica que, sostiene, es de la filosofía política, el psicoanálisis, el lenguaje y la retórica. En este trabajo se añade a la pedagogía.

En la tarea teórica, en la cual me encuentro desde hace varias décadas, los aportes de Laclau me han llevado a interesarme en los dos aspectos aquí señalados, y a trabajarlos en el ámbito de la constitución ontológica de lo pedagógico y lo educativo (educación, pedagogía). Esto a través de la compleja respuesta discursiva, la cual conforma un principio de inteligibilidad del campo, de la disciplina. Respuesta discursiva conformada, como se ha expuesto, por lo nosotrópico (el *nosotros-nosotros*), el *nosotros y ellos* (amor entre Poros y Penía) y el *nosotros o ellos* (lo político, límites y fronteras), desde la lógica de la articulación (juego de diferencias, relacionalidad). Esto permite advertir la constitución del campo, de la disciplina, desde esa *misma lógica* enunciada y desarrollada por Laclau

(2005; 2014), en la cual el *objeto a* es principio de todo sistema de significación, de toda inteligibilidad.

CIERRE Y APERTURA

Quisiera subrayar el carácter preliminar de este capítulo, si bien es cierto que llegar a *estos apuntes* ha implicado una tarea de años de investigación teórica y teórica (en el sentido de Hoyos, 2014). Por ello, más que plantear cuestiones con cierto nivel de cierre, se exponen aquí algunas inquietudes e interrogantes.

En la operación pedagógica se vislumbra un amplio campo de investigación empírico-conceptual y discursiva entre ésta y el discurso político y de lo político —en su sentido más amplio—. Esto se da en la medida en que la respuesta discursiva a la interpelación es de carácter trópico, y por tanto no sujeto a una gramática específica, a una respuesta prevista, más allá de la intención y el propósito de la misma operación pedagógica.

En esa misma línea, se ha afirmado que la interpelación misma en la operación pedagógica contiene elementos intencionales y otros propios de los procesos de identificación de los seres humanos, por lo que es válido afirmar dos cuestiones que a su vez se constituyen como posibles áreas de investigación:

1. La operación pedagógica en sí puede ser propuesta en el marco de un proyecto político, social y cultural amplio, con fines, propósitos e intencionalidades definidas, a partir del cual la interpelación tiene fuertes niveles de definición y dirección.
2. Sin embargo, la operación pedagógica se produce también en conformaciones discursivas lesivas a la sociedad, como el machismo patriarcal o el narcotráfico en nuestra sociedad mexicana actual. Éstas interpelan a los y a las jóvenes de diferentes grupos y sectores de la sociedad mexicana. En estos casos, la interpelación de estas conformaciones discursivas es narrada, reiterada y reforzada cotidianamente a través de música y letras

como las contenidas en los narcocorridos,³⁰ así como en series transmitidas por diversas plataformas como Netflix, Claro video, Blim, entre otras.

Otra área importante y sujeta a investigación se traduce en el siguiente interrogante: ¿Cuál es la influencia y el impacto del *objeto a* de Lacan en el plano de la construcción de conformaciones teóricas y teoréticas en el campo de la pedagogía?

El cierre en la escritura de este capítulo presenta paradójicamente una enorme apertura. Tal apertura implica asumir el impacto del giro psicoanalítico en el campo de la investigación educativa, las teorías educativas y la pedagogía, esto es, en el campo de las teorías del objeto (TO) educación-pedagogía.

REFERENCIAS

- Alba, Alicia de (2018a), “Principio de intelección y complejidad de la ontología del discurso. En homenaje a Ernesto Laclau... Reconocimiento y admiración sin reservas”, en Rosa Nidia Buenfil Burgos y Zaira Navarrete Cazales (coords.), *Ernesto Laclau: apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica*, México, Plaza y Valdés/Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación, pp. 115-127.
- Alba, Alicia de (2018b), “Esquema: la ilusión de la inmediatez a la afirmación de la prioridad ontológica de alguna u otra forma de mediación discursiva”, en *idem*, *Archivo conceptual* (entrada del 14 de febrero), IISUE-UNAM (inédito).
- Alba, Alicia de (2018c), “Esquema: la relación teoría del conocimiento del objeto-teoría del objeto educación”, en *idem*, *Archivo conceptual* (entrada del 14 de febrero), IISUE-UNAM (inédito).

30 “El corrido es un género musical en México que narra la historia verdadera de un personaje real y/o mítico. Estas composiciones épicas narran momentos importantes para rendir homenaje o demostrar respeto a una persona o un pueblo” (Thornton, s.a.).

- Alba, Alicia de (2017), “Sujeto y giro del contacto cultural”, en Alicia de Alba y Michael A. Peters (coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*, México, UNAM, pp. 141-167.
- Alba, Alicia de (1995), “Posmodernidad y educación. Implicaciones epistemáticas y conceptuales en los discursos educativos”, en Alicia de Alba (coomp.), *Posmodernidad y educación*, México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, pp. 129-175.
- Alba, Alicia de (1992), “Posmodernidad y educación. Consideraciones analíticas sobre las perspectivas postmodernas en los discursos educativos”, *Perspectivas Docentes*, núm. 8, pp. 18-36.
- Alba, Alicia de (1990), “Teoría y educación. Notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas”, en *idem* (coord.), *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*, México, UNAM, pp. 19-52.
- Alba, Alicia de (comp.) (1987), *¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias*, México, UNAM.
- Alba, Alicia de, Edgar González-Guadiano, Colin Lankshear y Michael A. Peters (2000), *Curriculum in the postmodern condition*, Nueva York, Peter Lang.
- Asensi, Manuel (2011), “Capítulo 5. Máquinas saboteadoras”, en *idem*, *Crítica y sabotaje*, Barcelona, Anthropos, pp. 245-296.
- Asensi, Manuel (2006), “La creación del espacio ‘Tel Quel’ (1963-1968)”, en *idem*, *Los años salvajes de la teoría*, Valencia, Tirant lo Blanch, pp. 6-104.
- Bakhtin, Mikhail (1986), *Speech, genres & other late essays*, Austin, University of Texas Press.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (2002), *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Carr, Wilfred (2005), “The role of theory in the professional development of an educational theorist”, *Pedagogy, Culture and Society*, vol. 13, núm. 3, pp. 333-346.
- Davies, Bronwyn, Bodil Halvars-Franzén, Hillevi Lenz Taguchi, Farzaneh Moinian, Kajsa Ohrlander y Anna Palmer (2017), “Llegar a ser uno

- mismo con/dentro de paisajes y al otro lado de fronteras”, en Alicia de Alba y Michael A. Peters (coords.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI*, México, UNAM, pp. 77-95.
- De Man, Paul (1986), “La resistencia a la teoría”, en Wlad Godzich (ed.) (1990), *La resistencia a la teoría*, Madrid, Visor, pp. 11-37.
- Giroux, Henry A. (1979), “Toward a new sociology of curriculum”, *Educational Leadership*, vol. 37, núm. 3, pp. 248-253.
- Harari, Yuval Noah (2016), *De animales a dioses. Una breve historia de la humanidad*, Madrid, Debate.
- Hoyos Medina, Carlos Ángel (2014), “Democracia e interés pedagógico”, tesis de maestría en Pedagogía, México, UNAM.
- Laclau, Ernesto (2014), “La función retórica de las categorías psicoanalíticas”, 17, *Instituto de Estudios Críticos*, 14 de abril, pp. 1-8, <www.17edu.org/blog/item/767-la-funcion-retorica-de-las-categorias-psicoanaliticas>, consultado el 5 de febrero, 2018 (entrada de blog).³¹
- Laclau, Ernesto (2005), *La razón populista*, Buenos Aires, FCE.
- Laclau, Ernesto (2004), “Discurso”, *Estudios. Filosofía-Historia-Letras*, núm. 68, pp. 7-18.
- Laclau, Ernesto (2002), *Hegemonía y antagonismo: el imposible fin de lo político (Conferencias de Ernesto Laclau en Chile, 1997)*, Santiago, Cuarto Propio.
- Laclau, Ernesto (1993), *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

31 El material ya no está disponible en la liga, la autora lo tiene impreso obtenido de ese sitio el 5 de febrero de 2018. En el blog 17, Instituto de Estudios Críticos, apareció este documento varios meses antes del fallecimiento de Ernesto Laclau, acaecido el 13 de abril de 2014. El 14 de abril de 2014 a las 9:21 de la mañana, un día después de su fallecimiento, apareció con la siguiente nota introductoria: “En forma intempestiva y a todas luces prematura, el 13 de abril de 2014 falleció el teórico político e historiador argentino Ernesto Laclau, autor, entre otras obras, de *La razón populista* y *Hegemonía y estrategia socialista*, esta última escrita mano a mano con su compañera, Chantal Mouffe. A modo de homenaje, compartimos este escrito de su pluma, que forma parte de un expediente sobre política y psicoanálisis de próxima circulación en la colección Diecisiete, coordinado por Diana Plaza y Gibrán Larrauri. Hasta siempre, Ernesto”.

- Laclau, Ernesto y Chantal Mouffe (1987), *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo XXI.
- Pérez Arenas, David (2008), “Desestructuración de la identidad social de las maestrías en educación: desplazamiento de la formación académica”, tesis de doctorado en Pedagogía, México, UNAM.
- Peters, Michael (1995), “Education and the postmodern condition: revisiting Jean-François Lyotard”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 29, núm. 3, pp. 387-400.
- Platón (1988), “Banquete”, en *idem*, *Diálogos III*, Madrid, Gredos, pp. 143-287.
- Ruiza, Miguel, Tomás Fernández y Elena Tamaro (2004), “Biografía de Anna Freud”, *Biografías y vidas. La enciclopedia biográfica en línea*, <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/freud_anna.ht>, consultado el 28 de diciembre, 2019 (entrada de blog).
- Thornton, Megan (s.a.), “¿Qué es el corrido mexicano?”, en @cceso, *Almanaque*, <<http://acceso.ku.edu/unidad4/almanaque/corrido.shtml>>, consultado el 9 de febrero, 2020.
- Vilanou i Torrano, Conrad y Enric Ripolles i Bosh (1995), “La pedagogía en Wittgenstein: a propósito de una posible lectura ética de aquellos años ‘perdidos’”, *Perspectivas Docentes*, núm. 15, pp. 9-19.
- Wittgenstein, Ludwig (1988), *Investigaciones filosóficas*, Barcelona/México, UNAM/Crítica.

LA PRÁCTICA SEXUAL DE LOS ENFERMOS. SÍNTOMA Y VERDAD

Manuel Asensi Pérez

Puesto que es un signo, el síntoma es aquello que está en lugar de otra cosa. Obsesionarse con que los frascos (de la mayonesa, del champú, de la tinta, etcétera) queden bien cerrados es un comportamiento que está en lugar de otra cosa. No es extraño que, en el terreno de la medicina, el síntoma sea tratado en términos semióticos. Umberto Eco define el signo de la siguiente manera muy peirciana: “Signo es cualquier cosa que pueda considerarse como substituto significante de cualquier otra cosa” (Eco, 2000: 22). De hecho, este autor habla de una semiótica médica, dentro de la que incluye el mismo psicoanálisis (Eco, 2000: 27). Sin embargo, pronto veremos las diferencias entre la forma en que la medicina concibe el síntoma, y la forma como lo hace el psicoanálisis.

Sería ingenuo querer agotar el campo del goce, que aún es un tópico sobre el que se continúa discutiendo y que posee aspectos todavía no investigados, a pesar de las magníficas monografías que existen al respecto. Pero hay una última dimensión del goce que es necesario abordar. Como se ha dicho anteriormente, en *Más allá del principio de placer*, Freud señala que “es incorrecto hablar de un imperio del placer sobre el discurso de los procesos anímicos” (Freud, 1979a: 9). Separa delicadamente el terror del miedo y la angustia. En esta versión, esta última se refiere a un estado de expectativa frente al peligro desconocido; el miedo exige un objeto determinado, y el terror alude a un “estado en el que se cae cuando se corre un peligro sin estar preparado” (Freud, 1979a: 13).

¿Por qué una persona debería insistir en el hecho de experimentar tales afectos negativos?, ¿por qué, por ejemplo, alguien aquejado por una neurosis traumática (la guerra, los accidentes de tráfico, etcétera) vuelve una y otra vez a soñar la situación del trauma? La sorpresa de este hecho es que si, según la teoría freudiana, los sueños son un cumplimiento del deseo del soñador, ¿cómo suponer que lo que se desea es la repetición de la vivencia traumática? Es más, ¿cómo explicar que el niño repita una y otra vez un juego en el que un objeto desaparece (el carretel de madera atado a un piolín) y vuelve a aparecer, acompañado por las secuencias fónicas “o-o-o-o” (por *fort*, ausencia) y *Da* (presencia), en alusión dolorosa a la ausencia de la madre?

Y otra pregunta más: ¿cómo se concilia con la supremacía del principio de placer el hecho de que el niño repita una y otra vez una vivencia penosa para él? ¿Es cierto, como afirma Aristóteles (2009) en el capítulo VIII de la *Poética*, que el fin de la tragedia es la catarsis de los sentimientos de terror y piedad? Si eso fuera cierto, no haría falta repetir la experiencia de la tragedia, y sabemos también que la experiencia de la tragedia está sometida a una “compulsión de repetición”, a un automatismo de repetición (*Wiederholungszwang*). Freud observa que durante el análisis los neuróticos repiten en la transferencia con el psicoanalista las experiencias dolorosas. Estaremos de acuerdo en que una cosa es afrontar un problema con vistas a su análisis, y otra muy distinta la repetición de una vivencia. Esa repetición es compulsiva, es pulsional.

No es impertinente observar que entran aquí dos sistemas en conflicto, uno para el que la experiencia de repetición es displacentera (el yo consciente), y otro para el que resulta placentera (el yo inconsciente). El problema es que no es un conflicto entre partes iguales, ya que el resultado siempre es la preeminencia del sistema pulsional inconsciente. De ahí la tesis freudiana: “Si existe un ‘más allá del principio de placer’, por obligada consecuencia habrá que admitir que hubo un tiempo anterior también a la tendencia del sueño al cumplimiento de deseo” (Freud, 1979a: 32). Y su inmediata consecuencia: una pulsión no sería sino un esfuerzo, ya lo sabemos, de reproducir un estado anterior. Es a lo que llamamos “pulsión de

muerte”: “*La meta de toda vida es la muerte*” (Freud, 1979a: 38). Con esto, la distinción lacaniana entre el “*moi*” y el “*je*” queda anunciada por Freud en el momento en que reconoce que en cuanto a la resistencia del enfermo a la cura, no hay que oponer lo consciente a lo inconsciente, “sino el yo coherente y lo reprimido. Es que, sin duda, también en el interior del yo es mucho lo inconsciente: justamente lo que puede llamarse el ‘núcleo del yo’” (Freud, 1979a: 19). Porque, en efecto, hemos entrado en el ámbito que vincula el goce al síntoma. Del mismo modo que el sueño reitera una situación penosa, o que el niño repite sus experiencias negativas, o que el neurótico escenifica de nuevo aquello que le resultó desagradable, podemos asegurar que el síntoma (una afonía, una contractura, una inmovilidad de cierta extremidad, un dolor de colon, etcétera, pero ninguno vinculado a problemas orgánicos) repite una experiencia desagradable para el yo consciente, y placentera para el yo inconsciente. Desagradable para el *moi*, agradable para el *je*. La persona que se acerca al psicoanálisis como enfermo, ¿de qué habla continuamente, si no es de su(s) síntoma(s)? Habla y se queja, parece el motivo central de su puesta en análisis. Pero esto que es bien sabido alcanza su cénit en el momento en que se descubre que la persona que padece el síntoma se agarra a él como si de un bien supremo se tratara.

¿Cuál puede ser la razón de esa dependencia del síntoma, si no es que el sujeto goza de él? Lacan lo dice así: “*le symptôme dans sa nature est jouissance, ne l’oubliez pas, jouissance fourrée*” (Lacan, 1962-63: 69). Porque, a fin de cuentas, el síntoma (sea físico o mental, sea una afonía o una idea obsesiva) es lo que permite al sujeto entrar en el goce, que recordemos, según Lacan, es la satisfacción de una pulsión.

Dicho de otro modo: el síntoma produce un sufrimiento, a veces desquiciante, en la persona humana, pero al mismo tiempo le otorga un goce que se halla fuera de la conciencia. Es en ese sentido que el síntoma plantea un retorno de lo reprimido, y le hace sentir a quien lo padece que se halla en medio de lo *Unheimlich*. Ahora bien, si la verdad se encuentra del lado de lo reprimido, parece claro el vínculo del síntoma con la verdad. Si miramos de nuevo el matema del inconsciente o del amo, veremos de inmediato que el \$ dividido no

sabe nada de sí mismo en cuanto está ubicado en el inconsciente, excepto en el caso de la patología, donde el \$ pasa a una posición consciente de su precariedad (discurso de la histeria, lo que Lacan denomina “el síntoma histérico”). Se aprecia en ello que la verdad está del lado del síntoma, si bien éste la oculta y nada quiere saber de aquélla.

Nótese lo siguiente: la aparición del síntoma representa un alto; quien lo sufre experimenta algo parecido a lo que los grabados medievales representaban como un hombre que se marcha a sus quehaceres cotidianos, al que de repente se le aparece la muerte y le lleva en dirección contraria, como si ese hombre dijera: “es que me voy a hacer esto y lo otro”, y la muerte rompiera con ese ritmo.

Entiéndase que, en ese caso, el ritmo equivale al sentido, es el *automatón* aristotélico del que Lacan (1987) habla en el seminario 11, mientras que la aparición del síntoma implica una caída del sentido, una *tyché* que se escapa del campo de aquello que tiene sentido. Esa pérdida del ritmo o del sentido asusta al sujeto, como si quisiera volver a la *casa* donde todo estaba bien enmarcado, y eso ya no puede ser. ¿Cómo explicarlo?, ¿qué sentido tiene? De repente el Otro, la cuna de la explicación, falla, no puede dar cuenta de eso que viene sucediendo. La cara del hombre asaltado por la calavera deja bien claro que nada puede explicarle la presencia de ese ser. El síntoma es peor que esa calavera, porque al fin y al cabo el hombre, todo hombre, sabe que la muerte puede aparecer en cualquier momento. Ni el médico ni el psicólogo ni el curandero pueden hacer otra cosa más que balbucear, y el sujeto es arrojado a las tinieblas de una soledad ante el síntoma. Por eso, comenta Lacan: “el síntoma —en su esencia— no es un llamado, digo, al Otro, no es lo que muestra al Otro” (Lacan, 1962-63: 69).¹ Y, al respecto, Miller escribe: “El síntoma designa una disfunción. Hay síntoma cuando algo no funciona como debería” (Miller, 2008: 23).

¿Qué le ha ocurrido a ese Otro? Que de repente se ha mostrado como faltante, como *Autre* con la barra, y puesto que hablamos de

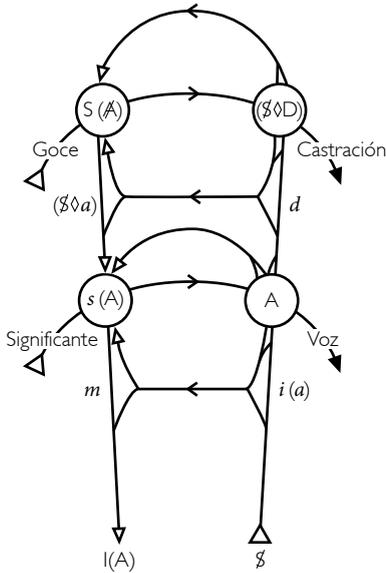
1 En el original: “le symptôme –dans son essence– n’est pas appel, dis-je- à l’Autre, n’est pas ce qui montre à l’Autre”.

goce, puesto que ahí queda implicado un goce, será necesario decir que nos encontramos ante un “O/tro goce”. Ya no se trata del “goce del Otro”, pues ese O/tro no responde, ese O/tro crea una fractura donde la angustia es la señal de ese goce basado en la imposibilidad de respuesta del Otro. Recuérdese que, según Freud, el síntoma forma una terna junto con la angustia y la inhibición.

Esto plantea un problema en la relación del síntoma con la pulsión, pues si ésta necesita pasar por el Otro para realizarse, entonces el síntoma quedaría fuera de la pulsión, ya que el Otro no puede dar razón de aquél. Por eso escribe Rabinovich que “El goce del síntoma empalma con el goce pulsional sólo en una primera parte de su recorrido” (1998: 93). El síntoma plantea el problema del Otro después del O/tro, mientras que el síntoma pertenece a la conciencia, y la pulsión al inconsciente, pues parece claro que se trata de estructuras distintas. El síntoma es una semiótica escindida entre una superficie en la que falta el sentido (el hombre que se da cuenta de que no puede seguir su camino), y una parte ignorada e inconsciente que representa la pulsión causante del síntoma. “Ese O/tro del goce” aparece por la imposibilidad de que el Otro responda, pero si el Otro no responde, en ese caso ¿en qué nivel no responde? El síntoma es síntoma justo porque está fuera del sentido (para la conciencia), y es ahí donde el O/tro no responde, por la imposibilidad de dar razón de ser a ese síntoma cabrón. Pero, en toda semiótica, es signo de otra cosa, por eso la semiótica clásica (desde Ferdinand de Saussure y Charles Sanders Peirce hasta Eco) incluyó los síntomas del cuerpo como uno de los campos posibles de la semiótica. Lo dijimos al principio y anunciamos las diferencias con la semiótica médica. El problema es que, a diferencia del signo pensado por esa tradición, la semiótica lacaniana, como vimos en el inicio, no va del significado al significante, sino del significante al efecto de significado. Así, pues, el síntoma no es efecto de un sentido oculto, sino de un significante cuya lógica está fuera del sentido. Si encontramos la causa semántica del síntoma, nos vemos devueltos al principio, y ahí aparece de nuevo la lógica del significante. Volvamos sobre el diagrama del deseo, y recordemos a la vez el diagrama del chiste para visualizar mejor el problema.

FIGURA 1

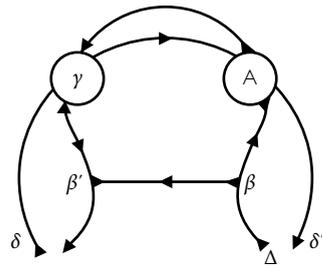
Diagrama del deseo



Fuente: Lacan (1999: 521).

FIGURA 2

Diagrama del chiste



Fuente: Lacan (1979: 130).

¿Dónde queda localizado el síntoma? En el diagrama de la derecha se puede apreciar una superposición del plano del consciente y del plano del inconsciente. Si la necesidad, que Lacan identifica con el Id Δ se dirige hacia el Otro (el código, A), con el fin de producir un mensaje bajo cualquiera de sus formas (plano de la conciencia, ya se trate de un mensaje lingüístico o de un gesto), puede suceder (de hecho, es lo que ocurre) que algo del inconsciente lo atrape, tal como le ocurre al hombre del grabado que va hacia su trabajo o hacia su casa, y la muerte le atrapa de forma imprevista. La letra beta β representa ese paso en el que el sujeto se ve capturado por algo que proviene del inconsciente, y emite un mensaje o un gesto representado por la letra beta mayúscula prima (B'). ¿Qué ocurre ahí? Sin decir demasiado, sin explicar el detalle, el diagrama nos permite advertir que en la letra gama minúscula confluyen dos fuerzas: por un lado, el querer-decir de la parte consciente y, por otro, lo que realmente se dice producto de la operación metafórico-metonímica del incons-

ciente. Esto, que ya se vio en capítulos anteriores, como en el de los discursos de Lacan, nos muestra la esencia del síntoma, y se expresa en el hecho de que Dora quiere hablar (paso desde A hasta γ), pero se ve sorprendida por una afonía (β'). ¿Qué encontramos en γ ? Un movimiento, una *tiché*, que ha sustituido lo que se quería decir por una afonía. ¿Qué ha ocurrido? Si identificamos β con el *je*, sujeto gramatical, responsable de la enunciación del inconsciente, veremos que el mensaje que envía es totalmente incomprendible para el sujeto, y que el nuevo mensaje o acción (afonía) causa una sorpresa que queda fuera de las competencias del A. Esa es la cuestión, el A (*autre*), el Otro, que se desdobra en el consciente y el inconsciente no puede sancionar ese síntoma del sujeto ni en un plano ni en el otro. De ahí que lo representemos como un O/tro. Es faltante porque no puede hacerse cargo del síntoma. En tanto β' ha llegado hasta el plano de γ , se ha abierto camino como síntoma, el A encargado de sancionar ese comportamiento se ha visto tachado.

Si ahora fijamos la atención en el diagrama de la izquierda, veremos que lo que corresponde a gama (γ) es el $s(A)$. El síntoma queda localizado en este punto. ¿Qué vemos ahí? Que de nuevo confluyen dos fuerzas: la que viene del significante del Otro faltante (S/A) y la que viene de A. Sobre la simultaneidad de los dos pisos, Lacan apuntó: “hay que pensar que en el menor de los actos de palabra estos dos pisos funcionan, ambos, al mismo tiempo” (Lacan, 2014: 37). De hecho, en el diagrama vemos la línea que de A va a parar a $s(A)$, pero a la vez, como acabamos de mencionar, está la línea que, arrancando de la pulsión, pasa por S/A y aboca a $s(A)$. Si se hace un gesto voluntario con la mano saludando a alguien, el $s(A)$ corresponde a tal gesto, y la persona que lo efectúa es consciente del sentido de lo que acaba de hacer (o eso cree). Si el ojo, por el contrario, es guiñado de forma involuntaria, sin que la persona quiera guiñarlo, está claro que ese acto ya no tiene su origen en la conciencia, en el piso de abajo del diagrama, sino en el inconsciente.

Freud decía que el síntoma “no puede describirse como un proceso que suceda dentro del yo o que le suceda al yo” (Freud, 1979b: 86). Y, a continuación, nos ofreció la siguiente definición de “síntoma”: “es indicio y sustituto de una satisfacción pulsional inter-

ceptada, es un resultado del proceso represivo” (Freud, 1979b: 87). El diagrama que estamos comentando nos lo muestra: el punto de partida del síntoma se halla en la pulsión, la cual se dirige hacia el significante del otro faltante, el cual da como resultado el síntoma. El cansancio de varios días cuando hay que poner toda la atención y la actividad en una tarea, la falta de erección justo en el momento en que *debería* estar presente, la ausencia de orgasmo o de placer en la mujer en el instante en que *debería* manifestarse, la afonía cuando *debería*² hablarse, y un largo etcétera, encuentran su razón de ser en una pulsión inconsciente que, al enviar un mensaje anómalo, imprevisto, a la conciencia, procura un goce en ese mismo inconsciente. ¿Por qué si no iba a decir Freud que “los síntomas son la práctica sexual de los enfermos” (Freud, 1978: 148)?

Esta afirmación de Freud hay que entenderla en sus justos términos. No es que Dora obtenga un placer consciente del hecho de padecer una afonía, es más bien que obtiene un goce inconsciente a partir de dicha afonía. Este síntoma, en el punto s(A) provoca disgusto, preocupación, incluso desesperación. Sin embargo, en el plano inconsciente es en la relación entre la pulsión, el significante del Otro faltante, el fantasma y el deseo, donde Dora obtiene un goce. Obsérvese que, en el diagrama del deseo, el goce es el motor que inicia una fuerza a contracorriente. Mientras las líneas que salen de \$ van hacia la izquierda, la que surge del goce va hacia la derecha. Si en el plano consciente es el significante el que va a contracorriente de las intenciones del sujeto (\$), el goce va en dirección contraria a la pulsión, de forma que la intercepta, la hace fracasar. El conflicto entre pulsión y síntoma proviene del hecho de que si la pulsión sigue un camino (sea el que sea), el goce supone un truncamiento de la pulsión. De ahí que hayamos dicho que el síntoma acompaña a la pulsión únicamente en un trayecto del camino, porque después quiebra la pulsión.

- 2 La cursiva sobre el verbo “debería” tiene el sentido de marcar la dependencia del deseo con relación al Otro. Si el hombre debe tener una erección, si la mujer debe tener un orgasmo, si el hombre debe autocontrolar sus gestos, etcétera, es porque hay una ley que establece que así debe ser. Es el Otro el que determina cuándo sí o cuándo no hay que hacer o no hacer algo.

Está claro que el síntoma en $s(A)$ se escinde; por una parte, va hacia el $I(A)$, donde el sentido se pierde, donde aparece como incomprendible, falto de significado, justo allí donde reina el sentido, la atadura de los significantes que producen la lógica del sentido. Pero, por otra parte, va hacia el significante del Otro faltante, hacia la pulsión interceptada y hacia el goce. Hemos hablado ya de que el Otro falla en su posibilidad de sancionar el síntoma, y eso se produce ya en “A”, en el Otro en posición consciente, si bien la razón de ese fallo del Otro se encuentra en el piso de arriba. Ese carácter “doble” del síntoma es descrito por Miller en un momento en el que comenta a Freud: [Éste] coloca en oposición un curso normal de la pulsión, que es obtener la satisfacción [insatisfacción, más bien] a través de su objeto propio, y que implica [...] ir a buscarlo en la realidad exterior, psíquica, y luego un curso sintomático de la pulsión que hace surgir un elemento sustitutivo, un *Ersatz*, y dice: ‘esto es el síntoma’” (Miller, 2008: 81).

Desde este punto de vista, el goce del síntoma ya no representa la satisfacción de una pulsión, sino un goce que goza de la interrupción de la pulsión. En términos matemáticos, diríamos que el síntoma eleva al cuadrado la pulsión por vía negativa:

$$s(\text{síntoma}) = \$-D^2$$

¿Qué representa el signo menos en esa fórmula? Una mirada al diagrama nos lo revela: la castración. Como argumenta Miller, el síntoma “subraya en este sujeto tachado su valor de $-\varphi$ (menos phi), su valor de castración” (2008: 27). Lo que el síntoma revela es que se relaciona con la pulsión de formas variadas y aun opuestas. Mientras que el síntoma se relaciona con el goce a partir de la negatividad de la pulsión, no es extraño que Miller propusiera la fórmula “x-síntoma” para referirse a esa dimensión del síntoma en cuanto goce. Y ello debido a que, tal y como decíamos anteriormente, el síntoma apunta por otro lado hacia la verdad. No estamos seguros de que se oponga el síntoma como verdad al síntoma como goce (Miller, 2008: 29), pues justo la verdad del síntoma es el goce que oculta, y en ese punto hay una transitividad de uno a otro. Si el síntoma se

relaciona con la pulsión de una forma negativa, es porque implica una desviación, incluso una sustitución, de aquélla en la dirección que venimos apuntando. Si la pulsión va hacia un objeto, el cual carece de importancia (insistamos en ello), podríamos decir que en el lugar del objeto queda puesto el síntoma. Ese “queda en lugar de...” puede querer decir que el síntoma se manifiesta como una protección contra la pulsión, si bien se trata de una protección que libera un goce. A eso se debe que hayamos escrito la fórmula $s(\text{síntoma}) = \$-D^2$, donde la pulsión aparece elevada al cuadrado en virtud de su negación. Esto es semejante a decir que el goce se cuele tanto en su forma positiva (en relación con un objeto, situación que exige el tránsito por el Otro, goce), como en su forma negativa (ausencia de objeto, imposibilidad de que el Otro responda, sancione, incluso el rechazo por parte del paciente de la sanción del otro, otro goce).

