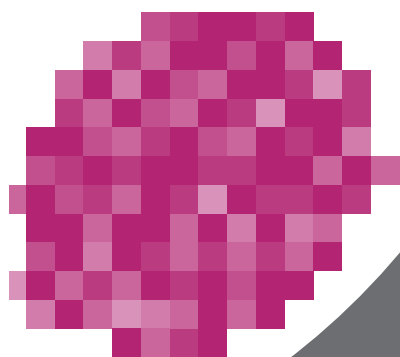


*Humanidades  
digitales  
y abiertas*



*VII de Investigación y VI de Extensión*

# *Jornadas 2017*

*Profesor Washington Benavídez*

*V Encuentro de Egresados y Estudiantes de Posgrado*

## Grupo de Trabajo 10

Aprendizaje y dificultades de aprendizaje.

Prácticas técnicas, teóricas y políticas

en el campo psicopedagógico

## DIFICULTADES DE APRENDIZAJE: ANOTACIONES DESDE UNA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA PARA RESITUAR LA CUESTIÓN

CECILIA BLEZIO<sup>1</sup>

En tanto categoría utilizada desde los años ochenta en adelante, que hay algo que, fenomenicamente, podríamos agrupar como «dificultades de aprendizaje». La psicología, la medicina, la psicopedagogía y otras tecnologías se han ocupado de ello. Ahora bien, ¿en qué adelanta el acto de nombrar? Por el lado del diagnóstico y terapéutica, no se ha avanzado mucho. Hay casos, algunos exitosos, otros no tanto. Hay niños, básicamente, que hacen tratamientos azarosamente (porque implican tiempo de los padres, porque tiene que haber disponibilidad, recursos, etc.) y los abandonan...

Entonces, sabemos que el acto de nombrar genera, casi instantáneamente, una ilusión de existencia, es decir, algo que tiene nombre, existe. Podemos sostener sin problemas que, desde la doxa, esas dificultades de aprendizaje «existen». Ahora bien, ¿podremos inscribirlas, epistémicamente, en alguna teoría?

Para pensar esto, yo voy a tomar dos concepciones de la enseñanza —voy a hablar de teoría de la enseñanza porque es lo que hemos trabajado desde hace más tiempo en el Departamento—.

La enseñanza puede entenderse como práctica. Esto abre un lugar para pensar hay todo un dominio que podría definirse como «del buen enseñar», con distintas tecnologías, «instrumentos» o «herramientas» (entre los que, incluso, algunas corrientes mencionan al lenguaje), que contribuyen a una práctica mejor. Ahí estaríamos en el orden de las conductas.

La enseñanza como práctica requiere, teleológicamente, al aprendizaje como su corolario. Dado que el lenguaje es una herramienta, digamos «transversal». Hay una cierta continuidad entre enseñanza y aprendizaje, sustentada en axiomas como: «A mejor enseñanza (más planificada, más activa, más entretenida...), más aprendizaje». Entonces, ¿qué hacemos con los que no aprenden? ¿Dónde ubicarlos? Ahí interviene la psicología, con su idea de proceso: más allá de los tiempos grupales que marca el aula moderna, todos tienen un tiempo individual que (también el aula moderna) debe respetar. Ahí surge la idea del «sujeto aprendiente» (dado que «alumno», incluso, parece ser un término con «mala prensa», aludiendo a una posible etimología como «sin luz»; así, surgen términos como «aprendiente», «sujeto que aprende»... que parecen más correctos políticamente...).

<sup>1</sup> [cblezio@gmail.com](mailto:cblezio@gmail.com)

La enseñanza queda subsumida a «intervenciones» en el aprendizaje, para acelerarlo, provocarlo (y muchos otros verbos pueden agregarse a la lista, siempre relacionados con la voluntad), en la «ficción didáctica» (Chevallard, 1998), que Behares (2004) nombra incluso como «fantasía didáctica».

La enseñanza se ubica en la **transparencia** de la comunicación. Supone la transmisión del conocimiento, que como lo ya conocido y acondicionado. De este modo, se unió a la técnica y la metodología, resultando una concepción instrumental de la enseñanza (Behares, 2011b, pp. 22-24). Así, las diferencias entre los distintos niveles del saber comportados en la enseñanza (en términos de Chevallard, 1991: el saber designado para ser enseñado, el saber del texto de saber; el saber enseñado) y, más aun, las diferencias entre lo que se enseña y lo que se aprende son interpretadas como accidentes, como dificultades o carencias de las instituciones que albergan la enseñanza o de las personas que la habitan. Y ahí pueden pensarse las dificultades del aprendizaje e, incluso, el aprendizaje mismo (evidentemente, en una teoría antigua, nada de esto haría sentido).

Pero hay otra forma de concebir la enseñanza: como acontecimiento discursivo, como acontecimiento de saber. En esta concepción, la enseñanza está determinada por un campo de saber e, incluso, es un atributo de él (Behares, 2011). O, aun, es «efecto del funcionamiento de un determinado campo de saber» (Behares, 2011, p. 21).

La ficción didáctica carece de importancia, ya que todos los sujetos estamos sometidos a la falta de saber, que es estructural; dicho de otro modo, en tanto sujetos, estamos en los mismos avatares de la dinámica entre estabilidad e inestabilidad.

Los sujetos van ocupando distintas posiciones —que son lo opuesto a la idea de proceso— respecto del saber que los convoca, que, en tanto convoca, es siempre saber en falta.

Entendemos el aprendizaje como un cambio de posición, en el sentido de Lemos (2000). Es decir: se trata de que algo que antes no había, luego de un corte, «hay», «existe». Para que haya cambio de posición tiene que haber un corte —digamos, en otra terminología, más cercana a Pêcheux (1990), por ejemplo— que posibilite, retroactivamente, que eso ocurra. Ahora bien, ¿qué estatuto tendrá un corte tal que nos permita, nombrar, a partir de él, que hubo una situación 1 y ahora hay una situación 2? Es necesario aclarar que esos dos tiempos pueden leerse en el mismo momento: hasta el momento del corte solamente había un Tiempo único, continuo, homogéneo; es el corte el que permite pensar en dos momentos. Podemos pensar que hasta que algo no hace corte, no podemos dividir el tiempo y, en consecuencia, no podemos decir que hay aprendizaje. Behares sostiene:

la enseñanza es del orden de la no coincidencia del conocimiento con el saber, así como lo es de la (im)posibilidad de la comunicación intersubjetiva. Es verdad que hay las formulaciones contradictorias con esta, para las cuales el conocimiento totalizado se sirve del saber para serlo, por lo cual es posible una comunicación

transparente entre las mentes, y por tanto la transmisión lineal. Ateniéndonos a la formulación inicial, que es la que nos interesa, se llega rápidamente a identificar un sujeto en condición inestable, regido por una lógica que no es la del conocimiento totalizado y la transparencia de la representación (Behares, 2008b, p. 308).

Entonces, no estamos desconociendo aquí la dimensión de las prácticas, tan nuestra como docentes y tan necesaria (por ejemplo, como una instanciación posible de la enseñanza, como lo que ocurre en las instituciones educativas, etc.). En esta idea de la enseñanza como práctica, tiene lugar el concepto de «dificultades de aprendizaje», tan extendido en el campo de la educación, que ha dado respuestas, en este plano, necesarias. Pero, entendiendo la enseñanza como acontecimiento vimos que no es posible pensar una transparencia en la interacción, en la enseñanza, y no puede pensarse —lógicamente— la idea de proceso; aquí no hay un lugar para ese aspecto del fenómeno. En estos términos, el concepto de «dificultades de aprendizaje» no hace sentido o, en todo caso, se vuelve un asunto que nos es común. Es decir: con un lenguaje que es estructuralmente opaco, con el malentendido que es estructural, y con un saber necesariamente en falta, lo que hay es la singularidad de un sujeto expuesto a las relaciones del saber. Se trata de un sujeto que emerge, que responde, que, como puede, dice de sí o se muestra. En definitiva: que goza —¡como todos!— como puede. Entonces, ¿cómo podría haber enseñanza —o, aun, el aprendizaje, si es que puede decirse algo más de él que solamente un «hay»— sin algo que haga corte y marque posiciones y tiempos lógicos diferentes, es decir, *sin* dificultad?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Behares, L. E. (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros.
- Behares, L. E. (2008). «Para una teoría de la enseñanza a la altura del sujeto: la articulación après-coup» en: Leite, N. y Trocoli, F. (orgs.) *Um retorno a Freud*. Campinas: Mercado de Letras; pp.307-324.
- Behares, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: CSIC, Universidad de la República.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Lemos, C. T. G. de (2000). «Questioning the notion of development: the case of language acquisition». *Culture and Psychology* 6 (2), pp.169-182.
- Pêcheux, M. (1990). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.

## LA SEXUALIDAD COMO DIFICULTAD ANTE EL APRENDIZAJE

AGUSTINA CRAVIOTTO<sup>1</sup>

### INTRODUCCIÓN

Este trabajo es parte una investigación que indaga sobre la lectura de Freud, en 1900 en Uruguay (Craviotto, 2017). Para esta instancia, enmarcada en un debate sobre la educación sexual, donde se analizan dos propuestas que tomaron a la sexualidad infantil como problema para la aprehensión de la cultura. La inhibición y la represión, jugaron allí un rol fundamental. De hecho, han sido fenómenos frecuentes en psicoanálisis y en otros campos, como el jurídico, el psiquiátrico o el pedagógico, tanto en la época de Freud o en la actualidad. Entre estos, es posible apreciar un abanico de posibilidades y ciertas inconsistencias sobre el lugar que ocupan (De Olaso, 2015). En virtud de esta brecha decidimos emprender este análisis. Como señaló Freud y analizó Foucault (2008) para el caso de occidente, retomamos su abordaje sobre la sexualidad, como sinónimo de problema o dificultad, ante el aprendizaje.

Freud circunscribe a la inhibición como limitación normal de la función del yo, un modo de posicionarse ante la angustia, como una manera de tratar de asir lo inasible. Esta opera en el campo del movimiento, lo que significa que puede detener al sujeto por la posible inminencia del encuentro con su deseo. Es asunto del yo —a diferencia del síntoma—. La suspensión del acto, no elimina la disposición libidinal, por lo que culmina con una satisfacción por la vía de la formación de síntoma. Cuando la inhibición, no consiste en un simple desvío para asegurar el buen funcionamiento del principio de placer, un camino es lo que Freud llamo la represión, cuando se ha sustraído un «representante de la representación» (Vorstellungsrepresentanz), o un representante de la pulsión (Triebrerepresentanz) (Freud, 1915a). Con la represión, ya estamos en el síntoma. Lacan señaló en el seminario *La Angustia*, que síntoma e inhibición se relacionan por la vía del impedimento, según la expresión: «estar impedido es un síntoma. Estar inhibido es un síntoma metido en el museo» (2006, p. 18). Si retomamos este posible nexo entre inhibición y represión, es para revisar como fueron interpretados de una forma particular y alejada de la propuesta freudiana, operando en términos generales y como verbos médico- pedagógicos: inhibir y reprimir.

<sup>1</sup> Docente del Instituto Superior de Educación Física, Udelar. Integrante de la línea de investigación Enseñanza y Psicoanálisis (FHCE), y del Grupo Formación de la Clínica Psicoanalítica en el Uruguay (Fac. Psi)

## EL DEBATE

En 1922, sucede un *Debate sobre Educación sexual*,<sup>2</sup> liderado por Paulina Luisi<sup>3</sup> y confrontada con el doctor Juan B. Morelli.<sup>4</sup> Luisi, ofreció la conferencia *Educación sexual*, motivo de crítica de Morelli, quien escribiría el texto titulado *A propósito de la educación sexual*. Ambas propuestas ponen a discusión las ventajas y desventajas de la inclusión, los modos y las teorías que estas sugieren, donde la «doctrina freudiana» ocupa un lugar central. La «curiosidad» infantil, la inhibición y represión, el papel de la cultura, entre otros elementos, se ofrece para argumentar las propuestas. Estas se publican en un compendio que reúne las secciones de Medicina, Ginecología, Psiquiatría y Urología, en el tratamiento de diversos problemas se erigían en torno a la sexualidad: la tuberculosis, el retardo mental por herencia y degeneración, los efectos nocivos de la improductividad por incapacidad o masturbación, el «contagio» del retraso en la escuela, entre otros.

La discusión de Morelli y Luisi se despliega en una serie de argumentos que, entre moral y científicidad, buscan alcanzar un modo eficaz de control o reducción de los riesgos de una epidemia orgánica y moral. Foucault nos recuerda que «la vida y la muerte nunca son en sí mismo problemas médicos. Incluso cuando el médico, en su trabajo, arriesga su propia vida o la de los otros, se trata de una cuestión moral o de política, no de una cuestión científica» (2007, p. 54). Por esto, quizás Luisi señaló que «este tema pertenece más a la Pedagogía que a la Medicina, aunque este se haya ocupado de él con preferencia» (1922, p. 147), y que igualmente debía atenderlo la Medicina escolar, como problema «a la vez biológico y educativo» (1922, 148).

## LA DIFICULTAD

Paulina Luisi (1922) insistió en la imperiosidad de una reforma escolar sobre la base de una educación sexual. El problema de la sexualidad tomaba más fuerza a partir de la constatación médica de las transformaciones psíquica y somática del niño, donde los planteos de «separación de los sexos» no demoraron. Bajo la premisa de que «conviene quitar [...] los motivos presentes de exaltación sexual para tener probabilidad de buen éxito en la mantención de los intereses culturales» (Morey Otero, 1922, p. 565), los niños «precoces sexuales» fueron sometidos a evaluaciones y llevados a otros centros, como «medida de buena política pedagógica» (1922, p. 566). El niño sexuado fue un problema para la escuela. En esta coyuntura, surgirá un nuevo

2 Fue organizado por la Sociedad de Medicina de Montevideo y desarrollado en el Segundo Congreso Médico Nacional celebrado en Montevideo, del 16 al 23 de octubre de 1921.

3 Maestra y médica socialista.

4 Médico, católico, integrante del Directorio del Partido Nacional, senador.

elemento que alimentó el debate: la lectura de Freud y sus teorías sexuales infantiles. Morelli refutó lo siguiente:

¿Qué moral vais a enseñar vosotros que no reconocéis otro control a la moral que el que le puede dar la ciencia? Como sabéis, un número reciente de médicos, Freud, Marcuse, Nyström, Ehrenfels, y cien otros, han pretendido en estos últimos años, en nombre de la psicología, de la fisiología y de la patología, suprimir, en proporciones variables, los dictados de la moral clásica que nosotros recibimos de nuestros padres. (1922, p. 182).

Aceptar una teoría que incluye estadios autosexuales y homosexuales, significaba aceptar un cuerpo que va en contra el orden natural del instinto, orden primero orgánico —puesto que los hombres y las mujeres eran realidades biológicas—, y orden moral, puesto que también debían reflejar el destino inexorable del hombre normal, respetable y de familia (Barrán, 2006). Estos principios debían conducir al hombre desde la infancia, por ejemplo, la masturbación fue entendida como la clave exacta para ingresar en el mundo de la demencia y denunciada por su inutilidad productiva para el país. El hombre adulto constituyó el ideal de normalidad y su máxima expresión fue la disponibilidad para el trabajo. Por estos motivos, la escuela fue el espacio indicado para inculcar la capacidad de trabajo y detectar en las dificultades ante el aprendizaje, los síntomas que anunciaban la anormalidad.

La sexualidad se abordó como un problema biológico y educativo, por ambos disertantes. Un concepto eje que articuló las dos posiciones fue el de *instinto*, concepto que hace lazo entre una condición: la naturaleza, y un artificio correctivo: la pedagogía. Freud habría dejado desde temprano, un terreno fértil con sus estudios sobre la sexualidad en la infancia y los efectos del exceso de una educación moralizante sobre la neurosis infantil, así como la imposibilidad de la armonía psíquica propuesta desde *Proyecto de una psicología par neurólogos* (1895), los *Manuscritos a Fliess* (1896-7) hasta los *Tres ensayos* de 1905. No hay armonía del organismo, puesto que «la pulsión no mantiene ninguna relación natural y preestablecida con su objeto. Apunta indudablemente a su propia satisfacción, pero el objeto que necesita para lograrlo es denominado por Freud cualquiera» (Le Gaufey, 2013, p. 134). Contrariamente, la noción de crecimiento médica fue acompañada por la noción de desarrollo, lo que se vinculó rápidamente a la edad y se dividieron etapas o períodos afines. Luisi (1919) dirá que

A medida que el pequeño ser va desarrollándose, al contacto con las demás unidades sociales, familia primero, escuela y compañeros después, va adquiriendo instintivamente, subconscientemente, una serie de hábitos trazados por las costumbres del ambiente en que se desarrolla, e impuesto a su naturaleza por la imitación. (1922, p. 149).

«A medida que» no es un comienzo posible entre otros, sino que señala la correlación entre etapas y crecimiento, y un desarrollo que sigue un curso y no otro. «Subconscientemente» e «instintivamente» son sinónimos. Estas nociones fueron

acompañadas por las de «armonía», «equilibrio» y «proporción» (Luisi, 1919), y remiten a la idea de integralidad del cuerpo, aunque conformado por diversos elementos que tienden, por adaptación, al equilibrio de las proporciones entre estos. Si el hombre es un ser de instinto, si su animalidad sexual es capaz de superar a la razón, es fundamental su control. El instinto sexual perturba la razón, y con ello la posibilidad de aprehender los objetos de la cultura. Si hay una relación entre la sexualidad y el conocer, es como obstáculo.

Freud establece que el acto de conocer ocurre sobre el fondo de un drama particular del sujeto. El pensamiento es afectado, fundamentalmente por las experiencias, y esto no es ni bueno ni malo para la razón, simplemente es una característica del pensamiento humano. De allí la noción de destino, como futuro abierto e inesperado, choca contra el desenvolvimiento lineal de las psicologías. Ya no hay un desdoblamiento de las leyes generales del instinto o del comportamiento sobre un cuerpo en el tiempo, sino un estilo singular del conocer. Este estilo particular, se anuda con marcas de tales conflictos, y responde más a ellos que a las cualidades de los objetos a aprender. La aprehensión del mundo sucede de acuerdo a cierta «elección» desconocida y «conveniente» (Freud, 1920).

Cuando informa su propuesta educativa, Luisi detalla tres partes: una primera «relativa a la educación propiamente dicha, esto es al desarrollo, sometimiento y dirección del instinto y sentimientos sexuales dentro de las normas establecida por la moral social [...] bajo la acción de la voluntad reflexiva»; una segunda parte «relativa a la instrucción, esto es, a los conocimientos científicos atingentes de los fenómenos de la reproducción de la especie (historia natural, anatomía y fisiología humanas, higiene y profilaxis); una tercera y última parte conformada por «el conocimiento de Deontología social en la parte relativa a las cuestiones de la generación (instrucción moral)» (1922, p. 155). Indica como elemento técnico fundamental de toda instrucción sexual, hablar «como si el alumno no pudiera ser sujeto» (Luisi, 1922, p. 171). ¿Cómo entra en juego la educación? Como correctivo a «la búsqueda desenfadada de placer y la deserción del cumplimiento de las responsabilidades y deberes inherentes a la función sexual» (1922, p. 149); como instrumento para que la animalidad sea «coartada [...] por una universal y sistemática educación del carácter y una vigorosa gimnasia de la voluntad» (Luisi, 1922, p. 158). A su vez, propone educar al niño «evitando al mismo tiempo la sugestión de la natural curiosidad» (Luisi, 1922, p. 163). La curiosidad, la investigación infantil y la hipocresía con la que juzga el actuar adulto, parece provenir de la lectura de Freud, de hecho señala que «tal vez en que Freud no carece de razón en su psicología sexual» (Luisi, 1922, p. 153). Sin embargo, interpreta



que el deseo de saber disminuye si es dada la información adecuada, adecuación ofrecida por el conocimiento de las ciencias naturales.<sup>5</sup>

El juego con el saber, con la dimensión del deseo no parece tener lugar, al contrario, la enseñanza aparece como sinónimos empiristas de internalización, instrucción o aprendizaje. Morelli aclara que la palabra del adulto solo podría traer nueva información que aumente la perturbación mental, que luego no puedan ser reprimidos como la moral indica. La «curiosidad», la investigación, la pregunta, la palabra, el saber, solo pueden ser peligrosos. La distancia entre Luisi y Morelli no está en la disciplina y el control del cuerpo que es finalmente funcional, sino en la palabra del adulto sobre el niño, pues finalmente tiene efectos sobre el cuerpo. Mientras para Luisi el conocimiento previene, conduce, acota conscientemente los movimientos de la pasión sin encauzar, para Morelli funciona despertando una perversión, pero también podríamos decir que despierta una incógnita, que lleva a la búsqueda, que lleva desear saber más... El peligro radica en despertar al monstruoso deseo. En todo caso, si hay uno de los dos que reconoce un cuerpo deseante, es Morelli al negarlo.

