



LA PEDAGOGÍA DEL APLASTE Y LA LEVEDAD DEL SUJETO

THE PEDAGOGY OF THE CRUSH AND THE LIGHTNESS OF THE SUBJECT

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

GASTÓN COTTINO

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

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

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

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

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

36

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Notas

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