Volvamos por unos momentos al caso Dora. Es el propio Freud quien, en el inicio de su obra, habla de los “síntomas patológicos” que aquejan a su paciente (Freud, 1978: 17): disnea (dificultad para respirar), desazón, asco por la comida, insociabilidad, migrañas, tos nerviosa, y el síntoma más molesto, una afonía total. Ya conocemos el cuadro vital de Dora con ese cuadrilátero formado por su padre, su madre, el señor K y la señora K, la amabilidad del señor K hacia Dora, su propuesta amorosa en un viaje por un lago, y el beso en la casa del mismo señor K.

Si Dora opta por el tratamiento con Freud es por la incomodidad, el sinsentido, la disfuncionalidad de sus síntomas, lo cual demuestra que, al llegar al punto $s(A)$, dichas manifestaciones corporales plantean un conflicto en su parte consciente con $I(A)$. Freud ofrece una definición no vacilante de la histeria: “Yo llamaría *histérica*, sin vacilar, a toda persona, sea o no capaz de producir síntomas somáticos, en quien una ocasión de excitación sexual provoca predominante o exclusivamente sentimientos de *displacer*” (Freud, 1978: 27).

Ahora bien, si Dora siente asco por la comida, se debe, escribe Freud, a que se ha producido un desplazamiento: “En lugar de la sensación genital que en tales circunstancias una muchacha sana no habría dejado de sentir, le sobreviene la sensación de *displacer* propia de la mucosa del tramo de entrada del aparato digestivo, vale

decir, el asco” (Freud, 1978: 27). Veamos, si la pulsión sexual de Dora se hubiera manifestado mediante una sensación en sus genitales, teniendo en cuenta el beso y la erección del señor K, el ciclo de la pulsión podría haberse llevado a cabo, cualquiera que fuera el resultado, pues el objeto (el señor K) es empleado con ese fin. Ahora bien, dado que hay una represión de la pulsión, en vez del objeto aparece el síntoma: el asco. En este caso, el síntoma motiva la visita de Dora al psicoanalista (Freud), quien no sanciona su síntoma. Así, aunque la pulsión se ha iniciado, aunque ha habido una presión, una fuente, un fin y un objeto, se ha visto detenida justo en el momento en que el objeto y el fin iban a hacerse presentes, de forma que la pulsión ha realizado la mitad del camino, ha habido presión y fuente, pero ahí se ha quedado, de manera que ni el fin ni el objeto han entrado en juego. En su lugar, ha aparecido el síntoma. Freud dice: “El asco corresponde al síntoma de represión de la zona erógena de los labios” (Freud, 1978: 28).

Está, por otra parte, el hecho de que su padre ha entablado una relación amorosa con la señora K, quien le ha procurado cuidados durante su grave enfermedad. Así las cosas, el señor K le hace reclamos amorosos a Dora, en tanto que el padre de ésta y la mujer de aquel logran entenderse. Dora no pierde detalle de las visitas que el papá hace a la señora K, hasta el punto de que el señor K se había quejado amargamente ante su madre. Pero ¿cómo era esa relación entre el padre de Dora y la señora K? El relato de Dora a este respecto, sus alusiones a que la señora K amaba a su padre porque éste era *ein vermögender Mann* [un hombre con recursos], acompañada de expresiones que Freud no detalla (“que omito aquí, como la mayoría de los aspectos puramente técnicos del trabajo de análisis” (Freud, 1978: 42), le llevan a la conclusión de que Dora está diciendo justo lo contrario de lo que está diciendo. Lo que Dora dice a su pesar es que su padre era *ein unvermögender Mann*, un hombre sin recursos, un hombre impotente (Freud, 1978: 42-43).

Dora manifiesta que tiene conocimiento de otros canales para el comercio sexual con el hombre que no tiene erección, dando a entender que el contacto entre su padre y la señora K se hacía a través de la boca de ésta. ¿Será gratuito el hecho de que Dora manifieste el

síntoma patológico de la afonía y de la tos nerviosa, justo el lugar a donde va a parar el semen de su padre en la boca de la señora K? Simplificando mucho el análisis de Freud, que atribuye al síntoma un haz de referentes y significados incluso contradictorios, podemos decir que el truncamiento de la pulsión sexual de Dora (o bien ella quiere estar en el lugar del padre —homosexualidad de Dora, según la interpretación de Lacan—, o ella quiere estar en el lugar de la señora K para recibir al señor K —interpretación de Freud—), la pérdida del objeto (hombre o mujer) y el fin colocan en su lugar un síntoma: la disfunción de la voz acompañada de tos nerviosa.

Volvamos a plantear la cuestión: ¿está contenta Dora con los síntomas de la tos nerviosa y de la afonía? Ya lo sabemos: le resulta molesto, displacentero (*Unlust*), se autopercibe como enferma, esto en un plano consciente, en la relación entre $\$-A-s(A)-i(a)-I(A)$ del diagrama. Pero, al mismo tiempo, en el plano de la pulsión truncada, ella goza, como escribe Freud, “[en] la fantasía referida a una situación sexual que estaba en la base de su tos, ella ocupaba en esa fantasía el lugar de la señora K” (Freud, 1978: 50). Querer estar en la posición de la señora K, y no estarlo es justo el motivo del goce. Allí donde sufre, Dora goza. Naturalmente, en el momento en que Freud le comunica esta conclusión, ella contesta con un NO rotundo, hecho que demuestra la represión a que ha sido sometida esa idea o significante inconsciente: “Si uno no entiende ese *no* como la expresión de un juicio imparcial, del cual por cierto el enfermo es incapaz, sino que lo pasa por alto y prosigue el trabajo, enseguida se obtienen las primeras pruebas de que *no* en estos casos significa el deseado *sí*” (Freud, 1978: 52).

Si Freud rápidamente se hace eco de una complicación en la interpretación del motivo del goce de Dora, ello cambia poco en cuanto a la estructura del síntoma. Se trata, en efecto, de un cambio de objeto inconsciente (el objeto de su pulsión), pues había indicios para pensar que los celos por la señora K escondían “una moción que sólo podía basarse en una inclinación hacia el mismo sexo” (Freud, 1978: 53). Es un cambio de objeto que Freud no desarrolla, si bien va dejando pistas extraídas de la historia de Dora, por ejem-

plo, las alabanzas hacia el “cuerpo maravillosamente blanco” de la señora K.

Aunque el inconsciente no tenga historia, como arguye Freud en la conocida afirmación —es decir, no hay un primer inconsciente, un segundo...—, el síntoma sí la tiene, y precisamente porque tiene historia un síntoma puede apuntar en distintas direcciones inconscientes, puede recibir, en cuanto hecho somático, significantes inconscientes diferentes y aun contradictorios. Pero tiene historia en otro sentido: ¿de dónde le viene a Dora esa focalización del síntoma en la garganta, bien como tos nerviosa, bien como afonía? Freud hace notar que, en efecto, la zona de los labios y la boca es una zona erógena primaria (Dora se recuerda chupándose el pulgar y mamando del pecho de la nodriza). Ese carácter erógeno de la zona buco-faríngea es lo que prepara esa parte del cuerpo para la conversión de la pulsión truncada en el síntoma de la afonía (Freud, 1978: 47). Precisamente, Freud denomina conversión a ese proceso mediante el que se transfiere una excitación psíquica (pulsional) al cuerpo (Freud, 1978: 48).

Hay otro aspecto del síntoma que es necesario aclarar. El diagrama del deseo es claro a la hora de establecer que el goce y la pulsión van en diferente dirección, especialmente cuando se trata del síntoma. Además, debe tenerse en cuenta que las líneas que componen este diagrama son todas continuas, y la continuidad en las líneas es sinónimo de necesidad. Así, pues, la pregunta es: ¿puede no haber síntomas?, ¿existe la posibilidad de un sujeto sin síntomas? En un momento del seminario sobre la angustia, Lacan dice:

Si el síntoma es lo que decimos, es decir enteramente implicable en este proceso de constitución del sujeto en cuanto ha de hacerse en lugar del Otro, la implicación de la causa en el acceso sintomático, tal como lo definí antes, es una parte legítima de este acceso. Esto quiere decir que la causa, implícita en la cuestión del síntoma, es literalmente, si se

quiere, una cuestión, pero de la cual el síntoma no es el efecto, sino el resultado. El efecto es el deseo (Lacan, 1962-63: 176).³

En un divertido capítulo sobre el grifo de Piaget, un ejemplo puesto por éste en su libro *El lenguaje y el pensamiento del niño* (Piaget, 1984), en el que trata la relación del objeto pequeño otro *-petit(a)-* y el deseo, Lacan hace la afirmación citada. Como veremos más adelante, éste equivale a la resta entre necesidad y demanda. También veremos que la cuestión del *objeto a* está implicada en el hecho de que el significante es faltante en cuanto no puede cubrir en su totalidad la cosa. En el análisis del filme de Luis Buñuel, *Ese oscuro objeto de deseo*, vemos cómo el deseo del personaje de Mathieu se desencadena a partir de lo que consigue con su demanda (sexo con Conchita): nada. La diferencia entre lo que demanda y su necesidad da como resultado la exacerbación de su deseo. El saber popular de algunas mujeres de antes daba en el clavo cuando argumentaban que “si les das a los hombres lo que quieren, pierden interés en ti”. Una lección bien aprendida: no le des lo que te pide, y así su interés (su deseo) se sostendrá. Ahora bien, como la falta va a estar presente, aunque Mathieu hubiera conseguido los favores sexuales de Conchita, la causa de deseo es la falta del significante. Dicho de otro modo: no es que la mujer, el hombre, o lo que sea, te dé lo que pides, es que, aunque te lo dé, no vas a satisfacer tu necesidad. Conchita exagera, lleva al límite, el deseo de Mathieu, pero éste no hubiera podido ser satisfecho aun en el caso de que Conchita se hubiera entregado a él. ¿Cuál es la conclusión de esto?

Que, aunque sea cierto que el deseo equivale a la resta entre necesidad y demanda, dado que esa falta es de orden estructural, la verdadera causa del deseo es la *a*. En efecto, la verdadera causa del

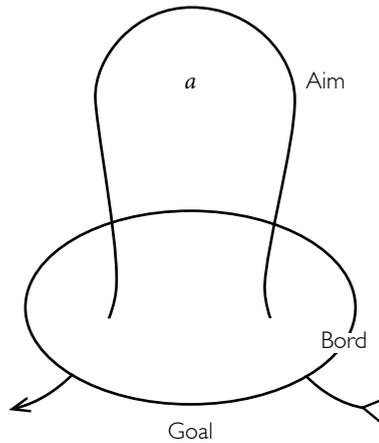
3 El original dice: “Si le symptôme est ce que nous disons, c’est-à-dire tout entier impliqué dans ce processus de la constitution du sujet en tant qu’il a à se faire au lieu de l’Autre, l’implication de *la cause* dans l’avènement symptomatique, tel que je vous l’ai défini tout à l’heure, fait partie légitime de cet avènement. Ceci veut dire que la cause, impliquée dans la question du symptôme, este littéralement, si vous le voulez, une question, mais dont le symptôme n’est pas *l’effet*, il en est le *résultat*. *L’effet c’est le désir*”. [Trad. del E.]

deseo es la falta del significante que Lacan denomina *a*. Se entenderá pues, que en las palabras de la cita diga que el efecto es el deseo, y que el síntoma es el resultado. Analicemos la frase con un poco más de detalle. Una lectura del contexto en el que Lacan dice eso revela que previamente, en concreto en el párrafo anterior, recalca que la *a* es el resto de la constitución del sujeto en el lugar del Otro, pues su constitución como sujeto tachado no es una opción si tiene que ser un sujeto social. Construyamos el silogismo: si el sujeto necesita del Otro (el código, el significante) para constituirse, y si al hacerse Sujeto en el Otro (\$) queda un resto de lo real perdido, en ese caso es ese resto el que opera como causa del deseo, siendo éste su efecto.

¿En qué sentido el síntoma no es el efecto, sino un resultado? Para responder esta pregunta, debemos tener en cuenta que estamos hablando de funciones que tienen su lugar en el inconsciente, que como ya sabemos es entre otras cosas una estructura significativa. Insistamos en el diagrama del deseo. ¿Dónde vemos el deseo? Es esa “d” minúscula situada debajo del matema de la pulsión y encima del Otro (A). Se aprecia claramente que el deseo está en el cruce entre la entrada de la necesidad, en el inconsciente proveniente del Otro (A) en dirección a la pulsión, y la línea que, habiéndose iniciado en el goce, pasa por la pulsión y va hacia el deseo y el fantasma. Que salga de la línea de la necesidad que busca al Otro no es nada extraño, ya que en el nivel consciente tenemos deseos que conocemos bien. Sin embargo, los deseos en el plano consciente no coinciden con el deseo en el plano inconsciente. Para eso es inconsciente, y por eso lo que queremos no es lo que deseamos, y viceversa. No vamos a descubrir nada si recordamos el papel central de la *a* en la pulsión. En el esquema que Lacan dibuja para ilustrarla vemos cómo se halla en su centro:

FIGURA 3

Pulsión parcial y su circuito



Fuente: Lacan (1987: 185).

Que el objetivo (*goal*) sea girar en torno a la zona erógena (*bord*), y que haga ese camino de ida y vuelta (*aim*) quiere decir que su núcleo es el giro, el movimiento de ida y vuelta en torno a la *a*. Si se gira alrededor de la zona erógena (la boca, el pezón, el clítoris, etcétera) es porque se va detrás del *a* (resto de lo real perdido). El deseo es una concreción de la pulsión, por eso está debajo de ella; es un paso necesario, inevitable. ¿Qué pasa con el síntoma? Digámoslo claro: es justo la persecución de la *a* lo que trunca la pulsión y hace que no dé la vuelta completa en torno al borde de la zona erógena. ¿Cómo va a dar vueltas en torno a su zona erógena el sujeto impotente? Si se queda sin su zona erógena, ¿cómo dar vueltas en torno a ella? A fin de cuentas, no es lo mismo el círculo que la línea. Girar alrededor del borde es una cosa; ir y volver es otra cosa. Dora quiere hablar, gozar de su boca, pero la afonía se lo impide. Al no ir y volver respecto al objeto de su pulsión, se impide el giro alrededor del borde.

¿Por qué el síntoma está implicado, también, en la constitución del sujeto en el lugar del Otro, no como efecto, pero sí como resultado? Éste es el punto esencial que nos permitirá responder a la pregunta acerca de si existe o no el sujeto ajeno a los síntomas. Puede

parecer extraña la distinción lacaniana entre el efecto y el resultado, pero un análisis detallado de la cuestión nos mostrará por qué es así. Al hablar del goce quedó claro que éste permea todos los órdenes del sujeto, lo real, lo imaginario y lo simbólico, y como hemos visto ahora, lo que atañe al síntoma. La afirmación lacaniana según la cual el goce representa la satisfacción de una pulsión ya fue tratada con anterioridad, y llegamos a la conclusión, frente a otras interpretaciones, de que eso significaba que el goce realiza la pulsión en cuanto insatisfacción. Si lo único que se satisface en la pulsión es la pulsión misma, satisfacerla sólo puede querer decir que el goce satisface la pulsión en cuanto pulsión, pero no al sujeto tachado: “el único alcance de la pulsión para nosotros es poner en tela de juicio este asunto de la satisfacción” (Lacan, 1987: 173). Es algo lógico si tenemos en cuenta que en la pulsión el objeto es lo de menos, justo porque consiste en ese movimiento de ida y vuelta, en ese girar alrededor del objeto, por su borde. Que sea lo de menos no significa que no sea crucial para la realización de la pulsión. En la relación sexual, la pareja juega el papel de objeto, y el hecho de ser penetrada por ella, o penetrarla, permite girar en torno al borde. Venimos diciendo que el síntoma sólo acompaña a la pulsión la mitad del camino, de forma que el fin y el objeto se inhiben. En el caso de la impotencia masculina, el objeto (el agujero de la vagina o del ano) no va a contar, dado que la zona erógena no responde. Hay presión (*Drang*), hay fuente, pero ésta se inhibe ante el objeto, de forma que éste se pierde y el fin también.

Dar vueltas alrededor del objeto es lo propio de la pulsión, y el síntoma evita ese dar vueltas, aunque las dé en otro nivel. Habíamos escrito la fórmula del goce así: s (síntoma) = $\$-D^2$. Todo lo que tiene que ver con éste $-\varphi$ (la castración) implica el goce. En el diagrama del deseo se aprecia cómo la línea que se inicia en el goce va en dirección a la castración. Así, pues, si el síntoma comunica directamente con lo anómalo, con lo que no va bien, con la enfermedad, en definitiva, ¿no será el síntoma aquello que de una forma muy directa queda vinculado con la castración? Buena parte de los síntomas anuncian la muerte en la medida en que señalan un enfático “algo no va bien”. En ese sentido, el síntoma aparece vinculado con lo

que podríamos llamar la posibilidad de lo real, pues es la sinécdoque presente (la disfuncionalidad presente) que anuncia un todo futuro fatal. No en vano recuerda Freud aquella costumbre de los hombres turcos según la que, en el momento de experimentar un fallo sexual, consideraban que la vida no merecía ser vivida (Freud, 1966: 12). No se explica la hipocondría de otro modo. ¿De qué tenía miedo nuestro paciente, cuando sospechaba que estaba aquejado de ELA, si no de la muerte?

El vínculo entre síntoma y castración se muestra claramente, tal y como refleja el diagrama del deseo. Si el síntoma es un resultado y no un efecto, esto se debe a que el significante faltante que deja caer ese resto de lo real que llamamos *a* se coloca como causa del deseo. En efecto, la *a* es causa del deseo, aunque como apunta Lacan, es “un efecto que no tiene nada de efectuado” (Lacan, 2006: 306). En un momento aclararemos la razón de ese efecto no efectuado. Sigamos con el razonamiento: tiene que haber deseo inconsciente, como pulsión inconsciente, para que éstos sean interrumpidos por el síntoma. Éste es un resultado porque sin la operación del deseo inconsciente no podría haber síntoma.

Es como sostener que si el sujeto depende del Otro para constituirse como tachado, y ese Otro falta (razón del deseo), entonces el síntoma es el resultado de ese proceso. Ahora podemos entender mejor la fórmula (síntoma) = $\$-D^2$. Ahora bien, llama la atención que, aunque hablemos del deseo como efecto, y del síntoma como resultado, ello no debe hacer olvidar que en cierto sentido el deseo y el síntoma entran también en contradicción. ¿Por qué? Porque el deseo puede funcionar como una barrera ante el goce (Miller, 2009: 145), mientras que el síntoma es otra forma de goce. Desde el momento en que el deseo es definido como la resta entre necesidad y demanda, resulta claro que el deseo se halla en las redes del significante. Lacan da esta otra definición del deseo: “es que el deseo no es otra cosa que la metonimia de este discurso de la demanda, que el deseo es este cambio como tal” (Lacan, 1959-60: 228).⁴

4 En el original: “c’est que le désir n’est rien d’autre que la métonymie de ce discours de la demande, que le désir c’est ce chagement comme tel”. [Trad. del E.]

En realidad se trata de la misma definición que la anterior, pero ayuda a comprender que el deseo es ese movimiento continuo del significante, que en retórica llamamos “metonimia”. Si el goce es ese fuera del significante, se comprende de inmediato por qué el deseo y el goce están en una relación de oposición, por mucho que formen parte de un mismo proceso. En un cierto sentido, el deseo está vinculado con los lazos sociales del amor, de lo familiar o laboral. El goce, y especialmente ciertos tipos de goce, pertenecen al campo de lo que no se debe hacer, de lo real en cuanto imposible. Sea como sea, es manifiesto que entre el deseo y el goce (los goces, más bien) hay una relación compleja que no vamos a afrontar con detalle aquí.

Valga este ejemplo contextual: un paciente relata que le gustan los cuerpos femeninos, pero un día que ha tratado de borrar de su memoria, de llevarlo al olvido, se acercó a un cine donde emitían películas porno y en el que los homosexuales se daban cita. Se sentó en una butaca y esperó hasta que un homosexual se acercó, le tocó sus genitales, vio lo duro que tenía su pene. Aquél le invitó a ir al cuarto de baño. Una vez allí, le sacó la polla de los pantalones y se la comió. Iba a eyacular casi de inmediato, pero se negó y dijo “no, no; me gustan las mujeres, me voy”, y se fue. Dentro de su cuadro subjetivo, el deseo está del lado de la mujer, es su principio del placer, la desea, quiere penetrarla, pero el goce se halla del lado de los hombres, a quienes no desea en absoluto. En el marco de esa subjetividad, es claro que el deseo por las mujeres funciona como una barrera frente al goce que le procura el contacto con los hombres.

Hay un paralelismo entre la pulsión y el síntoma. Para la pulsión el objeto es tan necesario como innecesario. La vuelta en torno al borde de la zona erógena deja bien claro que no es el objeto el que importa, por mucho que ese Otro sea necesario para la realización de la pulsión. ¿Qué hace el síntoma? Eleva al cuadrado la falta, ya que da un paso más. No es sólo que el objeto resulte poco importante para la pulsión, es que éste se desdobra en el momento en que la pulsión se inhibe a medio camino perdiendo el fin y el objeto. El goce del síntoma no surge del movimiento de ida y vuelta propio de la pulsión, sino por el hecho de poner en tela de juicio que se pueda llevar a cabo ese movimiento.

¿Dónde radica el goce del síntoma de Dora? La tos nerviosa y la afonía obedecen a la pulsión homosexual de estar en el lugar del padre (por ejemplo). De haber estado en ese lugar habría dado vueltas en torno al objeto boca de la mujer con “su” *pene*, al reproducir el efecto que hubiera tenido en la boca de la señora K transforma la sensación de entregar su líquido (la convierte) en la tos nerviosa y en la afonía. Así, de haber podido realizar su pulsión homosexual, habría dado vueltas alrededor del borde de la boca de la señora K, pero como el fin y el objeto han desaparecido, en su lugar surgen la tos y la afonía. ¿Dónde está el paralelismo entre la pulsión y el síntoma? En el hecho de que en ambos casos se da una falta, la del objeto en el caso de la primera, del objeto y del fin en el segundo. Lacan cita a Freud y dice: “Freud lo dice. Vean el texto: *En cuanto al objeto, en la pulsión, que quede bien claro que no tiene, a decir verdad, ninguna importancia. Es enteramente indiferente [...]* La pulsión le da la vuelta [al objeto], lo contornea” (Lacan, 1987: 175-176). Por tanto, la demanda del sujeto tachado no tiene el objeto, insistamos, lo contornea. La (in)satisfacción de la pulsión consiste en ese contorneo. En el síntoma la satisfacción, el goce, reside en el hecho de no contornear el objeto, en la no realización de ese recorrido.

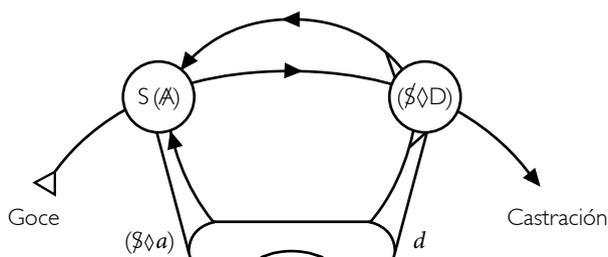
¿Qué dice Víctor? Dice que en su encuentro sexual con su pareja no tiene erección, al contrario, la inhibición de su pene es tal que “se hace más pequeño, si cabe” (palabras casi textuales). Lo habitual es que su mujer se ría de él, y que de inmediato entre en escena el Otro, el del pene apuntando al techo, bien largo y macizo. ¿Qué oye Víctor? La risa de su mujer y las palabras humillantes, quizá también las palabras del macho alfa (quien depende, para ser alfa, de la mirada de Víctor, claro está). ¿En lugar de qué está ese síntoma-montaje? No hace falta dar toda la información relativa a este caso, basta sólo darse cuenta de que en realidad Víctor oye a su madre señalándole su fracaso, máxime cuando o bien él o bien su misma mujer le masturban el pene flácido hasta que Víctor no tarda en eyacular. El goce de ese síntoma surge del hecho perverso de no poder dar la vuelta dentro de la vagina de su mujer, de forma que el objeto se pierde, no como en la pulsión, sino porque no llega al contorneo. El goce culmina en el momento en que consigue un orgasmo a partir de esa

impotencia. Esa posición perversa masoquista que juega con el fantasma del montaje de su impotencia, de la necesidad de que sea el Otro (su mujer, el alfa) el que goce. En su imaginario goza el otro y él no, y el hecho de no gozar le da goce.

¿Qué se puede concluir de lo que llevamos dicho? Que no hay sujeto ajeno al síntoma. Como recuerda Miller, en sintonía con Lacan, es “que no hay pulsión sin síntoma, que el curso normal de la satisfacción [...] va hacia la producción sintomática” (2008: 90). El sujeto tachado necesita hacerse un lugar en el Otro, hecho que comporta la pérdida de un real que deja como resto el *a*. El *a* es la causa del deseo. Pero esa *a* misma, que tiene su epicentro en el goce, da como resultado estructural el cortocircuito que es el síntoma. Las líneas continuas del diagrama del deseo, repetimos, indican la necesidad, la fatalidad, de ese encuentro entre el goce y la pulsión, que da lugar al síntoma.

FIGURA 4

Corte: diagrama del deseo



Fuente: Lacan (1999: 521).

En este corte del diagrama, podemos ver el momento del choque entre la pulsión y el goce que da lugar a todas las variedades del síntoma. Puesto que el cuerpo tiene muchos puntos por donde el síntoma puede asomar, desde las partes físicas (garganta, rostro, estómago, pene, vagina, clítoris, corazón, y un largo etcétera) a las partes lingüísticas (síntomas que afectan al habla, hablar sin parar, no hablar, hablar con desajuste a la realidad lógica, etcétera), está

claro que, en el momento en que se pierde el objeto y el fin de la pulsión, el cuerpo será el lugar donde ataque el síntoma por un lado u otro. No es una opción del sujeto tachado tener síntomas o no, puesto que al ser sujeto tachado tendrá síntomas. El recorrido de la línea que va del goce hacia la pulsión contradice la idea de que el goce sea la satisfacción de una pulsión, pero la duda que ahí puede surgir se despeja en el momento en el cual nos damos cuenta de que, dado que el goce permea todos los órdenes del sujeto tachado, se manifiesta incluso en la contradicción de la pulsión.

Así las cosas, el suicidio de Antígona, una vez condenada a ser enterrada viva, es la forma más radical del goce, ya que el sujeto tachado entra de forma plena en lo real a través de la muerte. Pero también, como hemos visto, hay un goce imaginario, un goce simbólico (fálico), un goce del discurso (un *plus de jouissance*), un goce del Otro, un O/tro goce, etcétera. En todos estos casos, en cuanto se pasa por el Otro como elemento necesario del cumplimiento de la pulsión (recordemos las palabras de san Juan de la Cruz), se puede decir que el goce es la satisfacción de la pulsión en el sentido que le hemos dado. Y he aquí que, a través del síntoma, hemos descubierto que hay un goce que no es la satisfacción de la pulsión, ahora en un sentido literal, sino que surge de la insatisfacción de la pulsión, de su truncamiento, de su inhibición. Si en el resto de los casos la pulsión es pulsión de muerte (el gran descubrimiento de Freud), el síntoma no lo es menos, sólo que como queja del paciente que le ve las orejas a la muerte con sus síntomas y le tiene miedo.

Entre el goce de lo real (el goce imposible de Miller) y el goce del síntoma hay una polaridad, ya que ese goce de lo real se halla del lado de la muerte, y el goce del síntoma trata de apartarse de ella por mucho que la muerte se le anuncie. No es extraño que el goce del síntoma dé lugar a una posición hipocondríaca. El paciente mira con horror, incomodidad y obsesión hacia su síntoma, y por eso no deja de hablar de éste, constantemente y sin parar. En realidad, confiesa al psicoanalista o al psiquiatra, pues todo lo prueba, su temor a una enfermedad que lo llevará a la muerte. Cuando alguien se queja de que padece un tumor en el cerebro, de que en el cerebro tiene una araña que se lo está devorando, sin ninguna prueba de que lo tiene,

sin fundamento orgánico, cuando se acuesta en la cama y no quiere levantarse por el temor que le invade, ¿de qué tiene miedo, si no es de la muerte?

En el caso del hombre del grabado mencionado con anterioridad, que va hacia sus tareas y de repente es sorprendido por una muerte que lo lleva en sentido contrario, ¿no es el pavoroso temor a la muerte lo que revela su rostro? Entre el síntoma y el goce asoma la angustia, el temor y el miedo de los que hablaba Freud. Se comprende muy bien que el síntoma, dijera Lacan, es una *jouissance fourrée*, pues por un lado disimula muy bien su carácter de goce y, por otro, la operación que realiza en contraste con la pulsión lo hacen aparecer como un goce complejo. ¿No niega el paciente que con su afonía, sus extrasístoles, su impotencia goce?, ¿no nos dice que lo único que le depara es un sufrimiento atroz?, ¿no acude a la consulta para que el médico haga que aquél desaparezca? Por eso está *fourrée*, por eso está tan relleno y al abrigo.

Aclarado este punto en la medida de lo posible (de hecho, poco claro), vamos ahora a centrarnos en esa idea lacaniana según la cual el deseo es un efecto no efectuado, algo que indirectamente afecta al síntoma. Lacan califica a ese efecto que es el deseo único, extraño, de ser una falta de efecto (*un manque d'effet*), en definitiva, de presentarse, o no, como un efecto no efectuado. Este último hecho (“Le gap entre la cause et l’effet”) pone problemas a la estructura científica en cuanto la ciencia da por supuesto esa relación causa-efecto (Lacan, 1962-63: 176). Hemos repetido que la *a* es la causa del deseo, y que el resultado es el síntoma. ¿Pero cómo podría ser una falta, un resto que apunta hacia lo perdido, una carencia de identidad, de ente agente, una causa que tuviera un efecto? Cuando Aristóteles define la causa eficiente en términos de “*aquello de donde procede el [...] movimiento*”, activo y diferente de la cosa que cambia (Aristóteles, 2008: 984a25-30; cursivas del original), resulta difícil identificar la *a* con esa entidad que produce un cambio, justo por el hecho de que la *a* no es una identidad. Algo semejante se podría decir del resto de las causas, material, formal y final, dado que ni el deseo mismo ni su estructura, ni mucho menos el finalismo propio de ese sistema pueden aplicarse al caso que nos ocupa. Es

consecuente decir, por tanto, que el deseo es un efecto no efectuado de la *a*, siendo ésta una causa no causante.