En su escrito, Morelli inicia un apartado titulado «Los ataques de la escuela de Freud, moral e instrucción sexual». Lo presenta como a «un eminente neurólogo y psicólogo, el profesor Freud», quien «ha interpretado de una manera original la represión de las ideas sexuales» (1922, p. 201). Para Morelli la enseñanza de la teoría, en su valor heurístico, no sirve de nada, si no va dirigida a modelar la voluntad. August Förel<sup>6</sup> es citado para señalar que en la escuela «es más apropiada que la instrucción directa, una propedéutica sexual que consiste en una gimnasia de la voluntad» (1922, p. 203). Es fundamental en la conservación de la vida, que es lo más primordial para el ser humano, «contrariamente a lo que dice Freud» (1922, p. 205). Morelli recurre a la teoría freudiana para colocar la voluntad sobre el *principio de placer* (Freud, 1920). Morelli encuentra una incitación a dar curso a las pasiones del cuerpo, por la primacía de un *principio de placer*, aunque haya sido negado por Freud (1920). Preocupado por demostrar que no solo se debe hacer, sino que es posible hacerlo, Morelli aclara que la inhibición «se produce por la intervención de factores sentimentales de orden superior y cuya génesis debemos buscarla en el campo social como en el campo moral» (1922, p. 206). Donde Freud dice que «nuestra cultura se edifica sobre la sofocación de pulsiones» (1908, p. 167-168), Morelli lee que hay que sofocarlas. La inhibición y la represión no son mecanismos psíquicos sino herramientas pedagógicas para el *self control*, y el asco, la vergüenza y la moral (Freud, 1905) productos necesarios del lazo social. Morelli lee en Freud que,

5 Luisi propone una instrucción por medio de metáforas y comparaciones animales y vegetales, para luego describir para su formación moral correlativa, las funciones de ambos sexos: roles, responsabilidades, deberes.

6 August Förel (1848-1931) fue un psiquiatra suizo, higienista.

sería casi la regla —según el autor vienés y sus discípulos— el amor sexual de los hijos para los padres de diferente sexo con un cortejo de celos y deseos de muerte o desaparición de la hija contra la madre y del hijo contra el padre. Esta combinación sentimental, que ha sido designada con la frase ‘complejo de Edipo’ en recuerdo de la incestuosa pasión de la tragedia griega, dejaría honda huella en el espíritu del niño y más adelante se prolongaría bajo forma de preferencia por las personas mayores para objeto del primer amor, inclinación a las personas parecidas al padre y a la madre, etc. (1922, p. 220).

Sobre el «*Odipuskomplex*» (Morelli, 1922, p. 220) propone, aunque desconfía que sea así, un silencio que traería calma al cuerpo, y una progresiva enseñanza moral que ordene los goces y dirija la nueva elección. A una economía psíquica sostenida por el conflicto entre la pulsión y la ley cultural que la limita, Morelli (1922) formula una pedagogía al alcance la felicidad individual y el bienestar social. Si Freud señala con la prohibición, de la imposibilidad de la meta de la pulsión, Morelli lee una posibilidad y una elección de vida. Por esto las primeras etapas son el momento del trabajo psíquico, el rechazo (Morelli, 1922), que se daría por efecto de

la educación, de la represión por las conveniencias sociales, de las creencias religiosas, etc. todas esas imágenes van a ser corridas del campo de la conciencia y empujadas al mundo de la inconsciencia, que tendría una existencia propia e importante, influyendo en todos los momentos de la vida corriente, en la cual harían irrupción los productos del trabajo inconsciente, revelándose en diferentes aspectos. (1922, p. 220-221).

Morelli resume que, justamente por todos estos motivos, con los niños no hay que hablar de lo sexual (1922, p. 229). La instrucción sexual podría, como conjunto de impresiones e ideas, provocar un traumatismo que podría despertar la neurosis, por lo que de aplicarse masivamente en las escuelas produciría histéricos y neurasténicos en masa. Por lo tanto, ante la conclusión de que "los fenómenos sustitutivos [los síntomas] que aquí emergen a consecuencia de la sofocación de lo pulsional constituyen lo que describimos como nerviosidad, en especial como psiconeurosis" (Freud, 1908, p. 171), Morelli dirá que la moral no enferma, en todo caso su omisión propaga una epidemia biológica y moral. Recuerda que Freud encuentra a los *complexus* compuesto por impresiones, ideas, palabras que generalmente se alojan en el campo de la inconsciencia, empujados con lo que se conoce como «rechazo (*refoulement*, *verdrängung*), este mecanismo de expulsión del campo de la conciencia, al campo de la inconsciencia (1922, p. 221). A partir de esto, Morelli dirá que «el esfuerzo honesto y perseverante de ‘mantenerse puro de pensamiento, palabra y obra’<sup>7</sup> debiera ser considerado por Freud [...] como un transporte superior del ‘affect’ o sublimación de los complejos» (1922, p. 226). Generalizar estos asuntos solo «rebaja a los más puros y nobles ideales» (1922, p. 226). El médico retoma la teoría de la represión como medio

7 No es posible saber a quién estaría citando.

y fundamento ante la necesidad de fortificar los sentimientos morales y cristianos, es decir, «anular los sentimientos inferiores y egoístas, tan característicos del niño» (1922, p. 202).

### PARA FINALIZAR

Para el momento del debate, no estaba escrito y mucho menos publicado, el texto «Inhibición, síntoma y angustia» (1926). Sin embargo, el problema de la inhibición, ya se encontraba presente en los primeros escritos freudianos, a los que sí accedieron los médicos uruguayos. Así como Luisi parece hacer referencia los *Tres ensayos* de 1905, Morelli confirma la lectura de *La moral sexual «cultural» y la nerviosidad moderna* (1908), cuando señala que

la solución de Freud es análoga por su valor moral a esta, [...] por ejemplo: en el caso de una esposa que no tuviera suficiente satisfacción con su marido 'el remedio sería la infidelidad; pero la mujer virtuosa lo resiste y prefiere refugiarse en la neurosis.' (1922, p. 231).

Fue publicado en marzo de 1909 en la revista *Sexual-Probleme*, dirigida por Max Marcuse (1877-1908). Según señala la edición de Amorrortu, fue en 1929 cuando se publica en castellano *La moral sexual «cultural» y la nerviosidad moderna*, por Luis López-Ballesteros. Esto nos lleva a pensar que la lectura realizada por Morelli fue sobre la revista *Sexual-Probleme* o mediada por un tercero que trabaja sobre la obra de Freud. En una nota al pie, refiere a que el instinto «del peligro» es el fundamental en el hombre, y que no solo lo cree él, sino que ha sido defendido por Rivers, inglés de Cambridge que el 1920 había escrito *Instinct and the unconscious*, y que Morelli reconoce como partidario del psicoanálisis. El libro al cual refiere, es *Instinct and the unconscious. A contribution to a biological theory of the psycho-neurose* de W.H. R. Rivers. El prefacio del libro aclara que «the general aim of the book is to put into a biological setting the system of psycho-therapy» (1920, p. 5), criterio base de las Ego y Self Psychology norteamericanas, con la dirección de Aldof Meyer.<sup>8</sup>

---

8 Meyer, que inició sus estudios de psiquiatría en la Clínica del Burghölzli, con August Förel, de quien Morelli destaca sus aportes sobre la educación sexual, fue un psiquiatra suizo, con gran repercusión en EEUU. Se lo reconoce como el fundador de la psiquiatría dinámica norteamericana y por haber introducido el término de «higiene mental», desde un punto de vista psicobiológico. Sus estudios en Psicobiología fueron fundamentales para unir a la psiquiatría clásica con la interpretación psicodinámica. Meyer dirigió el State Psychiatric Institute, uno de los centros que más discutió las ideas freudianas en los Estados Unidos. No adoptó la teoría freudiana del inconsciente, aunque fue miembro de la American Psychoanalytic Association (APsaA), y desarrolló su enseñanza defendiendo el pensamiento consciente como único factor de la adaptación del hombre a la sociedad. Sus estudios fueron de influencia directa para el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM), establecido por la American Psychiatric Association (APA).

La lectura de Morelli coincide con el pansexualismo, puritanismo, terapéutica, interpretados por estos. Si bien no parece preocuparse demasiado por las pruebas de la eficacia del método —como sí sucedió con Etchepare (1916, 1926), su lectura busca en el psicoanálisis un instrumento de adaptación del hombre a la sociedad (Rudinesco; Plon, 1997). El psicoanálisis aparece como capaz de aportar una solución a la moral sexual de una sociedad democrática y liberal: es posible no solo curarse de la neurosis sino prevenirla. A esta felicidad alcanzable, subyace una teoría del derecho individual, una centralidad de la conciencia, y un puritanismo religioso correspondido a fundamentos biológicos.

La inhibición no implica únicamente un alto o una pasividad, sino un dinamismo de «ir contra la corriente», de ir en sentido contrario. Este desplazamiento a un sentido activo, es decir, del término como verbo *inhibir* al sustantivo *inhibición*, refleja la distancia entre los médicos uruguayos y la propuesta freudiana. El verbo habilita una lectura médica como acción pedagógica a tomar, donde aparece un agente —el médico y el maestro— y un objeto: el cuerpo del escolar. Cuando el sustantivo domina pasa a ser un predicado susceptible de afectar al sujeto, y la inhibición pasa a ser un estado, más que un acto exterior. En este sentido, Luisi y Morelli proponen dos vías: poner en juego conocimientos para el *self control* o reprimir explícitamente para no agitar las imprudentes aguas del saber y el deseo.

La distancia entre la imposición del verbo como acción pedagógica y la consideración del mecanismo intrínseco a la estructura psíquica, la establece la noción de sujeto. Si Freud pensó la inhibición en la una lógica de tres: Yo, Ello y Superyó, y que Lacan con posterioridad nombra como sujeto dividido, para los médicos del 900 el verbo resulta útil para gobierno de sí. Tanto Morelli como Luisi advierten, por vías diferentes, que la inhibición y la represión deben ser favorecidas por el médico, al servicio social e individual. Al «gran empeño psíquico»<sup>9</sup> que Freud señalaba a propósito de las representaciones y *Antrieb de acción* inhibidas de hombre sano, los médicos construyen una pedagogía.

Una lectura retroactiva de la obra freudiana nos permitiría reconocer cierto error de lectura de los médicos uruguayos, sin embargo, es necesario hacerse la pregunta sobre hasta qué punto su posibilidad se extrae de la propia materialidad de los escritos freudiano. Es decir, como algunas tempranas referencias ubicaron a la inhibición como rechazo, sofocación o represión. Por ejemplo, cuando Freud y Breuer señalaban que «se trata de cosas que el enfermo quería olvidar y por eso adrede las reprimió [desalojó] de su pensar consciente, las inhibió y sofocó» (1893, p. 36). Estas interpretaciones forman parte también del conjunto impreciso de conceptualizaciones de la inhibición, que Freud desechará con sus trabajos posteriores. Aún así, en la posibilidad

9 Puede ser leído como antecedente del gasto psíquico a propósito de la inhibición en la metapsicología (de Olaso, 2015).

de la interpretación, la inhibición enredada con la represión, como acción pedagógica es alimentada por una fagocitación médica de la obra freudiana, sostenida por una transliteración del *Trieb* y el *refoulement*, al servicio del gobierno del sujeto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE OLASO, J. (2015). *Paradojas de la inhibición*, Buenos Aires: Manantial
- BARRÁN, J. P. (2006). «Visión social de la homosexualidad», Memoranda (XXIII). Recuperado en: <http://www.chasque.net/frontpage/relacion/0106/homosexualidad.htm> Acceso: 3 de noviembre de 2015.
- CRAVIOTTO, A. (2017). «El sujeto entre la Clínica y la Escuela. La relación cuerpo-psyque y la lectura de Freud en Uruguay (1900-1930)» Tesis para optar por el título de Magister en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires
- FREUD, S. (1893-1895). «Estudios sobre la histeria». En STRACHEY, J. (comp.) (1991). *Sigmund Freud. Obras completas*. Tomo II. Buenos Aires: Amorrortu Editores, p. 304
- FREUD, S. (1895 [1991]). «Proyecto de psicología». En STRACHEY, J. (comp.) (1991). *Sigmund Freud. Obras completas*. Tomo I. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 323-336.
- FREUD, S. (1901-1905). «Tres ensayos de teoría sexual». En STRACHEY, J. (comp.) (1991). *Sigmund Freud. Obras completas*. Tomo VII. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 109-121.
- FREUD, S. (1908). «La moral sexual 'cultural' y la nerviosidad moderna». *Obras completas*, Traducción de López Ballesteros y de Torres (1948 [1922]). Madrid: Biblioteca.
- FREUD, S. (1915a [1991]). «La represión». En STRACHEY, J. (comp.) (1991). *Sigmund Freud. Obras completas*. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 135-152. 267
- FREUD, S. (1915b [1991]). «Pulsiones y destinos de pulsión». En STRACHEY, J. (comp.) (1991) *Sigmund Freud Obras Completas*. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu Editores, pp. 105-134.
- FREUD, S. (1926). «Inhibición, Síntoma y Angustia», *Obras Completas*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, Tomo XX.
- FOUCAULT, M. (1976 [2008]). *Historia de la sexualidad*. Tomo I. La voluntad de saber. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M. (1978-1979 [2007]). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LACAN, J. (1962-63 [2006]). *El Seminario*. Libro 10. La angustia. Buenos Aires: Paidós.
- LAPLANCHE, J. (2005). «Pulsión e instinto. La sexualidad ampliada», Traducción: Deborah Golergant, *Alter. Revista de Psicoanálisis*, n.o 1, diciembre de 2005. Recuperado en: <https://revistaalter.com/revista/pulsion-e-instinto-3/802/>, Consultado: 10 de agosto de 2015.
- LE GAUFEY, G. (1991 [2012]). *La incompletud de lo simbólico*. Traducción de Graciela Siciliano Bousquet. Buenos Aires: Letra Viva.
- LUISI, P. (1922). «Educación sexual». *Segundo Congreso Médico Nacional*, tomo I, Montevideo: El Siglo Ilustrado de G. V. Mariño, pp. 144-179.
- MOREY OTERO, S. (1922). «La Educación Moral y Cívica; métodos y programas», Montevideo: *Anales de Instrucción Primaria*, año XIX-XX, n.o 7 y 8, julio y agosto, 1922, Tomo XIX, pp. 549-611.
- MOREY OTERO, S. (1929). Elementos de psicología. Introducción a los estudios psicológicos. Curso de la asignatura adaptado a los programas universitarios y magisteriales. Montevideo: Claudio García Editor
- MORELLI, J.B (1922). «A propósito de la Educación sexual». *Segundo Congreso Médico Nacional*, Tomo I, Montevideo: El Siglo Ilustrado de G. V. Mariño, pp. 179- 239.
- ROUDINESCO, E., PLON, M. (1998 [2008]). *Diccionario de psicoanálisis*. Traducción de Jorge Piatigorsky, Buenos Aires: Paidós.

# UN DEBATE SOBRE LAS RELACIONES ENTRE EL PSICOANÁLISIS Y LAS NEUROCIENCIAS PARA PROBLEMATIZAR LAS DIFICULTADES ANTE EL APRENDIZAJE

ANA MARÍA FERNÁNDEZ CARABALLO<sup>1</sup>

## PRESENTACIÓN

En educación (saberes y prácticas pedagógicas y psicopedagógicas) estamos acostumbrados a la búsqueda constante de «actualizaciones» que prometen, desde un ideal de cientificidad y progreso positivista, revelarnos la «verdad» sobre el saber y el saber-hacer. ¿Cuál es ese saber que hoy se presenta como la novedad y nos revelará las soluciones?

En los últimos años, se viene debatiendo sobre las relaciones entre el psicoanálisis y las neurociencias. El primer punto a destacar consiste en si se trata de una polémica actual o en un debate que ya tiene su historia. En segundo lugar, es posible ubicar allí un «objeto» que se pretende común a ambos campos: «lo mental».

El uso inmediato de las neurociencias por el psicoanálisis (también por la psicología y la psicopedagogía) fabrica un neuro-psicoanálisis (también una neuropsicopedagogía y una neuropsicología). Ahora bien, ¿de qué sujeto se trata en cada campo?, ¿qué consecuencias se producen en la teoría y en la práctica psicoanalítica y psicopedagógica a partir de esos cruces o afectaciones teóricas? En estas discusiones que se pretenden «actuales» entre las neurociencias, el campo del psicoanálisis y la psicopedagogía se juegan, nada más ni nada menos, nociones de sujeto y de lenguaje.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA POLÉMICA ENTRE EL PSICOANÁLISIS Y LAS NEUROCIENCIAS

En la actualidad asistimos al reinado de la Psicología cognitiva y de las Neurociencias. ¿Qué consecuencias produjeron en el psicoanálisis? Se plantea un problema

---

<sup>1</sup> Lic. en Psicología, Lic. en Lingüística, Magíster en Psicología y Educación (Udelar), Doctora en Filosofía (Universidad Complutense de Madrid), psicoanalista.

Directora de la Línea de Investigación Enseñanza y Psicoanálisis (enpsi) y Codirectora con la Prof.a Eloísa Bordoli de la Línea de Investigación Enseñanza Universitaria (enum). (Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar, Montevideo-Uruguay). [amfernandez-caraballo@gmail.com](mailto:amfernandez-caraballo@gmail.com).

epistemológico, entre el conjunto «campo de las neurociencias» y el conjunto «campo del psicoanálisis». Recientemente, dicha oposición se ha expresado en el interior del psicoanálisis, en diferentes tomas de posición, por un lado, el uso de las neurociencias por el psicoanálisis que da lugar a un neuro-psicoanálisis,<sup>2</sup> y, por otro lado, un psicoanálisis planteado en términos de un ejercicio espiritual.<sup>3</sup> Se trata del estatuto del psicoanálisis, el cual no es una psicología, no es una ciencia, no es una religión, no es un arte ni es magia, sino una «forma de saber» que no es absolutamente nueva.

A modo de muestra, desde el año 2008 se produjeron varios eventos donde se desplegaron opiniones y posiciones respecto del lugar de las neurociencias y el psicoanálisis. El 28 de mayo de 2008 se realizó, en el Collège de France, el Coloquio «Neurociencias y psicoanálisis. Un encuentro en torno a la aparición de la singularidad» organizado por Pierre Magistretti.<sup>4</sup> A partir de dicho Coloquio se efectuaron las Jornadas Conjuntas SLP-ELP, celebradas en Milán el 15 de junio de 2008. Allí, Éric Laurent (2008) cierra dicha jornada con la conferencia «Usos posibles de las neurociencias para el psicoanálisis».

Suponiendo que el encuentro entre el psicoanálisis y las neurociencias produciría nuevas reflexiones, el neuropsiquiatra Pierre Magistretti reunió a algunos especialistas en el coloquio. Cuando Éric Laurent planteó que las neurociencias le hacen el juego a la industria farmacéutica, reduciendo el sufrimiento psíquico a disfunciones biológicas, fue acusado por Magistretti de introducir «*una batalla atrasada*». Un reciente descubrimiento estaba en el debate: la neuroplasticidad. Laurent entiende que

Hoy lo que tenemos en común no es el lazo social ni el lazo político ni el religioso, sino nuestro cuerpo, nuestra biología. Hemos transformado el cuerpo humano en un nuevo dios: el cuerpo como última esperanza de definir el bien común. Esto es el prototipo de las falsas creencias. [...] Ahora que no está más la garantía de Dios hay una garantía en el cuerpo. Este es, supuestamente, el fundamento de una ciencia de la felicidad. Gracias a las nuevas tecnologías, los neurólogos nos ofrecen imágenes en las que podemos ver el centro de la felicidad. Eso es muy fascinante. Sin embargo, las respuestas rápidas que ofrecen las neurociencias a los conflictos psíquicos son falsas (Laurent 2008b, s/p).

2 Posición sostenida por Mark Solms, Gérard Pommier, Daniel Widlöcher. Al respecto, Pommier publica en el año 2004 el libro *Comment les neurosciences démontrent la psychanalyse* (Pommier, 2009, *Cómo las neurociencias demuestran al psicoanálisis*). Para un estudio detallado sobre esta temática ver: Thomas, 2009.

3 Posición sostenida por Jean Allouch (2007) y por varios psicoanalistas que se interesaron por la propuesta y comenzaron a estudiar la temática. Al respecto ver: Fernández Caraballo, 2016.

4 Colloque «Neurosciences et psychanalyse: une rencontre autour de l'émergence de la singularité». Allí participaron Pierre Magistretti, François Ansermet, Cristina Alberini, Marcus Raichle, Antonio Damasio, Jacques-Alain Miller, Marc Jeannerod, Michel Le Moal, Alim Benabid, Daniel Widlöcher, Lionel Naccache y Éric Laurent.

Por su parte, la **TVE** realiza un video con el nombre «Libres y conscientes, pero infelices»,<sup>5</sup> en el cual Eduard Punset entrevista a Magistretti. Miriam Peláez, bióloga y editora de **Redes-TVE**, escribe:

Imagínate que un día cualquiera, al salir de casa y abrirse las puertas del ascensor, ves en su interior —cosa inusual— un amable ascensorista que te invita a pasar. Nunca le has visto y le das la mano a modo de saludo. En ese mismo instante una intensa corriente eléctrica pasa a través de su mano y recorre tu cuerpo de forma aguda y desagradable. He aquí una experiencia —algo surrealista sin duda— que marcará y permanecerá grabada en tu memoria. Se creará un recuerdo que resurgirá sin falta la próxima vez que tomes el ascensor y, si volviera a aparecer el extraño ascensorista, no le darías en ningún caso la mano. Quizás fingirías estar esperando a alguien para no subirte y tomar después el siguiente ascensor. Este pequeño incidente se incorpora en forma de huella física en la red de neuronas que conforman tu cerebro, en algún lugar de esa extraordinaria trama de 100.000 millones de neuronas y de 1000 billones de sinapsis o conexiones entre ellas. Se habla de huella sináptica, porque es en el reforzamiento de las sinapsis donde queda materializada esa marca. A partir de experimentos realizados en este tipo de contextos —evidentemente con ratas de laboratorio— se llegó a una serie de descubrimientos clave para uno de los grandes armisticios entre dos importantes disciplinas: la neurociencia y el psicoanálisis. Este último daba por hecho que las experiencias marcaban al individuo de manera intensa hasta el punto de determinarlo en gran medida; la neurociencia, para los psicoanalistas, pecaba de reduccionista y entregaba todo el poder a las estructuras cerebrales con las que veníamos equipados. Pero llegó uno de los más arrolladores descubrimientos neurocientíficos de las últimas décadas: la plasticidad cerebral, es decir, la propiedad del cerebro de ser modificado estructuralmente por las experiencias y los estímulos externos, y también por las percepciones y estados internos. Esta es la base de todos los recientes estudios sobre la memoria y sus mecanismos cerebrales y moleculares. Y es también lo que ha permitido llevar a psicoanalistas y neurocientíficos a hablar en la misma mesa. Si las huellas impresas por las experiencias son realmente cambios arquitectónicos en la red neuronal, es evidente que las situaciones vividas van a determinar en gran medida al individuo (Peláez, 2009, s/p).

En el artículo «¿Psicoanálisis esquizofrénico? Neuropsicoanálisis/Spychanalyse (desgarramiento o frontera dialéctica)», Marie-Claude Thomas (2009) realizó un abordaje exhaustivo respecto de las relaciones que se plantean hoy entre el psicoanálisis y las neurociencias. En particular, dicho artículo se propone discutir con el libro de Gérard Pommier (2009 [2004]) **Cómo las neurociencias demuestran al psicoanálisis**. La supuesta actualidad planteada por Pommier cuenta con una larga historia que puede ubicarse en 1913 cuando Watson, a poco tiempo del viaje de Freud a los

5 Al respecto ver: <http://blogs.elpais.com/apuntes-cientificos-mit/2009/03/programados-para-ser-libres.html> Video del programa: <http://www.smartplanet.es/redesblog/?p=97>.



Estados Unidos, publicó «La Psicología como la ve un conductista»<sup>6</sup> con el objetivo de contradecir la novedad del método freudiano. Estos dos campos que se opondrían suponen un mismo objeto, «lo mental», abordado desde lo orgánico (cerebral) o desde lo psíquico.

Entonces, nos encontramos con el vínculo de la teoría de Pavlov, el conductismo, las neurociencias y sus derivas cognitivas en las que da lugar a mezclar campos que permitirán fundar científicamente un psicoanálisis que entiende por orgánico el sistema nervioso central. En caso contrario el psicoanálisis sería «espiritualista» si no se demostraran experimentalmente los síntomas, los chistes, los sueños (es decir, las formaciones del inconsciente).

Apoyados en el Freud neurólogo en espera de una ciencia, sostienen que la metapsicología freudiana se habría vuelto obsoleta por el progreso, dejando al psicoanálisis y, por lo tanto, al psicoanalista como un simple intérprete.

Este nuevo paradigma denominado cognitivismo y neurociencia pretende superar al conductismo (el único que podía garantizar un modelo científico) al proponerse investigar la «interioridad», el reino subjetivo. La analogía entre la mente y la computadora que desarrolla la investigación de la inteligencia artificial pone el acento en los procesos cognitivos superiores. Vanzago (2011) señala el problema que se les plantea en relación con la subjetividad. De allí surge esa «convergencia inesperada»: el psicoanálisis y las neurociencias. De esta manera el alma y el espíritu «a través de las contaminaciones, de las hibridaciones y de las metamorfosis se ha vuelto a ubicar en el centro de la investigación filosófica y de los contactos entre filosofía y ciencia» (Vanzago, 2011, p. 279).

Ahora bien, a partir de 1946, en «Acerca de la causalidad psíquica», Lacan (1985 [1946]) comenzó a desarrollar el asunto de lo orgánico y de lo psíquico con su crítica a la teoría organicista de la locura, a propósito del órgano-dinamismo de Henri Ey. Se plantea la cuestión del espacio construido por la ciencia moderna y la de su distinción objetivo/subjetivo. La propuesta de la época era pasar de una causalidad orgánica a una causalidad material no orgánica (la psicología). Para el psicoanálisis, no se trata de dejar de lado al «cuerpo» (lo «físico»), sino más bien se trata de no ubicar su causalidad en lo orgánico. Lacan (1985, [1946] p. 145) entiende que su posición es radical y opuesta a la de Henri Ey, quien plantea una «doctrina de la perturbación mental que considero incompleta y falsa y que designa a sí misma en psiquiatría con el nombre de organismo».

De hecho, también Laurent (2008) en su conferencia hizo hincapié en que Jacques Lacan ya había rehusado en 1946 localizar en el sistema nervioso la génesis del trastorno mental y planteó una causalidad distinta. Unos años después, su lectura

---

6 Publicado en: *Psychological Review*.

retroactiva del «Proyecto de psicología» (Freud, 1895 [1991]) freudiano le permitirá decir que «la memoria inconsciente parasita al viviente y altera su potencia».

Laurent (2008) partió del término «huella» que se encuentra en el «Proyecto» freudiano y en las investigaciones neurobiológicas de las últimas décadas. Utilizó la sinonimia entre la «huella mnémica» que, para Freud, se imprime en el psiquismo tras la descarga de una cantidad de excitación y la experiencia de satisfacción que esto produce, y la «huella sináptica» con la que Éric Kandel (2001)<sup>7</sup> se refiere a la remodelación que la experiencia imprime en las conexiones sinápticas de la red neuronal, encargadas de transferir la información.

Si Freud planteó los distintos reordenamientos y retranscripciones que las huellas mnémicas experimentan a lo largo de la vida, Kandel habla en términos de plasticidad de la red neuronal para dar cuenta de las modificaciones que el llamado «aprendizaje asociativo» (aquel que establece conexiones entre distintas experiencias) produce en las neuronas (Laurent, 2008, s/p).

Para Laurent, el libro de François Ansermet y Pierre Magistretti (2006) *A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente* mantiene dicha sinonimia.

Ellos plantean que ambas teorías coinciden en postular que la experiencia deja una huella y, también, que se podría dar cuenta de los hechos psíquicos tomando como base la asociación de huellas que la experiencia deja en el sistema nervioso (Laurent, 2008, s/p).

De hecho, Éric Kandel se apoyó en la lectura del «Proyecto» de Freud para lograr la propuesta de Ernst Kris y Heinz Hartmann (*Egopsicologie*), quienes entendían que el psicoanálisis debía formar parte de la psicología general y, a la vez, Kandel se propuso hacerlo entrar en la neurología general. Por su parte,

Lacan leerá el Proyecto en términos del funcionamiento de una memoria particular que no vincula con fenómenos de facilitación neuronal, sino con fenómenos de imposibilidad de trayectos. Al considerar que las huellas freudianas no se inscriben en el sistema nervioso y que son significantes, Lacan rompe el vínculo directo con las huellas neuronales. Las huellas que interesan al psicoanálisis se producen a partir de un punto de imposible: el sistema simbólico al conectarse sobre el viviente como un parásito produce lo imposible de representar. La primera consecuencia consiste en que, contrariamente a la idea defendida por el cognitivismo de que la relación del individuo con su cuerpo y con el mundo puede unificarse, el psicoanálisis plantea que no es posible una representación unificadora del sujeto con su experiencia de goce. Lo real comporta siempre una inadecuación del sujeto con el cuerpo. En el plano del signifiante, no hay una síntesis total (Laurent, 2008, s/p).

Como indica Thomas, entonces se hace necesario ver en qué lugar posicionó Lacan «lo mental». Además, señala la importancia que genera el olvido del vínculo

7 Se refiere al trabajo de Kandel, É. (2001): «Mecanismos celulares de aprendizaje y sustrato biológico de la individualidad», en *Principios de neurociencias*.

entre el conductismo y las neurociencias, y sus derivas cognitivistas. Dicho vínculo va a la par con el proyecto de «naturalización del espíritu». Y se pregunta: «¿por qué mezclar el psicoanálisis con estos campos científicos? El libro de Pommier ¿se alinea con el proyecto concebido por Watson luchando contra Freud?» (Thomas, 2009, pp. 101-102). Dice Watson: «Podemos incluir todos nuestros problemas psicológicos y sus soluciones en los términos de estímulo y respuesta» (Watson, 1961 [1925], p. 23).

Dichos postulados de la reflexología, base del conductismo, serán luego base de las neurociencias. Aquello que se llamaba «psíquico» fue rebautizado por Pavlov con el nombre de «reflejo condicionado». En ese contexto Freud reacciona y escribe en su «Presentación autobiográfica» (1996 [1915a]) que el psicoanálisis en Estados Unidos si bien fue aceptado por la psiquiatría como «una pieza importante de la instrucción médica», a la vez y

Por desgracia, también lo han diluido mucho. Numerosos abusos, que nada tienen que ver con él, se cubren con su nombre, y se carece de oportunidades para obtener una información básica en su técnica y su teoría. Además, en Estados Unidos entra en colisión con el behaviorismo, que en su singularidad se vanagloria de haber removido enteramente el problema psicológico. (Freud, 1991 [1915a], p. 36).

Por su parte, Lacan, al mismo tiempo que reconocía los experimentos de Pavlov, mostraba sus complicaciones. En el *Seminario. Las formaciones del inconsciente* (Lacan, 1995 [1958-59], pp. 347-348) ante la pregunta ¿qué son los reflejos condicionados?, dice:

la existencia de reflejos condicionados se basa en la intervención del significante en un ciclo más o menos predeterminado, innato, de comportamientos instintivos. Todas esas señales eléctricas, esas campanillas con las que se denigra públicamente a los pobres animales para conseguir hacerles segregarse, cumpliendo órdenes, sus diversas producciones fisiológicas, sus jugos gástricos, son ciertamente, de todos modos, significantes y ninguna otra cosa. Los fabrican experimentadores para quienes el mundo está netamente constituido por cierto número de relaciones objetivas, mundo que, en una parte importante, está constituido por lo que con razón podemos aislar como propiamente significante. Por otra parte, todas esas cosas se elucubran y se constituyen con la intención de mostrar por qué vía de sustitución progresiva puede concebirse un progreso psíquico.

Diez años más tarde, en el *Seminario. El acto psicoanalítico*, Lacan (1967-68, pp. 10-13) extrajo las consecuencias de los experimentos de Pavlov. Dice:

Para que se reconozca esta dimensión del lenguaje, para que se reconozca el hecho de que el experimentador y lo experimentado están en el lenguaje, es necesario admitir dos cosas. La primera es la presencia del deseo, en este caso, el de Pavlov, quien quiere contradecir al idealismo, al espiritualismo, por el materialismo. Este deseo está elidido de la experimentación y es precisamente esta elisión la que constituye su consistencia y su carácter científico. [...] La segunda cosa por reconocer, otra cara de la primera, es el engaño: para Pavlov se trataba de fundar este agarre,

ese dominio de la organización viva, sobre algo que no es la estimulación adecuada a la necesidad [...]. Un timbre no tiene un gramo de carne y, sin embargo, hace salivar.

Allí, Lacan captaba «la relación directa que el reflejo condicionado permite establecer entre el real del cuerpo, el goce y el significante como tal, es decir, la eficacia de la operación significativa» (Thomas, 2009, pp. 106-107). Además, en dicho seminario, Lacan (1967-68, p. 7) hablará de lo que denomina la «teoría fisiologizadora del aparato psíquico»: «que el psicoanálisis recurra al esquema del arco reflejo y construya así algo mental es completamente inapropiado cuando su dimensión es el lenguaje». Dice Thomas:

Estos edificios mentales, lo psíquico, del lado de un psicoanálisis llamado freudiano, el mentalismo, de la teoría del espíritu de las neurociencias, se confunden, se regodean ahora en un «neuro-psicoanálisis». Lacan al apoyarse sobre el trabajo freudiano del lenguaje elimina las referencias biológicas y fisiologizantes. Referirse al lenguaje no elimina al cuerpo, sino lo mental como entidad dada. Para el psicoanálisis el espíritu, no sabido, es un efecto, es producido, adviene. (Thomas, 2009, pp. 108-109).

Thomas añade otra separación que realiza Lacan respecto de Freud, la cual consiste en despejar al psicoanálisis del modelo fisiologizante mantenido por el concepto freudiano de pulsión. Ese concepto «límite entre lo psíquico y lo somático» (Freud, 1996 [1915b]) intentaba dar una solución a un problema dualista. Para el psicoanálisis el corte no es entre el cuerpo y el espíritu, sino entre el saber y «la inscripción» en el cuerpo. Un significante no es una representación. El significante es el «estímulo» reconocido por lo que es: un dispositivo de lenguaje, no lingüístico:

Si la teoría analítica excluye lo mental, la realidad psíquica o la representación del vínculo E-R, transformado por Lacan en una metonímica cadena significativa (Sa-Sa) por el hecho de la asociación libre del analizante, el psicoanálisis no está entonces en rivalidad con lo que las neurociencias descubren de lo llamado mental, no tiene que ser complementado por ellas; no excluye las aportaciones de las neurociencias en tanto que condicionamientos eventualmente afines al campo freudiano, pero distintos de él, pero inaplicables por él (Thomas, 2009, p. 111).

Entonces, a cincuenta años del veredicto de Lacan sobre la falaz y engañosa síntesis del psicoanálisis y de la biología

¿por qué se metió Pommier en ese debate neurociencias-psicoanálisis? ¿Habrá urgencia de volver a mezclar las cartas de lo orgánico y de lo psíquico en un momento en el que las neurociencias no solamente tienen el dominio sobre el sistema de la salud llamada mental, sino sobre la concepción misma de la locura? (Thomas, 2009, p. 113).

También Laurent en su conferencia señaló que los medicamentos constituyen las consecuencias casi inmediatas de los aportes de las neurociencias:

No deja de sorprender que los psicofármacos producidos con indicaciones muy precisas, una vez fabricados, pasan a ser utilizados por fuera de las indicaciones asignadas. Los sujetos se hacen con ellos y los convierten, cada uno, en un objeto de auxilio, de adicción o de uso moderado. El uso fuera de recomendación, de los medicamentos, cada vez más extendido, nos revela que son instrumentos de exploración del cuerpo y de su goce. El psicoanálisis puede usar entonces las neurociencias de manera no directa para señalar el lugar del sujeto, así como para dar cuenta de aquello que siempre se presenta como huida, como desviación en su experiencia de goce (Laurent, 2008, s/p).

Ahora bien, Thomas (2009) señala que la elección de ese psicoanálisis, fundado sobre un «aparato psíquico» vuelto a bautizar aquí «cuerpo psíquico», es en parte necesario para el apoyo inicial que toma sobre una característica del sistema nervioso central del hombre: «la sobremaduración neurológica». Algo orgánico que espera lo que va a venir a activarlo desde el exterior. Lo interesante es que es el lenguaje el que actualiza este exceso al realizar conexiones sinápticas de donde proviene la importancia del córtex humano y de las asociaciones córtico-corticales por las células piramidales, llamadas antaño «células psíquicas». De esta manera el psiquismo tiene su localización en el cerebro.

Se construye una concepción del lenguaje cuya flotación conceptual es sin duda necesaria para funcionar al mismo tiempo en los registros de lo orgánico y de lo psíquico. Es un lenguaje cortado, de acuerdo con una especie de génesis que hace decir a Pommier que el significante es igual al sonido. «El organismo no puede dar cuenta del modelado de la neurona, pues las únicas sonoridades eficaces son las que significan algo para el Otro»; con una referencia saussuro-lacaniana y un montaje freudo-lacaniano: «la represión hace pasar la representación de cosa a la representación de palabra, la pulsión al significante» (Thomas, 2009, pp. 117-118).

Entonces, ¿qué psicoanálisis demuestran las neurociencias? Thomas (2009, p. 120) señala que en el libro de Pommier el lector se encuentra frente a un psicoanálisis con un ««curioso significante» que no construye letra y que ignora al objeto *a* (¿acaso forcluye al objeto *a* cuyo retorno sería lo orgánico?)». Por su parte, Laurent (2008) se pregunta: ¿qué autoriza al cognitivismo a estar seguro de que puede representarse la actividad psíquica de manera exhaustiva cuando esta escapa a un saber aprehensible?

El estado donde el lenguaje señala un límite imposible de franquear respecto del origen del anudamiento entre lo simbólico, lo imaginario y lo real corresponde a un uso del lenguaje anterior al aprendizaje del buen uso, del uso rutinario del lenguaje. Ese estado del lenguaje es lalengua, que señala la relación más privada e íntima con la lengua. Lalengua es la resonancia que la lengua tiene para cada uno, en el interior de la lengua pública que utiliza. El no todo, lo imposible, el agujero marca la situación de lo simbólico en la relación con el cuerpo y definen el campo de lo real y la experiencia de goce (Laurent, 2008, s/p.).

## UNA POSIBLE LECTURA DE LAS DIFICULTADES ANTE EL APRENDIZAJE DESDE EL PSICOANÁLISIS

El psicoanálisis, sin negar el factor orgánico, no lo considera como una explicación radical de eso que le acontece a un sujeto. El «desarrollo» del niño se da condicionado a su inserción en el orden simbólico, a la emergencia del sujeto humano en su característica fundamental de «apropiarse de» y de «ser apropiado por el lenguaje». La adquisición del conocimiento depende del lenguaje, no se construye por la sola experiencia. No es el mundo quien nos instruye, sino el lenguaje: «el mundo de las palabras que crea el mundo de las cosas» (Lacan, 1985 [1953], p. 312). En este sentido, lo importante es que lo simbólico es capaz de crear una existencia efectiva. ***El sujeto que queda delineado es articulable a una concepción del lenguaje más como acontecimiento que como instrumento de la acción. Desde este punto de vista el lenguaje «le acontece» al individuo.***

¿Cómo es el aprendizaje? Está determinado por el discurso y no solamente por la acción. El niño aprende algo (por ejemplo, que un objeto es peligroso) no solamente cuando tiene la experiencia, sino cuando estas realidades o virtualidades han sido formuladas por el discurso. ***Entonces, desde esta concepción teórica se requiere cambiar varias categorías: un sujeto diferente a los planteos tradicionales (sujeto del inconsciente); un concepto de lenguaje íntimamente relacionado al sujeto (lenguaje como estructura y como acontecimiento); un concepto de historia (tiempo) que no sea lineal; un concepto de memoria diferente al de reservorio.***<sup>8</sup>

Por todo lo antedicho, el psicoanálisis altera el concepto de sujeto del conocimiento. A partir de Freud, y muy fuertemente desde Lacan, la teoría psicoanalítica sostiene que el «yo no es amo en su propia casa».

A diferencia de la conceptualización médica, el síntoma para el psicoanálisis se manifiesta como un mensaje cifrado dirigido a otro. En él se manifiesta el efecto de atravesamiento de lo simbólico en el cuerpo, mostrando así la existencia de una anatomía imaginaria, regida por la legalidad del significante. Es más, el síntoma se constituye como un enigma, cuyo significado permanece oculto. Se trata de una operación metafórica de sustitución que procura un lugar de doble inscripción, en lo real del organismo y en aquella anatomía imaginaria del cuerpo.

Incluso en los casos en que está en juego un factor orgánico, el niño o el adolescente tiene que enfrentarse con la manera en que la familia y las instituciones consideran esa problemática. Más allá de una afectación orgánica se trata de llegar a desentrañar un sentido en la perturbación que se genera culturalmente.