Como quiera que el deseo es un efecto no efectuado del síntoma, bien podemos decir que es un resultado de la estructura que ha dado lugar a ese efecto no efectuado, por mucho que uno y otro vayan en direcciones distintas. La deriva del deseo, su falta de finalidad, por ejemplo, está igualmente presente en el síntoma, ya que el hecho de que dé entrada al sinsentido, a lo que se experimenta como absurdo, lo sitúa igualmente fuera del sistema de esas causas. Cuando Dora va al médico y éste le dice que no hay faringitis ni laringitis, que no se observa infección, justo sitúa el análisis médico en el plano de la causa. Si hay una infección vírica o bacteriana, ésta funciona como causa eficiente (exterior) de la afonía, teniendo en cuenta que desde el punto de vista de la causa material (causa interior) la garganta es susceptible de cambiar en esa dirección. Incluso en la interpretación de Freud en torno al deseo que tiene Dora de ocupar el puesto de la señora K en la práctica de la felación, se ajusta al sistema de las causas, ya que identificamos algo que provoca la aparición del síntoma de la afonía. Sin embargo, si todo ello proviene de ese *a* en torno al cual gira la pulsión de Dora, ahí ya no podemos decir que esa pulsión tenga su origen en una entidad-cosa activa, ya que la *a* no pertenece a ese orden.

Y si ello es así, entonces el síntoma se ve afectado igualmente, y ello pone al descubierto la dificultad del tratamiento del síntoma. Un laringólogo prescribirá un antibiótico y antiinflamatorio, entre otras cosas, y quizá tenga éxito ese tratamiento. El goce inconsciente es de más difícil tratamiento, no sólo por las resistencias del paciente a liberarse de su síntoma, sino sobre todo por la propia estructura de la pulsión y la variabilidad de dicho síntoma. No obstante, resulta crucial para el análisis psicoanalítico que el paciente reconozca su síntoma, porque es cierto que a partir de esa toma de conciencia se llega a la conclusión de que el síntoma tiene una causa, y esto lo pone ya en situación de análisis.

REFERENCIAS

- Aristóteles (2009), *Poética*, Madrid, Gredos.
- Aristóteles (2008), *Metafísica*, Madrid, Gredos.
- Eco, Umberto (2000), *Tratado de semiótica general*, Barcelona, Lumen.
- Freud, Sigmund (1979a), *Obras completas XVIII. Más allá del principio de placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras (1920-1922)*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, Sigmund (1979b), *Obras completas XX. Presentación autobiográfica. Inhibición, síntoma y angustia. ¿Pueden los legos ejercer el análisis? Y otras obras (1925-1926)*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, Sigmund (1978), *Obras completas VII. Fragmento de análisis de un caso de histeria (caso Dora). Tres ensayos de teoría sexual y otras obras (1901-1905)*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Freud, Sigmund (1966), *Psicopatología de la vida cotidiana*, Madrid, Alianza.
- Lacan, Jacques (2014), *El seminario de Jacques Lacan: libro 6. El deseo y su interpretación*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, Jacques (2006), *El seminario de Jacques Lacan: libro 10. La angustia*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, Jacques (1999), *El seminario de Jacques Lacan: libro 5. Las formaciones del inconsciente*, Barcelona/Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, Jacques (1987), *El seminario de Jacques Lacan: libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Barcelona/México, Paidós.
- Lacan, Jacques (1979), *Las formaciones del inconsciente*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Lacan, Jacques (1962-63), *Seminaire x. L'Angoisse*, <<http://staferla.free.fr/>>, consultado el 8 de noviembre, 2018.
- Lacan, Jacques (1959-60), *Seminaire VII. L'étiologie de la psychanalyse*, <<http://staferla.free.fr/>>, consultado el 8 de noviembre, 2018.
- Miller, Jacques-Alain (2009), *Desde Lacan. Conferencias porteñas. Tomo I*, Buenos Aires, Paidós/SAICF.
- Miller, Jacques-Alain (2008), *El partenaire-síntoma. Los cursos psicoanalíticos de Jacques-Alain Miller*, Buenos Aires, Paidós.
- Piaget, Jean (1984), *El lenguaje y el pensamiento del niño*, Madrid, Paidós.

Rabinovich, Norberto (1998), *Lágrimas de lo real. Un estudio sobre el goce*, Buenos Aires, Homo Sapiens.

EL ACTO ANALÍTICO Y SU RAZÓN POÉTICA¹

Norberto Rabinovich

Sea lo que fuere, incluso lo que es de esta práctica es también poesía, hablo de la práctica que se llama el análisis.

Jacques Lacan, 1977

Una singularidad de la práctica analítica —a diferencia de las psicoterapias, que apuntan a ampliar, rectificar o modificar la conciencia del sujeto— reside en que un psicoanalista busca confrontar al sujeto con lo que insiste del inconsciente. Para lograr tal propósito, debe renunciar a nutrir el diálogo analítico dentro del circuito del discurso común, es decir, usar su lugar de intérprete para ampliar o corregir los conocimientos de sus pacientes. Interpretar el inconsciente es algo muy diferente de hacerlo saber. Es lograr que la palabra consueene en esa especie de caja de resonancia que es la estructura del inconsciente. Habilidad que podríamos aprender más de los poetas que de los filósofos o grandes pensadores. Sin embargo, y éste es el punto que me propongo discutir en el presente trabajo, gran parte de la tradición analítica se inclinó por apostar a los efectos esclarecedores de eruditas explicaciones o interpretaciones comprensivas. Es decir, con el mismo recurso que las terapias cognitivas de todo tipo, cuyos efectos “curativos” afirman su poder en la capacidad de fascinación que presta la transferencia.

La premisa mayor de la práctica analítica reside en renunciar al vigor sugestivo de la palabra autorizada y emplear una técnica interpretativa tal que haga destellar la dimensión poética del lenguaje más allá del saber. Luego, el saber se reorganiza de otro modo, y de otro y de otro más a lo largo del análisis. Esas configuracio-

1 Una versión preliminar de este trabajo fue publicada por el autor en su blog: www.norbertorabinovichblog.com, el 27 de septiembre de 2017.

nes imaginarias no definen la partida; la consecuencia esperable de las sucesivas experiencias del inconsciente redundará en un cambio de posición subjetiva por la cual —parafraseando la metáfora freudiana de la segunda tópica— el yo habrá de perder la seguridad de mantenerse al servicio del superyó, y convertirse en servidor de la insistencia del inconsciente que habita en el núcleo inasible de su ser. Ahora bien, si el psicoanálisis opera apoyado en las propiedades poéticas de la palabra es porque la estructura del inconsciente está conformada en el nivel de la función poética del lenguaje.

En la clase del 19 de abril de 1977, durante el mismo seminario citado en el encabezado, un Lacan ya curtido por el tiempo y la experiencia, y cerca del final de su vida, dejó caer el siguiente alegato: “No hay más que la poesía, se los he dicho, que permita la interpretación. Es por eso que yo no llego más, en mi técnica, que a lo que ella sostiene” (Lacan, 1976-1977: Clase 13).

Valga esta cita como preámbulo de otra muy cercana, del mismo seminario, donde vincula el instrumento de la cura con la estructura del inconsciente: “es en tanto que una interpretación justa extingue un síntoma que la verdad se especifica por ser poética” (Lacan, 1976-1977: Clase 13).

Al modo de la tradición exegética de los talmudistas, desplegaré mi lectura y comentarios de este condensado y sabroso pasaje. Hay cuatro palabras centrales que tomo en calidad de conceptos forjados por Lacan a lo largo de su obra. Éstos son:

- a) *Interpretación.*
- b) *Síntoma.*
- c) *Verdad.*
- d) *Poética.*

LA VERDAD

En el discurso de Lacan la categoría de la *verdad* tiene un profundo sello de originalidad en relación con el empleo de este término en otras disciplinas. Tradujo con el nombre de verdad aquello que

Freud definió como inconsciente. No se trata de encontrar el vínculo entre la verdad y el inconsciente, ya que son dos términos equivalentes en su código. Así, tal como lo adelanté, se puede reescribir el final de la última cita, sin alterar su rigor, del siguiente modo: “el inconsciente se especifica por ser poético” (Lacan, 1976-1977: Clase 13).

En consecuencia, si el campo de la verdad, en cuanto no-dicha, se corresponde con la superficie topológica de lo reprimido, el acto de trasladarla al dicho fue nombrado por Lacan como *revelación de la verdad*, e incluye cualquier fenómeno equiparable con lo que Freud definió como “retorno de lo reprimido”, cuyas coordenadas lógicas están presentes en toda formación del inconsciente.

Ateniéndome a la cuestión central abordada aquí, subrayo que un síntoma en cuanto acto de *revelación de la verdad*, plasmado, por ejemplo, en una fobia a los caballos, no ensancha el saber de quien la padece, sino que conserva su estatuto de verdad medio dicha, enigmática, como una roca resistente a la traducción significativa. ¿La interpretación del analista debiera apuntar a desenterrar el supuesto sentido oculto del síntoma, o reproducir el mismo mecanismo significativo del retorno de lo reprimido a fin de repetir un efecto de verdad? El modo de responder a esta pregunta, señala el punto de divergencia entre dos maneras de concebir la cura:

- a) Orientada hacia la consolidación de una nueva versión significativa acerca de las fuentes de inhibiciones, síntomas y angustias, lo cual deja indemne la transferencia al sujeto del supuesto saber.
- b) A través de intervenciones con predominio de la función poética, que refuerzan la inventiva del analizante y su confianza en el inconsciente. En la medida que en todo acontecimiento donde la verdad irrumpe se produce una falla, una grieta, un agujero en la superficie del saber revelando su inconsistencia, progresivamente resta solidez a la posición del analista, en cuanto garante o falso garante del saber supuesto.

LA FUNCIÓN POÉTICA DEL LENGUAJE

Es en tanto que una interpretación justa extingue un síntoma que la verdad se especifica por ser poética.

Jacques Lacan (1977)

Lacan no sólo siguió atentamente los desarrollos de Jakobson acerca de la universalidad de la estructura fonológica de las lenguas, sino que se apoya en sus desarrollos para redefinir el inconsciente freudiano, en cuanto estructurado como un lenguaje. Recuerdo una temprana cita de “La instancia de la letra en el inconsciente o la razón de Freud” (1957) para dar cuenta de esta afirmación:

Ahora bien, la estructura del significante es, como se dice corrientemente del lenguaje, que sea articulado. Esto quiere decir que sus *unidades*, se parta de donde se parta para dibujar sus imbricaciones recíprocas y sus englobamientos crecientes, están sometidos a la doble condición de *reducirse a elementos diferenciales últimos y de componerlos según un orden cerrado*.

Estos elementos, descubrimiento decisivo de la lingüística, son los *fonemas* [...] y presentifican válidamente lo que llamamos *la letra*, a saber, la estructura esencialmente localizada del *significante* (Lacan, 1985: 481; cursivas nuestras).

La letra escrita cierra cada uno de los componentes mínimos diferenciados en el habla sin necesidad de que el hablante tenga conciencia de ello. La invención de la escritura alfabética marcó el momento histórico en el cual la estructura fonológica de la lengua hablada pudo ser identificada y cada uno de sus elementos designado con un signo gráfico. La lista de letras —vocales y consonantes— se corresponde con el conjunto cerrado de fonemas de cuyas combinaciones surgen las sílabas, las palabras, las frases, las oraciones, etcétera. Cada una de tales unidades lingüísticas, los fonemas, está compuesta, a su vez, por la combinación de un determinado número de articulaciones específicas del aparato fonatorio llamadas rasgos distintivos. Tanto los fonemas como los rasgos distintivos pertenecen a sendos conjuntos cerrados de elementos rigurosamente

sometidos a reglas de selección y combinación. Por esta razón, los lingüistas discuten cuáles son los elementos diferenciales últimos de la estructura del lenguaje, si deben ubicarse en el nivel del fonema o en el del rasgo distintivo. Lacan tomó el partido de reconocerlo en el orden de los fonemas o de las letras. La “instancia de la letra en el inconsciente” (Lacan, 1985) remite al efecto de “escritura” de fonemas que el discurso cotidiano deja en el hablante, aunque éste pertenezca a una cultura que no haya accedido a la escritura alfabética, o bien sea analfabeto.

Las adquisiciones lingüísticas que componen la estructura fonológica excluyen la consistencia imaginaria que los efectos de significado van atesorando en el campo del saber. Ésta es la razón de la disyunción entre saber y verdad.

Si bien es cierto que Lacan, en el pasaje que extraje de la “Instancia de la letra...”, no menciona directamente a Jakobson, es a él a quien consideró el exponente mayor de los descubrimientos de la lingüística moderna, de la cual se sirvió para reformular el inconsciente freudiano. Es el mismo Jakobson, más de 20 años después de haber planteado su teoría acerca de la universalidad de la estructura fonológica en las lenguas conocidas, quien presentó un trabajo cuyo título es “Lingüística y poética”. En éste introdujo lo que llamó “la función poética del lenguaje” (Jakobson, 1988). Ésta fue mencionada y honrada por Lacan, quien subrayó su pertinencia con los temas que aborda el psicoanálisis.

Jakobson sostiene que una frase tiene valor poético cuando la dominancia del mensaje se concentra en la resonancia de los elementos significantes por encima de su facultad de transmitir significados. Señala Jakobson, a su vez, que la función poética no se restringe a la poesía. Ésta es sólo un caso, aunque de gran relevancia. El psicoanálisis advirtió que todo mensaje del inconsciente está organizado acorde con la lógica de la función poética. En *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901), Freud (1991) clasificó y analizó una amplia lista de fenómenos cotidianos espontáneos forjados con iguales mecanismos significantes que los síntomas neuróticos. Estas formaciones del inconsciente, que no necesariamente pueden califi-

carse como poesías, llevan, sin embargo, la marca de su pertenencia al campo de la función poética.

Habitualmente se supone que el contenido del mensaje no está en las palabras, sino en lo que se supone que significan. Es decir, que se podría acceder a dicho contenido por medio de una interpretación comprensiva. Pero el poeta invierte esa relación: el contenido de saber de una frase es el medio del que puede servirse para hacer llegar a destino otro contenido: un corpus de sonidos que agujerea el saber.

Una canción de María Elena Walsh, ya clásica para niños y adultos, dice así: “Entonces llegó el doctor/ Manejando un cuatrimotor”. Si tomamos la secuencia por su valor informativo, podría reformularse, por ejemplo, así: “Entonces llegó el doctor/ Manejando un avión de cuatro hélices”. Queda claro que la generación de algún sentido por el verso es casi una excusa para producir el efecto poético. Éste se asienta en la repetición de un grupo de vocales y consonantes, en este caso, ubicadas al final de cada frase. Es decir, el efecto poético está determinado por la coincidencia o repetición, en la segunda oración, de un grupo determinado de fonemas. Para traducir un poema a otro idioma, el intérprete tiene que combinar necesariamente los dos registros del enunciado: el semántico, donde se pone en juego la traducción por el sentido que siempre es aproximado y, por decirlo así, subjetivo, y al mismo tiempo, el traductor debe transliterar las repeticiones del texto original, sólo teniendo en cuenta el juego de sonidos. Muchas veces resulta preciso alterar los fonemas del texto original para reproducir el efecto de la homofonía. Esta doble operación del intérprete también caracteriza la especificidad de la interpretación analítica, aunque, tal como dice la regla técnica, en el forzamiento de las palabras se debe cuidar de repetir las mismas letras.

En la medida que el verso alcanza su destino en el receptor despertando un efecto de goce, posee, en términos de Lacan, “valor de verdad”, y esto sin ninguna evaluación acerca de si es o no verdadero que el doctor vino en cuatrimotor o en bicicleta. Aquí, el test de verdad relativo a la incidencia de la función poética se traslada del significado de la frase a la consonancia de las palabras. Su éxito, por así decir, consiste en desenchajar un decir de su adherencia al sentido.

Es por esta vertiente que la interpretación analítica busca alcanzar el suyo.

Retomo la pregunta: ¿en qué consiste que una frase pueda ser calificada de poética? “¡*Yambambó, yambambé!* Repica el congo *solongo,* repica el negro bien negro; congo *solongo* del *Songo* baila *yambó* sobre un pie” (Guillén, 1931). Estos versos de “Canto negro”, de Nicolás Guillén, fueron destinados originalmente al lector de habla hispana. Muchas palabras entrelazadas en el verso son extrañas a su lengua y, por lo tanto, no arrastran ninguna carga semántica. El talento del autor para confeccionar este mensaje reside en su capacidad de combinar sonidos y resaltar la regularidad de sus repeticiones. Aunque la comunidad hablante ignore si ciertos significantes —como *yambambe*, *solongo*, *tamba*— son inventados por el poeta o se trata de términos acuñados en otra lengua ignorada, el efecto de goce poético es logrado. Pero no cualquier composición emitida por el aparato fonatorio cruza esa barrera. El destinatario debe reconocer —sin la dirección de la conciencia— la cualidad lingüística del sonido vocalizado, es decir, si ellos, los sonidos del enunciado, se ajustan al inventario preestablecido de fonemas y sus reglas de combinación que rigen la estructura fonológica de su lengua. Esta propiedad se cumple en el verso de Guillén para los hispanohablantes, por lo cual el enunciado puede ingresar en el receptor como una producción significante, aunque no le induzca significado alguno. Pero un poema, para lograr su objetivo de goce, requiere alcanzar en el destinatario algo más, un efecto de significación, sin el cual sería acogido como una ensalada de palabras sin sabor poético. Es preciso mirar con detenimiento que, aquí, el destinatario del efecto poético no se identifica con el sujeto de la conciencia.

La oración “baila *yambó* sobre un pie” (Guillén, 1931) mezcla una palabra extraña al español con otras que ya tienen valor significativo en nuestra lengua. Este recurso le permite al poeta que el destinatario pueda suponer —*apres coup*— algún sentido al conjunto del verso. No importa cuál sea, porque lo esencial de este tipo de mensajes es llevar al escucha al punto de quiebre de todo saber. El efecto de significación, lejos de constituir el momento donde la frase se comprende, es precisamente donde el armazón semántico

se quiebra. Esa caída del saber conlleva un encuentro del sujeto con lo real. Algo de la sublimación de la pulsión tiene su parte en este juego, puesto que resuena en el cuerpo. El goce poético es hermano del goce del inconsciente.

Lo propio de la poesía cuando ella falla es no tener más que una significación, ser puro nudo de una palabra con otra.

¿Cómo el poeta puede realizar esta hazaña, de hacer que un sentido esté ausente? Reemplazándolo, a este sentido ausente, por la significación. La significación no es lo que un vano pueblo cree. Es un lugar vacío (Lacan, 1976-1977: Clase 10).

“La poesía es el vocablo virgen de todo prejuicio” describe, a su modo, Vicente Huidobro (1931). La asonancia, la consonancia, la aliteración, las reiteraciones de secuencias iguales de frases, de palabras, de sílabas o de fonemas, en la medida que pueden ser oídas desgajadas del imaginario, especifican el singular destino de este tipo de mensaje verbal.

LA INTERPRETACIÓN

Es en tanto que una interpretación justa extingue un síntoma que la verdad se especifica por ser poética.

Jacques Lacan (1977)

Aunque la consecuencia relativamente inmediata entre una interpretación y su efecto “terapéutico” no es lo habitual, el estudio de los casos infrecuentes donde eso se produce puede servir de guía para entender la lógica de aquello que Lacan llama aquí “interpretación justa”. ¿Justa?, ¿precisa, exacta, verdadera...?, ¿cómo decidirlo?, ¿qué criterios emplear para establecer cada una de estas opciones? Lo único que parece fácilmente constatable para definir como justa una interpretación sería a partir de sus consecuencias clínicas. Pero en este caso hablaríamos de interpretación eficaz. La pregunta sigue en pie: ¿qué factores determinan tal eficacia?

Si ustedes son psicoanalistas verán que es el forzamiento por donde un psicoanalista puede hacer sonar otra cosa que el sentido. El sentido es lo que resuena con la ayuda del significante. Pero lo que resuena, eso no llega lejos, es más bien flojo. El sentido, eso taponas. Pero con la ayuda de lo que se llama la escritura poética, ustedes pueden tener la dimensión de lo que podría ser la interpretación analítica (Lacan 1976-1977: Clase 11).

Aquello que en el analizante se plasma como significado a raíz de una interpretación es aleatorio, impreciso, aproximado. La clave de la eficacia propiamente analítica, de “la operación verdad”, como nombró Lacan algunas veces a la interpretación, reside en su magia poética. No se cura por guiar al sujeto en la realidad, sino por confrontarlo con su verdad sin cuidar si el dicho interpretativo es falso o verdadero. ¿Es cierto que el negro baila sobre un pie? No daremos en el clavo, sino de casualidad, martillando con explicaciones, por más inspiradas en Freud, Melanie Klein o Lacan que pretendiéramos que fueran. Toda vez que la intervención del analista prioriza el sentido sin apelar a su potencial poético, sugestionas, o sea, vela la *Spaltung* del sujeto entre saber y verdad. Si es o no legítimo emplear la sugestión en ciertos momentos del análisis es una cuestión secundaria, porque la central es como operar más allá de la sugestión en la dirección de la cura. Tratando de transmitir su perspectiva del acto analítico a un público que no conocía mucho su obra, Lacan se expresó así en su segunda conferencia de Estados Unidos: “La interpretación [del analista] debe tener siempre en cuenta que en eso que está dicho existe lo sonoro y eso sonoro debe consonar con lo que es del inconsciente” (Lacan, 1975-1976).

También insistía, desde el comienzo de su enseñanza, en esta especificidad del acto analítico ante otro público, el suyo, que parecía bastante impermeable a su mensaje. Valga la siguiente cita de ejemplo: “Si la interpretación no es más que lo que resulta del material, quiero decir, si se elimina radicalmente la dimensión de la verdad, toda interpretación no es más que sugestión” (Lacan, 1966-1967: Clase 23).

Sin embargo, la *dit-mansion* de la letra en el ejercicio de nuestra práctica no implica que la interpretación pueda desinteresarse de la historia del sujeto, sus traumas, sus inhibiciones, sus identificaciones, su deseo alienado, etcétera, con los que se nutre su realidad psíquica. La intervención analítica necesariamente está inserta en la trama significativa que, a esa realidad, le da soporte. Pero si el analista, guiado por su voluntad de sentido, se apresura a clausurar el malentendido con una versión cerrada, categórica, concluyente, cierra con una mano la hiancia que abrió con la otra.

Los efectos esperables de la intervención significativa del analista desde su posición de intérprete no redundan en la consolidación de un saber, sino, como ya explicaba Freud, en el despertar de las asociaciones. Lacan lo expresó así: “Asimismo ¿a qué nivel son recibidos los efectos de la interpretación? Al de la estimulación que aportan a la inventiva del sujeto. Me refiero a la poesía de la que les hablaba hace un rato” (Lacan, 1967-1968: Clase 3).

REFERENCIAS²

Freud, Sigmund (1991), *Obras completas VI. Psicopatología de la vida cotidiana (1901)*, Buenos Aires, Amorrortu.

Guillén, Nicolás (1931), *Sóngoro cosongo*, en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <https://cvc.cervantes.es/literatura/escritores/guillen/poemas/poema_01.htm>, consultado el 30 de agosto, 2017.

Huidobro, Vicente (1931), “Prólogo”, en *idem*, *Temblor de cielo*, Madrid, Plutarco.

Jakobson, Roman (1988), *Lingüística y poética*, Madrid, Cátedra.

Lacan, Jacques (1985), “La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud”, en *idem*, *Escritos 1*, trad. de Tomás Segovia, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 473-509.

2 De acuerdo con la complejidad que representa el acceso y la traducción al discurso de Lacan, en este capítulo se refieren las traducciones a sus trabajos, buscándose situar la lectura.

- Lacan, Jaques (1976-1977), “Clase 10 (15 de marzo de 1977)”, en *idem*, “L’insu que sait de l’une-bévue s’aile à mourre: Seminario XXIV”, trad. de Susana Sherar y Ricardo Rodríguez Ponte, Buenos Aires, Escuela Freudiana de Buenos Aires (inédito, versión para circulación interna de la EFBA).
- Lacan, Jaques (1976-1977), “Clase 11 (19 de abril de 1977)”, en *idem*, “L’insu que sait de l’une-bévue s’aile à mourre: Seminario XXIV”, trad. de Susana Sherar y Ricardo Rodríguez Ponte, Buenos Aires, Escuela Freudiana de Buenos Aires (inédito, versión para circulación interna de la EFBA).
- Lacan, Jaques (1976-1977), “Clase 13 (17 de mayo de 1977)”, en *idem*, “L’insu que sait de l’une-bévue s’aile à mourre: Seminario XXIV”, trad. de Susana Sherar y Ricardo Rodríguez Ponte, Buenos Aires, Escuela Freudiana de Buenos Aires, (inédito, versión para circulación interna de la EFBA).
- Lacan, Jaques (1975-1976), “Columbia University Auditorium School of International Affairs (1-12-1975)”, en *idem*, “Conferencias y charlas en las universidades norteamericanas (1975-1976)”, trad. de Ricardo Rodríguez Ponte, Buenos Aires, Escuela Freudiana de Buenos Aires (inédito, versión para circulación interna de la EFBA).
- Lacan, Jacques (1967-1968), “Clase 3 (29 de noviembre de 1967)”, en *idem*, “El acto psicoanalítico: Seminario xv”, trad. de Silvia García, Buenos Aires, Escuela Freudiana de Buenos Aires (inédito, versión para circulación interna de la EFBA).
- Lacan, Jaques (1966-1967), “Clase 23 (21 de junio de 1967)”, en *idem*, “La lógica del fantasma: Seminario xiv”, trad. de Jorge Tarella, Buenos Aires, Escuela Freudiana de Buenos Aires (inédito, versión para circulación interna de la EFBA).

CACOFONÍA DE LA ENSEÑANZA: EL SÍNTOMA Y LA AUTONOMÍA EN EL CONJUNTO DE LOS SABERES¹

Ignacio Planes Ruiz

Este trabajo apunta a conceptos y afirmaciones de Jacques Lacan, por lo que se acude a diversas herramientas conceptuales de la teoría psicoanalítica, en la medida en que unos pasajes tienden a iluminar a otros, con el objetivo de abordar el debate clásico acerca del lugar de la filosofía en la universidad, así como el papel de la academia ante la sociedad. Con esto, no se pretende contribuir al desarrollo de la clínica psicoanalítica ni a la innovación en técnicas pedagógicas, sino que se apunta a una investigación propia del campo de la filosofía y la filología. De este modo, nuestra estrategia metodológica no es otra que la de explicitar la concepción lacaniana de la enseñanza (con especial atención a dos lecturas posibles del *Menón* platónico) para que, ante la creciente implantación de enfoques pedagógicos formalistas en los planes de estudios universitarios, podamos evaluar la presunta autonomía que, a menudo, el saber filosófico se arroga. Así, se piensa en la virtud de la sustantividad de su objeto de estudio: la teoría respecto del resto de saberes y la comunidad

1 Un primer borrador de este texto fue presentado el 8 de mayo, 2018, bajo el título “Educar, curar, filosofar: lo imposible y lo social de Freud a Lacan”, dentro del seminario de doctorado “El filósofo, la ciudad y el conflicto de las facultades”, en la Universidad Complutense de Madrid, organizado por el grupo *Metafísica, crítica y política* (930566). Asimismo, este texto se ha escrito gracias a la subvención de una ayuda del Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) y en el marco de los trabajos de investigación del proyecto del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad: “Naturaleza humana y comunidad IV: El filósofo, la ciudad y el conflicto de las facultades, o la filosofía en la crisis de la humanidad europea del siglo XXI” (FFI2017-83155-P).

civil que los distribuye en facultades. Se reconocen, en todo caso, las fricciones entre los conceptos psicoanalíticos y las problemáticas filosóficas a las que los trasladamos.

De las tres facultades superiores (teología, derecho y medicina) y la inferior (dedicada a la filosofía o, en términos generales, los saberes “teóricos”), que contemplaba el modelo medieval de la universidad en Europa, Lacan pasó por todas,² sin asentar su enseñanza en ninguna por demasiado tiempo. Más allá de las contingencias logísticas y los contratiempos burocráticos que agravaron este nomadismo docente, cabría preguntarse si había algo en la naturaleza misma de lo que ahí se exponía que le permitía parasitar por igual varias facultades constitutivamente *en conflicto* (según la terminología kantiana) y, al mismo tiempo, no identificarse con ninguna en concreto. Que el lugar del psicoanálisis en el espacio público sigue sin estar claro, lo demuestra no sólo esa relación de concubinato con el resto de los saberes organizados en facultades, sino, asimismo, la atención freudiana a lo insostenible de ciertas posiciones sociales — entre las que incluye su labor clínica—, es decir, las tres “profesiones imposibles” que menciona en un par de textos (Freud, 2012d: 3216; 2012a: 3361). Si asumimos que el psicoanálisis se ocupa de cierta imposibilidad subyacente en nuestra entera actividad psíquica, no sorprende que mantenga relaciones conflictivas con las facultades y aun con la profesión misma del enseñante (por imposible que ésta resulte), cuando el psicoanalista usurpa su lugar, en la medida en que:

por ofrecerse a la enseñanza, el discurso psicoanalítico lleva al psicoanalista a la posición de psicoanalizante, es decir, a no producir nada que se pueda dominar, a pesar de la apariencia, sino a título de síntoma. Es por eso que *medeor* sería el término adecuado para autorizarse en él, si no pudiéramos designar nada como medio más que la voz con la que opera, por solamente confesar la falla irremediable por el hecho

2 Sirvan como ejemplo su paso por el Centro Hospitalario de Saint-Anne, la Facultad de Medicina de la Université de Strasbourg, el Hospital Psiquiátrico de Bonneval, la École Normale Supérieure de París, la Facultad de Derecho de la Sorbona o la École des Sciences Philosophiques et Religieuses de la Faculté Universitaire Saint-Louis (en Bruselas).

de que el psicoanalizante no esté a la altura de lo que de él cae de psicoanalizado (Lacan, 2012a: 325).

Por anecdótica que parezca la errancia psicoanalítica de una facultad a otra, Lacan toma aquí ese intrusismo laboral como una oportunidad para verificar la propuesta de los “cuatro discursos” que había presentado en su seminario pocos meses antes: el último de los lazos sociales que preveía —el psicoanalítico— es descrito aquí, empero, no en alusión a terapia alguna, sino a propósito de cierta situación cada vez más habitual en la enseñanza universitaria, a saber, la de que ésta pueda ser impartida por un analista. Es el propio Lacan quien, semanas más tarde, señala (2017: 179) la posibilidad de encajar, con inquietante facilidad, las tres profesiones freudianas en sus respectivos discursos —a excepción del discurso de la histeria, que le exige la ortopédica invención de una profesión consistente en “hacer desear” (2017: 187). No obstante que el analista, cuando enseña, vuelva a la posición del psicoanalizante, nos previene de lo procústeo e impreciso que puede ser el ensamblaje entre profesiones y discursos, o de lo ruinoso que resulta confinar en otro *discurso* —el “universitario”— todo cuanto Lacan dice (y permite decir) acerca de la enseñanza.