Ahora bien, una pregunta básica consiste en si «hay aprendizaje sin dificultad». ***Desde el psicoanálisis no hay aprendizaje sin angustia y sin deseo, ya que no hay***

8 Al respecto ver: Fernández Caraballo, 2014 y 2015.

**posibilidad de aprendizaje ni acto pedagógico si ese saber no se anuda a la subjetividad. El aprendizaje siempre enfrenta al sujeto con la ignorancia, con el no saber, con el vacío.**<sup>9</sup>

En el *Seminario. La angustia*, Lacan (2006 [1962-63]) relea el texto de Freud (1991 [1926]) «Inhibición, síntoma y angustia» para dar cuenta de una manera de pensar la «dificultad».

La **inhibición** ante determinados actos que redundan en un aprendizaje es una renuncia al ejercicio de la función que acarrearía la angustia. La inhibición aparece en lugar de la **angustia** que haría de la **falta** necesaria para acceder al saber. Incluso para Freud «algunas inhibiciones son evidentemente renunciadas a la función a causa de que durante su realización surgiría la angustia» (Freud, 1926, p. 85). La inhibición en el sujeto es el **síntoma** de estar impedido de actuar cada vez, como «una escultura en el museo» su movimiento queda detenido en ese punto, fascinado por una imagen ideal que con su brillo lo encandila.

Por su parte, el síntoma actúa como un mensaje cifrado dirigido al otro, en el cual se manifiesta el efecto de atravesamiento de lo simbólico en el cuerpo, mostrando así la existencia de una anatomía imaginaria, regida por la legalidad del significante. Todo aquello que no puede ser representado por el significante se recupera bajo la forma de sufrimiento.

La relación del sujeto con ese objeto particular llamado saber está dada de antemano a la situación pedagógica, se trata de una relación simbólica que se instaura entre los sujetos con el saber. Para que haya aprendizaje debe darse un anudamiento de algo del saber al sujeto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allouch, J. (2007). *El psicoanálisis ¿Es un ejercicio espiritual? Una respuesta a Michel Foucault*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Ansermet, F. y Magistretti, P. (2006). *A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente*. Buenos Aires: Katz.
- Fernández Caraballo, A. M. (2004). «Un estudio sobre el lugar del Saber científico y el Saber enseñado en la Didáctica» En Behares, L. E. (org.): *Didáctica mínima. Los acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros, pp. 85-121.
- Fernández Caraballo, A. M. (2014). «El aprendizaje y su inquietante extrañeza». En: Fernández Caraballo, A. M. (2014). (Dir.). *El aprendizaje en cuestión*. Montevideo: Ediciones de la Fuga, Colección Marginalia, pp. 21-42.
- Fernández Caraballo, A. M. (2015) «¿Toda noción de aprendizaje remite a la conducta?» En: *Didáskomai*. Revista de Investigación sobre la Enseñanza. Departamento de Enseñanza y Aprendizaje,

9 Sobre esta temática ver: Fernández Caraballo, 2004.

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar.  
Diciembre de 2013, pp. 79-93.

- Fernández Caraballo, A. M. (2016). Tesis de Doctorado *La espiritualidad en el amor, la muerte y la locura. Efectos en la clínica psicoanalítica*. Servicio de Tesis Doctorales y Publicaciones Académicas de la Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2016. [www.ucm.es](http://www.ucm.es)
- Freud, S. (1991 [1895]). «Proyecto de psicología». En: Strachey, J. (comp.) *Sigmund Freud. Obras completas*. Tomo I, pp. 323-336. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1991 [1915]). «Presentación autobiográfica». En: Strachey, J. (comp.) *Sigmund Freud, Freud. Obras completas*. Tomo XX, pp. 1-70. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1991 [1915b]). «Pulsiones y destinos de pulsión» En: Strachey, J. (comp.) *Sigmund Freud. Obras completas*. Tomo XIV, pp. 135-152. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1991 [1926]) «Inhibición, Síntoma y angustia». En: J. Strachey, J. (comp.) (1991) *Sigmund Freud. Obras completas*. Tomo XX, pp. 1-215. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Kandel, É. (2001). «Mecanismos celulares de aprendizaje y sustrato biológico de la individualidad». En: *Principios de neurociencias*. Madrid: Mac Graw-Hill.
- Lacan, J. (1967-68). *Seminario. El acto psicoanalítico*. Traducción de Rodríguez Ponte. Escuela Freudiana de Buenos Aires (Sin datos editoriales).
- Lacan, J. (1985 [1946]). «Acerca de la causalidad psíquica». En Lacan, J. (1985 [1966]). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1985 [1953]). «Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis». En Lacan, J. (1985 [1966]). *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 227-310.
- Lacan, J. (1995 [1957-58]). *Seminario. Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2006 [1962-63]): *Seminario 10. La Angustia*. Buenos Aires: Paidós.
- Laurent, É. (2008). «Usos posibles de las neurociencias por el psicoanálisis» En *Jornadas Conjuntas SLP-ELP*. Milán. Disponible en: <http://ampblog2006.blogspot.com/2008/07/usos-possibles-de-las-neurociencias-para.html>. Acceso: 21/06/2014. También en: *ORNICAR? Digital*, 312. [http://www.lacanian.net/Ornicar\\_online/index\\_od.htm](http://www.lacanian.net/Ornicar_online/index_od.htm). Acceso: 21/06/2014.
- Laurent, É. (2008b). «Hemos transformado el cuerpo humano en un nuevo dios». En *La nación*, 9 de julio de 2008. Accesible en: <http://www.lanacion.com.ar/1028654-hemos-transformado-el-cuerpo-humano-en-un-nuevo-dios> Acceso: 21/06/2014.
- Magistretti, P. (2008). *Colloque Neurosciences et Psychanalyse: une rencontre autour de l'émergence de la singularité, 27 mai 2008. Collège de France*. Disponible en: [http://www.college-de-france.fr/site/actualites/colloque\\_neurosciences\\_et\\_psyc.htm](http://www.college-de-france.fr/site/actualites/colloque_neurosciences_et_psyc.htm) Acceso: 21/06/2014.
- Peláez, M. (2009). «*Programados para ser libres*». *Redes-tve*. Disponible en: <http://blogs.elpais.com/apunttes-cientificos-mit/2009/03/programados-para-ser-libres.html> Acceso: 21/06/2014.
- Pommier, G. (2009). *Cómo las neurociencias demuestran al psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.



- Punset, E. (2009) «Libres y conscientes pero infelices». Entrevista a Pierre Magistretti. <https://www.redesparalaciencia.com/98/redes/redes-14-libres-y-conscientes-pero-infelices-26-min>  
Video del programa: <http://www.smartplanet.es/redesblog/?p=97>. Consultado el 20/08/2009.
- Thomas, M-C. (2009). «¿Psicoanálisis esquizofrénico? Neuropsicoanálisis/Spychanalyse (Desgarramiento o frontera dialéctica)». *Revista Me Cayó el Veinte*, 19, 59-92. México.
- Vanzago, L. (2011). *Breve historia del alma*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

## DE LA TOLERANCIA A LA ADECUACIÓN CURRICULAR: ¿UN CAMBIO DE PERSPECTIVA?

---

LIC. MARÍA JOSÉ FERNÁNDEZ REGUEIRA

PROF. GABRIELA MARTÍNEZ LEIRANES

«Hay gente que quisiera tirarse al agua  
sin que siquiera se le moje el pantalón  
hay otros tan ilusos que se ilusionan  
con un mundo en que no haya desilusión.»  
Fernando Cabrera. *Imposible*.

### RESUMEN

A la salida de la dictadura, en la Educación Secundaria Básica y Superior (CESBS) del Consejo Nacional de Educación (CONAE), se incorpora la categoría de «tolerancia» como régimen especial de atención a las dificultades de aprendizaje. Esta perspectiva implicaba un abordaje médico de los problemas de aprendizaje, definidos en términos de patología y carencias del estudiante. Régimen que tendió a burocratizar las prácticas de enseñanza, exigiendo trámites, registros e intervenciones particularistas. En la medida que la educación media incorporó sectores tradicionalmente segregados y cercenados en su derecho a participar activamente en la educación y el acceso a la cultura, se fue incrementando los trámites de solicitud, provocando desplazamientos de la toma de decisiones hacia la autoridad rectora de la educación media. Ante la demanda en aumento sostenido, en el año 2014, el Consejo de Educación Secundaria (CES) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), modifica una de sus políticas que propenden a la inclusión educativa (social) y que tienen como eje la transformación del abordaje de las dificultades de aprendizaje, poniendo el énfasis en la enseñanza y no en la carencia.

Palabras claves: dificultades de aprendizaje, tolerancia, adecuación curricular.

### INTRODUCCIÓN

La educación como acontecimiento político se expresa desde el debate permanente y luchas que en ocasiones parecen no tener un rumbo. Sin embargo se ha impuesto con un meridiano consenso la necesidad de universalizar el acceso y permanencia a la educación media en lenguaje de Derechos Humanos. Para ello se han creado

dispositivos con la finalidad de incluir a aquellos sujetos que vieron limitado la posibilidad del goce de ese derecho.

Este artículo no pretende abordar las dificultades de aprendizaje en sí, sino que busca reconocer qué dispositivos institucionales construyó el CES para afrontar los problemas de aprendizaje.

En 1984 año de la salida de la dictadura cívico-militar de 1973, se propone un régimen especial para atender las dificultades de aprendizaje. La circular que impone la «Tolerancia», lo hace fundamentando las múltiples consultas de los diferentes liceos. En ese entonces, las decisiones de las Direcciones de las instituciones educativas se encontraban tuteladas por las autoridades que intervinieron la enseñanza, por ello cualquier práctica docente, tenía que someterse al juicio centralizado, cualquier desviación implicaba la aplicación de sanciones (Circular 1725). En esta norma se pone énfasis en las patologías y carencias del sujeto y en la «estrategia de enseñanza» de exoneración (especialmente de idiomas); al no «poder hacer» lo que exigía el curso, eximían al estudiante de la acción en el aula.

A partir de este nuevo dispositivo<sup>1</sup>, lo que era práctica se enmarca en parámetros formales de la legislación escolar. Estas modificaciones en los documentos curriculares dan cuenta no solamente de una línea de política de Estado sino también de prácticas de enseñanza temerosas, pero que la autoridad se encarga de neutralizar jerarquizando la decisión de la «Tolerancia» en el CESBS del CONAE.

Luego de treinta años de permanencia del «régimen de tolerancia», como respuesta a las dificultades de aprendizaje, el CES de la ANEP, en el año 2014 crea el Departamento Integral del Estudiante (DIE), que trae consigo la modificación del abordaje mencionado, promoviendo otro dispositivo que denomina «adecuación curricular».

Es válido preguntarse, entonces ¿qué es lo que se adecua? ¿El objeto de enseñanza? ¿Los aspectos metodológicos? ¿Las relaciones didácticas y pedagógicas (entre docente-estudiante/ entre estudiante-estudiante/ entre estudiante-institución educativa/ entre docente-institución)?

Enmarcada en el acceso a la educación como un Derecho Humano fundamental, la universalidad de cobertura del sistema educativo, parece poner en discusión las resoluciones, no ya de las autoridades sino también las decisiones de la práctica de enseñanza.

## CONSIDERACIONES PREVIAS: ENTRE ACUERDOS, MANDATOS Y NORMAS

1 Foucault (1984) define dispositivo como una red heterogénea de discursos, instituciones, normativas, entre otros componentes que conforman lo que se dice y lo que no se dice, enmarcado en un contexto histórico.

Uruguay reconoce, adhiere, firma y ratifica la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). En la misma se resguarda que «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos» (artículo 1), y se ampara que «Toda persona tiene derecho a la educación [...] La educación se dirigirá al pleno desarrollo de la personalidad humana y a fortalecer el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...» (artículo 26). Será la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) que se reconoce como sujetos de derecho a los menos de 18 años, entonces capaces de derechos y obligaciones, asimismo esta norma dispone el compromiso y la obligación de sus Estados miembros en la educación, «En atención a las necesidades especiales del niño [...] con el objetivo que el niño logre la integración social, el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible» (artículo 23.3).

En los primeros años del retorno a la democracia, el Uruguay modifica tímidamente su marco normativo, en principio con carácter provisorio<sup>2</sup>, a través de la Ley denominada de Emergencia para la Enseñanza en General del año 1985, que reconoce como finalidad de la educación la «asistencia» para la «inserción en la vida del país» (Ley 15.739), adhiriéndose, así, al paradigma de la integración.

En 1990 en Tailandia en la Conferencia Mundial Educación para todos, en una de sus conclusiones finales establece que «existe un compromiso internacional para satisfacer las necesidades básicas de aprendizajes de todos los individuos, y a universalizar el acceso y promover la equidad».

La normativa de los organismos internacionales en los años 90, como hasta entonces, sigue marcando la agenda nacional en educación, generando un escenario político que marca directivas hacia dónde se debe ir y cómo garantizar el Derecho a la Educación.

Será en esta década que se origina a nivel internacional una renovación de paradigma, se promueve la inclusión. La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994), que se trata de un acuerdo internacional para universalizar el acceso a la educación de todas las personas sin excepción y promover la equidad, proclama que todos los niños tienen un derecho fundamental a la educación, que cada uno tiene características, capacidades, intereses y necesidades especiales de aprendizaje, debiendo tener acceso a una educación ordinaria, integrándolos a una pedagogía centrada en el estudiante para satisfacer dichas necesidades y un medio activo para combatir las actitudes discriminatorias.

El informe de la UNESCO sobre Educación para el siglo XXI (1996), en su anhelo por democratizar la educación, expresa ese nuevo modelo en el que se promete las mismas oportunidades a todos los individuos de una misma sociedad. «La Educación Inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada

2 Aunque la provisionalidad duró más de 20 años.

comunidad aprendan juntos independientes de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluso aquellos que presentan discapacidad.» (UNESCO).

Por último, el Foro Consultivo Internacional para la Educación para Todos en Dakar (Senegal, 2000), reconoce la necesidad de invertir en materia educativa, impulsándola, ya que a través de la misma es posible pensar en el desarrollo humano, generando avances reales que den cuenta de un cambio social, donde la educación sea un derecho básico e irrenunciable para todo los individuos, satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje.

Comprendiendo que la educación es capaz de ayudar a garantizar un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro, y que simultáneamente contribuye al progreso social, económico y cultura, a la tolerancia, y a la cooperación Internacional [...] Reconociendo la necesidad de dar a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada y un renovado compromiso con la educación básica para todos, que expresen el grado y la complejidad del desafío. (Senegal, 2000, Preámbulo)

A nivel nacional, en el 2004 se aprueba el Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley 17.823), que reconoce por primera vez en una norma interna, la condición de sujeto de derecho a los menos de 18 años. En relación a la inclusión y educación, prevé la protección y garantiza la obligación de un efectivo acceso a este derecho, a aquellas personas (menores o no) con «capacidades diferentes».

La Ley de Educación que se modifica recién en el año 2008 (18.437), ofrece un marco normativo que tiene en cuenta las recomendaciones de los organismos internacionales, en relación a la inclusión de sectores excluidos (o eventualmente expulsados) de las instituciones de enseñanza: «El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social» (art. 8).

## POLÍTICA EDUCATIVA Y CURRÍCULO

Las decisiones curriculares están atravesadas por concepciones políticas que resuelven implícita o explícitamente algunos tópicos fundamentales. En consecuencia subyace, en el currículo, proyectos de educación, de sujetos que intervienen en ella, esto es el que aprende y el que enseña, así como posturas que definen: qué es la enseñanza y qué es el aprendizaje y qué institución educativa se pretende.

Es posible reconocer en el currículo un dispositivo de compleja definición, no solo por el entramado que lo conforma sino por la relación dialéctica que emerge de sus componentes, en ese sentido una de las aproximaciones que propone Bordoli (2006):

... el currículo, como todo discurso específico de saber anuda un proyecto educativo-cultural que tiene una dimensión política-ideológica en tanto selecciona determinados objetos de conocimiento y formas de abordaje de los mismos. A su vez es producto y productor de una sociedad determinada en una trama histórica singular. (p. 5)

Por consiguiente las decisiones de quienes gobiernan el Estado erigen políticas educativas con objetivos ideológicos o lo que es lo mismo, atravesado por la ideología. La presunción del otro diferente como «enfermo», disfuncional al sistema, es un componente distintivo de la dictadura que se proponía como uno de sus objetivos ideológicos aniquilar la patología social<sup>3</sup> (Campodónico, Massera, Sala, 1991), pero que la nueva democracia con problemas complejos para resolver no discutió, ni puso en juicio el dispositivo de la «tolerancia», por el contrario buscó perfeccionarlo, confundiendo dificultades de aprendizaje con pobreza. La complejidad de la realidad social invisibilizó la diversidad de sujetos que recibían las instituciones educativas, a la vez que utilizó mecanismos funcionales para resolver «problemas» de índole pedagógico. Se alimenta la idea de un estudiante «tipo», en el afán de homogeneizar a los aprendientes se valora lo distinto como problemático, cuando en realidad suele ser enriquecedor y le da sentido a las prácticas áulicas.

Será casi diez años después que asuma el primer gobierno de izquierda (2005) que se modifican algunos de los componentes políticos fundamentales en torno a la diversidad del aprendizaje, remarcando el Derecho a la Educación: acceso, permanencia y atención de la singularidad desde el «discurso de saber».

El currículo mantiene una relación lógica con las políticas educativas, al respecto Dussel (1997) sostiene que «el currículum procesa de manera peculiar las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, los desarrollos científicos, tomando elementos de estas esferas y recolocándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos, materiales.» (p.13)

La configuración curricular, define aquello que es social y culturalmente significativo (o lo que ciertos sectores privilegiados consideran significativo) que el estudiante aprenda, pero también definen las nociones de desarrollo, sociedad y sujetos de educación. Asociado a esta noción, Espinoza (2009) entiende que la política educativa, como política pública, puede ser interpretada desde dos perspectivas: a. funcionalista: que es aquella que pone acento en el carácter técnico de la política educativa, en los costos asociados a los beneficios, eficacia, eficiencia, y por ello, en la medición de los indicadores de logros; b. críticos: se centran más en el análisis, diseño, y la aplicación enfocados al interés de la igualdad/equidad social, que en la medición en sí misma.

---

3 Entre ellas el marxismo.

## LOS INICIOS...

A fines de la dictadura cívico-militar, en el año 1984, en aquel tiempo el CESBS del CONAE, aprueba una resolución<sup>4</sup> que reconoce una modalidad de «exención y tolerancia» a determinadas asignaturas.

La resolución evidencia su origen: «Visto: Las numerosas solicitudes de exención y tolerancia elevadas a la consideración de la Autoridad...» (Circular 1725/84), entonces las demandas de los colectivos docentes exigían marcos normativos que legitimaran sus prácticas, ante las emergencias de las dificultades en los aprendizajes que requerían una modalidad diferente de enseñanza, para ello crearon un nuevo dispositivo: la «Tolerancia». En momentos en que los controles institucionales se centraban en la represión, la «Autoridad» decretó qué había que hacer para dar legitimidad a las decisiones de aula.

Más adelante el reglamento expresa, desde la misma lógica: «4) La Dirección del Liceo elevará la misma al CESBS, única Autoridad que puede expedirse sobre la situación planteada; 5) Por tanto ningún Director, ni Profesor... puede por sí resolver al respecto, aun cuando medien certificaciones en tal sentido.» (Circular 1725/84) Las prácticas en contrario conformarían una desviación y un desconocimiento al mandato de la «Autoridad». La autonomía docente es ilusoria, puesto que el profesor en este modelo curricular es concebido como un aplicador de los preceptos incuestionables del poder del gobierno de la enseñanza y su margen para decidir sobre estas cuestiones es reducida al inicio de un trámite o una inquietud que debía ser planteada a sus «superiores». La espera de la resolución podía llevar más de un año lectivo.

Las dificultades de aprendizaje estaban definidas como «afecciones psicofísicas» y por tanto debían ser probadas por un certificado médico. El estudiante es concebido como el portador de una patología que le impide aprender. Responsable él y su familia de demostrar que está «enfermo o incapacitado» y que esa es la razón médica que le impide aprender. Debían probar la situación mediante certificado médico que dé cuenta «... con precisión, la afección y sus consecuencias en el aprendizaje» (Circular 1725/84). La respuesta que da la «Autoridad» es el diseño de un régimen especial al que denominó «Tolerancia»<sup>5</sup>. La pregunta inmediata es ¿qué es lo que hay que tolerar? ¿Se refiere a las capacidades que «debe adquirir», a los «ritmos de aprendizajes» que se valoran, a las expectativas e intereses que tienen las autoridades educativas?

4 Circular 1725/84 del 3 de agosto de 1984.

5 En un ensayo clásico de la pedagogía uruguaya, Reina Reyes (1964) pone en tensión dos conceptos en relación a la laicidad: la tolerancia y el respeto. El primero refiere a la obligación de soportar, mientras que el segundo se asocia fundamentalmente a la igualdad, la libertad y la reflexión. Para Enrique Dussel (s/f) en cambio la tolerancia conforma una teoría de la verdad, desde la racionalidad universal que sabe espera al otro, es la instancia intermedia de aceptación del otro, aunque no deja de tener cierta pasividad.

La categoría no es definida en ningún momento, no obstante el docente debía acatar la decisión de la «Autoridad» y solo actuar cuando ella lo dispusiera. Debía tomar en cuenta en el momento de elaborar un juicio sobre el «rendimiento» del estudiante: el comportamiento, la asiduidad y «el interés, preocupación y esfuerzo» (Circular 1725/84). Centrado en la evaluación, el saber no es inquietud, no aparece en la resolución como elemento constitutivo de aquello que hay que valorar del estudiante con «Tolerancia». El «discurso de saber» se pierde en el cumplimiento de las formalidades exigidas a los aprendientes, en el desempeño de las tareas, verificando así el «esfuerzo y preocupación» por los estudios. El sujeto se constituye como un ser sumiso a los mandatos institucionales, puesto que debe demostrar que tiene un «buen comportamiento», si no asiste a clase y si no cumple con lo solicitado no será promovido, ¿ni tolerado?

Será recién en 1990 que interviene una dependencia especializada para decidir las tolerancias y exenciones, La División Salud y Bienestar Estudiantil (Circular 1985/90). En ese procedimiento se solicita todos los informes que el Director del liceo considere oportuno —con el correspondiente certificado médico aunque está previsto que puedan incorporarse informes elaborados por los docentes—. Se mantiene la visión medicalizada de las dificultades de aprendizaje, fundamentando la decisión de aprobar la «Tolerancia» de acuerdo a la consideración del saber médico. ¿Dónde quedó el discurso pedagógico? Atrapados en articulaciones de saber-poder, unidos a disciplinas y prácticas discursivas anquilosadas.

Con esta reglamentación se mantiene una distancia entre el enseñante y el que determina si corresponde o no la «tolerancia». La distancia no se reduce a la consideración con respecto a quién decide sino a los mecanismos burocráticos que establece la solicitud. Trámites que se centran en la formalidad del certificado, el procedimiento riguroso que pasa por la Dirección del liceo y el organismo creado para determinar quién es «tolerado» y quién no. Enlentece un proceso que obliga al docente a resolver sobre sus estudiantes solo cuando haya resolución al respecto y aleja al estudiante y a sus familias de las escasas posibilidades que da el sistema de ser atendido de acuerdo a sus necesidades. El marco institucional se impone frente a las necesidades de los sujetos, la práctica educativa está dirigida al logro de determinadas competencias valoradas que se requieren para una inserción en el mercado laboral. Se estipula una educación que establece condiciones, mecanismos de selección o discriminación, no se garantiza el Derecho a la Educación y se benefician solo aquellos que se adaptan al currículo hegemónico instaurado.



## LA CARENCIA COMO FUNDAMENTO

La posdictadura reformuló los planes de estudio para el Ciclo Básico, maquillando los programas con tímidas modificaciones en los saberes priorizados<sup>6</sup> para ser enseñados. Sin embargo, con la nueva institucionalidad en el país se crean nuevos dispositivos que atienden las dificultades de aprendizaje: los Cursos de Compensación. Los mismos estaban conformados por cuatro Áreas que consideraban diferentes aspectos: Compensación Área 1 (Expresión oral y escrita), Área 2 (Razonamiento), Área 3 (Técnicas de estudio) y Área 4 (Dificultades múltiples). Esta modalidad estaba prevista fuera del horario de clase y los estudiantes eran derivados de acuerdo las dificultades que presentaban. Su finalidad estaba expresamente centrada en: «... asistir a los estudiantes con problemas de aprendizaje para que progresen en la adquisición de habilidades instrumentales básicas y concluyan adecuadamente los cursos.» (Circular 2060/92)

La reglamentación preveía categorías de derivaciones a los cursos, de acuerdo a la situación de cada estudiante, se destacan los siguientes:

... b) Alumnos cuyo rendimiento muestra dificultades específicas en algún campo de aprendizaje, carencias básicas que hayan quedado firmemente establecidos con el tiempo...

c) Alumnos cuyos rendimientos demuestra dificultades graves y complejas, que suelen originarse en problemáticas familiares o circunstancias socioeconómicas. Tales circunstancias suelen ser causas de tensiones emocionales, inconductas y diversos factores que llevan a bloquear el trabajo del alumno, impidiendo un aprendizaje eficaz y marginándolo de los cursos regulares... (Circular 1786/SL)<sup>7</sup>

Estas categorías definidas en los reglamentos de los Cursos de Compensación permiten ir reconociendo cómo aspectos sociales se van involucrando en las dificultades de aprendizaje. Esa fusión entre lo cognitivo y lo social es definida en términos de problemas y carencias de los desempeños académicos; las cuestiones del aprendizaje son valoradas desde los resultados, «problemas de conducta» y permanencia en la institución. ¿El impacto de las políticas de corte neoliberal y los procesos crecientes de universalización de la matrícula en la educación media, revelan las dificultades de aprendizaje con rostro de pobreza? ¿Qué es lo que hay que compensar? La falta, la carencia: asociación indisoluble con la pobreza. Los documentos dan cuenta de la confluencia entre pobreza-carencia-aprendizaje:

### **Fundamentos de la educación compensatoria en el área de expresión**

6 Tal vez lo más destacado fue sustituir (casi) a la Educación Moral y Cívica, con su carga de adiestramiento y actos institucionales.

7 Todos los documentos son citados de forma textual respetando su sintaxis y ortografía.

Todos los profesores estamos muy preocupados por el lenguaje de nuestros alumnos. El acceso a nuestro sistema educativo, de alumnos provenientes de capas socioculturalmente deprivadas de nuestra población, implica un desafío para el docente actual, que engendra una compleja problemática.

Si atendemos al desarrollo psicolingüístico del joven, es evidente que nos vamos a encontrar con muchos estudiantes cuyo código restringido, no les permite cumplir con las expectativas lingüísticas del sistema y de sus docentes. (Área 1 Comprensión oral y escrita, 1993)

Se desprende entonces, que los dispositivos ideados para atender las dificultades de aprendizaje, buscaban de forma intencionada dar respuesta a aquello que generaba la orientación neoliberal y que las políticas públicas no podían solucionar. Por su parte, este documento evidencia las dificultades que presenta la institución para dar respuesta a la creciente matriculación en la educación media de sectores que estaban restringidos al ejercicio del Derecho a la Educación. Situación que «preocupa» a los docentes por el manejo de otros rasgos culturales de regulación de las relaciones sociales. Manejar lenguajes diferentes exige una adecuación del estudiante con «códigos lingüísticos restringidos», que no puede comprender los discursos que la institución sostiene. Se le debe tratar, en consecuencia como si su condición de pobreza representara en realidad las dificultades de aprendizaje. La comprensión de las posibilidades y condiciones contextuales del estudiante, en definitiva de su realidad cultural, más allá de lo económico no están presentes.

El dispositivo al que se recurre, busca mitigar la carencia, exige trabajo personalizado y un esfuerzo por «compensar», es parte de una propuesta que se centra en la falta y no en el «discurso de saber». Esta especie de tutoría atendía «competencias» que ponen énfasis en aspectos instrumentales y pragmáticos pero deja de lado aspectos disciplinares de campos de saber, recorte académico propio de las asignaturas escolares<sup>8</sup>.

## REFORMA EDUCATIVA DE LOS AÑOS NOVENTA

En los años 90 comienzan una serie de reformas ligadas a un modelo de desarrollo que pone acento en la economía de mercado, reconociendo a la educación, como política social, cuya finalidad formativa estaba centrada en la inserción laboral (Martínis, 2006, López, 2013). A partir de aquí se inició un debate en los diferentes países de América Latina que generó cambios en varias normativas. El Uruguay no estuvo ajeno.

---

8 La recuperación en cambio era otra de las posibilidades de apoyo que funcionó simultáneamente con los Cursos de Compensación, pero estaba a cargo del docente de asignatura que derivaba al estudiante.

Estas modificaciones buscaban ampliar la cobertura escolar, incrementando los años de escolarización obligatoria con algunos programas que ofrecían becas y políticas compensatorias. Sin embargo las consecuencias sociales como el incremento de la desigualdad en la distribución del ingreso tensionaba con esa propuesta de generalización de la matrícula: el aumento de la pobreza atenta contra la universalización de la escolarización (Gorostiaga, 2012). Asimismo buscaban disminuir la brecha entre la formación propedéutica (de gran prestigio hasta el momento) y la laboral, reconociendo la funcionalidad del sistema educativo al mercado y sus exigencias.

Si bien Martinis (2006) centra su investigación en la educación primaria, es posible encontrar similitudes con las reformas y propuestas curriculares aplicadas a la educación media. Para el autor, en esos años, el «sujeto de la educación» fue concebido como «niño carente». En su análisis, Martinis reconoce que la concepción de maestro estuvo asociada con la de técnico, por ello debió recibir «capacitación» para trabajar con «esos» niños. El estudiante por su situación de carencia vinculada al contexto de pobreza, está condicionado al abandono o al «fracaso» escolar y en consecuencia a engrosar el número de delincuentes. Al criminalizar y considerar el niño como carente, al maestro le queda ser parte ejecutora de políticas sociales —un actor asistencialista— y no educativas, priorizando lo social —por la falta— antes que lo pedagógico.

Asociar la política educativa con la política social parte del supuesto que en la educación se solucionarán los problemas sociales de la desigualdad (en todo caso se buscará amortiguarlos o amortiguar los conflictos que produce esa desigualdad) desconociendo la dimensión académica, soslayando, así su finalidad formativa. En los hechos no ha habido una política sistemática de reconocimiento y democratización de acceso a la educación (Gentili, 2010).

A partir de la aplicación de las políticas neoliberales se le ha dado al estudiante —especialmente el proveniente de sectores más pobres— el singular atributo de «carente», generando estigmatización y prejuicio del determinismo contextual. Con esta concepción de estudiante, se mantiene la idea que se estaba conformando, confundiendo en un solo problema, las dificultades de aprendizaje y la pobreza.

En ocasiones la idea construida de estudiante «carente» se ha asociado con el déficit, por ello la creación de dispositivos compensatorios, entre ellos la extensión horaria. ¿Qué hay que compensar/tolerar? una posible respuesta sería la falta de cultura hegemónica que se traduce como aprendizajes disminuidos.

Los mecanismos institucionales del Plan Piloto de 1996 se centran en una atención personalizada, el seguimiento mediante «Historia Personal», organizada en portafolios de evaluación, la reducción del número de estudiantes por grupo, la

extensión de la jornada liceal, la reducción de la cantidad de asignaturas<sup>9</sup>. La «tolerancia» es concebida como «... la advertencia al docente de una modalidad especial de aprendizaje...» (Circular 2308), marca una distancia con lo anterior al reconocer la diversidad en los aprendizajes, pero pone énfasis, como en los documentos anteriores, en la evaluación y no en la enseñanza en sí, es decir en el producto (¿medible?) y no en esa «modalidad especial» que expresa posibilidades diferentes de aprender.

Ante el aumento de demandas de trámite de «Tolerancia», las exigencias docentes se expresaban en la necesidad de limitar con mayor claridad qué se entendía por tolerancia y cuál era su alcance. En la misma línea que hasta el momento aparecen otros elementos a tener en cuenta por el docente, reconociendo que era necesario «priorizar aspectos conceptuales, de razonamiento, frente a la disortografía o errores de cálculo» (Circular 2491)

### ADECUACIÓN CURRICULAR<sup>10</sup>

El gobierno de izquierda del Frente Amplio que asume marzo del 2005, ha procurado incrementar la matrícula, pero fundamentalmente mantener los estudiantes en la educación media con vistas a superar la cantidad de egresos. Si bien se han creado diversos programas que intentan que los estudiantes no abandonen el sistema educativo (Programa Aulas Pedagógicas, Proyecto de Impulso para la Universalización del Ciclo Básico (PIU), Uruguay Estudia, generalización semestralización de los cursos Nocturnos y Extra Edad Plan 94, Pro LEE, entre otros), la arista específica referida a las dificultades de aprendizaje y su encuadre desde la «Tolerancia» tardó casi diez años en ser cambiado.

La modificación del régimen de «tolerancia» tiene su génesis formal en el Acta 33 del CODICEN, en el que se incorporan algunas consideraciones de peso ante la solicitud de «tolerancia» se deberá: adjuntar los informes docentes con las estrategias pedagógicas que han dado resultados favorables para el estudiante. Asimismo deroga el mecanismo de las exoneraciones «... en el entendido que todos los estudiantes pueden aprender de acuerdo a sus posibilidades» (Acta 33). El acento en aspectos pedagógicos devela una preocupación en la inclusión educativa que se aleja, en principio, de la vinculación con la carencia en términos sociales: «Es necesario insistir que en el estudio de cada situación sea incluida la perspectiva pedagógica (no solo psicológica y/o social)» (Acta 33).

9 Agrupadas en Áreas: Instrumental (Matemática, Español, Inglés e Informática), Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Artes y Deportes.

10 Algunos de los datos de este apartado, surgen de la entrevista a la Coordinadora del Departamento Integral del Estudiante, Prof. Mg. Gabriela Garibaldi.

El Derecho a la Educación se pondera desde su ontología más que por otras dimensiones, que si bien la componen y en ocasiones la pueden condicionar (como la clase social a la que se pertenece) no es la centralidad de la institución educativa. Resaltar entonces, lo pedagógico permite poner énfasis en lo relacional pero también en el «discurso de saber». En consonancia con el planteo del CODICEN, el CES deja sin efecto aquellas disposiciones que contengan en su desarrollo los «conceptos de ‘tolerancia’ y ‘exoneración’, poniendo fin, por lo menos en lo documental, al régimen especial de «Tolerancia» que se imponía desde la dictadura y que fue en reiteradas ocasiones retocado de acuerdo a los contextos y gobiernos.

Para ello se crea en el ámbito del CES, el DIE (Resolución del CES, (Circular 3224 de 2014 que tiene su correlato con el Acta 33 de CODICEN) que tiene como uno de sus objetivos acompañar a los docentes, empezar a revisar y transformar las prácticas, para que el encuentro entre el aprendiente y el enseñante sea el más apropiado. Tres dimensiones en las que se puede modificar las prácticas: lo qué se enseña, cómo se enseña, y cómo se evalúa.

La propuesta de la «adecuación curricular», no deja de lado las discapacidades o dificultades en el aprendizaje sino que atiende las potencialidades del sujeto desde un «discurso de saber». Al poner énfasis en la enseñanza se propone articular diversos mecanismos para acercar el saber al estudiante, se pondrá acento en el qué —en términos conceptuales— pero especialmente en el cómo de la enseñanza y en el qué saber hacer del aprendizaje.

En algunas situaciones requieren, por su complejidad, de un informe técnico que dé cuenta de las dificultades para aprender, pero las decisiones de aula no surgen de ese campo. En los docentes recae el primer diagnóstico —no en términos clínicos, sino pedagógicos— del reconocimiento de las dificultades de aprendizaje que constata en clase, pero también en el abordaje de las mismas. Si bien es una detección, no deja al docente actuando solo sino que se generan mecanismos para trabajar en cooperación con el resto de agentes institucionales: Coordinación Docente<sup>11</sup> y Equipo Multidisciplinario<sup>12</sup>.

El dispositivo de «adecuación curricular» busca la revisión permanente de las prácticas de enseñanza reconociendo en el otro sus potencialidades y su derecho a ser educado, en definitiva obliga a la creatividad que no se reduce a una evaluación diferencial, de hecho no surge que tenga que ser lo distintivo de la «adecuación». Sino del encuadre multidimensional y multicausal de las dificultades que pueda presentar un estudiante y de los objetivos que se trace el colectivo docente sobre las posibilidades

11 La Coordinación Docente es un espacio institucionalizado y remunerado, que reúne la totalidad de los profesores del liceo para trabajar sobre temas pedagógicos y didácticos.

12 Integrado por Psicólogo, Trabajador Social, Profesor Orientador Pedagógico.

que presenta. Se podría entablar (aunque de forma reduccionista) un binomio antagónico entre patología-carencia versus posibilidades de la diversidad.

No surge de la normativa y documentos una definición explícita sobre qué es la «adecuación curricular» pero se enmarca en «... adecuaciones metodológicas o... medidas de acompañamiento institucional e incluso orientación personal y familiar ...» (Circular 3224).

Se podría argumentar que en el salón de clases es tanta la diversidad que la «adecuación curricular» debería recaer sobre todos los estudiantes, situación que obligaría al docente a diseñar estrategias para cada uno de ellos, sin embargo este dispositivo no se reduce a una consideración individualista sino colectiva, diversificar para atender la singularidad del estudiante, pensando desde múltiples aristas aquello que se quiera enseñar. Construir colectivamente intersubjetividades significativas dentro del aula que potencialice las fortalezas y permita visibilizar otras formas de desarrollo curricular.

Se reconocen, entonces, dos posiciones institucionales frente a las dificultades de aprendizaje que construyen dispositivos diferentes:

1. la «tolerancia» se enmarca en el paradigma de la integración, basado en la idea de la competencia, de estudiante pasivo y receptor de conocimientos. Desde este encuadre el foco está en el diagnóstico clínico de necesidades especiales. Lo que importa es abrir la puerta al estudiante con dificultades de aprendizaje pero el esfuerzo de adaptarse está en él, «no puede», «yo no pude integrarlo», «me vino un problema», la barrera se coloca frente al estudiante.
2. el paradigma de la inclusión donde lo importante es adecuar la enseñanza para facilitar los aprendizajes; desde esta perspectiva lo que se pretende es un estudiante sujeto y constructor de su propio aprendizaje, la idea es avocarse a todos los estudiantes, detectar y eliminar las barreras ambientales e institucionales, para acercarlos al conocimiento. Lo que hay que intentar es equidad de oportunidades, tratar a todos diferentes, es un ideal, pero es el sistema quien tiene que adaptarse.

Desde la adecuación curricular el docente parte de su ética como garante del derecho al acceso a la educación, comparte la responsabilidad con el estudiante, atiende a la diversidad y la valora, revisita su práctica, facilita la apropiación del conocimiento. Elaborar «adecuaciones curriculares» exige introducir el saber en movimiento, en acción para desarrollar las habilidades. Implica rupturas, exige del enseñante repensar y reconstruir sus prácticas. Así el modelo paradigma inclusivo es un proyecto compartido donde la institución en su conjunto, involucra a todos los agentes, desde el respeto y la valoración de la multicausalidad y la complejidad de los aprendizajes.

## A MODO DE REFLEXIÓN

El dispositivo de «tolerancia» ideado a fines de la dictadura de 1973, reconoció al sujeto, no como el aprendiente sino que puso énfasis en la patología y en la carencia. Por ello toda estrategia estaba subordinada no solo a la «Autoridad» sino a contemplar, soportar al que no encaja dentro de los parámetros de «normalidad». La enseñanza, en términos tecnicistas, consiste en aplicar aquello que centralmente desde los organismos rectores se establecía como prescripción. Los docentes no debían actuar hasta que los informes que avaloraban esa situación se presentaran en el liceo, burocratizando cualquier decisión de enseñanza. Se impone así, el paradigma de la integración.

La educación como Derecho Humano fundamental en lo que respecta a las dificultades de aprendizaje, ha sido restringida por diversas razones: primero por culpabilizar al que aprende, eventualmente no aceptándolo u obligando a que se adapte a la institución y no la institución a él; más tarde confundiendo la pobreza con problemas para aprender, subestimando cualquier expresión cultural que no se ajuste a lo que se espera. En fin, concibiendo al aprendiente como sujeto al que hay que encausar en la institucionalidad y si no comprende se restringe su posibilidad de educación.

El cambio hacia la «adecuación curricular» pone acento en la enseñanza, lo que implica una revisión y una transformación permanente sobre la práctica y la creatividad que exige el diseño de instrumentos que permita integrar al espacio académico a aquellos que tienen dificultades para aprender. La responsabilidad es compartida por el estudiante y con mayor compromiso por el docente que tiene que generar oportunidades y descubrir las fortalezas en el primero. La decisión ya no recae en las autoridades de Secundaria, sino que es el enseñante —en sus espacios colectivos, como las coordinaciones— el que tiene la responsabilidad directa sobre las «adecuaciones curriculares», esto significa revisar los objetivos que se propone, lo que enseña, cómo lo enseña y las evaluaciones.

Este cambio en la normativa implica un cambio en las prácticas de enseñanza y propone una nueva mirada sobre las construcciones de aprendizajes.

En estos cambios es posible reconocer el origen de nuevas tensiones, por un lado al garantizar el Derecho a la Educación se incluyen sectores marginados del sistema, pero a la vez este paradigma genera una adaptación a la orientación estatal dominante. Hay una relación de poder; el poder que tiene el sistema de implementar pautas para la aceptación de la diversidad. ¿Cómo reconocerlas y caminar entre estas tensiones?, ¿cómo tener al otro como un legítimo otro, lo distinto? En definitiva respetar dentro de la diversidad, esto es lo importante y lo difícil.