La cita pertenece a su “Alocución sobre la enseñanza”, en cuyos primeros párrafos ya ha afirmado, con la malicia habitual, que “la enseñanza podría estar hecha para hacerle de barrera al saber” (2012a: 318), en una clara identificación de la enseñanza con el discurso universitario del que nunca habla demasiado favorablemente. El engarce entre enseñanza y discurso analítico lo hacen posible, al parecer, los síntomas que no sólo son producidos por el analizante en terapia, sino también por el analista cuando imparte una enseñanza. De ahí que el peso del síntoma se resalte cuando el analista se “autoriza” en su práctica, según Lacan, con un *medeor*: este dependiente, a modo de un “yo soy curado” que a la vez es un “yo curo”, que confunde los papeles nítidos del dominante y el dominado, y por tanto cuestiona el presunto aislamiento recíproco entre los polos de una relación de poder, en evidente oposición al planteamiento kantiano del problema.

Recordemos que Immanuel Kant concebía la facultad de filosofía como “independiente de los mandatos del gobierno” (2003: 65) y dotada de la “libertad, no de dar orden alguna, pero sí de juzgar todo cuanto tenga que ver con los intereses científicos, es decir, con la verdad” (2003: 66), de modo que su estatuto “inferior” radica en que “no manda sobre nadie, pero es libre” (2003: 66) para examinar críticamente las doctrinas del conjunto de los saberes y “descubrir la verdad en provecho de cada ciencia y ponerla al servicio de las facultades superiores” (2003: 77). Por servir no al gobierno, sino a la verdad de un saber teórico y sustantivo, nunca pragmático y por tanto no susceptible de un tratamiento técnico-experimental o puramente formalista, la facultad de filosofía parecería sostener una excepcional independencia respecto de la instrumentalidad prudencial que caracteriza al resto de lo social, facultades superiores incluidas. Lacan, en cambio, declara dentro de una histórica facultad superior³ que el discurso del analista “debe encontrarse en el punto opuesto a toda voluntad, al menos manifiesta, de dominar” (2017: 73), con lo que la intromisión de este discurso en la enseñanza reafirma y a la vez impugna la visión kantiana de la universidad: la investigación universitaria no busca servir a la sociedad, pero esto no quiere decir que sea “libre” o independiente de ella. La contribución del psicoanálisis a la facultad inferior se puede concentrar, así, alrededor del concepto de *síntoma*, señal (en la teoría lacaniana) del sujeto de una ruptura epistemológica⁴ que sustenta toda enseñanza, pero también toda crítica efectiva.

Nos proponemos, en este contexto, abordar la idea del lazo social (en especial la profesión docente) fundado en la *imposibilidad* que pone en juego el psicoanálisis, con tal de desechar las asociacio-

3 La Facultad de Derecho de la actual Université Paris-I (Panthéon-Sorbonne) y antigua Universidad de París, en la que consiguió reubicar su seminario cuando fue expulsado de la École Normale Supérieure. En el momento del desalojo, Robert Flacelière aduce que la audiencia de fumadores concentrada en la sala Dussane estaría ahumando la biblioteca contigua, pero en privado confiesa, si creemos las palabras de Lacan en este asunto, que “considera mi enseñanza precisamente como lo que es, a saber, antiuniversitaria” (2008: 365).

4 Según el sentido con que se propone el término en Gaston Bachelard (2000: 22).

nes superficiales entre la enseñanza y el discurso universitario. Asumiendo que psicoanalizante y enseñante, al producir síntomas, coinciden en desempeñar el papel del \$ (sujeto dividido) con que Lacan representa al sujeto de la formalización matemática, la pregunta que intentaremos cubrir es la de la “libertad” de la filosofía en el conjunto de los saberes:⁵ si, contra cierto lugar común que —apoyado en la kantiana libertad de la facultad inferior— exalta una dignidad de la filosofía en la resistencia de su objeto de estudio a ser tratado según criterios puramente formales o cuantitativos, podemos, desde los conceptos que facilitan la concepción psicoanalítica de la enseñanza, examinar esa *autonomía* y la pertinencia de derivarla del saber *teórico*.

Lo problemático de este argumento no será su tesis, tras el precedente de Lacan que, contra la ecuación kantiana entre filosofía y libertad respecto del gobierno, ya asoció sistemáticamente la ontología con lo que llama el “discurso del amo” (1981: 52-53; 2017: 19-21). La complicación residirá más bien en las formas con las que esta ontología se ejercita en la academia, y en las que habrá (y habremos) de chocar inevitablemente con el psicoanálisis: el principal inconveniente de tantear un ensayo académico acerca de la crítica psicoanalítica a la filosofía universitaria radicará en que el “estilo de un congreso filosófico inclina, al parecer, a cada uno más bien a hacer valer su propia impermeabilidad [...], pero en el campo de la formación psicoanalítica ese procedimiento de desplazamiento hace la cacofonía de la enseñanza” (2006a: 833). La cacofonía será el incómodo indicio de los “discursos de sordos” (2006c: 440), sobre todo si bajo este formato de *impermeabilidad* “ocultan esas manifestaciones vergonzosas de la verdad que Freud reconoció bajo el modo del retorno de lo reprimido” (2006c: 440). Es decir, si la impermeabilidad de las argumentaciones en la academia consiste en ocultar las contradicciones que en ellas emergen. Con más motivo, entonces, la presencia del psicoanálisis en la universidad se evidenciará en sínto-

5 Tomamos la expresión del debate planteado por Gustavo Bueno (1970), muy crítico por otro lado tanto con el freudismo como con el idealismo kantiano.

mas y conflictos, como tener que acumular un sinfín de citas para argumentar una crítica contra el abuso académico de éstas.

Del “griterío”⁶ de la *koiné* (κοινή) universitaria, por cuanto adoptamos las formalidades académicas, no seremos una excepción menos chirriante. Al final de una conferencia en 1967, en el marco de la Facultad de Medicina de Estrasburgo, Lacan advierte contra esto que aquí proponemos y que podríamos llamar *papers* en el campo del psicoanálisis. Según su propio testimonio, algunos “ya se abalanzan sobre mis fórmulas para hacer con ellas articulitos, pues no piensan más que en engalanarse con mis plumas, y todo para presumir de haber hecho un artículo con fundamento” (2007a: 143). Es esta idea de *fundamento* lo que “repugna” (2012a: 324) a Lacan, tanto en la escolástica de abrigo de visión que él mismo iba generando como en lo que Kant (2003: 61) llamaría la marcha *fabril* de la universidad. Admitimos esta suerte de auto-boicot porque, de hecho, el mismo pasaje nos ofrece a continuación una alternativa en la que se intersecan la paradójica tarea del analista y la posibilidad de una enseñanza basada en rupturas. Prosigue el texto:

Nada es más contrario a lo que se trataría de obtener de ellos [sus alumnos], a saber, que conquisten la justa situación de depuración, de “despojamiento”, diría yo, que es la del analista, en la medida en que se trata de un hombre entre otros, que debe saber que no es saber ni conciencia, sino que depende tanto del deseo del Otro como de su palabra (2007a: 143).

No pudiendo desarrollar aquí un ejercicio de “depuración”, nos contentamos con un desplazamiento que (como la asociación libre) al menos explicita, desde el discurso universitario, el artificio de su pretendida libertad.

6 Lacan juega a traducir como *couinée* la *κοινή* como conjunto de lugares comunes, para matizar pronto: “No desprecio en absoluto la *koiné*. Simplemente, creo que no es perjudicial si se producen en ella algunos efectos de precipitación, al introducir precisamente el discurso más abrupto que puede haber” (2017: 140).

Por no alejarnos de Sigmund Freud, pensemos en la lectura más intuitiva que podríamos hacer de las tres profesiones imposibles: es imposible psicoanalizar, educar o gobernar porque siempre queda algún resto de la operación. Por un lado, siempre hay alguna resistencia incurable, ineducable o ingobernable; por otro, la salud, la educación y la política son, por definición, abstracciones armadas sobre la base de un gerundio —esto es, salud es la forma óptima de estar muriéndose, como recibir una educación es una manera respetable de seguir ignorando, y la unidad política es un ordenado modo de continuar enfrentándonos.

Ahora bien, tan pronto como atendemos las referencias de Lacan al asunto de la enseñanza, descubrimos en Freud un problema de proporciones más metafísicas que sociológicas: ese “imposible” como adjetivo no sólo apela a un resto, sino también a un cierto carácter aporético de la profesión en cuestión. La imagen de un médico tiene algo de paradójica por cuanto modelamos una suerte de esencia alrededor de una negatividad radical —la muerte—. Podemos decir lo mismo del profesorado y los gobernantes, ya que son figuras borrosas cuyo modelo ideal no siempre es fácil establecer, y con las que intentamos reificar dos impases estructurales bastante cotidianos: la ignorancia y la insatisfacción, respectivamente.

Podría parecer un mero asunto de pericia categorial para los iluminados de un departamento de filosofía teórica, pero los hallazgos freudianos sitúan estas tres cuestiones como imposibilidades insalvables con las que lidiamos todos los seres parlantes. Freud aludió a su experiencia clínica para teorizar que nuestro inconsciente no maneja representaciones para las negaciones radicales de la muerte, lo femenino y la castración. La crítica de Freud y Lacan a la ontología parte de esta idea: la plena satisfacción,⁷ el pleno saber o el sentido pleno son en última instancia imposibles, pero la gramática de nues-

7 “A mi juicio, y por extraño que parezca, habremos de sospechar que en la naturaleza misma de [la pulsión sexual] existe algo desfavorable a la emergencia de una *plena* satisfacción” (Freud, 2012e: 1716; énfasis mío). Hemos alterado la traducción inicial “del instinto sexual”, inexacta para el original alemán “*des Sexualtriebes*”.

tro psiquismo inconsciente no tiene manera de figurar esa imposibilidad, y es este vacío de representación lo que organiza todo nuestro inconsciente alrededor de esa opacidad, intentando disimularla con legislaciones, sistemas, metanarrativas y demás piruetas ontológicas. Ninguna filosofía es rescatable para Freud (2012b: 2838-9) o Lacan mientras no reconozca que la idea de plenitud o totalidad no se deja calcular ni demostrar por medio de la lógica.

Desde esta noción de *imposibilidad* debería ser más fácil no reducir la profesión docente o la enseñanza a la cacofonía que prescribe el discurso universitario y probar a pensarla desde el discurso analítico. Por volver a esa idea de depuración que Lacan exige a los analistas y opone a los *papers* universitarios con “fundamento”, podemos relacionarla con las profesiones de lo imposible si releemos sus frecuentes y explícitos ataques a lo que para él, como para Nietzsche,⁸ es la esencia de la universidad: el historicismo. La institución universitaria dependería de una concepción enciclopedista del saber, al servicio de una acumulación que Lacan no duda en vincular al “discurso del capitalismo” (2012a: 321). Lo recriminable no sería la naturaleza teórico-sustantiva (no susceptible de homogeneización formal-apriorística con otros campos) de los saberes agrupados en la facultad de filosofía, sino erigir como objeto de ese saber teórico y autónomo un relato continuista al que debe quedar incorporada toda revolución del pensamiento:

El más simple examen de la historia contradice la idea de que las capas que se han asentado en el curso de la historia con el escalonamiento de los siglos constituirían experiencias que se suman y que al mismo tiempo pueden reunirse para formar esta Universidad [...]. / Les ruego que no entiendan por esta palabra *historia* lo que les enseñan con el nombre de *historia de la filosofía* o de cualquier otra cosa, que es una chapucería que intenta darles la ilusión de que las diversas etapas

8 “Como es fácil de comprender, ese estado natural de extrema indigencia está considerado como el peor enemigo de la tan deseada autonomía a que debe ser guiado el joven culto de la época presente [...] y el medio preferido [para reprimirlo] consiste en paralizar mediante la “cultura histórica” ese impulso filosófico conforme con la naturaleza” (Nietzsche, 2009: 153).

del pensamiento se engendran una a la otra. El menor examen prueba que no es en absoluto así, y que todo ha procedido, por el contrario, por ruptura, por una sucesión de pruebas y comienzos, que han dado cada vez la ilusión de que se podía influir sobre una totalidad (Lacan, 2007a: 121-122).

Cuando Lacan presenta sus esquemas de los cuatro *discursos* o lazos sociales, describirá la lógica de la universidad —a su juicio, la lógica imperante en la modernidad— con un término equívoco, *somme* (2012a: 321), que puede traducirse igualmente por *el sueño* y *la suma*. No es sólo que, como dice explícitamente, la *Aufhebung* universitaria sea “un bonito sueño de la filosofía” (1981: 104) que no quiere despertar a su verdad, sino que esta fantasía de acumulación, esta sumatoria ininterrumpida, reproduce el sueño de la lógica capitalista, de ahí que, en el esquema que representa la lógica universitaria, el lugar del residuo que queda de todo esto lo ocupe \$ como incógnita algebraica para “el enseñante” (2012a: 320-321), o sea, el sujeto que es posibilidad del acontecimiento porque se hace cargo, en su profesión, de la imposibilidad que acecha a lo histórico. La universidad no quiere saber nada del acontecimiento; el “sueño del saber”, dice Lacan, “engendra monstruos [...] civilizados” (2012a: 321).

¿Está Lacan despreciando la entera enseñanza de la historia de la filosofía? A juzgar por sus referencias dispersas (2013: 20) al que considera su maestro, Alexandre Kojève, no parece tan tajante y, sin embargo, jamás manifiesta esperanza alguna de que de las facultades de filosofía salgan necesariamente filósofos. Que denigre la filosofía institucional como un “catecismo de bisutería, que los anestesia para toda sorpresa de la verdad” (2006e: 815) es, ofensas aparte, una consecuencia lógica de su pensamiento que demuestra que el psicoanálisis entero “no se sostendría si el saber exigiera la intermediación de la enseñanza” (2012a: 323). Durante décadas, su crítica a la tradición postfreudiana le obliga a pensar seriamente en este problema: la diferencia entre una formación escolar en la teoría psicoanalítica que entiende como imprescindible y el gesto inexplicable de autorizarse como analista.

Podemos precavernos del peligro de darnoslas de filósofos sólo por haber estudiado la historia de la filosofía, pero quizá tenemos menos presente el riesgo de creernos analistas sólo por contar con la aprobación de la curia de turno y dominar la jerga extravagante de sus mandarines. Si el analista no sostiene una posición de espontaneidad ante el síntoma de su analizante, si se apoya en la ortodoxia de las respuestas prediseñadas, establece de inmediato un vínculo que no exageraríamos en calificar de segregación (Lacan, 2006a: 833), de grosera violencia ejercida contra un sujeto en una posición vulnerable. No es casual que Lacan y Freud, formados respectivamente en la medicina y la biología, empleen el mismo término para referirse a la psiquiatría: “mecanicismo” (Lacan, 2007b: 39; Freud, 2012c: 2803); una reducción de la acción humana a una simple reflexología de estímulos y respuestas previstas, como si la ciencia no pudiera pensar el acontecimiento. Lacan emprende su llamado *retorno a Freud* para desenmascarar la “ideología psicologizante” de Hartmann y otros emigrados a Estados Unidos que, huyendo del nazismo, exportaron sin saberlo “el atractivo de variar las formas del campo de concentración” (Lacan, 2012b: 224).⁹ Su crítica de la *ego psychology* es extensible a lo que con ella comparta la institución universitaria, o sea, su colaboración en un sistema de “explotación tecnocrática” (2006a: 830) o “gerencial”, conforme a las técnicas de “reclutamiento para los empleos” (2012b: 224), pero también esa ansia de fundamento e impermeabilidad contraria a la escucha en la que se espera que se forme un analista. La diferencia entre los discursos universitario y analítico podría trasladarse, entonces, a lo que nos jugamos al distinguir un empleo de una profesión. Ese abismo entre el interminable devenir y el súbito acto es un punto de encuentro entre la filosofía y el psicoanálisis, quizá el que más nos conviene rescatar de la reflexión lacaniana acerca de la universidad (sin que esto nos lleve a olvidar que Lacan tenía motivos claramente políticos para desprestigiar la institución en la que sus alumnos más

9 Esta acusación reaparece en un artículo de prensa que *Le Monde* nunca llegó a publicarle: “En cuanto al sector psiquiátrico, esboza el lineamiento [...] del fin al que tiende el sistema [...]: a saber, el campo de concentración generalizado” (Lacan, 2006b: 5).

díscolos estaban promocionándose, ni tampoco negar que su gestión del departamento de psicoanálisis en Vincennes fue totalitaria, vergonzante e impudicamente mafiosa).

En realidad, la tesis de que no hay *Aufhebung* podría hermanarse con otras negaciones radicales que tendemos a recordar de Lacan: su “no hay un Otro del Otro” (2006g: 793 y 798) y, como consecuencia, su “el Otro no existe” (800) o su “el lenguaje [...] no existe” (1981: 167), por no hablar de su “Nada existe sino en cuanto que no existe” (2006f: 376). Todos estos aparentes sofismas, dirigidos a señalar la imposibilidad de un metalenguaje que sostuviera al lenguaje mismo, resultan por norma terriblemente opacos para quienes se acercan a Lacan a tientas, pero tienen una traducción al argot metafísico bastante transparente, aquella que nos ofrece por ejemplo Alenka Zupančič, cuando lee el “no hay Otro del Otro” (Lacan, 2015: 331) como “no hay Causa de la causa”: “No hay causa de la causa de tu acción. La causa de la causa sólo puede ser el sujeto mismo. En términos lacanianos, el Otro del Otro es el sujeto” (Zupančič, 2010: 50).

Si bien podríamos matizar que el *sujeto del deseo inconsciente* lacaniano no sería tanto el Otro del Otro (eso es *imposible*), sino su contingente efecto de significante, la traducción del lacanés al kantiano que tantea Zupančič nos da las condiciones ideales para seguir el argumento de Lacan acerca de la universidad. La fundamentación crítica de la voluntad lleva a Kant a inferir un acto de decisión en el origen de nuestra conducta, ya se rija ésta por un acatamiento incondicionado y libre de la ley o por intereses patológicos y mera prudencia técnica, según una concepción mecanicista de la causalidad. Incluso si nos amparamos en el orden de la causalidad natural, la culpa que sentimos por situaciones que escapan a nuestro control revela que somos culpables, al menos, de haber asumido como máxima la lógica heterónoma de las determinaciones preestablecidas, con lo que el campo de la causalidad se revela incompleto en algún punto, y allí se juega nuestra subjetividad. Lacan matizaría aquí que el “deseo es deseo de deseo, deseo del Otro” (2006a: 831), con el fin de desmontar toda connotación de impermeabilidad que inspire la noción voluntarista de libertad: el sujeto no es independiente del

Otro; más bien es causado hasta tal punto por el Otro que lo que llamamos nuestra “libertad” (o nuestro síntoma) coincide con su falta, con su “deseo” —hasta en eso somos dependientes de lo social—. Esta torsión de la causalidad sobre sí misma por la que el sujeto es “efecto de la carencia en el Otro” (Zupančič, 2010: 57)¹⁰ vuelve insuficiente la noción de “determinismo” a la hora de dar cuenta de la experiencia volitiva humana. Si en la lógica universitaria se nos niega un lugar para el sujeto de deseo o el acontecimiento a resultas de un concepto reflexológico de *causa*, habrá que impugnarlo de raíz, con una enseñanza soportada en la tesis de que no hay causa de la causa. Tal inconsistencia, que suplimos con la emergencia de nuestra voluntad consciente o inconsciente (un acto, un síntoma...), es lo que da a la enseñanza su estatuto de profesión imposible.

Con esta idea en mente se entienden las reticencias de Lacan a la experiencia de Vincennes, a propósito de las *unidades de valor* con las que se calificaba a los estudiantes y que él asocia a una “reducción del saber al oficio de mercado” (2006b: 5) propia del estalinismo. Cuando este estrambótico sexagenario con abrigos de piel y camisas hawaianas les espeta a decenas de estudiantes: “Ustedes son producto de la universidad y demuestran que son la plusvalía, [...] salen de aquí igualados a más o a menos unidades de valor. Vienen aquí a hacerse unidades de valor” (2017: 216), está acusando a estos lectores de Kant de ser muy poco kantianos, de identificarse con el saber enciclopédico que la institución les acredita, cuando lo que más bien certifica es nuestra alienación en el relato mecanicista de la prudencia técnica, en la medida en que “el saber no se adquiere por el trabajo, y menos aún la formación que es efecto del saber” (2006b: 4). Su tesis en esos años no indica que no haya formación posible; al contrario, no sólo podemos pensar una enseñanza del acto, sino que es el requisito indispensable para introducir lo imposible en el lazo social y que así algunos sujetos hagan de su deseo una profesión, es decir, para que haya gobernantes, educadores y (lo que más le preocupa) psicoanalistas. “El fin de mi enseñanza”, dirá,

10 La lectura de Zupančič podría matizarse a la luz de los últimos seminarios de Lacan.

“sería hacer psicoanalistas a la altura de esta función que se llama sujeto” (2007b: 61).

UNA FORMACIÓN POR CORTOCIRCUITOS

Un indicio de una formación irreductible al discurso universitario lo da el modo en que se desenvuelve este sujeto del deseo en el contexto de la enseñanza acromática. La primera novedad es que Freud señala una relación indisoluble entre el plano de la ética y el descubrimiento crucial del psicoanálisis, o sea, un saber impensado que bautiza como *inconsciente*. Si aquí nos limitamos a entenderlo como un saber no sabido,¹¹ una articulación estructurada de significantes de la que tomamos parte, sin ser conscientes de ello, lo hacemos para no alejarnos mucho de Kant, que ya subrayó este lazo entre la ética y las máximas que no sabíamos que nos dimos, como cuando, en *El conflicto de las facultades*, describe la conversión religiosa a la ley incondicional como el paso a “una voluntariedad mejor que era desconocida hasta la fecha” (2003: 123). Pensemos lo inconsciente como una voluntariedad que reside en nosotros mismos, que suele ser distinta de la que nos hemos dado conscientemente y que, precisamente por sernos desconocida, opera en términos incondicionales, a menudo en nuestra contra, incluso en el contexto educativo.

Por dar un ejemplo transparente y nada subido de tono, valga un lapsus de cosecha propia, quizá muy pertinente a esta reflexión sobre lo profesional y lo sintomático. Cierta mañana, en la enésima sesión con mi analista en que me quejaba de no estar a la altura de mis propios ideales —que pueden ser de lo más indefinido y voluble pero, ese día, tenían que ver con la destreza retórica—, y al hilo de una letanía de reproches contra mi pésimo director, no muy lejos de un histrionismo y unos aspavientos dignos de algún cruce entre Woody Allen y José Luis López Vázquez, dije sin preverlo el siguiente enunciado: “No consigo ser lo bastante ocurrante”. Inmediatamente me dio la risa.

11 O bien “saber sin saber” (Lacan, 2017: 36).

Asoma en este lapsus un significante central para la queja —el ser “ocurrente”— en medio del cual se cuelga otro, el “currante”,¹² que revela una motivación oculta detrás de la queja anecdótica de aquel día. Donde yo enfatizaba una preocupación que creía del orden de la oratoria, lo que se jugaba era una habitual querencia por los imperativos y la autoexigencia, no sólo en mi vida cotidiana, sino en la precisa situación de la sesión analítica, durante la cual —por estar pagando ciertos honorarios— me impongo la obligación de decir algo ocurrente, hasta el punto de tomarme mi análisis como un curro en el que no doy la talla. Por confesional que la historia parezca, lo que subyace en este lapsus no dista tanto del tema mismo de la tercera antinomia kantiana (el abismo entre un curro infinito y algo que *ocurre*) o, si se prefiere, la mencionada disyunción lacaniana entre “trabajo” y un “saber” no sabido del que serían efectos tanto el sujeto mismo como toda transmisión ajena a una acumulación de méritos laborales: los hallazgos científicos, como las ocurrencias del inconsciente, “se transmiten en un relámpago únicamente a quien posee la formación que se produce por cortocircuitos del mismo orden” (Lacan, 2006b: 4). La moraleja inmediata es que la ocurrencia tiene algo de profesión imposible, de acto espontáneo que no depende tanto de un currante consciente, porque no podría haberme currado nada más ocurrente en esa situación que aquel lapsus: una palabra mutante que yo no había planeado, pero que no existía antes de que yo la pronunciara.

Si los esmeros de un analizante pueden ser en vano respecto de los cortocircuitos realmente decisivos en su formación, la presunta transitividad de la docencia acroamática de inspiración pitagórica no iba a ser menos. Lacan bromea en varios textos con que este saber no sabido es lo que los oyentes oponen a lo que les dice el enseñante, de tal modo que lo que éste sabe queda reducido a lo que éste dice en lo que ellos entienden. Lo cuenta a propósito de Aristóteles, de Jesucristo y, sobre todo, de sí mismo, quejándose a menudo de que sus oyentes rara vez le hagan preguntas, de lo que deduce que no

12 “Curro”, en español ibérico, es un término de uso popular que significa “trabajo”, normalmente en términos formales y remunerados.

están siguiendo nada de lo que explica (1981: 109-110), pero también lo invierte cuando es él quien escucha a otros conferenciantes: “Enseñantes, pues, fueron ustedes para mí [...]. ¿Soy por ello más enseñado por ustedes?” (2012a: 319). Para colmo, estos enredos cristalizan en la recepción histórica de muchos autores. Refiriéndose a los escritos de Aristóteles, Lacan pregunta:

¿Cómo concebía Aristóteles la representación? No lo sabemos más que por lo que se conservó en un cierto número de discípulos de su época. Los discípulos repiten lo que dice el maestro. Pero a condición de que el maestro sepa lo que dice. ¿Quién juzga esto sino los discípulos? Pues son ellos quienes saben (1988: 23).

La cita prosigue a propósito del modo como Aristóteles se “perpetúa” o se “sobrevive” en sus sueños de universalidad cosmológica bajo la forma del *voûç* (*nous*) (de los que todo analizante, por silogista crónico, se hace alumno en su propio sueño de universalidad), pero esta herencia aristotélica no es la única transmisión pensable. Semejante saber de malentendidos se dedica a incorporar las ocurrencias de un orador a la vulgata de la historia enciclopédica — muchos de nuestros apuntes dan fe de esta tergiversación— convirtiendo todo saber no sabido e incondicionado del enseñante en saber técnico y divulgable (aunque lleno de lagunas), con tal suerte que “los resultados de la experiencia se falsean por el solo hecho de registrarse en esa *κοινή*” (2006e: 816). Lacan, empero, se propone un método de transmisión que sea inapropiable, que no dé lugar a equívocos, y que consista en un paso de un saber no sabido a otro saber no sabido, de un acto a otro acto.

La retórica habitual de la pedagogía, por la que nos figuramos el lazo educativo como más o menos vertical u horizontal, se complejiza con la persistente alusión lacaniana al *estilo* concebido como *objeto a* en juego en toda formación analítica: al comienzo de los *Escritos*, Lacan identifica el *estilo* de cualquier discurso no con el hombre que habla o escribe (como una destilación de su idiosincrasia en pequeños tics oratorios), sino con un objeto (2006d: 4) que sus

destinatarios han de hacer caer en su lectura o audición.¹³ Esto no significa necesariamente que toda audiencia ejerza sobre un orador el angustioso efecto de un *objeto a* sin mediación, en una estrategia que se suele atribuir (Lacan, 2008: 230-236) a la perversión. Más bien, de ambos pasajes podemos inferir que el *objeto a* es, a la vez, aquél y aquello que determina el estilo, es decir, simultáneamente el destinatario del discurso y el “principio de consistencia”¹⁴ implícito, pero externo a dicho discurso, que ese destinatario debe ser capaz de alambicar. Así, no sólo se exporta la estructura del discurso analítico a otros vínculos más allá del consultorio, sino que empezamos a avistar una posible relación entre el objeto del psicoanálisis y aquél que sostiene la tradición de los *humaniora*: el “hombre al que nos dirigimos” (Lacan, 2006d: 3) guarda, en castellano, cierta ambigüedad entre el interlocutor de una lección y el ideal inalcanzable¹⁵ de una educación humanística, pero ese *estilo* también reúne al *objeto a* como un principio “determinado por aquellos a los que se [dirige]” (2006d: 4) lo dicho y cómo “la vía por la que la verdad más escondida se manifiesta en las revoluciones de la cultura” (2006c: 440). De esa manera, coinciden la audiencia y el principio oculto, o principio y estilo, o —si cierto estilo supone “la única formación que podemos pretender transmitir a aquellos que nos siguen” (440)— estilo y transmisión.

Dicho de otro modo, el propio Lacan parece trazar un paralelismo entre el *objeto a* (*qua* estilo) transmisible y la interlocución de cierta *humanitas* como eje de la formación en humanidades, si bien habría discordancias evidentes entre ese ideal antropológico y

13 En el colmo de este vaivén postal, también la propia tesis de la coincidencia entre audiencia y objeto *a* es dirigida a un público universitario: “El objeto *a* es lo que todos ustedes son, en tanto están puestos ahí, cada uno el aborto de lo que fue, para quienes le engendraron, causa del deseo” (Lacan, 2017: 192).

14 De acuerdo con la lectura de Colette Soler, que entiende el estilo como una especie de residuo sobre el que pivota el discurso: “sólo el objeto restante explica la singularidad y la unidad de la escritura. El objeto es un principio de consistencia” (Soler, 2003: 99; traducción mía).

15 Recordemos que para Kant “no se debe educar [a] los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de humanidad y de su completo destino” (Kant, 1983: 36).

el *objeto a* que agujerea toda idealidad. La que más nos conviene retener aquí, por cuanto permite calibrar un problema filosófico desde categorías psicoanalíticas, podría resumirse así: si los *humaniora* (o su facultad) se caracterizan por ocuparse de estudiar lo teórico, irreductible a una mera adquisición de competencias formales o cuantificables, ¿entonces el *estilo* que tematiza Lacan constituye una praxis formal y un cierto modo de “saber hacer” (como la propia noción de “estilo” sugiere) o es más bien un contenido específico y no competencial (una materia sustantiva no subsumible a un aprendizaje apriorístico ni homologable a otras destrezas)? En otras palabras, ¿hay coincidencia o antagonismo entre el *objeto a* (el *estilo*) y la *teoría* (el contenido sustancial)? Para centrar la discusión en una referencia familiar a los estudiantes de filosofía acechados por la creciente amenaza curricular de una pedagogía filo-ignaciana alrededor del “aprender a aprender”, volvamos al texto en el que Lacan apoyará su solución al problema, según lo que llama los “criterios menonianos” (2013: 61).

INDIGENCIA DE LA ENUNCIACIÓN

Aún hoy es llamativo que el *Menón* platónico vincule el problema de la enseñanza de la virtud con el campo de la matemática, o que la irreductibilidad de la virtud a la enseñanza implique, para Sócrates, algo del orden del desconocimiento y la aporía —recordemos su confesión de que “no es encontrándome yo en situación airosa como pongo en un aprieto a los demás, sino que es estando más apurado que ninguno cuando meto en un apuro al resto” (Platón, 2012: 90). Sócrates parece, pese a todo, bastante confiado cuando se sirve de la geometría para desmontar aquello que el esclavo de Menón creía saber, y demuestra el carácter universalmente inteligible de la matemática con la que se garantiza la transmisión de un saber (constituya éste o no un ejercicio de reminiscencia) y, asimismo, sugiere que la posición del docente se parecería a una suerte de indigencia

contagiosa.¹⁶ A riesgo de prestar quizá demasiada atención a un matiz filológico, podríamos detenernos en esta idea de la *indigencia*, tan cara a la dialéctica filosófica. Algunas páginas antes, cuando Sócrates habla de la común ignorancia de los atenienses a la hora de definir la virtud, pronuncia la frase “συμπένομαι τοῖς πολίταις τούτου” (Platón, 1578: 71b), traducible como “comparto con mis conciudadanos la misma penuria” (2012: 74); ese συμπένομαι (verbo deponente, tal como el latino *medeor*) que el diccionario define como “carecer juntamente” o “realizar un trabajo penoso junto a” (Pabón, 2006: 555) es justo aquello que la investigación geométrica de Sócrates transmite al esclavo. Aun si a este último no le faltarán penurias, ésta es de un tipo especial, en la medida en que es ajena a la diferencia ciudadano-esclavo o invoca una forma distinta de concidadanía entre Sócrates y el esclavo, de quien se dice que ahora, “al no saber, indagará por gusto” (2012: 97). Sócrates precariza (en el mejor sentido del término) al esclavo, por cuanto desarma su blindado estatuto de “enseñado” (en participio pasado) y lo fuerza al mismo “trabajo penoso” que él: aquél del enseñante como un contagioso ignorante (en participio presente).

Poco después, apenas han convenido en que la virtud no puede enseñarse, Menón expresa su asombro ante dos puntos especialmente aporéticos, a saber, “tanto la posibilidad de que no existan hombres buenos, como la forma en que han surgido los que han llegado a serlo” (2012: 119). La encarnación de la virtud en personas concretas no admite una explicación causal, ni mucho menos una técnica pedagógica que repetir o perfeccionar: la hipótesis de que haya virtud en el mundo nos enfrenta al difuso recurso de la ὀρθή δόξα, la opinión acertada que, si es verdadera (ἀληθής), debería poder verificarse. Si Lacan vuelve intermitentemente al *Menón*, es porque en él ya está sembrado el concepto del que depende la enseñanza en psicoanálisis, a saber, la verificación.

16 No ignoremos que Lacan aquí se está sirviendo del esclavo de Menón para ridiculizar la tesis hegeliana (según la lectura de Kojève) de que es el trabajo lo que proporcionará un saber al esclavo y no al amo, pero años antes (2017: 21) la ilustra con una lectura del mismo texto platónico.

Por lo que toca a la otra profesión imposible, asumimos con Sócrates que “el conocimiento no podrá ejercer de guía en los asuntos políticos” (Platón, 2012: 123), con tal de no caer en lo que Kant llamaría la *Staatsklugheit* (2014: 60), la prudencia política como maquiavelismo tecnocrático. La política, en el sentido ideal del término, opera por actos, no por un repertorio de soluciones prediseñadas que pueda ser enseñado. A diferencia del término freudiano original —“unmöglichen Berufen” (Freud, 1925: 3)—, que ve en la profesión (“vocación”, “llamada”) una posición más pasiva que activa en este mismo campo semántico de lo enunciativo (como si el profesional fuera “invocado”), no parece tanto una profesión imposible como una situación de imposibilidad que exige y origina un *profesar*, un acto de “profesión”, según el sentido etimológico de otro verbo latino deponente, *profiteor*, es decir, “declarar”. ¿Qué es lo que profesa el político? En la medida en que el conocimiento técnico y apriorístico no requiere que nadie se responsabilice de su validez, la respuesta de Sócrates es que el político profesa una *opinión verdadera*:

no es por medio del conocimiento por lo que ellos [los grandes políticos] son tal y como son. [...] Y es mediante el empleo de [la opinión verdadera] por lo que los políticos dirigen con acierto las ciudades, no diferenciándose en nada, en lo que al hecho de saber se refiere, de los adivinos y los vaticinadores, pues éstos dicen muchas cosas verdaderas, inspirados como están por los dioses, pero en absoluto saben nada de lo que dicen (Platón, 2012: 124).

Este “no saber nada de lo que se dice” nos devuelve al problema del saber inconsciente. Profesar constituye así una cierta posición de ignorancia muy concreta: se profesa la opinión cuyo fundamento se ignora, tal vez porque ese fundamento no está en el campo del entendimiento, y en cierto modo se profesa la propia ignorancia. Tal ignorancia profesional remitiría, de nuevo, al trabajo penoso del *συμπένομαι*, del carecer juntamente que fundaría un vínculo social alrededor de un imposible. Profesar, en este contexto, es el penoso trabajo de decir algo sin más soporte o “verdad” que nuestro acto

de decirlo: nada menos que un decir incondicionado, ése por el que se manifiesta nuestro deseo inconsciente. Ahora bien, profesar comporta rendir cuentas en un acto que verifique la opinión como incondicionada. En esto, Lacan se atiene estrictamente al texto platónico en el que Sócrates advierte acerca de las opiniones verdaderas, que “no es mucho el tiempo que quieren permanecer con nosotros, sino que se fugan del alma del hombre, de modo que no resultan de gran valor hasta que alguien [...] las sujete por medio de un razonamiento causal” (Platón, 2012: 121). Si le concedemos a Sócrates que es “en la atadura en lo que se diferencia el conocimiento de la opinión acertada” (121), el problema común de docentes, gobernantes, filósofos y analistas radicará en producir esta atadura, pero también en el tipo de saber que se pueda extraer de una opinión acertada.

No obstante, donde la filosofía asume ese profesar como un acto ilocucionario (Derrida, 2002: 38) de compromiso performativo, el psicoanalista se caracterizaría, en cambio, por un acto de habla algo diferente. En un par de ocasiones a lo largo de su intraducible “L’étourdit”, Lacan reformula la asociación socrática de las opiniones verdaderas con los adivinos y vaticinadores sirviéndose de la conexión entre el analista y el oráculo que había trazado unos años antes (2017: 36-38). Aquí, la idea de la interpretación psicoanalítica como enigma de la esfinge se replantea en una alusión simultánea a Aristóteles y Martin Heidegger al afirmar Lacan que la interpretación, “siendo eficaz, realiza lo apofántico que únicamente por su ex-sistencia se distingue de la proposición” (2013: 71-72). La que tradicionalmente se entendía como función de descripción verdadera del ente, cuyo prestigio lógico John Langshaw Austin pretende reducir a mero acto locucionario, es ahora presentada como revelación de aquello que el enunciado olvida tras de sí —el hecho de la enunciación— o aquello que nuestras demandas excluyen tanto como presuponen —la causa del deseo.

En los parágrafos §32 y §33 de *Ser y tiempo*, Heidegger apunta al carácter “derivado” de la proposición o juicio respecto de la interpretación, con lo que impugnaría la tradicional reducción de la función apofántica al limitado ámbito de las proposiciones afirmativas o negativas. Esta extensión de lo apofántico como un

“permitir ver” inherente al habla “genuina” (Heidegger, 2014: 43), y no sólo a las proposiciones, ya la esboza en el §7 como premisa metodológica de su analítica del *Dasein*. Sin detenerse en el debate abierto por Heidegger acerca de la concepción aristotélica de la ἀλήθεια (*aletheia*), bien como revelación (δηλοῦν, *deloun*), bien como adecuación (ὁμοίωσις, *omoiosis*), Lacan suscribe la ampliación heideggeriana del λόγος (*logos*) apofántico a un campo del habla que no sea el juicio, si bien lo hace para inmediatamente tomar distancia de ese territorio de revelaciones que Heidegger ha abierto. Está, de hecho, pensando en términos espaciales cuando lo designa como el campo del Otro, ese lugar estructural en el que nuestra demanda consigue ser articulada, a condición de que lo que pretendíamos articular quede sistemáticamente invertido. Lacan llega a afirmar, con bastante claridad, que “hay que definir este Otro como el lugar de la palabra. No es desde donde la palabra se emite, sino donde cobra su valor de palabra, es decir, donde ésta inaugura la dimensión de la verdad” (2007b: 54). No simplificamos esta conceptualización si proponemos pensarla como lo que distingue el plano de la enunciación de lo que estrictamente constituye un enunciado. Es en el campo del Otro, pues, donde intentamos articular como enunciado, verdad o falsedad, algo de lo que nos empuja a hablar, y donde por tanto tendrá lugar la verificación de que ha habido una enseñanza. Mientras Heidegger oponía a la *adaequatio rei et intellectus* judicativa de la tradición filosófica su hipótesis de un carácter ya apofántico en la apertura del *Dasein*, Lacan propone otra posibilidad de lo apofántico que no pase por lo proposicional, a saber, la interpretación analítica como enunciación sin enunciado, enunciación que *ex-siste* al Otro fuera de su dimensión de verdad: “Un saber en tanto verdad —esto define lo que debe ser la estructura de lo que se llama una interpretación. [...] El enigma es probablemente esto, una enunciación. Dejo a su cargo que la conviertan en un enunciado” (2017: 37).

De este efecto apofántico y oracular de la interpretación nos ofrece Gérard Haddad un ejemplo, quizá demasiado espectacular, en las memorias de su análisis con Lacan. A punto de finalizar sus estudios de medicina, Haddad entra en un bloqueo creciente ante la inminente prueba final, consiste en examinar a un enfermo para redactar y exponer su expediente ante un jurado. A dos semanas del examen, sin haber estudiado apenas, Haddad discute con su mujer y pasa la noche entre pesadillas e insomnio. Al día siguiente, nada más acomodarse en el diván con un “¡Pasé *una noche de aquéllas!*”, Lacan le responde de un salto: “¿Qué? ¿Cómo? ¿*Tiene leucemia?*” (Haddad, 2006: 213). Antes de que le dé tiempo a protestar, Lacan lo despide en pleno desconcierto. Una interpretación eficaz no se parece tanto a la sentencia diagnóstica y proposicional que nos esperábamos como a esto: una intervención tan impenetrable que se resiste a una exégesis racional y nos agita, más bien, por la vía de lo inconsciente, empujándonos a actuar sin saber lo que hacemos.

Haddad cuenta que, al salir de esta sesión exprés, le invade la injustificable e impulsiva convicción de que la leucemia será uno de los temas de su examen. Dedicó las semanas que le quedan a memorizar varios manuales de hematología y desatender todas las demás ramas de la medicina. El día del examen, mentalizado para un merecido suspenso, descubre que le han destinado al área de hematología y, sin pensárselo, certifica la leucemia de la paciente que le encargan examinar. No sólo acierta con el diagnóstico y aprueba el examen, sino que el jurado toma a este psiquiatra en ciernes por un especialista en hematología. De vuelta en el diván, le cuenta incrédulo la noticia a Lacan: “Usted sabe, tuve de verdad leucemia, el tema de mis clínicas fue la leucemia. ¡Esto es magia!”. Lacan sólo responde: “No se trata de magia, sino de *lógica pura*” (Haddad, 2006: 215).

Por si se sospecha a estas alturas que por verificación Lacan propone una burda taumaturgia, conviene que pensemos en la temporalidad retroactiva que ilustra esta anécdota. Ante esa interpretación lynchiana y contraria al más básico sentido del protocolo,

Haddad responde con un impulso intuitivo en el que persiste hasta lo kamikaze. El exabrupto de Lacan —la enunciación— se convierte en una afirmación —un enunciado— que compromete a Haddad a una cierta *virtus* (una valentía algo temeraria, un “*Aude!*”), y ese compromiso es lo que *verifica* la interpretación de Lacan, la hace verdadera con posterioridad y le da su valor de invitación al acto. Ahora bien, la invitación al acto ya es un acto; la posición del analista, que aquí asume Lacan, también se caracteriza por una cierta actitud impulsiva, por una persistencia que arrolla toda sensatez a su paso (cortando la sesión a los pocos segundos de empezarla) y por contar con el único soporte de una lógica misteriosa que podemos resumir así: una fidelidad al significante. Haddad se sujeta a las palabras “Tiene leucemia” como Lacan se atiene a la literalidad del síntoma de pasar la noche en blanco. Podemos especular con el extraordinario hecho de que, al final de toda esta cadena, la apuesta diagnóstica saliera ganando, pero en rigor lo relevante para el psicoanálisis, y para la ética, es que Haddad atravesara el síntoma de bloqueo, estuviera preparado para suspender e insistiera en esa apuesta incondicionada.

Esta retroactividad, que Lacan toma de Freud y renombra como *après-coup*, postula una cadena que está, empero, en las antípodas del mecanicismo y la reflexología zafia de estímulos y reacciones. Recordemos que para Kant el “carácter esencial” de la voluntad libre “estriba en que su acción no debe ser una reacción, sino una acción objetivamente pura” (2003: 144). Desde luego, Haddad está reaccionando a las palabras de Lacan, pero su acto no se deduce directamente de esas palabras: sólo él es responsable de esa acción de la que, por otro lado, apenas sabría cómo dar cuenta. Para Kant, la verificación en el plano práctico exige imputabilidad (2003: 125),¹⁷ una persona como única responsable de su acción quien, por ser la responsable, confirma así que su máxima de acción era la incondicionalidad, la irreductibilidad de su acto a otros influjos o culpables. Por decirlo telegráficamente, todo acto ético supone una

17 Véanse, igualmente, sus referencias al concepto de *personalidad* en Kant (2012: 43 y 45).

ruptura por ser incondicionado, y lo incondicionado en este mundo se produce cuando uno asume su imputabilidad.¹⁸ Así pues, si las profesiones imposibles consisten en cierta apófansis, en profesar una *verdad*, esto es porque la profesión —a diferencia del empleo— es esa posición por la que nos declaramos responsables, y Freud añadiría que toda profesión imposible consiste en un cierto interpretar, en una fidelidad.

Alguien podría contestar que la asunción de imputabilidad no es un criterio de verificación muy exacto: alguien como Kant, que advierte (décadas antes de *Temor y temblor*) contra el “fanatismo dulce o angustiado” (2012: 90), pero también Lacan, a quien la experiencia del *pase* le ha enseñado, al menos, que profesar la verdad puede ser a veces un simple manierismo sin imposibilidad real, sin el aval de un genuino agujero en el sentido o de un “peligro indispensable” que él vincula con su concepto de *désêtre* (2012a: 324). Por mucho lirismo que queramos ver en el συμπένομαι (*sympénomai*) como vínculo, hace falta algún tipo de objetivación para asegurar que realmente se ha establecido tal lazo. Podemos distinguir la verificación que llamaríamos “privada”, tal vez próxima al estatuto de la “creencia” en Kant (2017: 598-600), de la verificación transmisible según fórmulas que Lacan reclama. La tesis que marcará sus últimos seminarios es que la cadena de actos y equívocos debe formalizarse en *matemas*, en un lenguaje unívoco. Tal como lo resume Alain Badiou, el acto analítico se verifica “únicamente en el *après-coup*. ¿Qué *après-coup*? El de la producción de un saber transmisible. Sólo esta producción verifica de manera retroactiva que hubo acto analítico. Puede haberlo habido sin ella, pero en este caso no es posible verificarlo” (Badiou, 2011: 106).

Se ha criticado mucho el talante “depurativo” del último Lacan que, al tiempo que purgaba en la sombra el departamento de psicoanálisis en Vincennes sirviéndose de su yerno, y mientras radicalizaba su clínica hasta el llamado “grado cero” del análisis (sometiendo al

18 De ahí que, según el comentario de Kant a la división entre pietistas y moravistas, el concepto de una acción por gracia como influjo celeste, como el de una presunta acción “instintiva” en psicoanálisis, supondría una inconsistencia que nos devolvería al pobre mecanicismo de la naturaleza (Kant, 2003: 123).

analizante a varias sesiones diarias de muy pocos segundos y palabras), dedicaba sus últimas clases del seminario a dibujar nudos y fórmulas en la pizarra bajo un frecuente e irritante mutismo. A diferencia del *pase*, que Lacan descarta como un intento fracasado, y del acto ético, que se queda en el ámbito de la mera convicción íntima e incomunicable, la matemática y la topología se mantienen como su única posibilidad de una enseñanza del acto, gracias a cierto rasgo que comenta en “L’étourdit”.

El discurso de la matemática se distingue de otros porque “borra la historia” (Lacan, 2013: 71), es decir, es una forma de discurso “donde constantemente lo que se dice se renueva por sustentarse más en un decir que en realidad alguna” (19). Los avances en matemáticas dejan radicalmente obsoletas fases y notaciones previas de la historia¹⁹ de la matemática, descartan toda suerte de reciclaje por *Aufhebung* o de sumatoria histórica; “su desarrollo”, dice Lacan, “no procede por generalización alguna sino por reordenamiento topológico, por una retroacción sobre el inicio tal que borra su historia” (59). La matemática impide, por su naturaleza misma, cualquier apoyo en una continuidad del saber; es un discurso de tal abstracción que cualquier enunciado remite única y exclusivamente al acto de su enunciación o construcción, sin otro soporte que un vacío de predeterminaciones.

A diferencia de la ontología —aquel “deseo de una palabra sin más allá” (59) que compartía con sus congresos (esto es, con el discurso universitario) el esfuerzo por “hacer valer su propia impermeabilidad” (2006a: 833)—, la matemática opera bajo un lenguaje accesible a cualquiera, pero intrínsecamente incompleto, siempre referido al acto del que ha nacido, que por registrar esa indigencia supone un lenguaje verdadero, verificable. Contra la “topología inepta” (2013: 56) del *nóumeno* kantiano como enunciado que rehúye la verdad que lo descompletaría, en psicoanálisis la topología no se libra de ser también un dicho o enunciado, y en cierto modo ficticio, pero uno “que ya no podría olvidar su decir” (63). El ontológico y el matemático no dejan de ser ambos enunciados; la diferencia estriba

19 Seguimos aquí la lectura propuesta en Fierens (2012: 380).

en que la matemática nos permite no ocultar la falta de la que nacen los enunciados. En palabras de Lacan, “‘realizando la topología’ no salgo del fantasma aunque esté dando cuenta de él” (54). Decir que el *matema* remite por sistema a su enunciación es lo mismo que afirmar que es el único lenguaje *unívoco* (y no cacofónico) que conocemos, porque no permite retrotraerlo a ninguna realidad o saber previo al acto de su formulación o interpretación.

¿FUNCIONARIADO DEL SÍNTOMA, O LIBERTAD DE LA TEORÍA?

La posibilidad de una “enseñanza incondicionada” permanece como un problema común del psicoanálisis y la clásica especulación filosófica en torno al devenir *ad infinitum* y la actualización espontánea. La paradoja interna de la que puede salir un enunciado tan autoexigente y ridículo como “no consigo ser lo bastante ocurrante” es, en el fondo, la aporía interna del sujeto dividido del deseo, sujeto al que las lógicas de nuestro modelo social —pero también la tiranía superyoica que alimentamos en nuestra intimidad psíquica— reducen a una suerte de residuo impensable, una excepción contradictoria e inadaptada que no está a la altura de su deuda. Aunque Lacan asociará esta lógica superyoica a lo que él llama el seudodiscurso capitalista, de nuevo podemos retrotraer esta cuestión más bien a Kant, con ayuda de las lecturas de Zupančič y de Joan Copjec (2006: 215).

Uno de los motivos por los que Kant y más tarde Jean Paul Sartre se resisten a un concepto de *inconsciente* como tal es de índole ética: caracterizar un acto como “desconocido” para nosotros puede ser la vía de entrada a un nuevo despotismo del entendimiento y las leyes de la naturaleza. Incluso si cometemos actos que escapan a nuestra conciencia, llamarlos actos implica que somos imputables por ellos, de modo que la idea de un acto inconsciente parece un contrasentido demasiado cercano a la idea de lo sobrenatural (Kant, 2003: 125). Para salir de estas retóricas de lo milagroso, Kant rescata de la tradición patristica un concepto casi tan paradójico como el de un saber no sabido que produce actos; en *La religión dentro de los límites de la mera razón* lo formula como “un mérito que nos es imputado por

gracia” (2012: 99). Como en otras ocasiones, intenta conceptualizar un pequeño margen de contingencia que él juega a teologizar como “gracia”, e *ipso facto* lo matiza como “susceptibilidad” semipelagiana para horror del episcopado: es quizá lo más parecido que encontramos en Kant a una tematización (por teológica que sea) de un saber inconsciente, sobrevenido, incluso si aquí se alinea con Juan Casiano en contra de nuestra entera iglesia agustinista. Esa rarísima noción de imputabilidad como donación, de gracia que nos es concedida, pero a la que previamente nos hicimos susceptibles, es el oxímoron que encuentra Kant para romper la serie infinita de acciones siempre deficientes a ojos de un voraz y santo acusador interno (2012: 88-89) sospechosamente parecido al superyó freudiano. No está lejos de la única y solitaria solución que atisba Lacan para el vórtice capitalista: una eticidad sobrevenida de la que nos hacemos cargo, una máxima incondicional que suspende aquella torpe negociación infinita con nuestros acreedores íntimos o colectivos.

Asumiendo que el psicoanálisis *depura* al analizante de las deudas martirizantes, ¿puede un enseñante aspirar a algo similar en el contexto universitario? Todo acto genuino *comporta* una cierta depuración del orden simbólico en los dos sentidos del término: todo acto presupone una suspensión del *continuum* de sus determinaciones, y todo acto inspira a nuevos cuestionamientos de la solidez de esa red de continuidades. No podemos decir que una refutación argumentada de esa red cronológica sea precondition del acto, porque el acto se define, tanto en Lacan como en Kant, por ser incondicionado: siempre ha habido actos, con o sin mayeutas, sofistas o psicoanalistas que llenaran nuestra cabeza de aporías. Sin embargo, que podamos hacernos susceptibles de la donación por gracia indica que el acto puede ser “invitado” por otro acto. El esfuerzo por “despojarnos” de las presuntas determinaciones de nuestras acciones no es inútil, por cuanto invita al sujeto a no dar sus elecciones por predefinidas y extender el margen de impredecibilidad por toda una serie de experiencias que parecían regidas por la inercia. Invitar a la elección, huelga decirlo, no tiene nada que ver con predeterminarla; más bien, por aclararlo con Kant, “exhortar al desnudo es ya a medias tanto como infundirlo” (2012: 77), según afirma al

comienzo de un capítulo de *La religión...* en el que, no por casualidad, vislumbra una posible enseñanza de la virtud y una legítima encarnación del ideal del bien en un ser humano (2012: 87), atribuyéndole a este maestro de carne y hueso un estatuto nouménico. En caso de que los ataques doctrinales de Lacan a la *idealidad* no hayan sido suficientes —como cuando decreta (2006e: 811) que el “ideal es siervo de la sociedad”—, desde luego nadie tomaría sus últimos seminarios por un ideal pedagógico; con todo, hemos de reconocerle el mérito de haber introducido, en varias facultades superiores y en la inferior, una docencia anclada en una causalidad tan contraintuitiva como relevante para la filosofía.

Es de sobra conocido el hecho de que el verbo *educāre* deriva a su vez de *educĕre*, algo así como “conducir afuera”, “sacar”, “extraer” algo de dentro de nosotros. El matiz que no siempre se recalca es que esa derivación de una -e- a una -a- produce lo que los latinistas llaman un verbo factitivo o causativo: *educāre* ya no denota conducir algo de nuestro interior hacia afuera, sino hacer que otro se conduzca afuera, ser la causa de la apertura de otra persona. La educación, cuando elude la cacofonía universitaria o social, sería la imposible profesión de quien asume no el lugar de una causa (un motivo *impulsor* de la pulsión de otra persona), sino el lugar del efecto de un cortocircuito en la causalidad como indigente posición que todo sujeto (enseñante o alumnado) debe poder asumir. Ese sujeto de la enseñanza es un efecto del saber no sabido, es decir, efecto de una falla en el relato causal de lo social. Si la universidad aspira a evadir las cabriolas bursátiles y las lógicas interesadas del gobierno mediante una función pública fundada en la dignidad de lo insobornable, haría bien en determinar si eso insobornable es el saber teórico o, más bien, el síntoma. En otras palabras, y a la luz del problema de la verificación por la “lógica pura del significante”, se hace necesario preguntarse si la relación que ha de guardar la facultad de lo teórico con el conjunto del saber es de impermeable autonomía o si, por el contrario, es en las imprevisibles formaciones de compromiso e hibridación entre, de un lado, las consignas de una sociedad tecnocrática y, del otro, la inmutabilidad de la objetividad

teórica que, tal vez, se vislumbrarían las genuinas rupturas y revoluciones de las que se ocupa una facultad inferior.

Nos preguntábamos más arriba por la relación entre el *objeto a* (como *estilo* que transmitiría la formación en psicoanálisis) y la *teoría* que caracteriza a la facultad inferior en sus morganáticas relaciones con las superiores (o con la comunidad civil), sin aclarar si el *objeto a* constituye una metodología apriorística (que el alumno adquiriría en mayor o menor grado) o un contenido innegociable (cuyo dominio o ignorancia por parte del alumno no se prestaría a gradaciones relativas). Podemos valorar ahora lo chocante de que, contra lo que sostendría cualquier opositor a convertir la enseñanza de la filosofía sustantiva en una pedagogía de competencias, Lacan afirme (2017: 20) en su primera sesión en la facultad de derecho que el “saber transmisible”, que él identifica con la ἐπιστήμη (*episteme*) o el saber teórico en sentido socrático, consiste en un “saber hacer” (y uno inconsciente, en el caso del psicoanálisis): su función de transmisión “está siempre tomada, por entero, de las técnicas artesanales, es decir, siervas”. Para rematar la embestida, no tarda en añadir que la función de la filosofía sería “esta extracción, casi diría esta traición, del saber del esclavo para conseguir convertirlo en saber de amo” (2017: 21), y subraya que podemos denominarlo “con el término que le servía al propio Aristóteles para caracterizar al saber del amo, un saber teórico [...] en el sentido muy marcado que tiene la palabra *teoría* en Aristóteles” (2017: 21). El lugar de esa extracción en el “discurso del amo” que representa a la filosofía lo ocupa, como era de esperar, el *objeto a*.

Aquí tendríamos, entonces, una identificación expresa del *objeto a* con la *teoría*, no porque el *estilo* constituya un contenido, sino porque la teoría, para ser transmisible, supondrá un “saber hacer” residual al proceso. Así, por completo que sea el saber del esclavo, el amo o filósofo no retiene más contenido de su interacción con su siervo que una ley o criterio de intelección tan determinante al discurso como ausente de éste a modo de una transferencia destilada en una lógica. De manera similar, en la educación el alumnado es quien en último término alambica el saber del docente (depurado, muy a su pesar, de sus intenciones conscientes) y acaba constitu-

yendo el principio del que depende, como el analista asume ser el blanco de una serie de discretas proyecciones por parte del analizante aún obstinado en comunicarle un deliberado sistema de sentido. Sin duda, cuando Lacan afirmaba (2006c: 440) en 1957 que la “única formación que podemos pretender transmitir a aquellos que nos siguen” consistiría en “un estilo”, no habría gran escándalo en definir el análisis didáctico como un “saber hacer” inconsciente, en el sentido de extraer y dominar el “principio de consistencia” (Soler, 2003: 99) —como también hace la ontología—. Sin embargo, esta acepción de la “transmisión” propia de la filosofía no es la misma que aquella que ligará, en su última década, a la matemática como crucial para la enseñanza del psicoanálisis: a esta segunda²⁰ forma de enseñanza, por la que se acaba decantando, aun si sólo como ideal la llama “transmisión íntegra” del saber (Lacan, 1981: 144). Mientras que la *teoría* constituiría únicamente la transmisión de un principio de consistencia, con la hipótesis científica moderna se hizo posible una transmisión íntegra del saber mediante los signos matemáticos, aunque no “se sabe en lo más mínimo qué quieren decir” (1981: 134). Si la enseñanza se concebía como la extracción propia del discurso del amo, con la ciencia se abren tanto el atolladero educativo del discurso universitario como la posibilidad de una enseñanza que emule al discurso analítico, a condición de fundar la transmisión no en el *objeto a*, sino en el *sujeto* de la ciencia: esa “ciencia sólo nació el día que alguien, en un movimiento de renuncia a este saber [teórico], [...] extrajo por primera vez la función del sujeto de la relación estricta de S_1 con S_2 , me refiero a Descartes” (Lacan, 2017: 21).

Si el discurso universitario desecha al sujeto ($\$$) en el lugar del resto, la prueba de que el discurso analítico da la pauta para una enseñanza incondicionada es que, como indicamos al comienzo, esa enseñanza producirá síntomas (S_1)²¹ del relato social, señales por las

20 Nótese que sus dos concepciones de la “transmisión” responden a sendas lecturas posibles del *Menón*.

21 Con todo, a propósito del discurso analítico, Lacan (2017: 190) señala que “es bastante curioso que lo que produce no sea sino el discurso del amo, ya que es S_1 lo que está en el lugar de la producción”, y advierte: “tal vez sea del discurso del analista [...] de donde puede surgir otro estilo de significante amo”.

que podemos postular, a modo de una hipótesis formalizable como construcción matemática, un sujeto o ruptura en juego, si es que aventurar “que hay un sujeto no es sino decir que hay hipótesis” (1981: 171). Que el psicoanálisis lacaniano acepte e incluso aspire a adaptarse al código de la lógica matemática —es decir, al lenguaje al que la modernidad exige traducir todo saber para su verificación científica y homologación— no acarrea forzosamente que colabore con la progresiva formalización apriorística (y probable explotación) de la entera experiencia humana, es decir, con la subordinación de todo saber a fines de dominio técnico, político, biomédico o espiritual del ente. La resistencia de ciertos saberes teóricos (que Kant pondría al resguardo de la facultad de filosofía), por la propia naturaleza sustantiva de sus objetos de estudio, a un tratamiento físico-matemático que pretende reducirlos a una mera medición de influencias mecánicas bien puede ser una reivindicación común de las humanidades, pero no podemos derivar de ahí un antagonismo entre matemática y ciencias humanas que no resulta evidente ni en el propio Kant.²² Si la matemática “borra la historia” (Lacan, 2013: 71), no hay que ver en ello otra reificación de conceptos al servicio de los desvelos del poder, sino la única operación eficaz para sustraerse a la lógica mecanicista del gobierno (así como a lo que éste comparte con sus presuntas resistencias en la facultad inferior: la fantasía de una completitud o totalización del discurso, bien como Historia que todo lo engulle y explica, bien como solipsismo de lo teórico ante cualquier formalización —como si ésta fuera un monopolio del poder—).