La educación es un acontecimiento que marca una cultura desafiada a aprender a mediar y a dialogar con la diversidad, mantener la riqueza de los distintos y reconociendo a los estudiantes como sujetos de derecho, que accedan a la educación y que tengan voz.

Problematizar la realidad educativa implica imaginar otros modos de intersubjetividad, construir diversas significaciones que puedan convertirse en «fortalezas» que permitan universalizar el acceso, la inclusión y promover la equidad. La educación inclusiva se enmarca en el respeto a las diferencias y a la diversidad, promueve la aceptación y potencia las posibilidades y circunstancias que trae el estudiante al aula.

Volviendo a la pregunta inicial si de la «tolerancia» a la «adecuación curricular» hay un cambio de perspectiva, se suscitan dudas en torno a si la modificación en la denominación del dispositivo de atención a las dificultades de aprendizaje es solamente un cambio de nombre, manteniendo prácticas e instituciones anquilosadas, problema que deberá ser abordado por otros trabajos. Sin embargo, al acercarse a las unidades documentales se marca una modificación sustancial (ver cuadro) que habilita las posibilidades de transformaciones más profundas en las prácticas de enseñanza. Así, es posible interrogarse sobre la configuración y re-configuración de la realidad social y comprender los significados de las experiencias compartidas profundizando en el desarrollo de la reflexión sobre las prácticas. En qué territorios se producen los encuentros entre aprendientes y enseñantes, la diversidad de sujetos y diferentes formas de acercarse al conocimiento, dimensiones cambiantes que invitan a una participación activa en los procesos de aprendizajes propios y ajenos, reflexionando sobre qué se prioriza, qué se jerarquiza y qué se elimina para que el aula sea un espacio que permia el desarrollo de las potencialidades.

*DISPOSITIVOS CREADOS PARA ATENDER LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE*

Concepción	Tolerancia	Adecuación Curricular
Educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tecnicista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Derecho Humano</li> </ul>
Institución educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• homogeneizadora</li> <li>• sometida al saber médico</li> <li>• paradigma de la integración</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inclusiva de la diversidad</li> <li>• garante del Derecho a la Educación</li> <li>• paradigma de la inclusión</li> </ul>
Relación pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• unidireccionada</li> <li>• depositaria</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dialógica</li> </ul>
Sujeto de la educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• portador de patología-carencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sujeto de derecho con potencialidad para educarse</li> </ul>
Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tecnócrata-burócrata</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• profesional</li> <li>• diseñador de estrategias de enseñanza para la diversidad</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORDOLI, E., y CONDE, S. (2016). El progresivo encanto por la gestión privada Análisis de modelos de gestión público-privado en enseñanza media en Uruguay (2002-2013). *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 37, n°. 134, p.73-90. Enero-marzo.
- BORDOLI, E. (2006) ¿Qué se pone en juego en una reforma curricular? Implicancias y limitaciones de la misma. *Revista Quehacer Educativo* 76. Marzo. Montevideo. Accesible en [http://biblioteca.cfe.edu.uy/IFDtrinidad/opac\\_css/index.php?lvl=author\\_see&id=1091](http://biblioteca.cfe.edu.uy/IFDtrinidad/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=1091)
- CAMPODÓNICO, S., MASSERA, E. y SALA, N. (1991). *Ideología y Educación durante la dictadura. Antecedentes, proyecto, consecuencias*. Montevideo. Banda Oriental.
- DUSSEL, I. (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la educación media (1863-1920)*. FLACSO. Buenos Aires.
- DUSSEL, E. (s/f). Deconstrucción del concepto de «tolerancia» (de la intolerancia a la solidaridad). México. UAM. Accesible en: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/o9o5o8.pdf>
- ESPINOZA, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de política, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (8). Accesible en: <http://epaa.asu.edu/epaa/>
- FOUCAULT, M. (1984), El juego de Michel Foucault, en *Saber y verdad*, Madrid, Ediciones de la Piqueta, pp.127-162. Accesible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000122&pid=S1692-885720150001000012&lng=en](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000122&pid=S1692-885720150001000012&lng=en)
- GENTILI, P. (2010). Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina. Artículo para Debate 7 de SITEAL: «Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana». SITEAL, IPEE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires y OEL.
- GOROSTIAGA, Jorge (2012) La reforma de la educación secundaria argentina en el contexto de América Latina, en MÁS ROCHA, S.M., GOROSTIAGA, J., TELLO, C. y PINI, M. (comps.). *La educación secundaria como derecho*. Buenos Aires. La Crujía.
- LÓPEZ, Néstor (2013). La educación primaria y secundaria en América Latina: Balance y desafíos. *LASA Forum*, vol. XLIV, n. 2.
- MANCEBO, María Ester. (2006), La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación. Accesible en: [http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/20602/mod\\_resource/content/0/Mancebo\\_Encrucijada.pdf](http://eva.fcs.edu.uy/pluginfile.php/20602/mod_resource/content/0/Mancebo_Encrucijada.pdf)
- REYES, R. (1964) *El derecho a educar y el derecho a la educación*. Montevideo. Editorial Monteverde.
- TIRAMONTI, Guillermina (2014). Las pruebas PISA en América Latina: resultados en contexto. *Avances en Supervisión Educativa*, N° 20. Mayo.
- Fuentes citadas:**
- Entrevista a Mg. Gabriela GARIBALDI. Coordinadora del Departamento Integral del Estudiante (DIE). 23 de diciembre de 2016.
- URUGUAY (2014) Acta 33. Resolución 33 de mayo de 2014. CODICEN. ANEP.
- URUGUAY (2014) Circular 3224 del 2 de setiembre de 2014. RC 56/2/14. CES. ANEP.
- URUGUAY (2008) Ley 18.437. Ley General de Educación del 12 de diciembre del 2008. Disponible en: [http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV\\_Ley18437.pdf](http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf)
- URUGUAY (2004) Ley 17.823. Código de la Niñez y la Adolescencia del 7 de setiembre 2004. Disponible en: [http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/URY/Anexo%201\\_18840\\_S.pdf](http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CRC/Shared%20Documents/URY/Anexo%201_18840_S.pdf)
- URUGUAY (2002) Circular 2491 del 3 de mayo del 2002. RC 15/10/02. CES.ANEP.
- URUGUAY (1997) Circular 2308/97/mrp del 11 de noviembre de 1997. Exp. 11648/97. CES. ANEP.

- URUGUAY (1992) Circular 2060/92/HCB del 22 de mayo de 1992. RC 32/3/92. CES. ANEP.
- URUGUAY (1990) Circular 1985/90/EB del 26 de julio de 1990. Exp. 8650/88. CES. ANEP.
- URUGUAY (s/f) Guía de Trabajo. **Compensación Área 1: Expresión oral y escrita. Disponible en:** [http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1067:plan-86-programa-mas-del-area-de-comprension-pedagogica&catid=2&Itemid=21](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1067:plan-86-programa-mas-del-area-de-comprension-pedagogica&catid=2&Itemid=21)
- URUGUAY (1986) Circular 1786/SL del 26 de agosto de 1986. Exp. 3/10917/86. CES. ANEP.
- URUGUAY (1985) Ley 15.739. Ley de Emergencia para la Enseñanza del 28 de marzo de 1985. Disponible en: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp2443573.htm>
- URUGUAY (1984) Circular 1725/84 del 3 de agosto de 1984. CESBS. CONAE.
- URUGUAY (1973) Ley 14.101. Ley de Educación General del 3 de enero de 1973. Disponible en: <http://www.impo.com.uy/bases/leyes-originales/14101-1973/>
- Informe a la UNESCO del Foro Mundial sobre Educación. Dakar, Senegal, año 2000. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI, 1996. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)
- Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, 1994: Declaración de Salamanca y Marco de acción para las necesidades educativas especiales. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)
- Conferencia Mundial de Educación para todos, 1990, Tailandia: Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)
- Convención sobre los Derechos del Niño, 1989. Disponible en: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf>

# PSICOLOGÍA Y PSICOANÁLISIS EN LOS TEMPRANOS ESCRITOS DE FOUCAULT. PERSPECTIVAS PARA UNA ANALÍTICA DEL APRENDIZAJE

---

Título de resumen aceptado: Por una analítica de las teorías psicológicas del aprendizaje. Lectura del psicoanálisis entre los saberes psi en los inicios de Foucault

JOAQUÍN VENTURINI

El psicoanálisis se mantiene lo más cerca posible de esta función crítica de la que se ha visto que era interior a todas las ciencias humanas. Al darse como tarea el hacer hablar a través de la conciencia al discurso del inconsciente, el psicoanálisis avanza en la dirección de esta región fundamental en la que se establecen las relaciones entre la representación y la finitud.

Michel Foucault. *Las palabras y las cosas*. 1966

## RESUMEN

Se pretende abordar la situación de la psicología y el psicoanálisis en el primerísimo periodo de la obra de Foucault, abarcando desde sus trabajos tempranos sobre psicología y psicopatología hasta llegar al lugar que ocupen la psicología y el psicoanálisis en la arqueología de las ciencias humanas. El tratamiento diferencial entre psicología y psicoanálisis se reconoce desde los tempranos trabajos de Foucault sobre la historia, el desarrollo y la fundamentación epistemológica de la psicología, pero es en la realización de la arqueología de las ciencias humanas donde la diferencia entre ambos saberes alcanza su máximo grado de distinción: la psicología encarna uno de los dominios disciplinares de las ciencias humanas mientras que el psicoanálisis se encuentra a la delantera de las contraciencias humanas.

En primer lugar se buscarán las raíces de la psicología en los estudios históricos y epistemológico-discursivos del iniciático Foucault, en la fase previa al desarrollo de la investigación arqueológica. Los principales textos sobre el problema son «La psicología entre 1850-1950» (1953-57), «La investigación científica en psicología» (1957), «Enfermedad mental y personalidad» (1954) y «Enfermedad mental y psicología» (1962), siendo este último una reedición del libro de 1954. Ya se encuentran aquí perfilados algunos de los vínculos complementarios y contradictorios entre psicología y psicoanálisis. Se puede ver cómo *el psicoanálisis lleva a su máxima expresión las contradicciones epistemológicas de la psicología*. También presentaremos algunas breves notas indicativas sobre el opúsculo *Marx, Nietzsche, Freud* (1964), donde el psicoanálisis es tomado en consideración más allá del campo psicológico y puesto en la

perspectiva de la fundación de la hermenéutica moderna en el siglo XIX. Este trabajo funciona como preámbulo a las complejas problemáticas del gran proyecto arqueológico de las ciencias humanas, donde psicología y psicoanálisis son situados como ciencia humana y contraciencia humana respectivamente.

### TRES INSURRECCIONES PSI: CONDUCTISMO, GESTALT, PSICOANÁLISIS

Antes de abordar los planteamientos tempranos de Foucault sobre psicología y psicoanálisis, presentaremos algunos adelantos sobre nuestra confrontación de tres saberes psi que a comienzos del s. XX se alzan contra la psicología estructuralista predominante en la segunda mitad del siglo XIX. Esta triple confrontación es un primer paso hacia lo que quisiéramos llamar una analítica del aprendizaje.

Aunque los grandes interrogantes que se refieren al conocimiento, los afectos, las emociones, las apetencias y volición humanos se encuentran formulados desde los albores de la filosofía, es de común acuerdo tomar por punto de partida oficial de la psicología «científica» (o más bien científicista) las investigaciones experimentales de W. Wundt. Estamos en el siglo del surgimiento y consolidación de las ciencias humanas, siendo que el surgimiento de las estas (psicología, sociología y teorías de la literatura), siguiendo a Foucault, como región intermedia entre las ciencias empíricas (biología, economía, filología) y analítica de la finitud, caracteriza a la episteme moderna. La psicología ocupa un lugar destacado entre las mismas. En un temprano artículo sobre la historia de la psicología, afirma Foucault que «la psicología del siglo XIX heredó de la *Aufklärung* la preocupación por alinearse con las ciencias de la naturaleza y por reencontrar en el hombre la prolongación de las leyes que rigen los fenómenos naturales» (Foucault, 1994, p.1). Así habla sucesivamente del modelo físico-químico donde se encuentra las investigaciones de J.S. Mill<sup>1</sup>, el modelo orgánico que reúne trabajos como los de Wundt, Bain y Ribot, y el modelo evolucionista donde destacan los nombres de Janet y Jackson.

No obstante la importancia de la fundación del primer laboratorio de psicología experimental en la Universidad de Leipzig por Wundt (1879), un conjunto de escuelas psicológicas se disputan la clave del acceso al método científico que legitimaría la cientificidad de la psicología. Mencionemos la psicofísica de Weber y el asociacionismo que la caracteriza. «Pero estos elementos, en sus relaciones y en sus agrupamientos, son regidos por la ley absolutamente general de la asociación, en la medida en que es universal, pero solamente las formas de aplicación dentro de los diversos tipos de fenómenos mentales» (Foucault, 1994, p.2). El asociacionismo que caracteriza al modelo físico-químico es desplazado a un segundo lugar por el modelo orgánico, donde destacan los trabajos de Wundt, Bain, incluso la psicofísica de Fechner, para quienes el psiquismo no funciona como un mecanismo sino como un

1 Donde también puede situarse la psicofísica de Mach y Fechner.

conjunto orgánico o una nueva totalidad que no puede reducirse a los estímulos que la desencadenan. A diferencia del asociacionismo de sus precursores, Wundt retoma la problemática del sujeto (no meramente determinado y negados todos los grados de su libertad) con el estudio de la voluntad: la volición es un fenómeno irreductible al automatismo pre-subjetivo de la asociación de percepciones y sensaciones porque interviene la autonomía para una toma de decisión por parte del sujeto. Por la importancia estructurante que tiene la voluntad sobre los registros de la sensación y el sentimiento y por su protagonismo en el pasaje a procesos mentales superiores (memoria, pensamiento, lenguaje, aprendizaje), Wundt llamó a su sistema *voluntarismo*.

El funcionalismo norteamericano, donde encontramos a Thorndike, se diferencia fuertemente del estructuralismo por encaminarse hacia procesos empíricos más integrales u *holísticos* de adquisición de capacidades y conocimientos, es decir, enfoca su atención hacia el *proceso* de síntesis de los estímulos. Este abandono del estructuralismo puede verse como un viraje empirista-procesualista que rehúsa estancarse en un analitismo excesivo sin síntesis empírica que pueda añadir nuevos conocimientos a lo diseccionado por el análisis y la introspección. Este giro verá reforzado su lazo con las ciencias naturales como base epistemológica con el conductismo y la Gestalt,<sup>2</sup> también incluso con el psicoanálisis, aunque de una manera muy diferente porque conlleva un subversión de los bioconocimientos,<sup>3</sup> a diferencia de las corrientes psicológicas mencionadas donde los bioconocimientos son tomados como punto de

2 «Bajo su diversidad, las psicologías del fin del siglo XIX poseen como rasgo común el tomar prestado de las ciencias de la naturaleza su estilo de objetividad, y el buscar, dentro de sus métodos, su esquema de análisis» (Foucault, 1994, p.2).

3 El Proyecto de psicología (1895) es el último intento sistemático de Freud por construir un aparato psíquico completo, con su funcionamiento adecuado y desviado, normal y patológico (siempre siendo lo patológico primero, como lo es el proceso primario en relación al proceso secundario, la satisfacción alucinada sobre el signo de realidad, el «yo-placer depurado» sobre el «yo-realidad definitivo»), sumergido o anclado en una neurología, en parte sustentada en conocimientos empíricos ya conocidos, en parte arriesgando cierta especulación (como muchos trabajos sobre neuropatologías de la época, lo que se ve en las discusiones de La afasia en 1891). Puede decirse que el biologicismo o metabiología freudiana adquiere sobre todo la figuración de una neurología. La interpretación de los sueños (1900) despide la tópica neurológica con su tópica virtual: el aparato figurado en el «esquema del peine» es puramente psíquico. En Tres ensayos de teoría sexual (1905) reaparece la metabiología, ahora circunscripta a la sexualidad humana en tanto que la cosa sexual no puede reducirse a fisiología ni sexología, sino que implica toda una dimensión imaginaria de la voluptuosidad del placer de la que solo el psicoanálisis está en condiciones de dar cuenta a través de un trabajo de reconstrucción interpretativa desde la clínica, complementado con la observación del comportamiento infantil en directo, es cierto, pero sobre todo como tarea de reconstrucción desde la clínica con adultos. La pulsión y la libido, definidas exhaustivamente por primera vez, son los conceptos medulares de esta metabiología de instintos perdidos y saturación sexual desviada desde el comienzo. Finalmente, Más allá del principio de placer (1920) amplía la metabiología freudiana a todo el reino de lo viviente, también de la mano de las pulsiones y la sexualidad.

partida absoluto (sea como instintos, reflejos o funciones, todos redundando en un equilibrio adaptativo).

Con el conductismo de comienzos del siglo XX, el giro fue casi total: la «mente», objeto demasiado virtual y metafísico, partícipe de una gnoseología excesivamente dualista y cartesiana, fue sustituida y abandonada por el objeto «comportamiento», donde importaba la relación empírica entre el organismo y el ambiente de acuerdo a criterios fácticos que admitieran la observación directa y la cuantificación de los procesos. El conductismo, fundado por Watson, es de fuerte inspiración funcionalista y se lo puede ver como una reactivación del modelo fisicalista o mecanicista ya que el paradigma de causa-efecto en término de estímulos exteriores-respuestas exteriorizadas se desentiende de la interioridad, esto es, resta toda importancia tanto a la especificidad de la mente y la subjetividad como a factores orgánicos que requieren de una especial atención a lo biológico que el modelo físico no atiende. El conductismo actúa «sin que intervenga la experiencia vivida, ni tampoco el estudio de las estructuras nerviosas y sus procesos, debe ser posible, por la confrontación del análisis de los estímulos y las reacciones, reencontrar la unidad del comportamiento» (Foucault, 1994, p.6). Esta psicología ha llevado más lejos que ninguna otra corriente la pretensión de circunscripción de un objeto empírico bien delimitado por la observación, con mínima intervención de conceptos y teorías. Es ilustrativa al respecto la postura explícitamente antiteoricista de Skinner (1974). Para mantenerse fiel a este empirismo, el conductismo ha estado pautado por una segmentación de los estímulos (continuando el asociacionismo del empirismo inglés y del funcionalismo), tomados tan individualmente como fuera posible para delimitar efectos igualmente individualizados y establecer entre ellos las relaciones pretendidamente unívocas de causa-efecto que se buscan.

La psicología de la forma (Gestalt) surge en 1912 propulsada por Wertheimer, Kofka y Kohler. Contra el asociacionismo y el elementarismo de los estímulos, la Gestalt postula los factores estructurantes globales de la percepción. La cercanía entre una serie desorganizada de figuras es suficiente para que la percepción tienda a organizarla en filas, columnas o diagonales, la búsqueda de la semejanza hace que resalten las figuras que son relacionadas por su parecido sobre un fondo desemejanza, la buena continuación atraviesa el campo perceptivo produciendo una relación de movimiento continuo entre las figuras separadas, la percepción tiende a ocultar los vacíos o partes faltantes en una figura mediante la ilusión del cierre o totalización,<sup>4</sup> por lo que tanto en la percepción como en la rememoración las buenas formas (simétricas, continuas, regulares, cerradas) no solo son mejor recordadas que las malas formas, sino que las malas formas son transfiguradas o «completadas» en buenas

4 Se comprende por esto a qué se refiere Lacan al decir que la estructura del yo es gestáltica, recordemos también al yo de la última tópica freudiana donde tan ligado a la percepción (estímulos percibidos desde el exterior) como el ello a la pulsión (estímulos percibidos desde el interior).

formas. Mientras el asociacionismo (funcionalismo, conductismo) explicaba la percepción de los objetos mediante una tendencia a unir entre sí cierto número de estimulaciones, la Gestalt hace predominar una totalidad que actúa sobre los estímulos organizándolas de acuerdo a determinados principios. La globalidad de la percepción implica que toda figura tiene su organización propia en la que sus elementos solo se perciben en función de la totalidad a la que pertenecen, lo que explica las ilusiones óptico-geométricas. La figura-fondo conlleva una dependencia recíproca entre el fondo y la figura que adquiere relieve sobre ese fondo, por esto en ocasiones ambas pueden invertirse como en las figuras reversibles de Rubin en la que puede tratarse alternativamente de una copa en blanco o de dos rostros enfrentados negros. Acerca de los procesos intelectuales, la Gestalt muestra que percibir la relación entre los contenidos sensibles es más fácil que percibir estos contenidos sin la relación lógica, causal o clasificatoria que les da sentido. Contra el ambientalismo conductista que continúa a la tradición empirista, la Gestalt encuentra los mecanismos innatos de estructuración de la experiencia. Con *insight*, concepto protagónico de la concepción del aprendizaje, ya no se trata del ensayo y error de la experimentación con animales en el conductismo, sino de la súbita intuición que reorganiza el campo y encuentra la solución independientemente del número de ensayos. Suele decirse que la Gestalt es en muchos aspectos el reverso del conductismo (Braunstein, 1982). Sin embargo, tanto el conductismo como la Gestalt son teorías del aprendizaje, en el sentido de teorías procesualistas de la adquisición de aptitudes o conocimientos adaptativos.