Es por ser universalmente manejable en su borrado de la continuidad, es decir, por oponerse a la “impermeabilidad” o la autonomía de la ontología, que el lenguaje de la matemática fuerza al sujeto que lo enuncia a reconocerse como comienzo de esa cadena de discurso, a identificarse con el lugar de un corte que suspende toda determinación histórica previa, aun si esta posición es —por poder—

22 Para una reivindicación del sujeto trascendental kantiano como precedente de una posible objetividad en los diversos *antihumanismos* teóricos que produjo el siglo XX (a cuya lista añadimos el psicoanálisis), véase Villaverde (2019) (por cuanto suscribimos varias de sus tesis para nuestro argumento aquí).

se reproducir como construcción— compatible con cualquier otro sujeto (o conciudadano) que enuncie esa construcción. El solipsismo de la ontología no es, sin embargo, lo mismo que la llamada “autorreferencia” de la matemática en la que “la atención queda fijada en el *propio* acto de construcción” (Villaverde, 2019: 207): “sólo en el momento de la definición inaugural de los conceptos (momento por el cual ellos mismos son ya determinaciones matemáticas) se produce una verdadera ruptura, un auténtico ‘empezar de cero’ desligado del yo-aquí-ahora de la experiencia inmediata” (2019: 208). Ahora bien, para tranquilidad de los historiadores, “esto no es un comienzo absolutamente absoluto, puesto que se hace desde dentro de la historia y a partir de ella” (2019: 208), de modo que este borrado de la historia que acontece dentro de la propia historia es lo que Louis Althusser o Lacan —y antes Bachelard— entendían por ruptura epistemológica.

El psicoanálisis nos ayuda a plantear la pregunta acerca de si una autonomía que no se apoya en la formalización matemática, una resistencia a toda formalización, es realmente autónoma —por no añadir que ese repudio olvida lo que Heidegger denominó su “concepto existencial de ciencia”²³ para demostrar el apoyo de las construcciones matemáticas en unos (aunque pocos) fundamentos existenciales, de modo que ni la matemática es totalmente autónoma cuando “produce” la autonomía de su corte epistémico. Contra la mistificación de la *teoría* como una suerte de saber anárquico que se resiste a un lenguaje que lo universalice como transmisión íntegra, incluso Sócrates nos exigiría llamar “autónomos” u objetivos sólo a aquellos contenidos teóricos que hayan sido formalizados, si es cierto que las opiniones verdaderas “no resultan de gran valor hasta

23 De nuevo, remitimos al argumento y las indicaciones propuestos por Villaverde (2019: 212). A falta de un mayor desarrollo aquí, subrayemos el nexo entre esos fundamentos existenciales y la lógica pura del significante: si, como afirmábamos más arriba, toda profesión imposible consiste en un cierto interpretar, los hallazgos científicos no serían sino gestos de fidelidad al “interpretar” implícito en todo síntoma por su lógica significativa o carácter estructurado como saber no sabido. Esta *naturaleza hermenéutica o interpretativa de la voluntad* humana —incluida la inconsciente— explica la insistencia de Lacan en vincular al sujeto cartesiano de la ciencia con el sujeto del deseo inconsciente.

que alguien [...] las sujete por medio de un razonamiento causal” (Platón, 2012: 121).

Habría que reconsiderar, por tanto, de dónde se deriva el valor o la dignidad insobornable de lo que se enseña en la facultad inferior, especialmente si se suele invocar el término “libertad” para amurar ese recinto lejos del espacio público. Para subrayar las palabras de Lacan (2007c: 89) acerca de este pensamiento libre hasta la impermeabilidad, si “no se desemboca en una fórmula, en una formalización, y en la medida de lo posible matemática, no se ve su interés ni su nobleza”. Tanto el psicoanálisis como, a menudo, la filosofía kantiana misma ofrecen argumentos suficientes para desconfiar del ideal de autonomía o libertad. Por mucho que las humanidades ensalcen su aséptica atalaya para criticar desde ahí a la ciudad, la facultad inferior comparte con lo social su lógica de discurso universitario como impermeabilidad o sordera que “se da el lujo de alardear de que puede prescindir de su falta para subsistir muy pesadamente” (Lacan, 2012a: 323). Ninguna de estas esferas deja un lugar para el sujeto como hipótesis, o más bien para su emergencia en forma de síntomas: en resumen, universitario es cualquier espacio (dentro o más allá del campus) en el que se ocultan, por vergonzosas, las ocurrencias de la verdad, “puesto que la Universidad está hecha para que el pensamiento nunca tenga consecuencias” (Lacan, 2007b: 41).

¿Qué ocurre cuando un síntoma es tomado en serio, según una lógica pura del significante? El artificio analítico demuestra entonces que no hay tal “libertad” en aquello que sin embargo es fuente de autonomía (pues los síntomas perforan la red que los causó), y así el psicoanálisis se erige como un dispositivo de explicitación de las determinaciones que nos constituyen. La filosofía no debería ver ninguna indignidad en tomar por objeto de su saber teórico y sustantivo los síntomas o huecos de la causalidad mecanicista y tecnocrática por la que se reconoce —y se critica— la esfera social; en esa contradictoria “dependencia” puede haber más autonomía que en la pretendida exterioridad recíproca que a menudo esgrimen numerosos defensores de las humanidades. Ocuparse de los síntomas sociales no significa necesariamente acatar una función servil o condicionada a los avatares de lo social; al contrario, el síntoma puede

ser un modo más sólido que la teoría de hallar lo incondicionado en el mundo empírico y, ante la cacofonía de dos griteríos mutuamente sordos, hacer de ello una profesión, una forma de ciudadanía.

REFERENCIAS

- Bachelard, Gastón (2000), *La formación del espíritu científico: contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, México, Siglo XXI.
- Badiou, Alain (2011), “Fórmulas de ‘El atolondradicho’”, en Barbara Cassin y Alain Badiou, *No hay relación sexual*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 93-123.
- Bueno, Gustavo (1970), *El papel de la filosofía en el conjunto del saber*, Madrid, Ciencia Nueva.
- Copjec, Joan (2006), “El mal en la época del mundo (in)finito”, en *idem*, *Imaginemos que la mujer no existe: ética y sublimación*, México, FCE, pp. 187-219.
- Derrida, Jacques (2002), *La universidad sin condición*, Madrid, Trotta.
- Fierens, Christian (2012), *Lectura de L’étourdit, Lacan 1972*, Barcelona, S&P.
- Freud, Sigmund (2012a), “Análisis terminable e interminable”, en *idem*, *Obras completas, t. 3 (1916-1938 [1945])*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 3339-3364.
- Freud, Sigmund (2012b), “Inhibición, síntoma y angustia”, en *idem*, *Obras completas, t. 3 (1916-1938 [1945])*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 2833-2883.
- Freud, Sigmund (2012c), “Las resistencias contra el psicoanálisis”, en *idem*, *Obras completas, t. 3 (1916-1938 [1945])*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 2801-2807.
- Freud, Sigmund (2012d), “Prefacio para un libro de August Aichhorn”, en *idem*, *Obras completas, t. 3 (1916-1938 [1945])*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 3216-3217.
- Freud, Sigmund (2012e), “Sobre una degradación general de la vida erótica”, en *idem*, *Obras completas, t. 2 (1905-1915[1917])*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 1710-1717.

- Freud, Sigmund (1925), “Geleitwort”, en August Aichhorn, *Verwahrloste Jugend: die Psychoanalyse in der Fürsorgeerziehung*, Viena, Internationaler Psychoanalytischer Verlag, pp. 3-6.
- Haddad, Gérard (2006), *El día que Lacan me adoptó*, Buenos Aires, Letra Viva.
- Heidegger, Martin (2014), *Ser y tiempo*, México, FCE.
- Kant, Immanuel (2017), *Crítica de la razón pura*, Barcelona, RBA/Gredos.
- Kant, Immanuel (2014), *La paz perpetua*, Madrid, Tecnos.
- Kant, Immanuel (2012), *La religión dentro de los límites de la mera razón*, Madrid, Alianza.
- Kant, Immanuel (2003), *El conflicto de las facultades*, Madrid, Alianza.
- Kant, Immanuel (1983), *Pedagogía*, Madrid, Akal.
- Lacan, Jacques (2017), *El seminario: libro 17. El reverso del psicoanálisis, 1969-1970*, Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, Jacques (2015), *El seminario: libro 6. El deseo y su interpretación, 1958-1959*, Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, Jacques (2013), “L’étourdit”, Barcelona, Centro de Investigación Psicoanálisis & Sociedad (documento para uso interno).
- Lacan, Jacques (2012a), “Alocución sobre la enseñanza”, en *idem*, *Otros escritos*, Buenos Aires, Paidós, pp. 317-325.
- Lacan, Jacques (2012b), “Respuestas a estudiantes de filosofía”, en *idem*, *Otros escritos*, Buenos Aires, Paidós, pp. 221-229.
- Lacan, Jacques (2008), *El seminario: libro 16. De un Otro al otro, 1968-1969*, Buenos Aires, Paidós.
- Lacan, Jacques (2007a), “Entonces, habrán escuchado a Lacan”, en *idem*, *Mi enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, pp. 117-143.
- Lacan, Jacques (2007b), “Lugar, origen y fin de mi enseñanza”, en *idem*, *Mi enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, pp. 11-76.
- Lacan, Jacques (2007c), “Mi enseñanza, su naturaleza y sus fines”, en *idem*, *Mi enseñanza*, Buenos Aires, Paidós, pp. 77-115.
- Lacan, Jacques (2006a), “Del *Trieb* de Freud y del deseo del psicoanalista”, en *idem*, *Obras escogidas, t. 1: Escritos*, Barcelona, RBA/Siglo XXI, pp. 830-833.
- Lacan, Jacques (2006b), “D’une réforme dans son trou”, *Journal Français de Psychiatrie*, 2006/4, núm. 27, pp. 3-5. [Traducción castellana: Jacques Lacan (s.d.), “De una reforma en su agujero”, Carlos Faig

- (trad.), *El psicoanalista lector*, <<http://elpsicoanalistalector.blogspot.com/2007/12/jacques-lacan-de-una-reforma-en-su.html>>, consultado el 22 de julio, 2019 (entrada de blog).]
- Lacan, Jacques (2006c), “El psicoanálisis y su enseñanza”, en *idem*, *Obras escogidas, t. 1: Escritos*, Barcelona, RBA/Siglo XXI, pp. 419-440.
- Lacan, Jacques (2006d), “Obertura de esta recopilación”, en *idem*, *Obras escogidas, t. 1: Escritos*, Barcelona, RBA/Siglo XXI, pp. 3-4.
- Lacan, Jacques (2006e), “Posición del inconsciente”, en *idem*, *Obras escogidas, t. 1: Escritos*, Barcelona, RBA/Siglo XXI, pp. 808-829.
- Lacan, Jacques (2006f), “Respuesta al comentario de Jean Hyppolite sobre la *Verneinung* de Freud”, en *idem*, *Obras escogidas, t. 1: Escritos*, Barcelona, RBA/Siglo XXI, pp. 366-383.
- Lacan, Jacques (2006g), “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano”, en *idem*, *Obras escogidas, t. 1: Escritos*, Barcelona, RBA/Siglo XXI, pp. 773-807.
- Lacan, Jacques (1988), “Le rêve d’Aristote”, en Mohammed Allal Sinaceur (ed.), *Aristote aujourd’hui*, París, Érès/Unesco, pp. 23-24. [Traducción castellana: Jacques Lacan (s.d.), “El sueño de Aristóteles”, en Carlos Faig (trad.), *El psicoanalista lector*, <<http://elpsicoanalistalector.blogspot.com.es/2012/09/jacques-lacan-el-sueno-de-aristoteles.html>>, consultado el 22 de julio, 2019 (entrada de blog).]
- Lacan, Jacques (1981), *El seminario: libro 20. Aún, 1972-1973*, Buenos Aires, Paidós.
- Nietzsche, Friedrich (2009), *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets.
- Pabón S. de Urbina, José María (2006), *Diccionario manual: Griego clásico-Español*, Barcelona, Vox.
- Platón (2012), “Menón”, en *idem*, *Apología de Sócrates. Menón. Crátilo*, Madrid, Alianza, pp. 73-125.
- Platón (1578), *Ménavv*, en Henricus Stephanus (ed.), *Platonis opera quae extant omnia*, vol. 2, Génova, pp. 70a-100c.
- Soler, Colette (2003), “The paradoxes of the symptom in psychoanalysis”, en Jean-Michel Rabaté (ed.), *The Cambridge companion to Lacan*, Cambridge/Nueva York, Cambridge University Press, pp. 86-101.
- Villaverde López, Guillermo (2019), “Estructura y acontecimiento. El conflicto entre estructuralismo y hermenéutica a la luz de la filosofía

moderna”, en Carlos Fernández Liria e Ignacio Planes (ed. y pról.), *La querrela del humanismo en el siglo xx: elementos para una tópicca*, Madrid, Guillermo Escolar, pp. 185-214.

Zupančič, Alenka (2010), *Ética de lo real: Kant, Lacan*, Buenos Aires, Prometeo.

MASCULINIDADES, EDUCACIÓN Y AUTOANÁLISIS EN LAS MEMORIAS DE SALVADOR NOVO: TRANSGRESIÓN DEL TABÚ Y REESCRITURA DEL TÓTEM

Mauricio Zabalgoitia Herrera

Tótem y tabú, un mito científico, es el escándalo que el psicoanálisis introduce en el corazón del saber moderno como efecto de la alta estima en que Freud tuvo a la confluencia de mito y logos.

Néstor Braunstein (2013)

PRESENTACIÓN

En 2013, a cien años de la publicación de *Tótem y tabú* (1913), el controvertido trabajo de Sigmund Freud (2018), Néstor Braunstein y una serie de psicoanalistas, teóricos y críticos de la cultura hacen algo más que celebrar el paso definitivo que da Freud del psicoanálisis —como teoría y como clínica— a la antropología —como cultura—, sino que actualizan el “vínculo indisoluble que hay entre lo individual y lo colectivo”, cuestión que estaría más clara “hoy que hace cien años”, dice Braunstein (2013: 8). Para él, este texto exige que el analista ocupe el lugar del crítico de la cultura, creándose, por vez primera, un espacio común para “aprehender la psicología individual y la colectiva” (2013: 8). Finalmente, se trata de la construcción de “la escena que funda la vida social, el mito del asesinato del padre” (2013: 8); lo que no es poca cosa, por supuesto. Y esto, además, invita a un cambio de posición contrario: el del paso del crítico de la cultura al analista. O, como lo veremos aquí, hacia el autoanálisis como una estrategia de formación a la vez individual, cultural y de género.

Esta subversión, que por una parte se adelantó a la recurrencia de algunas disciplinas y discursos hacia los relatos míticos como elementos fundadores y creadores de cultura (Braunstein, 2013: 9), resulta fundamental cuando asevera que el mito permite “*expresar una verdad sobre los orígenes y la arquitectura del espíritu humano*” (9; cursivas del original). Tales orígenes, proponemos, tratan acerca de los sustratos de parentesco que la antropología posterior a *Tótem y tabú* se dedicará a explicitar, pero también posicionan —y transforman— a los sujetos y su idea de sí en una cultura determinada; por ejemplo, la del México de principios del siglo XX y sus nóveles intelectuales. Esto ocurre, sobre todo, bajo una subversión de los tabúes centrales de una cultura en cuanto a los hombres varones; pero más todavía del tótem, como intentaremos demostrar.

Esta última cuestión, la de la preponderancia de lo totémico, sirve como el elemento estructurante de un recorrido por las memorias de Novo, leídas a partir de su recepción de Freud, así como de la configuración de un autoanálisis según su propia interpretación del psicoanálisis, el cual toma como guía didáctica para hacerse de un nombre y un espacio en la cultura mexicana. Ésta es una primera dimensión formativa del proceso. La otra, mucho más elaborada, surge del performance llevado a cabo por el poeta, desde la memoria, el cuerpo y la poesía, y a la luz de los modos de explicar la cultura que provoca *Tótem y tabú* —en cuanto a ese giro revelador que acomete—, mostrándose con esto las marcadas intenciones de sexo/género en el más estafalario de los poetas llamados contemporáneos. Se trata de las finalidades del joven intelectual en cuanto a liberar al cuerpo —del hombre varón—, expandir los férreos límites del binomio masculino/femenino, aunque reforzando un sistema de clase, raza y masculinidad. Los productos de este movimiento son concebidos, finalmente, como tecnologías educativas de incidencia considerable, tanto en los ámbitos de relación cultural como en aquellos de sociabilidad, cumpliéndose con esto un acontecimiento mayor de formación que termina por incidir en el ordenamiento de género en México.

La experiencia vital, corporal y escritural de Salvador Novo se relaciona con ese contexto a la vez fundacional y actualizador de *Tótem y tabú* en un momento discursivo particular y determinante de la cultura mexicana. Se trata, a grandes rasgos, de la inscripción de una escritura transgresora para y con el tabú, pero que, sin embargo, a *quien le habla* es al tótem, pues cita a los personajes de una narrativa de origen que es siempre actual; la de la instauración de “la cultura” como cultura de hombres varones. Ese punto de inserción es el que Braunstein identifica al parafrasear a Freud: “Un día los hijos expulsados de la horda por el padre que gozaba de todas las mujeres regresaron, lo mataron y devoraron el cadáver, poniendo fin a la existencia de aquella arbitraria figura de poder” (Braunstein, 2013: 9). Un asesinato, dice Braunstein, que en términos “metapsicológicos [...] representa el momento mítico de instalación de la represión primaria” (*Urverdrängung*) (2013: 9).

¿Pero qué tiene que ver el asesinato del padre primigenio en las culturas totémicas con las memorias de Novo, controversial miembro de los contemporáneos, a la hora de reconfigurar(se) el tejido cultural mexicano?, ¿qué pueden tener que ver con la prohibición y el orden?, ¿con el uso del cuerpo, de la voz y de la escritura para superar tabúes o resignificar tótems?, ¿con la paradoja que Freud denomina “horror sagrado”?, ¿con la educación como cultura y la cultura como educación?, como respuesta apresurada hay que mencionar algo en lo que Novo fue un experto: la transgresión, pero también ese aspecto que Freud observa en los sujetos como versiones de lo individual y en las hordas míticas como representaciones de lo colectivo: la represión primaria; es decir, la organización de las representaciones traumáticas, impensables o inenaburables en el aparato psíquico a partir de un primer aspecto reprimido. A grandes rasgos, es volver displacentero lo placentero y, en su carácter mítico y cultural, hacer que los dioses de una época se conviertan en los diablos de una posterior, según la lectura que Freud hace del *Fausto* de Goethe. En el caso de Novo, y de ahí un posible principio

de transgresión, pareciera que aquello que en los individuos es principio de configuración de los diques que contienen lo consciente e inconsciente, y por tanto *soportan* un sistema, una estructura, en él resultan modos de rompimiento y confrontación.

En Novo, de hecho, la organización de dichas representaciones actúa más como una reorganización, que es la que vendría del uso de la memoria en una suerte de autoanálisis a la vez literario y psicoanalítico, actividad que desempeña con maestría. Con esto encontramos un primer y sólido punto de encuentro, sobre todo en cuanto a determinados contenidos colectivos, psicoanalíticos y culturales, a la vez que textuales y corporales, que abordaremos en una particular escritura de Novo, la de sus memorias. Dichos contenidos son, a grandes rasgos, los de un método para la reconstrucción de la infancia, de los acontecimientos olvidados y fragmentados, sobre todo del despertar masculino-sexual-cultural.¹ Se trata de una reconstrucción del México de las primeras décadas del siglo XX, pero ante todo de sus cuerpos (masculinos), de sus intercambios, funciones y fluidos; o de su papel dentro de un entramado social particular —una horda de varones—. La suya es, pues, una mirada única, abierta y perversa a un pasado común de la cultura mexicana. Es un pasado de formación y de entrada en el complejo intelectual, ejercida por y hacia el tótem, digamos, de la cultura patriarcal. Su mirada-voz-cuerpo es al mismo tiempo discordante con *el tabú*; es decir, en su relación a la vez corporal y textual con la prohibición, con el orden simbólico y su transgresión, con los síntomas y la cura, con la paradoja en sí del tabú: el “horror sagrado”. Esto apunta a la ambivalencia entre lo sacro y lo terrorífico en cuanto principio rector de la *vida como cultura*.

De este modo, el punto de partida para abordar el texto autobiográfico de Novo, a la luz de *Tótem y tabú*, está en los contenidos de la infancia que el poeta selecciona para recordar su niñez bajo las reglas tanto del discurso de la memoria como del quehacer psicoanalítico, y más aún en la selección de aquellos contenidos de felicidad y ensoñación, por un lado, o de una forma del trauma cercana al

1 En 1945, Salvador Novo concluye su autobiografía en forma de unas particulares “memorias”, *La estatua de sal*. Éstas no serán publicadas sino hasta los años noventa.

sacrificio, sean abominables u horrosos, o de encendido deseo o plástica carnalidad, por el otro. Todos estos recuerdos son arrojados en su momento al abismo del inconsciente, y traídos, años después, a la superficie de la letra mediante el acto discursivo y transgresor que resulta de ese particular “autoanálisis”. Novo mismo lo explica al principio de sus memorias: “Mis más lejanos recuerdos de infancia aparecen hoy fragmentados, desvinculados, sin continuidad” (Novo, 2016: 75). Además:

intentos tardíos y nocivos de psicoanálisis han rescatado de entre ellos los que a causa de su carácter de etapas primitivas de desarrollo de la libido, o bien se fijaron con mayor fuerza en mi memoria, o bien el médico me auxilió en revelarlos entre los demás de menos precisa significación (2016: 75).

Sin embargo, el acto catártico mayor de *escritura* vendrá con la redacción de las memorias. Novo, como bien argumenta Rubén Gallo, fue un fervoroso creyente del autoanálisis. Este último atribuye las conclusiones “tardías” y “nocivas” de la experiencia psicoanalítica, en cuanto a un Novo como analizante, al hecho de que era poco probable que en el México de la primera mitad del siglo xx hubiera un “terapeuta” a la altura de Novo: “un joven de ingenio veloz, amplia cultura y ambiciones cosmopolitas [...] ¿Cómo encontrar un analista de ese calibre en una ciudad que seguía dominada por prejuicios provincianos y valores conservadores?” (Gallo, 2013: 53). Lo cierto es que la tesis de Gallo no es descabellada. Por ello, el poeta cambió el diván por el papel y realizó, como lo hiciera el mismo Freud, “una cura escrita en lugar de una cura hablada” (2013: 53). En términos paródicos, Gallo llega a decir que si el vienés presentó sus memorias y deseos inconscientes de la infancia en *La interpretación de los sueños* (1899), Novo lo hizo en lo que podría llamarse “La interpretación de los ligues” (2013: 52). Sus memorias son tituladas, en cambio, *La estatua de sal*.

Volviendo al inicio de las memorias de Novo, ahí observamos no sólo el conocimiento e influencia de términos y procederes del discurso psicoanalítico freudiano, sino también la clave textual para

poder *leer* dichas memorias. La voz que habla es la de un sujeto-cuerpo triplemente atravesado: como discurso del psicoanálisis, como autor/lector y como analista/analizante. La voz que habla es a la vez la del diván y la de la libreta; la del cuerpo, la pulsión y el lenguaje, instancias que a su vez la ordenan. Dentro de las claves discursivas que otorga al inicio están no sólo el esbozo de un que-hacer autoanalítico, sino el encuadre bajo el que han de leerse esos recuerdos fragmentados de la libido, del deseo, de la infancia:

transcurrida más tarde mi vida en la compañía de una madre de cuya edad apenas me separan quince años, y condicionada esa vida a un complejo de Edipo cuya plena admisión ha encontrado en mi cobardía el obstáculo inseparable para realizarse con frutos de normalidad, en ocasiones me he preocupado por integrar con más netos perfiles las circunstancias de mi origen y de mis primeros años (Novo, 2016: 75).

Para argumentar que el movimiento trazado en *Tótem y tabú* es lo que permite la función de la voz *remembrante* de Novo, la cual a su vez funciona como un hilo conductor, hay que recordar cómo es que Freud teje “la célebre y discutible serie de analogías entre el niño, el neurótico, el salvaje y el hombre prehistórico para poner en acción teórica al tabú del incesto, al deseo prohibido” (Braunstein, 2013: 10). Es por analogía y correspondencia, precisamente, que leemos el cuerpo textual *del recordar* de Novo a la vez como un niño y un neurótico, pero también en relación con la idea del salvaje o el arcaico en términos de los tabúes, sus límites y reglamentaciones. Pensamos que es de este principio orgánico del que la voz autoanalizante nos invita a participar: “He averiguado así que mi padre, gallego, contaba treinta años cuando desposó a la alegre, robusta, morena, provinciana muchacha de catorce o quince años que era mi madre, nacida en Zacatecas, la menor de las cuatro hijas” (Novo, 2016: 75). En las memorias del poeta se da prontamente paso del discurso de la estructura familiar al del deseo, a la vez erótico y poético; a la posibilidad de transgredir un sistema y su cultura, para escribir así un nuevo tiempo de enunciación. Uno propio y con cabida a ciertos desvíos, tanto de la carne como de la pluma (y más del

sexo/género), sobre todo en términos de ser hombre (varón) frente a una nueva versión de tejido cultural y lazo social. Es algo nuevo, pero reiteradamente homosocial masculino, además de homosexual en su particular inscripción en ese sistema cultural.²

En cuanto a los fragmentos reordenados del deseo y la libido, encontramos en la infancia del poeta en Torreón diversas reconstrucciones, narradas siempre desde esa mirada múltiple, la de la triple posición del narrador-analista-analizante. Así, por ejemplo, refiriéndose a un niño vecino estadounidense, aún a muy tierna edad, recuerda cómo tras terminar jugando debajo de una mesa, cubiertos ambos por los manteles, éste, “extrayéndolo de su bragueta, me invitó a tocar lo que llamó su plátano” (Novo, 2016: 79). O la ocasión cercana en la que la hermana de ese niño, quien “tiene que haber sido tan prematura y agresivamente sexual como él mismo [...] entró al excusado, se levantó la falda y me obligó a lamer su sexo” (2016: 79). A estas experiencias, Novo no les da mayor importancia como portentosas narrativas de deseo, sino que, en todo caso, le sirven como marcos irónicos para (re)marcar su yo homosexual. Así, el sexo de la niña le sabe salado y no configura un recuerdo de excitación mayor. Otro recuerdo que debería resultar aún más álgido se presta a la parodia al tratarse de otra experiencia heterosexual de “curiosos rasgos”, que involucró a Novo y a una prima en el consabido “juego de médicos” con los instrumentos de su tío. Ella, que era la enferma, pedía al Novo médico una lavativa que debía ser aplicada con su pene. Él, astuto a su visión del mundo, arguyó que en la escuela les dijeron que debía realizarse por el ano, o de otra forma causarían gusanos: “La experiencia no se consumió, por supuesto, en ninguna forma; ni en la que ella parecía apetecer ni en la que yo indicaba preferir” (Novo, 2016: 79).

Ahora, si bien los “verdaderos” puntos de inflexión en términos de deseo y sexualidad vendrán más adelante, situándose más claramente en los lindes del tótem y el tabú como líneas tensoras, en esta

2 Si el “pacto homosocial” (Foster, 2001) asegura las relaciones de poder cultural en grupos y discursos de varones, lo cual Novo refuerza y mantiene, el carácter homosexual transgresor lo imprime desde el erotismo y la abierta narración de los recuerdos sexuales.

época sí que puede agregarse un temprano y metafórico asesinato del padre “real”; del varón biológico conocido e identificado como *padre* en el recuerdo del asalto por parte de los soldados revolucionarios. Esto ocurre cuando Novo y sus progenitores vivían ya en Torreón, después de haber dejado atrás Jiménez, Chihuahua, ese “pueblecito” que a Novo le gustaba tanto. En Torreón compartían casa con su tío abuelo por parte de madre, y de quien Novo había oído hablar “con máxima reverencia, entre la familia de México, como de una figura imponente y un poco legendaria” (Novo, 2016: 83). En términos del proceso autoanalítico que Novo acomete bajo el acto de la escritura de sus memorias, su recuerdo de ese tío, como suerte de contraparte paterna, se establece a partir de unos “rasgos que he logrado integrar bastante más tarde, ya por la experiencia directa de su breve trato y de su trágico fin, ya por indagaciones y revelaciones ulteriores, ya por inducciones” (2016: 88). Se trata de recuerdos, pesquisas, inferencias... procesos del inconsciente mediante los que el poeta reconfigura un panteón de varones familiares cuyos miembros están marcados por la tragedia o por los férreos lineamientos de un reglamento de género masculino. Novo revive una reiterada ausencia de funciones paternas, no sólo dadas por las circunstancias familiares, sino por una evidente afinidad con la figura de la madre. Podría pensarse, sin embargo, que algo de ellos se inscribe en él, de forma que tanto en su poética como en su autoanálisis establece un lazo social, aunque desde cierta abyección.

Hay un recuerdo que en las memorias adquiere un peso notable. Se trata de ese asalto, por parte de los soldados revolucionarios, que la familia sufre en Torreón. Este hecho revela, por un lado, la idea que Novo tuvo, ya como intelectual público y personaje reconocido de la cultura mexicana, de la Revolución. Era, en efecto, un sinsentido de machos sin instrucción —una horda de salvajes— que se movían más por furia, deseo, lujuria o avaricia, que por cualquier causa política. Unos bárbaros sin escrúpulos, impulsados por un complejo de clase y raza, pues aunque Novo no lo explicita, sus memorias están dictadas bajo el recuerdo clasista de un mundo ensoñado que sólo debería cambiar *para los hombres con nombres* como el de él,

pero no para todos —y menos para todas—. Novo articula este recuerdo mediante los ojos de la madre:

al verles, los bandidos no aguardaron más. Entre sus alaridos, mi madre y yo alcanzamos a escuchar dos detonaciones, y luego les vimos regresar hasta nosotros, romper la puerta, entrar, comenzar con un saqueo en que participaban ávidos todos los habitantes de los jacales inmediatos (2016: 92).

En pocas palabras, se trata de un sistema absurdo, injusto y violento, como el que reconstruye *Tótem y tabú*. Es la transgresión de un esquema de clases y castas en las que los hijos más cansados, los que no poseen a las mujeres —metáfora de los bienes, e incluso de casa y vestido—, rompen los tabúes y sus prohibiciones. Con esto, llegan incluso a mancillar la estructura totémica asesinando a esos padres, en este caso coloniales, de una vida implantada, pero funcional, a la hora de establecer sistemas de paternalismo y dominación. Esto se piensa en la línea de lo que Freud identifica como base del sentido totémico, ahí en donde “un hombre llama ‘padre’ no sólo a su progenitor, sino a cualquier otro hombre que, de acuerdo con los estatutos tribales, habría podido casarse con su madre y llega a hacerlo efectivamente” (Freud, 2018: 16). Esto con todas las reservas que el propio planteamiento freudiano marca, pues “la dificultad reside entonces en que no es nada fácil decidir qué puede considerarse, en los estados actuales, una copia fiel de un pasado con sentido y qué una desfiguración secundaria de ese pasado” (2018: 12).