Uno de los principios investigativos teórico-metodológicos de estas escuelas rupturistas —el conductismo y la Gestalt— reside, entonces, en el énfasis en los procesos empíricos de aprendizaje, entendido este como modificación perdurable en el comportamiento del organismo. Incluso la epistemología genética, ya en la segunda mitad del siglo XX, da continuidad al programa empirista de investigación sobre los procesos de aprendizaje (estructuración de la inteligencia sobre procesos de maduración biológica), aun cuando Piaget retome algunos importantes problemas gnoseológicos, como los de la relación entre lo a priori y lo a posteriori (formulados en su forma más clásica mediante el doblete de lo empírico y lo trascendental en Kant), que habían sido soterrados y excluidos con el acta de nacimiento de la psicología empírica en el siglo anterior.<sup>5</sup>

Los elementos teóricos de la psicología estructuralista desplazados por el procesualismo de las mutaciones en la psicología de comienzos del siglo XX (conductismo y Gestalt) nos proporcionan insumos de análisis para pensar el lugar destacado del programa «científico» o científicista de elaboración de una teoría del aprendizaje. Clásicamente ceñidas en la investigación del siglo XX a las diversas escuelas

---

5 Quizás en parte por la célebre negativa kantiana acerca de la posibilidad de hacer de la psicología como una ciencia.

psicológicas (conductista, cognitivista, gestaltista), el objeto «aprendizaje» presenta matices, diferentes recortes del objeto de conocimiento de acuerdo a las diferencias internas entre estas escuelas. Pero entendemos que el objeto «aprendizaje» le es inherente como una entidad positiva presente desde el inicio, mientras que el psicoanálisis pone en profunda cuestión la positividad de tal entidad. Más aún, como veremos siguiendo a Foucault, el psicoanálisis descubre la *profunda negatividad del objeto hombre*, tomando esa negatividad (el inconsciente) como objeto positivo de la «psicología».

El psicoanálisis, junto al conductismo y la Gestalt, puede considerarse una tercera escuela «psicológica»<sup>6</sup> en sublevarse contra la psicología estructuralista, aunque a diferencia de la propensión empirista y adaptativista de las psicologías mencionadas, toma un camino casi inverso, adentrándose en la evanescente pero insistente *materialidad de la fantasía* que habita en el inconsciente, alejándose de la segmentación empirista del conductismo y también del metalismo procesualista dinámico de la Gestalt al elaborar una meta-psicología de lo inconsciente, habitada por una sexualidad traumatizante, imaginaria o fantaseada, no subsumible a un empirismo biológico (a la manera de la Gestalt) pero tampoco histórico-ambiental (a la manera del conductismo): esta es la causa inexistente que está en el corazón de las más importantes problemáticas epistemológicas del psicoanálisis.<sup>7</sup> Sin embargo, el psicoanálisis también es «procesualista» a su manera ya que se interesa por la génesis de conflictos o «desarrollo mental» del individuo (y las contradicciones dialécticas de esa progresión), por lo que se adentra en la «sexualidad infantil». Hay un cierto desarrollismo en la teoría sexual infantil, sin dudas dialéctico y parasitado por una negatividad que se resiste a las integraciones plenas. En el marco de una serie de contradicciones dialécticas señaladas por Foucault en su artículo sobre la historia de la psicología (1953), aclara en relación a la cura analítica que «el rol del terapeuta, por un juego de satisfacción y de frustración, es justamente el de reducir la intensidad del conflicto, aflojar el dominio del «ello» y del «super-yo», ensanchar y fortalecer los mecanismos de defensa; no proclama el proyecto mítico de suprimir el conflicto, sino de transformar la contradicción neurótica en una tensión normal» (Foucault, 1994, p.6).

La tradición psicoanalítica, especialmente la inaugurada por Lacan, ha insistido con fuerza en que el psicoanálisis no es una teoría del aprendizaje. El psicoanálisis constituyó otro golpe a la psicología decimonónica ya que se lanzó hacia una concepción más procesualista de lo humano, pero en un sentido inverso al del conductismo, ya que no solo redimensionó la complejidad de los estímulos internos (pulsiones) frente a los estímulos externos, sino que formuló una teoría de lo imaginario (la fantasía) que impone su materialidad como motor del conflicto de la existencia humana

6 Esta seriación del conductismo, la Gestalt y el psicoanálisis puede encontrarse en Braunstein (1982).

7 Ver Venturini 2017.



contra cualquier empirismo de lo fáctico (acontecimientos claramente localizables en el continuo espacio-temporal).

En un trabajo futuro nos proponemos profundizar estas observaciones sobre el conductismo, la Gestalt y el psicoanálisis. Nos parece que las nociones confrontadas aquí muestran un campo de investigación prometedor para la dilucidación de las bases teóricas y epistemológicas de las teorías psicológicas del aprendizaje, mientras que el psicoanálisis muestra los bordes exteriores de estas teorías. Con las formulaciones de los tempranísimos trabajos de Foucault sobre psicología encontraremos elementos de análisis que refuerzan y permiten continuar la concepción de la relación entre psicología y psicoanálisis hasta aquí esbozados. Si vimos que el psicoanálisis muestra los límites de la psicología del aprendizaje, veremos que para Foucault el psicoanálisis muestra de una manera especialmente productiva las contradicciones epistemológicas de todo el programa de investigación de la psicología. Pensamos, además, que estas consideraciones anticipan en cierta medida la posición privilegiada del psicoanálisis como conciencia humana en la arqueología de las ciencias humanas, participando de la muerte de la figura del hombre.

## PSICOLOGÍA Y PSICOANÁLISIS

### EN DOS ARTÍCULOS TEMPRANOS DE FOUCAULT

En el artículo «La psicología entre 1850-1950», Foucault da continuidad a la tesis<sup>8</sup> de que la psicología se constituye como una aplicación de métodos y conceptos de las ciencias naturales. «Así es como el destino de esta psicología, que quiso ser un conocimiento positivo, vino a descansar sobre dos postulados filosóficos: que la verdad del hombre se agotaba en su ser natural y que el camino de todo conocimiento científico debía pasar por la determinación de vínculos cuantitativos, la construcción de hipótesis y la verificación experimental» (Foucault, 1994: 1). Se entiende que toda la historia de la psicología, desde sus primeros intentos de independización con respecto a la filosofía en la primera mitad del siglo XIX, es el desarrollo de una contradicción entre las bases epistémicas tomadas en préstamo de las ciencias naturales y el objetivo de una ciencia de lo específicamente humano. Añade el autor una contradicción del orden práctico-técnico: la psicología surge en el punto en el que la vida del hombre encuentra sus propias limitaciones prácticas o materiales, así es como la psicología del desarrollo surge a partir de los problemas de detención del desarrollo, la psicología de la adaptación como un análisis de los fenómenos de inadaptación, las psicologías

8 Una tesis no original de su posición, sino compartida con un amplio número de autores revisionistas de los fundamentos epistemológicos de la psicología. En esta década Canguilhem da a conocer su parecer sobre la psicología en su célebre conferencia «Qué es la psicología» pronunciada en el Collège Philosophique el 18 de diciembre de 1956. Se publicó por primera vez en la *Revue de Métaphysique et de Morale*, 1, 1958, y se reeditó en *Cahiers pour l'Analyse*, 2, marzo de 1966.

de la memoria, la conciencia y la emoción surgieron respectivamente como psicologías del olvido, la inconsciencia y las perturbaciones afectivas. Esto quiere decir que la psicología como búsqueda de una teoría general de lo normal está impulsada por la búsqueda de captación de fenómenos patológicos<sup>9</sup> y no por la constatación de leyes seguras y transmisibles sobre las que eventualmente pudieran aparecer anomalías en el decurso de la investigación científica, como sucede con las ciencias exactas y naturales. «Sin forzar los términos se puede decir que la psicología contemporánea es, en su origen, un análisis de lo anormal, de lo patológico, de lo conflictivo, una reflexión sobre las contradicciones del hombre consigo mismo. Y si se transformó en una psicología de lo normal, de lo adaptativo, de lo ordenado, es de una manera secundaria, como un esfuerzo por dominar esas contradicciones» (Foucault, 1994: 2).

Foucault reconoce tres modelos tomados de las ciencias de la naturaleza para ser extrapolados a la investigación psicológica. El modelo físico-químico se caracteriza por el planteamiento de leyes universales, al modo de la física newtoniana, y continúa por una reducción de fenómenos complejos a simples, siguiendo el proceder del análisis químico. El ejemplo más nítido para Foucault se encuentra en la Lógica de J. S. Mill: la psicología tiene por objetivo encontrar los elementos más simples del pensamiento, estos elementos se unen por la ley de asociación (en la que predomina un mecanicismo que tendrá gran influencia en la psicología funcionalista, reflexológica y conductista). El modelo orgánico se basa en los descubrimientos de la biología y medicina tan importantes en el siglo XIX por Bernard, Bichat y Magendie, que marcan la fuerte especificidad de los vivientes como objetos de conocimiento singulares frente a la física y la química. «El psiquismo, como el organismo, es caracterizado por su espontaneidad, su capacidad de adaptación y sus procesos de regulación interna» (Foucault, 1994: 2). Nos alejamos del modelo asociacionista-mecanicista: el aparato psíquico ya no funciona como un mecanismo sino como un conjunto orgánico que se autorregula donde encontramos reacciones originales que no se limitan a ser el reflejo de condiciones exteriores. Aquí se encuentran las psicologías de Bain, Fechner y Wundt. A partir del evolucionismo biológico de Darwin, se detecta un modelo evolucionista que tiene una incidencia inmediata en la obra psicológica de Spencer, siendo que sus *Principios de biología* dan lugar a unos *Principios de psicología*.

La importancia del evolucionismo para la psicología se debe sin duda a que ha sido el primero en mostrar que el hecho psicológico no tiene sentido más que en la relación a un porvenir y a un pasado, que su contenido actual descansa sobre un fondo silencioso de estructuras anteriores que la cargan de toda una historia,

9 Esta interacción estrecha entre lo normal y lo patológico es característica del poder disciplinario como la ha desarrollado Foucault en la segunda fase de su obra. Ha sido destacado numerosas veces la influencia de los estudios de medicina de Canguilhem en la concepción de este nuevo poder que no funcionaría más según las estrecheces de la oposición binaria entre legal-ilegal propia del poder soberano (Macherey, 1993).

pero que implica al mismo tiempo un horizonte abierto hacia lo eventual. El evolucionismo ha demostrado que la vida psicológica tiene una orientación. Pero para separar la psicología del prejuicio de la naturaleza, resta aún mostrar que esta orientación no es solamente una fuerza que se desarrolla, sino una significación que nace (Foucault, 1994: 3).

El análisis de Foucault hace a un lado las extrapolaciones epistemológicas y metodológicas de las ciencias naturales hacia el campo psicológico para abordar la concepción del sentido en la psicología. El descubrimiento del sentido se sitúa a finales del s. XIX. «Se trata de dejar de lado las hipótesis demasiado amplias y generales por las cuales se explica al hombre como un sector determinado del mundo natural; y se trata de volver a un examen más riguroso de la realidad humana, es decir, mejor hecho a su medida» (Foucault, 1994, p.4). Foucault menciona las formulaciones de Janet en psicopatología y el renacimiento de la hermenéutica con Dilthey, para luego ahondar con bastante más detención en el psicoanálisis que en cualquier otra disciplina abordada en este estudio. «Ninguna forma de psicología dio más importancia a la significación que el psicoanálisis» (1994, p.5). Se reconoce ante todo la presencia de extrapolaciones teóricas provenientes de las ciencias de la naturaleza. Se menciona en la teoría de las pulsiones un «eco biológico» del ser humano, en la concepción de la enfermedad como regresión a un estado anterior del «desarrollo afectivo» se ve un componente del modelo evolucionista. Sin embargo, lo novedoso de las formulaciones del psicoanálisis superan estos vestigios. «La importancia de Freud deviene sin duda de la impureza misma de sus conceptos: es en el interior del sistema freudiano que se produce ese *gran trastocamiento de la psicología*; es en el curso de la reflexión freudiana que el análisis causal se transformó en génesis de significaciones, que la evolución dio lugar a la historia, y que la exigencia de analizar el medio cultural substituyó al recurso a la naturaleza» (Foucault, 1953, p.5 [la cursiva es nuestra]). En este artículo, Foucault otorga un lugar especial al psicoanálisis, siendo la escuela «psicológica» con la que se explaya más largamente. Se señalan sus vinculaciones con el modelo organicista y evolucionista, siempre recurrentes en la metapsicología biologicista del freudismo, pero la fuerza del psicoanálisis radica en el trabajo de interpretación en la clínica (trabajo sobre el «sentido», una hermenéutica dirá en su opúsculo sobre Marx, Nietzsche y Freud).

Foucault menciona cuatro innovaciones que el psicoanálisis introduce en la investigación psicopatológica y su tratamiento terapéutico. En primer lugar, el psicoanálisis quita rigidez a las oposiciones de automático-voluntario, normal-patológico, conducta ordenada-conducta desadaptada. La diferencia entre el movimiento voluntario de un hombre sano y una parálisis histérica es menor de lo que se pensaba.<sup>10</sup> Sucede que, a pesar de sus diferencias manifiestas, ambas conductas tienen un

<sup>10</sup> Sobre este acercamiento de lo normal y lo patológico, Foucault insinúa en este artículo que el psicoanálisis acerca más que ninguna otra psicología estos dos extremos que han venido interactuando en

sentido: la parálisis histérica tiene el sentido de la acción que ella rechaza mientras que la acción intencional tiene el sentido de la acción que ella proyecta. En las formaciones de compromiso como el sueño, el chiste, el lapsus, el sentido también está presente, aunque de manera hurtada y disfrazada. «La conciencia y el inconsciente no son, entonces, dos mundos yuxtapuestos; son más bien dos modalidades de una misma significación; y la primera tarea de la terapia será modificar esta modalidad del sentido por la interpretación de los sueños y de los síntomas» (Foucault, 1994: 5). En segundo lugar, el psicoanálisis concibe el conflicto psíquico como producto de estas mismas significaciones sustraídas de la conciencia cuyo origen se encuentra en vivencias pasadas que no pudieron ser asimiladas al resto de la vida del sujeto. El destete tiene el efecto de convertir a la madre en una fuente de frustraciones inéditas. «Cuando estas significaciones nuevas no sobrepasan y no integran las significaciones antiguas, el individuo queda fijado a ese conflicto del pasado y del presente, dentro de una ambigüedad de lo actual y de lo inactual, de lo imaginario y de lo real, del amor y del odio, que es el signo mayor de la conducta neurótica» (Foucault, 1994: 5). La terapia psicoanalítica se esfuerza por conseguir en redescubrir las significaciones pasadas relegadas a lo inconsciente. En tercer lugar, el psicoanálisis presenta una compleja concepción dialéctica del conflicto psíquico entre la huella mnémica y la vida actual del sujeto en cuanto que el «pasado» no invade por entero el espacio del «presente», sino que este último se defiende (mecanismos de defensa) de varias maneras, incluso de maneras productivas o socialmente valiosas como la sublimación. La terapia psicoanalítica busca la resignificación de ese pasado mediante la abreacción y la transferencia. En cuarto término, Foucault se pregunta en qué consiste el presente y qué peso tiene frente a la compulsión de repetición de la huella mnémica. El presente es instancia social de encauzamiento de la conducta: es código moral y pautas de comportamiento. La aspiración terapéutica no es suprimir el conflicto psíquico sino reducir las tensiones a un nivel soportable, reducir el sufrimiento.

Aunque habría partido de modelos psicofísicos y biológicos como fundamentación epistémica en el nivel de concepción metapsicológica, el psicoanálisis habría prestado atención desde el comienzo al sentido de los síntomas en el nivel de la concepción y terapéutica clínica. «Empujando hasta sus límites extremos el análisis del sentido, Freud ha dado su orientación a la psicología moderna; si fue más lejos que Janet y que Jaspers, es porque confirió un estatuto objetivo a la significación y buscó reubicarla en el nivel de los símbolos expresivos, en el "material" mismo del comportamiento» (1994: 6). El sentido, a partir de Freud, ya no es del orden puramente subjetivo, opuesto a la objetividad de los objetos de las ciencias naturales, sino que se vuelve susceptible de una investigación de cierto grado de objetividad.

---

forma cada vez más cercana a lo largo de la medicina (Canguilhem) y la clínica (Foucault) en el siglo XIX.

De acuerdo a lo dicho hasta ahora, en este artículo, el psicoanálisis ya aparece como la cristalización más clara de las contradicciones epistemológicas de la historia de la psicología. Se trata de la «teoría psicológica» que más interrelaciona las valencias de la psicología mostrando la contradicción de ese objeto de conocimiento que es el «hombre».

La impresión de que el psicoanálisis muestra las contradicciones del programa psicológico de una «ciencia del hombre» se vuelve aún más acentuada y clara en el artículo *La investigación científica y la psicología* (1957). A lo largo del artículo se insiste con el contraste que ofrece el «progreso» de la investigación psicológica en relación a la investigación científica consolidada. La investigación en psicología innova sublevándose contra la psicología académica hegemónica, intentando mostrar las «ilusiones» de las que son presa los psicólogos académicos. Las ciencias naturales y exactas progresan sobre el suelo de una práctica regular, es solo a un segundo tiempo que las disputas investigativas aparecen, mientras que en psicología la disputa es el motor mismo de la búsqueda de la «verdadera psicología». Al comienzo del texto Foucault llama la atención sobre su propia experiencia de formación como psicólogo, cuando Jean-Edouard Morere le planteó la pregunta «¿usted quiere hacer verdadera psicología?» refiriéndose a la dicotomía psicología fenomenológica/psicología experimental, siendo representante Morere de esta última. Foucault sospecha de esta posición, no por un pretendido dogmatismo positivista o cientificista de Morere, sino por la formulación de la propia interrogación ¿Es plausible que se le pregunte a un químico o a un biólogo si desea hacer verdadera ciencia? La propia interpelación connota una inconsistencia de la disciplina en la que se quiere introducir al estudiante. Para ilustrar el conflicto epistemológico entre el objeto de investigación de la psicología y el objeto conocido y susceptible de ser enseñado, Foucault nos habla de conflictos institucionales entre la universidad e institutos de investigación independientes, de lo que resulta que la práctica técnica de la psicología se encuentra enteramente excluida de las prácticas de investigación (que se realizan por falta de puestos laborales para el profesional en psicología). Este conflicto sociolaboral, por importante que haya sido en sí mismo, funciona aquí como la expresión institucional de una contradicción del orden de la producción de conocimiento y la posible o imposible estabilidad del objeto de conocimiento de la psicología. Encontramos aquí presente nuevamente la idea de una contradicción epistemológica de base: erigir la «psique» en objeto de conocimiento científico y la resistencia de la misma. «El nexo entre la verdad psicológica y sus ilusiones no puede ser sino negativo [...]. La psicología nunca halla en la psique sino el elemento de su propia crítica» (Foucault, 1994b: 7). La investigación psicológica se desarrolla cuestionando la cientificidad misma de los conocimientos psicológicos previos. Además, como insistió el autor en su anterior artículo, la investigación se afianza siempre a partir del estudio de fenómenos anómalos y problemáticos en la vida humana. «Es curioso comprobar que las aplicaciones de la psicología

jamás han provenido de exigencias positivas, sino siempre de obstáculos en el camino de la práctica humana» (1994b, p. 14). La psicometría con sus test de medición de inteligencia (Binet) surgen a partir del fenómeno del atraso escolar, la psicología de la adaptación al trabajo surge a partir de las dificultades de adaptación a la nueva industria taylorista en estados Unidos y Europa.

Como producto de una contradicción epistemológica permanente, se afirma que «la psicología adquiere su positividad en las experiencias negativas que el hombre alcanza a hacer de sí mismo» (Foucault, 1994b, p.4). Se mencionan las oposiciones que recuerdan a lo enunciado en 1953: la psicología de la conciencia se afianza por el reconocimiento de un inconsciente desenmarcándose de la reflexión filosófica trascendental sobre la conciencia, la psicología del amor se afianza por el reconocimiento de la perversión desenmarcándose del primado de la reflexión ética, la psicología del estado de vigilia se afianza mediante la investigación de fenómenos no conscientes, evitando una vez más la descripción fenomenológica pura.