Como puede vislumbrarse, la lectura freudiana en Novo resulta un tanto transparente. Volviendo a este recuerdo destacado, entre los hombres-padres trágicos está el tío abuelo, asesinado por los villistas, pero también su propio padre, quien si bien logra escapar tiene que esconderse por ser “gachupín”, borrándose así de la estructura familiar. Esta ausencia se extenderá en la vida de un Novo niño hacia la adultez, al punto que el recuerdo de su padre, desde las sesiones autoimplantadas de escritura analítica, lo revele como “siempre pálido, delgado. Callaba, sentado largas horas con el largo cigarrillo negro humeante entre sus dedos conquistados por la

nicotina como sus bigotes rubios; perdida la mirada de sus ojos verde claro que eran casi amarillos, como su pelo, delgado y rizado” (Novo, 2016: 112). Frente a la idea de mexicanidad mestiza y el universo de cuerpos morenos con los que el niño-poeta construye su horizonte de deseos masculinos, o la virilidad de los altos hombres del norte, el padre resulta una antítesis; casi una burla. Y, en ese acto de muerte poética —pues en adelante el padre no volverá a ser mencionado—, Novo le concede una agencia mínima: “Sólo ahora comprendo y admiro la fuerza de su voluntad, y la dureza de su lucha, mal dotado para sostenerla por el predominio en un hogar subyugado pasivamente por mi madre, y por el éxito en un medio que, sobre serle extraño, reservaba sus triunfos a los audaces y vigorosos hombres del norte” (2016: 113). Con esta contraposición, Novo presenta su propia paradoja del padre. En un código abiertamente psicoanalítico, Novo cierra así este episodio:

un flagrante complejo de inferioridad, originado en su impotencia (o bien su causa más directa) había estabilizado en mi padre el mecanismo de una abdicación frente a mi madre que sepultaba sus protestas en silencio, en la conformidad aparente, en la callada elaboración de nuevos intentos de prosperidad económica que le restituyese, eventualmente, fuerza y autoridad (Novo, 2016: 113).

Para el progenitor, esos momentos nunca llegan. No eran tiempos para hombres blandos. Novo, desde la palabra, el autoanálisis y el recuerdo, borra a su padre y, de paso, a los que *podieron ser sus padres*. Esta actividad se verá reforzada cuando se autoperciba él mismo como un “hijo expulsado de la horda”: como hijo-varón, como hombre, pero dentro del homoerotismo, y por tanto en la órbita del descubrimiento y transgresión del tabú de la homosexualidad, entre otros más. ¿Instaura con esto Novo una nueva forma de cultura masculina?, ¿son sus recuerdos eróticos y familiares una instancia para trasgredir no sólo lo familiar, sino los férreos lindes de la cultura mexicana?

Se ha dicho que Novo inscribe la práctica y visibilidad de la homosexualidad en México, pero aquí pensamos que se trata de

algo más que eso, pues concebimos las memorias de Novo como una suerte específica de tecnología educativa de género que, con variantes, reorganiza sus propias representaciones, e igualmente las de la cultura que desecha para imponer una nueva. En esta línea, si el caso Juanito sirve a Freud para ligar fobia infantil y totemismo, el de Novo, a este respecto, sirve para ligar infancia, cuerpo, literatura y formación como procesos igualmente totémicos y siempre en búsqueda o riesgo de trasgresión. Hay, pensamos, un punto de inflexión en la cultura mexicana de los años diez a los treinta. Se trata de un parteaguas que es a la vez un inconsciente individual y un universo simbólico. Esto conecta con el carácter profético que Braunstein le imprime a la obra de Freud sobre el mito y la cultura, ahí en donde “el pasado continuará modelando el futuro, y las imprevisibles transformaciones que acarrearán el desarrollo de las ciencias exacerbarán la lucha forjadora de la historia entre Eros y Tánatos” (2013: 12).

En resumen, a Freud la escritura de este libro lo lleva a poner en marcha un trabajo con “dos o tres hipótesis”, según Anne Dufourmantelle (2013: 33), básicamente relacionadas con la necesidad que tendría toda sociedad humana para estructurarse de acuerdo con la exogamia, incluso poniendo en duda la prohibición del incesto como resultado de una ley o de una moral natural. Con esto, nos recuerda la psicoanalista francesa, la hipótesis central del *vienés* es, en sus palabras, la revelación de numerosas concordancias desde una comparación entre la psicología del individuo moderno y la de los pueblos naturales —a la vez etnología y neurosis— (2013: 33). A nosotros este fondo productor de correspondencias, situado en el seno de *Tótem y tabú*, nos invita a activar el esbozo de algunas sospechas de lectura. Así ocurre, por ejemplo, con la manera en que un tótem configura a un determinado clan mexicano, conformado por varones de una horda letrada. Es una horda cambiante, sin embargo, frente al pasado, y en diálogo con ideales políticos como el del mestizaje. Finalmente, eso sí, se trata de varones ligados a una determinada figura paterna y patriarcal primigenia, lo que sería algo así como la de un hispanismo/humanismo que se sostiene bajo un rígido pacto homosocial. Así también que su reglamentación, per-

tenencia o expulsión, ya sean en el plano de lo inconsciente o en el de la voz-discurso de la poesía y el quehacer cultural, se rigen por el tabú. Además, esta pertenencia y transgresión, como forma de ser y de identidad paradójica, inscribe su lógica en expresiones vueltas discurso bajo un modo que es fundamentalmente instructor y aleccionador —por tanto, es una forma de educación—. Aquí es en donde el contenido de la obra de Freud se presenta como un principio textual y de sentido que parece reescribir constantemente la historia cultural e inconsciente de las sociedades aún totémicas (masculinas) y reguladas por formas variadas, pero fuertes en cuanto a sus tabúes.

NOVO, LECTOR DE FREUD

En su original trabajo acerca de Freud y su relación con México, a la manera de una historia cultural, biográfica y ficcional, Rubén Gallo (2013) dedica un capítulo al lector más reconocido del psicoanalista vienés a principios del siglo xx: Novo. Si bien esta relación de ávida lectura, recepción y difusión es bien conocida, y se ha tomado como punto de entrada al universo de sentido de Novo,³ es el trabajo de Gallo el primero en ahondar en la que es, sin duda, la relación más directa e intensa, desde el punto de vista de la recepción y en el momento de su enunciación, de Freud con un personaje mexicano. En efecto, los trabajos de Freud no causaron un excesivo revuelo en la cultura letrada del México de las primeras décadas del xx, y tras el enorme proyecto de Ortega y Gasset y Luis López Ballesteros de traducción y edición de las obras, desde *La psicopatología de la vida cotidiana* (1922) hasta *Historiales clínicos II* (1932), tan sólo algunas pocas reseñas, un tanto confusas y variopintas, aparecieron en la prensa mexicana (Gallo, 2013: 27). Novo, en cambio, leyó con fer-

- 3 El mismo Novo hizo gala de su conocimiento y entrega a la obra de Freud, tanto en sus trabajos más formales —las reseñas a las obras traducidas del vienés, por ejemplo—, en poemas, parodias y textos al margen, así como en ejercicios de memoria y carácter autobiográfico, en los que ya, de hecho, aplica abiertamente técnicas psicoanalíticas de acceso a la memoria y para la construcción y representación de los pasajes autobiográficos.

vor y entusiasmo esas obras en inglés o francés, y las traducciones de López Ballesteros le sirvieron para ahondar de forma más precisa en la teoría psicoanalítica (2013: 27). Estas lecturas serán esenciales en el Novo poeta, pero más aún en el de un peculiar educador; identidad que se confecciona desde la transgresión y un tanto *a medida*.

Dentro de esta peculiar relación, el estudio de Gallo centra su primera parte en las anotaciones que el poeta llevó a cabo sobre el calce de algunos trabajos incluidos en los 16 volúmenes de las *Obras completas*. Esta primera aproximación muestra el carácter lúdico que le otorgó a las novedosas propuestas del vienés, la mayoría de estas referidas a la sexualidad —como es de esperarse—, en un juego doble de lectura; es decir, en cuanto al yo de un joven Novo que ya había superado las pulsiones de la infancia y había vivido una vibrante sexualidad como joven caballero de las letras mexicanas. Así, en la relación del Novo lector con Freud, la interlocución queda cifrada en las marcas textuales que el joven aprendiz deja al margen. Lo lee, como Gallo nos recuerda, al mismo tiempo que comienza a explorar su sexualidad (Gallo, 2013: 28). Esta cuestión está explicitada en algunos textos autobiográficos tempranos, como *El joven* (1923-1928), pero más en sus memorias, en las que no sólo cuenta el tránsito de su infancia a una pubertad y adolescencia marcadas por la intensidad de sus aventuras sexuales, sino que lo que narra lo hace en clave psicoanalítica. El ávido lector de Freud en México mina la voz de su memoria con remembranzas sacadas del diván, dispuestas para que el ojo lector se traslape, en más de un momento, con la presencia textual de analista. Especial mención merece el hecho de que la época de más notoria —y escandalosa— actividad sexual de Novo coincida en el tiempo con sus lecturas freudianas más comprometidas. Se trata del tiempo en el que manifiesta abiertamente su homosexualidad, en el que recorre las calles, personas y vecindades destinadas al placer de los letrados burgueses, en el que descubre la confusión de clases dictada por el uso de los cuerpos de hombres más allá del límite de la raza. Es cuando con Xavier Villaurrutia “alquiló un estudio en la calle Donceles que se convirtió en un gran teatro de seducciones masculinas” (Novo, 2016: 28). En ese tiempo, el de la atenta y a veces desvergonzada lectura de las obras

de Freud, Novo vivió sus trabajos poéticos, literarios y ensayísticos como textos de una verdadera instrucción alternativa.

Siguiendo con la relación, como Gallo remarca, y como era de esperarse, el poeta mostró un desmedido interés en las teorías freudianas sobre la homosexualidad —sobre todo en *Tres ensayos sobre teoría sexual* (1905) y en la *Introducción al psicoanálisis* (1916-17)—. Ahora bien, más allá de la consabida argumentación por parte del vienés de que la homosexualidad no tendría nada de anormal,⁴ lo que seguramente cimbró al espíritu trasgresor de Novo, Gallo muestra con la precisión del trabajo de archivo cómo Novo también marcó y comentó los pasajes que relacionan perversión y neurosis, leyendo siempre, como en su poesía, desde lo vital. Gallo también explica cómo la lectura marcada de Novo apunta al autoanálisis; así, cuando Freud dice que “en general los narcisistas son incapaces de experimentar la transferencia y por ello son candidatos improbables para el tratamiento psicoanalítico, Novo escribió al margen: “Yo’, como un niño que levanta la mano al ser interpelado por la maestra” (Gallo, 2013: 28-29). Otro de estos “yo” aparece en *La interpretación de los sueños*, cuando Freud afirma que un sentido excesivo de moralidad puede provocar una neurosis obsesiva (Gallo, 2013: 29). Novo es narcisista, es neurótico obsesivo, es ese “yo” como “superyó inflado” (2013: 29) que habla desde la parodia y transgresión del humor negro.⁵ Es ese que de los textos de Freud hace un libro escolar, pero de una suerte de *mala educación*. La interacción de Novo con la palabra escrita de Freud también incluye

4 Gallo menciona con precisión: “Freud [...] explicó que en la larga historia de la civilización la homosexualidad no siempre había sido un comportamiento proscrito”. En algunos casos, Gallo recuerda, fue considerada una “institución”, y en el tiempo de Freud y Novo estaría presente en personas distinguidas por un gran desarrollo intelectual, ética elevada y gran cultura (2013: 28). Además, “Freud también apuntó que la degeneración sólo puede existir en sociedades civilizadas, pero la homosexualidad se practica entre los salvajes —una observación que debió haber deleitado a Novo— (2013: 28).

5 Cuando Freud habla del humorista, dice: “consiste en que la persona del humorista ha retirado el acento psíquico de su yo para trasladarlo al superyó. A este superyó así inflado, el yo puede parecerle insignificante y pequeño, triviales todos sus intereses, y ante esta nueva distribución de las energías, al superyó le resultará muy fácil contener las posibles reacciones del yo” (Freud, 2015: 153).

otros códigos, como el de la burla “perversa”, opina Gallo, cifrada en la escritura constante de los “¡oh!”. Como si el joven poeta fuera un espíritu asustadizo y burgués, un *niño bien* capaz de sobresaltarse por el hecho de que Freud mencione que “los perversos usan la boca y el ano como sustitutos vaginales”, o que “las madres muestran un interés erótico patológico en sus hijas”, o que se refiera a los “paranoicos que padecen tendencias homosexuales excesivas”, o cuando habla de “las niñas que tratan a sus hermanitas como sustitutos del bebé que desearían haber tenido con su padre”, o, finalmente, de los “fetichistas excitados por pies sucios y apestosos” (Gallo, 2013: 29).

Acaso en este punto podemos aventurarnos a preguntar: ¿y no están todos estos sobresaltos dirigidos al Edipo?, ¿y no es *Tótem y tabú* en donde se muestra la universalidad del Edipo? El diálogo entre Novo y Freud, finalmente, se da en diversos sentidos dentro del espacio sexual/textual, incluso muchas veces ironizando ciertas aseveraciones del vienés, mismas que, si son leídas a la luz del Novo posterior, el que escribirá sus memorias, adquieren un sentido aún más pleno. Por ejemplo, y de forma casi insolente, si Freud menciona que la angustia infantil “reproduce la angustia que genera la separación del cuerpo de la madre durante el nacimiento”, Novo responde: “Exagera” (en Gallo, 2013: 29). O cuando dice que “los niños muestran una vida sexual activa después de los tres años de edad”, el poeta responde: “long before that” (2013: 29). Ahora bien, y con esto nos aproximamos hacia la lectura que nos interesa, cuando el psicoanalista afirma que “muchos adultos remplazan la vagina por el ano en su vida sexual, Novo replica: “No, I don’t”; y si Freud remarca que algunos individuos experimentan placer sexual al defecar, este responde: “¡Los escritores!” (en Gallo, 2013: 29-30). La lectura-recepción de Freud por parte de Novo es todo menos ingenua o anecdótica. El joven intelectual está obteniendo de ahí un soporte teórico para elaborar y poner en marcha una estrategia vital para confeccionar su propio método educativo, uno alterno; un discurso legalizador del punto de vista de una versión de cultura masculina, pero más incluyente con *outsiders* como él.

Podemos pensar, con esto, que esas anotaciones al margen son en verdad la puerta a una escritura otra, a un cuerpo que se escribe

e inscribe como texto, y por tanto adquiere la forma de un saber pervertido y desviado, pero instructor a su manera. Esta acción sirve como estrategia educativa en una pugna por ideales de hombría, afrenta en la que Novo se sitúa y erige como representante de un polo. Para corroborar este movimiento de política cultural, hay que leer al Novo poeta y recurrir a la introducción de *Escribir con caca* (2017), ensayo en el que Luis Felipe Fabre a la vez homenajea y disecciona a Novo desde los lindes de un quehacer “cuir” a la mexicana. Ahí, el autor nos muestra cómo Novo al leer a Freud marca a los escritores como poseedores de un placer sexual a la hora de defecar-proferir poesía o prosa. Fabre ahonda en el nombre que Diego Rivera le otorga al grupo de poetas en la caricatura que les dedica en 1923: “Los Anales”. Tras reorganizar la pugna entre escritores y artistas, machos y viriles, frente a los afeminados, afrancesados, maricones (Sheridan en Fabre, 2017: 15), la metáfora de la defecación en cuanto escritura de *analidad* le sirve a Fabre para argumentar cómo detrás de dicho debate, y de los “viejos prejuicios renovados [...] había una batalla por el poder cultural y una pugna entre programas estéticos y sociales” (Fabre, 2017: 14). La posición anal de Novo como cabeza de una versión de los contemporáneos “es un recordatorio de que también el cuerpo social tiene un ano. Un ano: esa salida o esa entrada donde todo ese asunto de los Anales parece haber comenzado” (2017: 15). Con esto podemos explicar cómo es que cuando Novo acude a la interpretación de lo anal en el individuo también acude al hacer de los hombres-poetas en un mundo sexocultural que se reescribe, justamente, desde el ano. Fabre agrega:

el problema no es tener un ano, sabido es que incluso hasta los más machos tienen uno. El problema es hacerlo público. El problema es decir lo que debería permanecer secreto, abrir lo que debería mantenerse cerrado. No en balde esfinge y esfínter comparten un mismo pasado etimológico. Los poetas Anales *atentan* contra la privacidad, es decir, contra el orden social que incluso aquellos que se autodenominan revolucionarios desean mantener, al formular en sus poemas los enigmas del ano (Fabre, 2017: 16).

Ese “abrir” deliberado de la expresión anal en Novo no es sólo la superación del *tabú de tabúes* de la cultura machista en México, sino el inicio del asesinato de los padres del tejido cultural. A la luz de *El deseo homosexual* de Guy Hocquenghem (1972), Fabre concluye: “no sólo hacen un uso deseoso del ano, lo que ya constituye un atentado contra el orden de lo privado, sino que, además, en distinto grado cada uno, lo hacen público” (Fabre, 2017: 17). El atentado, el asesinato que cita *Tótem y tabú*, así, estaría dirigido, en parte, a esa “figura heroica, revolucionaria, bélica del macho [que] se consolida en México como modelo masculino, tal y como puede observarse en la pintura de los muralistas” (2017: 17). Y si ese modelo lo vemos como un texto no sólo alegórico en términos plásticos o artísticos, sino como un texto de educación “en” y “de” cultura; es decir, no como una fuente secundaria a la educación institucional, sino como un texto formador y aleccionador de pleno, ahí se conforman la presencia, la marca y la huella indiscutible de la cultura masculina a la que hay que asesinar.

EL BIOTEXTO DE LA TRIADA DESEANTE. GASOLINA, PERVERSIÓN MECÁNICA Y LA PROHIBICIÓN DE LA HOMOSEXUALIDAD

Ya hemos planteado sumarnos a la órbita de lectura de Dufourmantelle en cuanto a un posible cambio de paradigma. Pues si bien Freud, en *Tótem y tabú*, expresa que:

el tabú está simplemente presente entre nosotros [...] *A la inversa del totemismo, es una institución religiosa totalmente extraña a nuestra sensibilidad actual.* Abandonado de hecho desde hace mucho tiempo en beneficio de formas más recientes, no ha dejado más que *rastros mínimos* en la religión, los hábitos, usos y costumbres de la vida de los pueblos civilizados contemporáneos e incluso entre los pueblos que hoy mismo se entregan a su práctica, ha tenido que sufrir transformaciones importantes. *El progreso social y técnico de la historia humana ha tenido menos efecto sobre el tótem que sobre el tabú* (Freud en Dufourmantelle, 2013: 35; cursivas del original).

Para la autora, quien escribe 100 años después del texto de Freud, y por lo tanto 100 años después de las experiencias que Novo recupera y reúne tras su proceso autoanalítico, si Freud pudiera observar el siglo XXI, vería cómo en la cultura de las “redes sociales”, por ejemplo, los seres se congregan alrededor de ciertas “figuras juramentadas” (2013: 35). Éste es un totemismo reactivado por la sociedad liberal “a su manera” (2013: 35).

Pero volviendo a los inicios del siglo XX, es innegable que el vienes percibió *in situ* los cambios y estragos del ascenso de la sociedad burguesa. Fue un testigo muy lúcido a la hora de reescribir los roles de los sexos y los lindes del género acometiendo, incluso, un proceso retórico de metonimización sin precedentes a la hora de nombrar las funciones del inconsciente bajo metáforas del binarismo. Sin embargo, en donde Freud no entra es en las negociaciones del liberalismo, contemporáneas a su escritura, y ligadas a una reestructuración sin precedentes del orden de sexo/género occidental. En esta órbita, los teóricos varones del liberalismo decidieron qué significaba ser hombre y qué mujer, y cuáles eran las funciones económicas, culturales y corporales que al par le tocaban. Él a lo público, a las leyes, a la gestión del mundo. Ella a la educación (sobre todo básica), a la crianza, y a ciertos mundos de lo privado, como es sabido. Novo, sin duda, es un varón detractor de este particular acomodo dentro del totemismo mexicano, y usa su vida y cuerpo como un texto a la vez transgresor y didáctico para reescribir la cultura mexicana burguesa. Con esto, de paso, pone en jaque al binarismo nacional y sus roles y definiciones. De ahí que preguntemos cuán totémica o ligada al tabú resulta esta trama epistémica con reflejo en la representación de los sujetos y la ley. Por otra parte, desde una perspectiva crítica de género, ¿cómo leer o percibir desde la prohibición del tabú —como tendencia moderna de cambio de siglo— la instauración de un nuevo totemismo masculinizante? Es decir, de un totemismo más sensible a sus distintos (y nuevos) actores —los poetas “anales”, en este caso— como representantes de los intelectuales y educadores homosexuales o practicantes de una virilidad no normativa. Como espíritu revolucionario de la época, el tabú en Novo funciona con transparencia. En palabras de Dufourmantelle, éste habría “sido degradado a tal

punto de designar tan sólo lo prohibido que ya fue transgredido” (2013: 35-36). En el caso de la cultura liberal de caballeros letrados mexicanos, ¿cuándo podríamos fechar esta caída? ¿Y cómo podemos leer *lo prohibido ya transgredido* en cuanto acto de instrucción que va de lo más prestigiado a lo cotidiano y popular? Desde este punto de vista, lo que Novo hace a la hora de leer a Freud, y ponerse a sí mismo como un cuerpo-texto autoanalizado, es iniciar una estrategia homosocial de cultura letrada.⁶

Pero volvamos a lo que en —o desde— Novo ha sido transgredido, principalmente a través de sus “neurosis y perversiones mecánicas”, como las llama Gallo. En la poesía, en las memorias, y en general en las expresiones públicas o privadas de Novo, un horizonte y un límite que siempre está ahí es el Edipo. Y esto no sólo por las consabidas posiciones de amor o rechazo con la madre o el padre, o por el deseo, más o menos inconsciente de parricidio, lo que en la rememoración de Novo es simbólico. Sino, pensamos, por el momento de solución del conflicto y la forma en la que un sujeto disidente del ideal masculino termina por aliarse, de todas formas, con el “enemigo”. Esto es claro en los recuerdos eróticos de *La estatua de sal*, sobre todo en lo que parece ser su clímax aleccionador y formativo, el del recuerdo sexual con el chofer, siendo Novo entre niño y adolescente. Con este hecho se crea una estructura de repetición y un esquema de deseo desde la triada: chofer/gasolina/excitación mecánica. En el Novo individuo esta conjunción traza el patrón de su vida erótica. En el Novo personaje, poeta y precursor de un pensamiento *queer*, a la vez vocero y revolucionario del *nuevo* tótem masculino, se trata de la apuesta máxima para romper los límites y proponer un nuevo reinado de horda de hombres varones como variante del tejido homosocial.

Esto funciona como una suerte de bomba de relojería; como un acto perverso que infecta desde el interior a la cultura letrada e in-

6 Hay otras más. Víctor Macías-González (2008) ha identificado en la historiografía letrada mexicana a las “amistadas apasionadas entre varones” como una estrategia homosocial de reforzamiento y mantenimiento del poder. En un trabajo reciente (Zabalgoitia, 2018) se ha propuesto a la “escritura entre iguales” y la “escritura sobre maestros” como tecnologías homosociales de género.

telectual y sus funciones aleccionadoras. Este enunciado no es sólo el de la sodomía, cuestión bien arraigada en la práctica de poetas y maestros, como el mismo Novo exhibe en sus memorias, sino que también es aquel que sitúa al cuerpo —y su orificio más oscuro, innombrable— como elemento desestabilizador. Con esto, a su vez, deja al acto homosexual en segundo plano y propone a un nuevo sujeto cultural: el de la neurosis, la perversión y el deseo desde lo mecánico —los motores y automóviles—; el de lo industrial y químico —la gasolina—; el de una subversión de clase —los choferes como objeto de deseo y catexis libidinal—. Esta última acción es más un simulacro paródico que una verdadera revolución. Aunque, en todo caso, estas posibilidades subjetivas sí que ponen en jaque a una estructura de hombres varones y sus significados, la cual, con variantes, vendría reinando por lo menos desde finales de la experiencia colonial.⁷

El Novo educador de una nueva nación de hombres busca en los espacios *más masculinos posibles*, los del deseo homoerótico, una opción “situada”, al ejercer el poder de un *saber-sabido* que utiliza el cuerpo de la subalternidad mexicana —materializado en los choferes— como elemento renovador de una vieja dialéctica amo-esclavo; una que, sin embargo, a unos libera y a otros mantiene en la precariedad. Asimismo, Novo despoja su propio cuerpo de la carne y lo escribe como texto, proponiendo una didáctica vital que busca tanto educar a los machos de la élite cultural y burguesa como a los homosexuales y disidentes por venir. Esta acción que normativiza al cuerpo-vida como una lección y como texto educativo es la que denominamos *biotextual*⁸ (Zabalgoitia, 2018). A grandes rasgos, la

7 Desde los trabajos de Robert McKee Irwin (2010), es posible apreciar cómo una lógica de estrategias masculinas homosociales, amparadas por la literatura y los saberes, que habría iniciado con el *Periquillo Sarniento* de Fernández de Lizardi, se habría heredado como un sistema de compadrazgo hacia el México independiente y su tejido cultural.

8 Definimos la *biotextualidad* como una suerte de vida ejemplar, sobre todo masculina, que se erige como un *cuerpo textual* con carácter formativo y aleccionador. Ahí no sólo lo textual se presenta como una lección para el resto de hombres (varones), sino que las poses públicas, las ideas defendidas, las prácticas culturales, de moda y de consumo —como movimientos “de vida”— conforman un ideal de mundo que se presenta a los demás como una opción viable —y envidiable—. Estos *biotextos* se refuerzan en

biotextualidad que algunos personajes masculinos ejercen proviene, en principio, de poderes de la cultura letrada ya ganados desde las estrategias homosociales de asociación, escritura y lectura —entre ellos, de ellos y para ellos—. Desde ahí se autoconciben como una suerte de cuerpo-mente-texto que sitúa a su persona como un manual educativo sexogénérico viviente. Aquélla habla desde lo vital y lo institucional hasta adquirir un carácter performativo. A su vez, como performance, estos varones de las letras no sólo significan desde las diversas textualidades que profieren —poemas, discursos, reseñas, ensayos—, sino que lo hacen desde sus lecturas, movimientos de vida, espacios de formación, amistades y relaciones; incluso desde su vestimenta, ademanes y afecciones de clase. Digamos que escriben su biografía intelectual de hombres varones *in situ*, sabiéndose versiones de vidas ejemplares con carácter aleccionador. En términos epistemológicos, la práctica *biotextual* la llevan de lo cotidiano a lo cultural y de ahí a los espacios más hondos del saber para reforzar —o redefinir— categorías más complejas e incidentes —el Hombre con mayúscula, la humanidad, el humanismo—, pero también para acometer una liberación de sí —y de sus cuerpos—.

Si el imaginario simbólico —lo que en Jacques Lacan sería el orden del lenguaje y la cultura—, como aseguran las epistemologías feministas, es el resultado de retóricas ejercidas desde puntos de vista de las masculinidades (Francis, 2006), definiéndose y blindándose, a partir de ahí, los espacios neurálgicos del saber-conocer-educar, los educadores como Novo, sea en el extremo de la homosexualidad o en los férreos límites de la masculinidad aparentemente hegemónica, vivieron *en sus propias carnes* el lado oscuro de la epistemología. Es decir, experimentaron, en primera persona, la cuestión de cómo el sexo —sus virtudes, definiciones— se asumía como un lugar no problemático. Como una categoría del saber y la experiencia den-

los gremios y asociaciones literarias homosociales, en los clubes y salones. Adquieren respetabilidad en los puestos de renombrada influencia pública. Y se refuerzan en los ámbitos letrados, o de la diplomacia e intercambio transnacional. Como mensaje para los varones “por venir”, el *biotexto* termina cifrándose en los artefactos discursivos de la figura de los poetas, escritores y educadores, así como en sus ensayos y discursos públicos.

tro del “sentido común” (2006: 11), y de la que ellos debían ser el mejor ejemplo, incluso. Podemos pensar que los varones letrados ligados al grupo de los contemporáneos a la vez refuerzan y reescriben ese orden de lo simbólico. Por una parte, dictan en los textos de la cultura civilizatoria *el ser* de los sujetos evocando un dualismo que veneran; por otra, luchan contra el binarismo, contra la división sexual, evitando ese mismo dualismo. Éste, sin duda, no es capaz de representar la vida real o la realidad de sus vidas, así como las experiencias de sus “cuerpos sexuados” (Francis, 2006: 13). De ahí que desde los “epistemic places” (2006: 13) a su cargo —la poesía, las revistas, los grupos— estos varones se encarguen, en un juego un tanto esquizoide, de reforzar los espacios de hombres hacia el exterior y de expandirlos —o travestirlos— en la poesía o en la ensoñación rememorante de los códigos autobiográficos. Con ello, depende en qué mundos de lo textual las categorías del binarismo podían ampliarse. Y ellos, acaso, podían simular cierta libertad frente a los férreos sarcófagos de la masculinidad. Novo es peculiar en esta acción *biotextual*. Su cuerpo-texto es el de una exposición constante y el del uso de sus lugares y orificios prohibidos como instancias de liberación. Pero se trata de una liberación de sí y de los que, como él, toman el lugar del disidente del binarismo, pero bien reacomodados en el lado masculino, burgués y criollomestizo. Se trata, pues, de una revolución de sexo/género, sí, pero que abiertamente promueve los lindes de un sistema de clase heredado y revestido por esa misma cultura que Novo confronta. En la práctica de la realidad —que no en “lo real”— él no deja de aliarse con ellos; de solaparse. Con esto, Novo no libera al cuerpo indomesticado del proletariado, sino que lo usa como gasolina, como arma, y después como un deshecho, tanto para sí como para el ideal de cultura letrada que busca situar en la hegemonía.

Ahora bien, si reconstruimos el proceso mediante el cual Novo configura una metodología autoanalítica con fines de educación biotextual, habría que retomar la sucesión de experiencias formativas en términos sexuales y eróticos que inician con aquella confrontación corporal con la criada, en la tierna infancia, y el descubrimiento o conocimiento de que él tiene pene y ella no. O aquellos, que

ya hemos mencionado, acerca de sus primeros encuentros sexuales con los hermanos precoces, niño y niña, etcétera. Esto, en camino al recuerdo mayúsculo del chofer y la gráfica escena en la azotea, reconstruida a milímetro en el proceso autoanalítico. Novo narra estos recuerdos con el ordenamiento discursivo de un manual con finalidades didácticas. Centrémonos, entonces, en dicha narración para reafirmar la pertinencia de *Tótem y tabú*.

EL RECUERDO DEL CHOFER Y LAS “EXCITACIONES MECÁNICAS”

Gallo, para dimensionar las “excitaciones mecánicas”, da cuenta de cómo Novo, desde su adolescencia, época en la que ya era un asiduo lector de Freud, fue un “gay liberado”, y que además “aceptó su deseo por los choferes” como “símbolos sexuales de la modernidad mexicana” (2013: 46). Gallo también menciona cómo Novo utilizó sus armas principales —las de los saberes y la textualidad— para satisfacer sus fantasías, nuevamente bajo una energía en la que los límites entre el deseo/cuerpo y el deseo/escritura se difuminan. A este respecto, su conocida experiencia en las páginas de *El Chafirete*⁹ acaso sean el ejemplo más reconocible de hasta dónde el cuerpo de los varones del proletariado indígena mexicano podía funcionar como combustible en una renegociación de la élite cultural masculina. Ahí, la diada tabú/prohibición va de la homosexualidad a la clase, pasando por la cultura letrada en su abierta apropiación de un bien simbólico de la cultura popular: el de sus férreos machos. Se trata de una invasión que no deja de ser una burla, una parodia, una manifestación “vanguardista” de poder, control y dominación, en este caso poética. Pero mantengámonos, en todo caso, en la lectura de Gallo y digamos que Freud es ese elemento detonador, no para que Novo transgrediera la prohibición de la homosexualidad, pues para

9 *El Chafirete* fue un periódico en el que Salvador Novo, hacia 1923, comenzó a colaborar de forma regular. Se trataba de una publicación dirigida a choferes. En este curioso medio, el poeta escribió columnas, poemas y hasta organizó concursos bajo los más paródicos seudónimos. En todos los casos, textualizó sus deseos homoeróticos por los conductores de camiones.

este acto el poeta no parece requerir ayuda alguna, sino, como bien lo expresan las memorias, para salir de un *closet otro*: el de la “excitación mecánica” en cuanto perversión de clase. Gallo muestra con precisión, como hemos visto, la manera en que Novo fue dejando en las huellas de su lectura sobre Freud las claves para que entendamos qué le dijo el vienés y cómo utilizó él estos saberes. Así, por ejemplo, menciona cómo el poeta subrayó el término “excitación mecánica” en su lectura de *Tres ensayos sobre teoría sexual* (1905), justo cuando el psicoanalista explica que viajar en un vehículo motorizado produce excitación sexual (Gallo, 2013: 46), y cómo esta experiencia estaría ligada al varón.

Este principio, a la vez sexual y erótico, tanto de discursividad como de práctica cotidiana, bien puede verse como una máquina educativa de carne y deseo masculinos que Novo instaura a manera de práctica cultural. Gallo recuerda cómo, para Freud, a los niños esa excitación los deriva a un campo de poder simbólico en el que se imaginan como “conductores o cocheros” (2013: 46). Nosotros podemos pensar que a Novo lo lleva a situarse en la posición de un burgués algo sádico. En el lugar de un letrado que penetra y desecha a los cuerpos-varones más desaventajados dentro de la horda de varones, saltándose, de hecho, lo que Freud denomina como “el complejo de culpa” (Freud, 2015: 38), pues no parece haber tensión alguna entre un superyó acusador y un yo masoquista. En todo caso, Novo toma la posición del sádico que usa el lenguaje y la voz como órgano erótico e instancia de poder, como refiriera Lacan en sus *Escritos 2* (2015: 57). Gallo resuelve esta ecuación en el plano de la práctica *queer*; sin embargo, aquí preferimos insistir en el límite de clase y en la esencialidad que Novo reafirma como sujeto *que ha transgredido y se hace él mismo el tabú* de una cultura letrada dominante y bien situada: el joven poeta no sueña con ser el chofer, sino que él desea poseerlo, usarlo y desecharlo.

Con Gallo coincidimos en cuanto a que Novo “supo” leer a Freud para reafirmar cómo las perversiones no significaban ni aberración ni patología (2013: 47). Y cómo:

En el caso de las excitaciones mecánicas, por ejemplo, los reprimidos —puritanos o mojigatos— que se niegan al placer erótico que les produce viajar en coche corren el riesgo de desarrollar una fobia [...] Los perversos, por el contrario, no reprimen sus impulsos y dan rienda suelta a sus deseos y fantasías [...] Estas diferencias entre neurosis y perversiones llevaron a Freud a concluir que “las neurosis son, por así decirlo, el negativo de las perversiones” (Freud en Gallo, 2013: 47).

Nuevamente, desde una perspectiva más bien conciliadora, el recuerdo de la “experiencia formativa” con el chofer le sirve a Gallo para reiterar su tesis de lectura en cuanto a cómo Novo estableció un criterio similar al de Freud en *La interpretación de los sueños*. Es decir, para dicha obra inaugural el vienés estableció como procedimiento redactar un breve resumen, seguido de una descripción detallada de las “asociaciones evocadas por cada elemento del sueño, y, por último [una] interpretación que revelaba el deseo inconsciente cumplido en el sueño” (Gallo, 2013: 54). Novo, por el contrario, estuvo más interesado en escribir las memorias de sus aventuras eróticas que en interpretarlas, ahí “se concentra en los detalles sensibles, y plasma las imágenes, los sonidos, los olores y las sensaciones táctiles asociadas con el recuerdo del chofer” (2013: 54). Esto no es del todo así, pensamos. Por un lado, porque al “reconstruir” el método psicoanalítico que Novo “extrae” del discurso de Freud podemos inferir que la versión final de la escritura de las memorias es muy distinta a una versión previa, que sería la de la evocación traumática del deseo, el acto olvidado o el trauma como tal. Esa escritura previa, que estaría estructurada por el lenguaje del inconsciente, pero no por el de la comunicación letrada, tendría el orden y fragmentación propios de la evocación y la memoria. Ahora bien, con esto no queremos decir que Novo, ya como figura escribiente, no evoque el proceder onírico o encantado del recuerdo a la hora de presentarnos la plástica escena.¹⁰

10 “Una tarde, al subir a la azotea, encontré que el chofer descansaba, echado en su camastro...” (véase Novo, 2016: 135).

Más bien, contrario a lo que Gallo determina en cuanto a lo distinto que resulta el autoanálisis de Freud frente al del poeta, aquí pensamos que podemos comprenderlo desde la radical novedad que *Tótem y tabú* introduce, sobre todo en cuanto a cómo leerlo “como una historia del pasaje de la historia a la naturaleza” (Braunstein, 2013: 10); o, lo que es más, como “el intento de inscribir a lo real (que no deja de no escribirse) como resto de la operación simbólica que funda al sujeto tanto en lo individual como en lo colectivo” (2013: 10). El método de Novo no sólo es más cercano al de Freud de lo que podríamos imaginar, sino, incluso, complementario. Si para Freud la interpretación de sus sueños es un camino “real” hacia el inconsciente, para el mexicano, esas experiencias sexuales, que como tales no tienen nada de particulares pues constituyen los hechos “formativos” de una sexualidad *al uso*, es a la hora de ser ordenadas y *reescritas* con un alto contenido erótico —y pornográfico, en la superficie textual— que se convierten en un uso específico del mito. Éste no es otro que el de la subversión de los tabúes de la diferencia sexual, y de los roles binarios tanto del género como de la clase y la raza. Éstos son los núcleos centrales que definen a la horda totémica de la cultura mexicana, sus pilares.

Decimos, así, que Novo no reconfigura el recuerdo como un camino para llegar al inconsciente, sino que lo *arma*, recurriendo a los métodos descriptivos, metafóricos y sinestésicos de la retórica —que es su código, *su poder*— como vehículo para adentrarse en una suerte de horizonte cultural. Éste coincide poco, en fondo y forma, con la norma social regida por el patriarcado letrado. Así, por ejemplo, una de las funciones que bien cumple el proceso de Novo es revelar la paradoja entre los deseos “reales”, los “simbólicos” y las prácticas de sexo/género de la cultura burguesa letrada.¹¹ Gallo, en cuanto al recuerdo sexual con el chofer de la familia, detalla con precisión la técnica sensual de Novo.¹² De lo visual se pasa a lo carnal y de ahí

11 En las memorias son muchos los personajes de la cultura letrada mexicana que son expuestos por Novo en cuanto a eventos y deseos homosexuales.

12 Novo, como conocedor de la función que la palabra y la narración tienen en el psicoanálisis, trabaja con los detalles, pues introduce cortes en el “tiempo cotidiano [y] reordena el tiempo interior del sujeto alrededor de un punto fijo, ignorado por él”,

a lo olfativo. La revelación del enunciado central del autoanálisis, su punto de quiebre, está en la frase “un olor a gasolina que a partir de aquel acto iba a condicionar durante mucho tiempo un placer que en aquel momento gustaba verdaderamente por la primera vez” (Novo, 2016: 135). Y si bien Gallo lo lleva al nivel de la experiencia individual del joven poeta, ahí en donde: “identifica esta experiencia juvenil como un momento definitivo en su desarrollo erótico, destinado a *fundir* a amantes y choferes, sexo y gasolina, por el resto de su vida” (Gallo, 2013: 54-55), desde el tabú pensamos que este acto le está hablando a otra cosa y a otros. Dufourmantelle recuerda lo que es el tabú:

En nuestra lengua [francés] quiere decir, por un lado: santo, sagrado; por el otro: inquietante, peligroso, prohibido, impuro. El tabú es el código legislativo más antiguo, no escrito, de la humanidad. Comunicado o indirecto, es heredado o transmitido por un sacerdote o jefe o entidad espiritual, en un linaje materno o paterno (Dufourmantelle, 2013: 37).

En este caso, el linaje al que Novo le habla, y para el cual reconstruye un gráfico recuerdo de carne y erotismo, es el de un ordenamiento de género/cultura cuya epistemología formal e informal le es insuficiente. Éste no lo puede contener ni a él ni a los que como él son también hombres-varones, aunque alternativos y desviados de la horda. Novo ejerce, en este nivel, un tipo de poder educativo al sobrepasar el conglomerado de tabúes ligados al sexo, al género, al cuerpo, a la raza y a la clase; es decir, a la cultura mexicana, pues más allá de los símbolos e imaginarios, éstos son sus lindes más férreos. Esta acción educativa sin precedentes, liberadora a su manera, por lo menos de los cuerpos masculinos —no de los de la mujer y tampoco de la esencia de clase—, podemos situarla en la misma órbita en la que Dufourmantelle ubica el poder “actual” de los resortes

quedando obsesionado “por esa luz, esa materia, ese perfume”, el de la gasolina, “tal como estaban alojados en el hueco de la escena traumática” (Gallo, 2013: 44). Sólo que en este caso es lo que radica en el hueco, *lo que se sabe*, se conoce, se nombra y se pone por encima de todo lo otro significado.

y sentidos que *Tótem y tabú* pone sobre la mesa. Para la francesa, las analogías entre mundo antiguo y moderno, entre mito y sujeto, entre cultura y naturaleza, que Freud activa y refuerza, pueden cumplir con un principio abocado a resucitar a los muertos de una sociedad enterrada en las fobias y miedos, de una sociedad *que es el tabú*. Para ella, una cura o liberación que no venga de esa comprensión “entre mundos”, dada desde la vista de lo individual y colectivo —del inconsciente como elemento de la cultura—, condenará a los sujetos a vivir como seres “sepultados en tumbas ingravidas [...] fatigados, desarraigados, desvalorizados, enganchados en una fijeza ficticia —ocio, familia, religión—, incluso en nuestras historias *clandestinas*” (Dufourmantelle, 2013: 38; las cursivas son nuestras). Este último término resulta clave en cuanto a cómo lo privado incide en lo público, a pesar de los lindes expuestos por la pedagogía liberal, y cómo lo que sucede con el deseo normado y bajo la normativa de sexo/género representa una suerte de juntura, un zurcido cuya materialización (escritural) es formativa, aleccionadora y, finalmente, una forma de educación.

En esta línea, si la filósofa se pregunta, pensando en el tabú y su inscripción en férreos conglomerados totémicos, “¿cómo desembalsamar cuerpos que ya están muertos, espíritus ya formateados, olvidando que se puede *reinventar una vida de deseo?*” (Dufourmantelle, 2013: 38; las cursivas son nuestras), podemos agregar que quien dice *vida* dice *grupos de vidas*, y éstos como sociedades, como hordas. Dufourmantelle lleva el poder del acto de transgredir el tabú a la libertad: “A nadie le gusta que se le recuerde que la libertad está ahí” (2013: 39), dice. Y recuerda el principio de Freud para establecer la mecánica liberadora del tabú: “Sabemos sin comprenderlo que quien hace lo prohibido, quien viola un tabú se vuelve él mismo un tabú” (2013: 38). No hay que desarrollar esta idea demasiado en cuanto a lo que Novo significó —y significa— para la cultura en México y sus prohibiciones, pero sí recordar que las memorias estuvieron guardadas —prohibidas en su momento— y fueron publicadas hasta los años noventa por iniciativa de Carlos Monsiváis.

A este respecto, Freud reconoce el carácter contagioso de la superación de la prohibición, por lo que resulta que imitarla sería peli-

groso. Éste es, en parte, el poder educativo de la escritura de Novo: infectar y contagiar. Con esto pone en tela de juicio al tótem y su linaje de prohibiciones. Romper el tabú es “incitar las apetencias prohibidas de los otros, para despertarles el conflicto de ambivalencia” (Freud en Dufourmantelle, 2013: 39). Para ella, éste es un ciclo que se reproduce: prohibición-transgresión-incorporación (2013: 39). Esto en Novo funciona entonces como una escritura formativa —y su lectura y reproducción como un manual—, acaso no para erradicar la angustia o la obsesión, sino para reconducirla, administrarla y hacerla más llevadera desde la diferencia, en este caso sexocultural y sexogenérica.

Dufourmantelle ratifica la actualidad de *Tótem y tabú* al expresar que:

En un teatro de sombras gobernado por una coacción de repetición que provoca obsesiones singulares [...] Freud, al trazar correlaciones entre pertenencia al tótem, miedo primitivo al tabú, coacción ritualizada del obsesivo y pensamiento mágico del niño, arroja una iluminación singularmente vertical sobre el tormento de un sujeto que debe nacer ante él mismo por *la palabra* antes de acceder al deseo (Dufourmantelle, 2013: 40; las cursivas son nuestras).

Ese nacer ante/como *él mismo* por la palabra, el joven Novo supo hacerlo desde adolescente. Años después, hacia sus 40, a la hora de redactar las memorias, convirtió esto en una estrategia *para sí*, para subsistir en un mundo de prácticas y saberes de género/cultura que aún en decadencia se buscaban preservar. Por ello, frente a las prohibiciones de ese mismo mundo se sitúa bordeándolas, transgrediéndolas, poniendo en jaque la pertinencia del tótem.¹³

Novo, tras sus lecturas freudianas, acomete un performance sobre su sí-cuerpo y sobre el cuerpo de la cultura masculina de princi-

13 Esta afirmación emparenta directamente con lo que Freud estipuló en su capital obra: “En efecto, vislumbramos que el tabú de los salvajes de Polinesia podría no ser algo tan remoto para nosotros como supondríamos a primera vista, que las prohibiciones a que nosotros mismos obedecemos, estatuidas por la moral y las costumbres, posiblemente tengan un parentesco ritual con ese tabú primitivo” (2018: 26).

pios de siglo en México. Este acto mayúsculo, sin embargo, a pesar del notorio escándalo de la carne y la sexualidad entre varones; a pesar de la plasticidad y pornografía de la descripción de los actos corporales; a pesar del marcado carácter clasista del contacto entre cuerpos-varones de estratos, razas y oficios —lo que invoca una prohibición en sí—, funciona dentro de una lógica cultural y social que el adelantado Novo reconoce y utiliza a su favor, como lo habrían hecho, en otros enclaves, las hordas de hombres varones que le preceden. En una última vuelta de tuerca podemos incidir aún más en el funcionamiento de este acto, y en cómo es que Novo lo que en verdad descubre es la lógica de la transgresión. Cuando Dufourmantelle menciona que:

el tótem es una instancia simbólica y real [y] los rituales sacrificiales que exige mantienen en una misma representación registros separados: lo muerto y lo vivo, las generaciones, el hombre y la mujer, lo puro y lo impuro, lo que da la muerte y lo que protege, etc. A partir de entonces, el deseo y la promesa pueden circular sin peligro en una comunidad humana (2013: 42).

Podemos agregar que lo que la metodología biotextual de Novo deja entrar es al sacrificio en escena. Dufourmantelle, en este punto, nos recuerda la lógica esencial: “Cuando el tabú se transgrede, la persona no puede sobrevivir a ese hecho, salvo que se dé un sacrificio en un ritual muy preciso que a veces no alcanza” (Dufourmantelle, 2013: 43). Con esto otorga una clave más: “Decir de un ser que es sacrificial es colocarlo bajo la hoja del cuchillo” (2013: 43), pero si ella lo lleva al sacrificio que han de hacer ciertos sujetos a la hora de ser tales, y conservar así su agencia en el tótem, a pesar de sus deseos —como una mujer que “se sacrifica por sus hijos” (2013: 43), dice la francesa—, aquí sostenemos que Novo es a la vez ejemplo de prohibición y sujeto de/en sacrificio. Es, pues, una lección *biotextual* plena que sacrifica su cuerpo y lo exhibe como un texto. Pero no en donde el sacrificio es un *dejar de hacer* —un castigo bajo un nuevo cúmulo de prohibiciones—, sino *un querer hacer*. En términos culturales, públicos, el efecto del performance noviano es performativo

en cuanto logra que una cultura de virilidad masculina lo incluya a él —y a otros quiebres del género— dentro de una nueva definición totémica. En ésta, ellos cumplen con el papel de ser *los tabúes rompedores de las prohibiciones*. En el nivel personal, esto coincide ahí en donde: “El sacrificio totémico actúa reordenando el trauma en torno a un relato ejemplar que sirve él mismo como *fábrica de un ritual*” (2013: 43).

Con esta fábrica, Novo reeduca a generaciones pasadas, presentes y futuras de hombres y sus relaciones con los tabúes y las prohibiciones. Con su escritura-anal *produce nuevos rituales* corporales, sexuales y sociales, que desde los lindes de las férreas constricciones culturalistas mexicanas condicionaban la vida y expresión de disidentes como él. Esto porque ese tipo de sacrificio totémico, que es más una afrenta —un asesinato de los padres—, “produce un trabajo de archivo, de activación de la memoria recordando la violencia original que lo ha vuelto necesario” (Dufourmantelle, 2013: 43-44). ¿Y cuál es dicha violencia? Pues *en y desde* Novo la de la prohibición de los cuerpos, del uso de sus orificios, del intercambio de fluidos entre los varones mexicanos. Sobre el sacrificio así leído, la francesa agrega: “Actúa como un traumatismo, pero en el espacio de ese ‘como’ están la historia, el campo social, los otros, el tiempo común” (44). Éste es el vínculo entre el inconsciente y la cultura, el mayor regalo que *Tótem y tabú* nos otorga.

La última parte del texto de Freud es la que representa el “festín originario de la devoración del padre por los hijos con la culpabilidad subsiguiente, constitutiva del lazo social” (Dufourmantelle, 2013: 49). Para Dufourmantelle, la pregunta pertinente es “¿cuál fue el destino de los hijos que dieron muerte al padre y lo devoraron?, ¿qué hicieron con su remordimiento? Uno puede legítimamente preguntarse si, en Occidente, no llegaron a conformar una sociedad de hermanos y hermanas incestuosos” (2013: 49). La filósofa le está hablando al presente, sin duda, al tiempo posterior a Auschwitz en el que ya nadie “es culpable de nada”, pero casi parece dirigirse a Novo cuando refiere al tiempo de la adolescencia de la humanidad en el que el “registro de la diferencia sexual, como la de los cuerpos sexuados, se vuelve cada vez más obsoleto” (2013:

49). Si pensamos que en esa adolescencia, que ella marca como una inversión del tabú por el tótem, está el momento vital-corporal de un personaje como el joven poeta mexicano, esto reconduce al tótem como instancia destacada de inscripción de lo simbólico. Novo expone su cuerpo como una lección, como un texto *de y en* la educación. Con esto reescribe a la cultura totémica, mas no la cancela. Permite, con sus ejemplos de carne, energía y fluidos, abrir un hueco en la idea —sólo en la idea— de la cultura viril y heterosexual mexicana. Pero también cita al pasado, a los muertos, pues, finalmente, “*Tótem y tabú* nos fuerza a pensar en la sobrevivencia de esos lugares donde se inscribe lo arcaico en nosotros” (2013: 49).

REFERENCIAS

- Braunstein, Néstor (2013), “Por amor a *Tótem y tabú*”, en Néstor Braunstein, Betty B. Fuks y Carina Basualdo (coords.), *Freud: a cien años de Tótem y tabú (1913-2013)*, México, Siglo XXI, pp. 7-14.
- Braunstein, Néstor, Betty B. Fuks y Carina Basualdo (coords.) (2013), *Freud: a cien años de Tótem y tabú (1913-2013)*, México, Siglo XXI.
- Dufourmantelle, Anne (2013), “*Tótem y tabú*: una lectura”, en Néstor Braunstein, Betty B. Fuks y Carina Basualdo (coords.), *Freud: a cien años de Tótem y tabú (1913-2013)*, México, Siglo XXI, pp. 33-50.
- Fabre, Luis Felipe (2017), *Escribir con caca*, México, Sexto Piso.
- Foster, David (2001), “El pacto homosocial en *Convivencia* de Oscar Viale”, en Osvaldo Pellettieri (ed.), *Tendencias críticas en el teatro*, Buenos Aires, Galerna/UBA, pp. 217-222.
- Francis, Becky (2006), “The nature of gender”, en Christine Skelton, Becky Francis y Lisa Smulyan (eds.), *The SAGE handbook of gender and education*, Londres, SAGE, pp. 7-17.
- Freud, Sigmund (2015), “El humor [1927]”, en *idem*, *Obras completas XXI*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 153-162.
- Freud, Sigmund (2018), *Tótem y tabú*, Madrid, Akal.
- Gallo, Rubén (2013), *Freud en México. Historia de un delirio*, México, FCE.

- Irwin, Robert McKee (2010), “Homoerotismo y nación latinoamericana: patrones del México decimonónico”, en Ana Peluffo e Ignacio Sánchez Prado (eds.), *Entre hombres. Masculinidades del siglo XIX en América Latina*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, pp. 209-226.
- Lacan, Jacques (2015), *Escritos 2*, México, Siglo XXI.
- Lacan, Jacques (1992), *El seminario de Jacques Lacan: libro 17. El reverso del psicoanálisis. 1969-1970*, ed. de Jacques-Alain Miller, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós.
- Macías-González, Víctor M. (2008), “Las amistades apasionadas y la homosociabilidad en la primera mitad del siglo XIX”, *Historia y Grafía*, núm. 31, pp. 19-48.
- Moser, Paul K. (2009), “Introduction”, en Paul K. Moser (ed.), *The Oxford handbook of epistemology*, Oxford, Oxford Handbooks Online/Oxford University Press, pp. 1-20, <<http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195301700.001.0001/oxfordhb-9780195301700-e-1>>, consultado el 23 de julio, 2019.
- Novo, Salvador (2016), *La estatua de sal*, México, FCE.
- Zabalgoitia, Mauricio (2018), “Pedagogías públicas como pedagogías masculinas. Vasconcelos, el Ateneo y los intelectuales educadores frente al orden de sexo/género en México”, en Friedhelm Schmidt-Welle, Leonardo Martínez Carrizales e Irma Bañuelos (coords.), “Género, educación y nación en México (1810-1950). Pedagogías, poses e ideales sexoculturales”, *Mitologías Hoy. Revista, Pensamiento, Crítica y Estudios Literarios Latinoamericanos*, vol. 18, pp. 55-81.

ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España
CEG	Crisis estructural generalizada
DGAPA	Dirección General de Asuntos del Personal Académico
EFBA	Escuela Freudiana de Buenos Aires
ENEP	Escuela Nacional de Estudios Profesionales
FCE	Fondo de Cultura Económica
HOS	Horizonte ontológico semiótico
IISUE	Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
MACBA	Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona
OP	Operación pedagógica
PAN	Partido Acción Nacional
PEI	Programa de Estudios Independientes
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PREI	Programa de Estancias de Investigación
PRI	Partido Revolucionario Institucional
RBA	Rodrigo, Balcells y Altarriba
TAPIRE	Transmisión, adquisición, producción, intercambio, resignificación y <i>empowerment</i>
TFG	Trabajo de fin de grado
TFM	Trabajo de fin de máster
TCO	Teorías del conocimiento de los objetos
TO	Teorías del objeto
TOC	Trastorno obsesivo-compulsivo

TOE Teorías del objeto educación
UNAM Universidad Nacional Autónoma de México

SOBRE LAS AUTORAS Y AUTORES

ALICIA DE ALBA CEBALLOS

Realizó estudios de licenciatura, maestría y doctorado en Pedagogía en la UNAM y el doctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en Madrid, España. Asimismo, cursó un postdoctorado en Filosofía Política bajo la tutoría de Ernesto Laclau en la Universidad de Essex, Reino Unido, con el proyecto “Política, cultura y educación. Formulación conceptual sobre el contacto cultural en la educación”. Pertenece a la Academia Mexicana de Ciencias y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Conahcyt, México. Es investigadora del IISUE-UNAM. Sus principales líneas de investigación son teoría y educación; política, cultura y ambiente; teoría y currículum; y cultura, identidad, contornos sociales y horizontes de futuro. Entre sus publicaciones se cuentan: De Alba, Alicia y Carlos Ángel Hoyos (coords.) (2021), *Teoría y educación. La pedagogía en los avatares de la epistemología y la ontología*, México, IISUE-UNAM, y De Alba, Alicia (coord.) (2017), *Sujetos en proceso. Diversidad, movilidad y política*, México, IISUE-UNAM.

MANUEL ASENSI PÉREZ

Es catedrático de Teoría de la literatura y de la literatura comparada en la Universidad de Valencia. Su tesis doctoral se ocupó de la psicosis en Antonio Martínez Sarrión. Tiene más de 20 libros publicados, entre los que se cuentan (2022), *Lacan para multitudes o por qué no se puede vivir sin Lacan*, Valencia, Tirant, y (2011), *Crítica y sabota-*

je, Barcelona, Anthropos. Ha sido profesor invitado en diversas universidades de América Latina y de Estados Unidos. Es psicoanalista y un referente internacional en la teoría crítica, la deconstrucción y los estudios lacanianos.

ABIGAIL MÉNDEZ RANGEL

Licenciada en Lingüística y Literatura Hispánica por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Ha publicado en diversas revistas trabajos sobre teoría literaria y aplicaciones de teoría crítica y filosófica (deconstrucción y psicoanálisis) en diversas manifestaciones de la cultura, como el cine y el periodismo. Fue ganadora del premio Filosofía y Letras, de la BUAP, con el ensayo *De lo pornográfico* (2013). Se ha formado como psicoanalista en los seminarios de Manuel Asensi.

IGNACIO PLANES RUIZ

Estudió la licenciatura en Estudios Ingleses y el máster en Psicoanálisis y Teoría de la Cultura en la Universidad Complutense de Madrid, en cuya facultad de filosofía ha trabajado como personal docente-investigador predoctoral bajo una ayuda de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Universidades de España. Actualmente se dedica a la informática fuera del ámbito académico, al mismo tiempo que prolonga una investigación doctoral en torno a la antropología política en el pensamiento de Sigmund Freud. Junto a Carlos Fernández Liria ha coeditado (2018), *La querrela del humanismo en el siglo XX: elementos para una tópica*, Madrid, Guillermo Escolar.

CLAUDIA PONTÓN RAMOS

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) e investigadora del IISUE, ambos de la UNAM. Adscrita al área de Teoría y Pensamiento Educativo. Sus líneas de investigación son debate teórico y genealógico del campo de la educación y del campo de la pedagogía en México y América Latina, y posgrado: debates contemporáneos. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Asociación Francófona Internacional de

Investigación Científica en Educación (sección mexicana). Entre sus publicaciones recientes destacan: Pontón, Claudia y Mauricio Beuchot (coords.) (2014), *Cultura, educación y hermenéutica. Entramados conceptuales y teóricos*, México, UNAM, y Pontón, Claudia y Ana María Valle (coords.) (2015), *Filosofía y educación. Vínculos y desarticulaciones*, México, UNAM/Díaz de Santos.

NORBERTO G. RABINOVICH

Estudió Psicología en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Fue miembro fundador de la Escuela Freudiana de Buenos Aires e integrante de la misma hasta 1994. Desde 1996 dicta anualmente un seminario en esa misma ciudad y desde 2002 enseña y transmite el psicoanálisis en Santiago de Chile. Desde 2004 es miembro de Letrafonía. Es autor de (2007), *Lágrimas de lo real*, Rosario, Homo Sapiens, (2005) *El inconsciente lacaniano*, Buenos Aires (próxima reedición en Letra Viva) y (1998), *El nombre del padre. Articulación entre la letra, la ley y el goce*, Rosario, Homo Sapiens.

MAURICIO ZABALGOITIA HERRERA

Licenciado en Letras por la Universidad de Guadalajara, y máster y doctor en Filología Española por la Universidad Autónoma de Barcelona. Es investigador en el IISUE-UNAM en el área de Teoría y Pensamiento Educativo, y profesor de género en la FFYL y en los Programas de Posgrado en Pedagogía y de Género de la UNAM. Desde la interdisciplina aborda temas de género, masculinidades, universidad y estudios culturales, con énfasis en la violencia y las emociones en los hombres. Es miembro del SNI del Conahcyt (nivel II). Desde 2022 es el investigador responsable del Seminario Permanente sobre Masculinidades y Universidad (SeMasCu) en el IISUE. Forma parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Entre sus publicaciones recientes destacan: (2022) “Educación, masculinidades y violencias en la universidad”, *Debate Feminista*, vol. 63, <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2594-066X2022000100153&script=sci_arttext>; (2020) “Torres Bodet and the «male pedagogies»: radiography of a thought of transcultural and transnational circulation”, en Sanz Roig, Diana y Jaume

Subirana (coords.), *Cultural organizations, networks and mediators in contemporary Ibero-America*, Nueva York, Routledge, y el libro coeditado con Elena Ritondale (2023), *Pedagogías alternativas. Lecciones y transgresiones de la escritura del género en México (ss. XX y XXI)*, México, IISUE-UNAM. Su mentor en estudios críticos y de teoría es Manuel Asensi.

Psicoanálisis, educación y cultura. Presencias, omisiones y resistencias al inconsciente

se terminó en marzo de 2024. En su composición se utilizó la familia tipográfica Sabón LT Pauropean, diseñada por Jan Tschichold en 1964, y Gill Sans, diseñada por Eric Gill en 1928.

La formación tipográfica estuvo a cargo de Eugenia Calero.