Nuevamente el psicoanálisis ocupa una posición privilegiada para la dilucidación de las contradicciones epistemológicas de la psicología. La negatividad del objeto «psique», para quienes rechazaban su adecuación a las ciencias naturales, ya no encuentra refugio en la positividad de la conciencia fenomenológico-trascendental. En un sentido inverso, tampoco se puede encontrar una justificación completamente naturalista, como si la negatividad del objeto «psique» pudiese disolverse y volverse positiva en los modelos provenientes de las ciencias de la naturaleza. Estamos ante un «escándalo» que el psicoanálisis pone de relieve mejor que ninguna otra disciplina psicológica.

«El efecto de escándalo no obedecía sino a la manera en que esta reducción era efectuada; por primera vez en la historia de la psicología la negatividad de la naturaleza no era referida a la positividad de la conciencia humana, sino que esta era denunciada como el negativo de la positividad natural. El escándalo no reside en que el amor sea de naturaleza o de origen sexual, lo que había sido dicho mucho antes de Freud, sino en que, a través del psicoanálisis, el amor, las relaciones sociales y las formas de pertenencia interhumanas aparecían como el elemento negativo de la sexualidad en la medida en que esta es la positividad natural del hombre» (Foucault, 1994b, p.15).

Si la conciencia es reducida a no ser más que el negativo de la positividad de la naturaleza, es porque deja de ser un elemento de análisis primordial frente a un elemento que no-consciente viene tomar su relevo, aunque sin suprimirla completamente. El inconsciente freudiano está más cerca de la positividad natural de lo que lo está la conciencia, suerte de epifenómeno imaginario, sede última de las ilusiones subjetivistas. Es por esto que el amor, las relaciones sociales e interhumanas son concebidas como elementos negativos de una sexualidad que los precede, una sexualidad ligada a los avatares del «proceso primario» con sus investiduras energéticas libres,

con una libido más viscosa que plástica. Pero esta sexualidad no ofrece la positividad de un objeto natural, como se ve en la dialéctica entre pulsiones y libido desarrollada en el hombre a falta de instintos.<sup>11</sup> El inconsciente es primario en relación a la vida consciente, pero no se trata ciertamente de la positividad de los objetos de las ciencias de la naturaleza, no se confunde con un objeto de conocimiento de las ciencias de la naturaleza (a pesar de los modelos psicofísicos, químicos y biologicistas de la metapsicología freudiana) ya que el psicoanálisis surge como técnica de interpretación de síntomas (elemento hermenéutico de la clínica freudiana)<sup>12</sup>.

En este punto nos interesa insistir que el inconsciente, tomado como objeto positivo en esta particular escuela psicológica que es el psicoanálisis, es la negatividad del hombre. «Tomar la negatividad del hombre por su naturaleza positiva, la experiencia de su contradicción por la revelación de su verdad más simple, la más inmediata y más homogénea, es, desde Freud, el proyecto, al menos silencioso, de toda psicología. La importancia del freudismo no consiste en el descubrimiento de la sexualidad sino de una manera derivada y secundaria; reside, de una manera fundamental, en la constitución de esta positividad, en el sentido en que lo acabamos de decir» (1994b: 15). Será frecuente en Foucault expresar que la principal innovación del psicoanálisis es la teoría del inconsciente antes que la teoría sexual. Con estas palabras queda estipulado el lugar protagónico del psicoanálisis en el develamiento de la contradicción epistemológica fundamental de la psicología mediante la teoría del inconsciente. El autor retoma en las siguientes páginas la contradicción epistemológica en términos de exclusión recíproca entre enseñanza académico-profesional e investigación, siendo la segunda la perpetua negación de la primera. Y se advierte que si la investigación se ha vuelto tan importante para la psicología, no es el signo de que se haya alcanzado el estatuto de una ciencia fuertemente interrelacionada a una técnica, sino que se ve con esto que la psicología busca perpetuamente desembarazarse de su propio origen anclado en la negatividad del hombre. «Si la psicología quisiera volver a encontrar su sentido, a la vez como saber, como investigación y como práctica, debería desgajarse de ese mito de la positividad del que hoy en día vive y muere, para volver a hallar su espacio propio dentro de las dimensiones de negatividad del hombre» (Foucault 1994b: 19). Añade el autor que Freud fue quien percibió mejor que ningún otro esta negatividad, quien contribuyó a mostrarla aunque también a ocultarla. Se señala que el destino de la psicología está en juego y «solo se salvará con un retorno a los Infiernos» (1994b:19). De lo analizado en estos iniciáticos trabajos de Foucault sobre la psicología se constata no solamente que el psicoanálisis tiene un lugar especial (siendo Freud más elogiado que criticado), sino que este lleva a su máxima expresión las contradicciones epistemológicas del programa de investigación de la psicología

11 Ver Freud. *Tres ensayos de teoría sexual* (1905).

12 Volveremos luego sobre este carácter hermenéutico del psicoanálisis para Foucault.

girando sobre el objeto inconsciente y mostrándolo como la positividad primaria del «hombre» (el propio nombre de *Unbewusste* designa con claridad esta contradicción de su centralidad como positividad, tratándose justamente de un sustantivo de prefijo negativo). Creemos que estas consideraciones anticipan en cierta medida la preponderancia del psicoanálisis como contraciencia humana en 1966, mientras que la psicología permanece anclada en las ciencias humanas.

## NOTAS SOBRE PSICOLOGÍA Y PSICOANÁLISIS EN LA ARQUEOLOGÍA DE LAS CIENCIAS HUMANAS

En el célebre opúsculo *Marx, Nietzsche, Freud* (1964), Foucault aborda nuevamente la innovación que supone el psicoanálisis, aunque esta vez en la delimitación del campo de la hermenéutica moderna. Si en los trabajos previos el psicoanálisis iba más allá de naturalismo de la psicología en su búsqueda del sentido emergente en la clínica, esta vez es la manifestación del sentido lo que convoca directamente a Foucault. Recordemos que la intervención comienza con su perspectiva de la distinción entre semiología y hermenéutica como dos abordajes del signo coexistentes desde el Renacimiento: mientras que la semiología establece una serie de correspondencias biunívocas entre lo representado y la representación, la hermenéutica borra esas correspondencias. Luego, Foucault se dirige hacia el corazón de la problemática a comunicar. Así procede a diseccionar el signo en sus dimensiones de interioridad, origen y referente como trípode de la fundamentación del sentido. De momento que-remos señalar que en esta triple pérdida que afecta la composición del signo, parece anticiparse el carácter paradójal del psicoanálisis al sorprender como contraciencia humana. Psicoanálisis y etnología, las últimas disciplinas de la arqueología de las ciencias humanas, son concebidas como contraciencias humanas por encontrarse a la salida del «ensueño antropológico» de la episteme moderna.

*Las palabras y las cosas* (1966) es considerada unánimemente por la crítica como el trabajo culmine del primer periodo de la obra de Foucault. Como lo indica el subtítulo del libro, se trata de la realización de una «arqueología»<sup>13</sup> de las ciencias humanas. La obra se abre y se cierra con la afirmación de la disolución de la figura del hombre como objeto de conocimiento. «El hombre es una invención cuya fecha reciente muestra con toda facilidad la arqueología de nuestro pensamiento. Y quizá también su próximo fin» (Foucault, 2003: 378). La figura del hombre abarca dos modalidades de la episteme moderna: la analítica de la finitud y las ciencias humanas. Ambas surgieron entre finales del s. XVIII y comienzos del s. XIX, cuando se comenzó a pensar lo finito a partir de lo finito, desplazando el punto de partida finito a las categorías trascendentales o la metafísica de lo infinito de la episteme clásica.

13 En *La arqueología del saber* (1970) Foucault desarrolla lo que entiende por método arqueológico. Tales consideraciones no pueden ser abordadas aquí.



La episteme moderna (s. XIX) se diferencia de la episteme clásica (s. XVIII) por su disposición antropológica.

Con el triple pasaje del análisis de las riquezas a la economía política, de las clasificaciones taxonómicas a la biología, de la gramática general a la filología, asistimos a una historización de los discursos previos sobre la riqueza, la vida y el lenguaje. Esta historización conlleva una emergencia de sus condiciones finitas de posibilidad. Allí aparece el hombre como sujeto que conoce pero también como objeto a ser conocido en sus condiciones finitas y empíricas de existencia. La disposición de la figura del hombre a ser representada positivamente como objeto de conocimiento es la afirmación de la propia finitud del hombre y su existencia contingente en los registros de la riqueza, la vida y el lenguaje: la evolución de la especie no está concluida, ni los medios de producción ni las lenguas no cesan de modificarse. Es de capital importancia señalar que si bien el hombre aparece como positividad empírica y finita, lo hace bajo la forma de lo *indefinido* (lo que anticipa en cierta medida lo inconsciente, aunque dándole la espalda, reduciendo lo indefinido del hombre a una circunstancia que eventualmente se puede subsanar, sin apuntar directamente hacia esta indefinición como una positividad de primer orden). Para Foucault la analítica de la finitud adquiere tres grandes formas: lo empírico y lo trascendental, el cogito y lo impensado, el retroceso y el retorno del origen. La complejidad de la articulación de estas tres grandes formas demanda un desarrollo que no podemos presentar aquí. Sin embargo, resulta pertinente indicar que el retroceso y el retorno del origen se encontraba ya esbozado en el opúsculo de 1964 sobre Marx, Nietzsche y Freud, cuando se habló de la pérdida del origen del signo. Hay que discernir cómo se vinculan los tres maestros de la sospecha con la episteme moderna. De Marx se afirma que es un autor del siglo XIX, mientras que Freud se encuentra a la salida de esta episteme.

Las ciencias humanas (psicología, sociología, las teorías literarias y análisis de los mitos) son el producto de la aplicación de modelos constitutivos de las ciencias empíricas (economía, biología, filología) a la analítica de la finitud, se encuentra en una región intermedia entre ambas. La psicología duplica a la biología con las categorías de función y norma, como la sociología duplica a la economía con las categorías de conflicto y regla y las teorías literarias duplican a la filología con las categorías de significación y sistema. En psicología, la categoría de función asegura la manera en que la vida puede ser representada mientras que la categoría de norma<sup>14</sup> apunta hacia las reglas de las funciones que hunden su modo de proceder en un inconsciente indefinido. Vimos en los trabajos del Foucault iniciático que la psicología expresa una contradicción epistemológica entre el estudio del hombre como ser natural y como ser no natural. Ahora sucede que la psicología es pensada como el producto de la

---

14 La norma nos remite a la normalización del poder disciplinario en el segundo período de la obra de Foucault.

proyección de la biología hacia la analítica de la finitud. Nos proponemos explorar y dilucidar qué tipo de continuidades y diferencias pueden trazarse entre los trabajos iniciáticos de Foucault y la psicología en la arqueología de las ciencias humanas. Ahora bien, el psicoanálisis se las ve de una manera muy particular con la representación y la finitud del hombre. La teoría del inconsciente es nuevamente situada en el centro del acontecimiento epistémico: a diferencia de la relación secundaria o tangencial que las ciencias humanas habrían mantenido con los fenómenos inconscientes, el psicoanálisis apunta directamente al inconsciente como positividad meritoria de investigación.

En tanto que todas las ciencias humanas solo van hacia el inconsciente en la medida en que le vuelven la espalda, esperando que se devele a medida en que se hace, como a reculones, el análisis de la conciencia, el psicoanálisis señala directamente hacia él, con un propósito deliberado —no hacia aquello que debe explicitarse poco a poco en el aclaramiento progresivo de lo implícito, sino hacia aquello que está allí y que se hurta, que existe con la misma solidez muda de una cosa, de un texto cerrado sobre sí mismo o de una laguna blanca en un texto visible y que se defiende por ello. No hay que suponer que la gestión freudiana es la componente de una interpretación del sentido y de una dinámica de la resistencia o de la barrera; al seguir el mismo camino que las ciencias humanas, pero con la mirada vuelta a contrasentido, el psicoanálisis va hacia el momento —inaccesible por definición a todo conocimiento teórico del hombre, a toda aprehensión continua en términos de significación, de conflicto o de función— donde los contenidos de la conciencia se articulan o más bien permanecen abiertos sobre la finitud del hombre (Foucault, 2003: 366).

El psicoanálisis, junto a la lingüística y la etnología,<sup>15</sup> integra el conjunto de las llamadas contraciencias humanas. Mientras que las ciencias humanas se ubican en la región intermedia de las ciencias empíricas y la analítica de la finitud, el psicoanálisis se ubica en el espacio intermedio entre las ciencias humanas y la analítica de la finitud, mientras que la etnología se ubica en el espacio intermedio entre las ciencias humanas y las ciencias empíricas. Por lo tanto, psicoanálisis y etnología se localizan en los márgenes de las ciencias humanas hacia el extremo empírico (ciencias empíricas) y hacia el extremo fundamental (analítica de la finitud). En el caso del psicoanálisis, Foucault establece una reconfiguración de los tres grandes dobles de la analítica de la finitud: se pasa del doblete de lo empírico-trascendental a la Muerte, se pasa del doblete cogito-impensado al Deseo y se pasa del doblete regresión-retorno del origen a la Ley.<sup>16</sup> Pretendemos en el decurso de esta investigación desarrollar los puntos de continuidad e innovación desde las puntualizaciones sobre el psicoanálisis

15 En el trípede lingüística, etnología y psicoanálisis se presiente la importancia del estructuralismo. Recordemos que el subtítulo original de *Las palabras y las cosas* iba a ser «Una arqueología del estructuralismo» (Birman, 2008)

16 Es evidente que estas difíciles cuestiones requieren de un desarrollo a realizarse en el decurso de la investigación de esta tesis doctoral.

efectuadas por Foucault en sus trabajos iniciáticos, donde se lo concibe en términos elogiosos como máxima expresión de las contradicciones epistemológicas de la psicología, a este papel tan destacado como contraciencia humana y como borramiento de las disposiciones antropológicas de la episteme moderna. «Si esas disposiciones desaparecieran tal como aparecieron, si, por cualquier acontecimiento cuya posibilidad podemos cuando mucho presentir, pero cuya forma y promesa no conocemos por ahora, oscilaran, como lo hizo, a fines del siglo XVIII el suelo del pensamiento clásico, entonces podría apostarse a que el hombre se borraría, como en los límites del mar un rostro de arena» (1968:478).

### LA CONJETURA DE MILLER: UNA INSPIRACIÓN PSICOANALÍTICA

Se sabe que la posición de Foucault frente al psicoanálisis ha sido polivalente (Birman, 2008). En la etapa de la arqueología de las ciencias humanas, el psicoanálisis es saludado como una contraciencia humana que avanza directamente hacia la región donde se aúnan representación y finitud, sin vacilaciones y retrocesos a la manera de las ciencias humanas anteriores donde si bien la problemática de la representación en la historia ya estaba abierta, se la reducía mediante múltiples argucias destinadas a limitar la negatividad de una representación imposible. Esto es mucho más de lo que puede decirse de la psicología, llamada a ocupar el lugar de una de las ciencias humanas (junto a la sociología y las teorías literarias).

Para más indicaciones sobre cómo el psicoanálisis puede guiar, aunque no agotar ni mucho menos determinar, una analítica del aprendizaje que prosiga las investigaciones arqueológicas y genealógicas foucaultianas sobre ciencias humanas y poder, retomaremos las indicaciones de Miller sobre la arqueología de las ciencias humanas y el psicoanálisis en Foucault. En su célebre conferencia *Michel Foucault y el psicoanálisis*, pronunciada en el encuentro Internacional de París (1988), Miller contrasta los vínculos disímiles que *Las palabras y las cosas* (1966) y *La voluntad de saber* (1976) mantienen con el campo freudiano. «La arqueología de las ciencias humanas expuesta en *Las palabras y las cosas*, la perspectiva pues de las ciencias humanas en lo tocante a su arqueología, está explícitamente y por entero regida por el psicoanálisis» (Miller, 1993, p. 67), y aunque el final del recorrido por las sucesivas epistemes (renacentista, clásica, moderna) esté coronado por el advenimiento del psicoanálisis y la etnología, ambas contraciencias humanas que traspasan el ensueño antropológico del siglo XIX, sin lugar a dudas el psicoanálisis tiene mayor importancia en el programa de investigación arqueológica, al punto de que Miller llega a firmar que el psicoanálisis inspira a la arqueología de las ciencias humanas. En el primer volumen de *Historia de la sexualidad*, la situación es simétricamente inversa. «El psicoanálisis ya no está en el principio de indagación, sino que es el objeto de esta. No guía al arqueólogo sino que sufre su contraataque; no se lo ensalza; por el contrario se lo cubre de sarcasmos»

(Miller, 1993, p.67). Lo que para Miller constituye el fracaso rotundo del programa desplegado en los volúmenes de Historia de la sexualidad encuentra su origen en la problematización del dispositivo sexual del que se intenta trazar la arqueología. Mientras que la arqueología había revelado un juego de presencias-ausencias de objetos conceptuales y prácticos a partir de determinados cortes (el objeto «hombre» está ausente antes de la episteme moderna, presente después del corte; el objeto «clínica» se encuentra ausente antes del corte y presente luego), la sexualidad se resistió a este juego de apariciones. Es ampliamente conocido el problema de esta investigación: se comienza afirmando que el dispositivo de la sexualidad (la proliferación de discursos sobre la sexualidad donde comienza a elaborarse un saber científicista y clínico sobre esta) surge a finales del siglo XVIII, pero luego se ve que en buena medida este dispositivo ya estaba en expansión creciente en el siglo XVII, incluso hay que remontarse hasta el Concilio de Trento, las prácticas de examen de conciencia, la dirección espiritual pastoral, la penitencia. Pero la historia prosigue y Foucault se ve obligado a remontarse hasta los griegos y los romanos en un retroceso histórico donde la arqueología pierde sus contornos más familiares en los siglos de la época moderna. Y Miller remata, en un gesto desafiante, que habría sido preciso que esta arqueología de la sexualidad se remontara hasta el judaísmo (evocando Blanchot) e incluso hasta la civilización del Nilo. Todo sucede como si la definición misma del dispositivo en cuestión («hablar de sexo») fuera demasiado laxa para el objeto que se intentaba circunscribir. Claro está que considerar este movimiento regresivo un fracaso es una apreciación específica de Miller. Lo que es indiscutible y conocido por demás es que a partir de este momento Foucault se remonta a épocas no analizadas sistemáticamente por él hasta entonces, y que esta regresión histórica está en la base misma de la modificación de sus análisis arqueológicos y genealógicos, pasando a las formas de subjetivación-interiorización del poder y a la estética de la existencia. En lo que respecta a la genealogía, el cambio de enfoque no pasa desapercibido: se desplaza el análisis del poder en términos de lucha y estrategia desplegados en un espacio exterior al sujeto, infra y extra subjetivo podría decirse, a un estudio sobre las formas plurales pero ya interiorizadas-subjetivadas del poder. Llega a afirmar así que el poder no era tanto una cuestión de enfrentamiento y lucha como una cuestión de gobierno. Es evidente que la reformulación de la concepción del poder se encamina hacia un apaciguamiento de los anteriores planteamientos (no necesariamente un completo desplazamiento). La amplitud de estos problemas centrales en la obra de Foucault exceden con mucho nuestra preocupación presente.

Aquí nos interesa tan solo destacar que, siendo la psicología una de las principales ciencias humanas en el programa arqueológico (si es que no es la más importante de aquellas), el psicoanálisis es la más importante de las contraciencias humanas que vienen a dar los golpes definitivos para la muerte del hombre. La situación de la psicología y el psicoanálisis en relación a la disposición antropológica de la episteme

moderna es opuesta, siendo el psicoanálisis el principal punto de apoyo de Foucault para trazar los límites de las ciencias humanas y diagnosticar su próxima desaparición. Y Miller nos muestra que es posible concebir una inspiración psicoanalítica de la arqueología de Foucault. Así, desde un campo más restringido que concierne a la psicología y la teorización del aprendizaje, parece muy oportuno pensar en una inspiración psicoanalítica para modular los alcances y las limitaciones de la teorización psicológica del aprendizaje.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Birman, J. (2008). Foucault y el psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Castro, E. (2012). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Foucault, M. (1969 [1967]). Nietzsche, Freud, Marx. *Eco*, 5. Bogotá.
- Foucault, M. (1984). *Enfermedad mental y personalidad*. España: Paidós.
- Foucault, M. (1994 [1953-57]). La psicología de 1850 a 1950. En *Dits et écrits* (págs. 120-37). Paris: Gallimard. Hernán Scholten.
- Foucault, M. (1994b [1957]). La investigación científica y la psicología. *Psicología cultural. Grupo Cultura y Desarrollo Humano, Unversidad del Valle.*, 1-19.
- Foucault, M. (2003 [1966]). *Las palabras y las cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freud, S. (1992 [1905]). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras completas. Volumen VII*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Macherey, P. (1993). Sobre una historia natural de las normas. En: *Michel Foucault, filósofo*. Madrid: Gedisa.
- Miller, J.-A. (1993). Michel Foucault y el psicoanálisis. En: *Michel Foucault, filósofo*. Madrid: Gedisa.