

La instancia de la letra en la conciencia y su incidencia en el sujeto del inconsciente

Alfredo Jerusalinsky

Al comienzo ellos tenían los dioses
Y nosotros teníamos la tierra.
Nos mandaron a cerrar los ojos;
Cuando los abrimos
ellos tenían la tierra
y nosotros, las oraciones.
Eduardo Galeano

El arte de educar

Cómo articular saber y conocimiento

Educación es transmitir un saber y, de un modo generalizado principalmente a partir de la modernidad, también un cuerpo de conocimientos. Ambos dominios –saber y conocimiento– no nacen articulados entre sí ni tampoco se articulan espontáneamente. Para diferenciarlos más fácilmente podemos atravesar por las respectivas extensiones plurales de ellos: *los conocimientos* son la resultante del desmembramiento de los objetos en sus diversas variables y también las resultantes de sus transformaciones, tanto las espontáneas cuanto las provocadas por experimentos deliberadamente practicados; en todos los casos esas resultantes se operan en y pertenecen al campo de lo real.¹ En tanto que la pluralización del saber, o sea enunciar “*los saberes*”, nos permite percibir que su plural se refiere al saber que

1 Cfr. *La construcción de lo real en el niño* de Jean Piaget, 1948.

cada sujeto atesora en su singular estilo y no, como ocurre con los conocimientos, los cuales se dividen y multiplican en su especificidad no determinados por cada sujeto que los posee, sino por su correspondencia lógica con el objeto que su estudio focaliza y los modos en que lo implementa o divide. Eso se debe a que mientras la estructura del conocimiento se construye atravesando el objeto para extraer de él sus universales, la estructura del saber se constituye por la posición singular en que el sujeto es inscripto en el discurso, inscripción que no depende de ningún objeto, sino del deseo de otro.²

Dicho de un modo simple: el conocimiento se constituye en referencia al objeto mientras que el saber se constituye en referencia al sujeto

El mayor arte del educador consiste precisamente en transmitir ambos de modo que sea posible articularlos. Articularlos quiere decir saber con qué lógica funcionan cada uno de esos dominios, conocer sus puntos de oposición y sus puntos de contacto, poder enunciar las consecuencias de su asociación o disociación en cada caso.

El saber es gobernado por la lógica de lo simbólico. El conocimiento es gobernado por la lógica de lo real. Lo imaginario consiste en la construcción de escenarios ilusorios donde lo real y lo simbólico juegan a estar de acuerdo. Es por eso que el juego tiene un papel fundamental tanto en los procesos de aprendizaje cuanto en la elaboración de los conflictos psíquicos.

Las fantasías infantiles –núcleo argumental de los juegos de los niños– consisten en moldear lo imaginario de modo

2 Quien realiza inicialmente esa inscripción recibe el nombre de Otro Primordial. Generalmente la madre o quien ejerza esa función, que actúa como transmisor del pequeño sujeto para el campo del Discurso que, entonces, llamamos de Gran Otro o simplemente Otro con mayúscula. Discurso porque el modo de su incidencia sobre el sujeto que está a advenir es imponiendo el saber contenido en la lengua, o sea, Discurso.

que se torne capaz de representar lo real al mismo tiempo que significar lo simbólico.³

Ahí se encuentra el motor que hace del juego una inigualable bisagra de articulación entre diferentes edades, diferentes estamentos sociales, diferentes culturas. Por eso podemos considerar el jugar como el mayor eje inclusivo.

La psicopedagogía es una disciplina que trabaja en la dirección de ofrecer al educador instrumentos conceptuales y prácticos que le permitan el ejercicio de su arte principal: articular saber y conocimiento. Si llamamos *disciplina* a todo *corpus* conceptual que orienta una determinada práctica social, se justifica que la psicopedagogía, en tanto disciplina, sea interpelada acerca de los motivos que la llevan a elegir uno u otro *corpus* con sus consecuentes efectos en el campo de su práctica social.

La experiencia clínica en el campo educacional nos ha enseñado que el lugar donde se despliegan en forma dramática las contradicciones entre saber y conocimiento es en el sujeto.

El sujeto y el discurso. La amenaza de no ser

Los alumnos se debaten en la obligación de conocer sin saber por qué. Lo que quiere decir que se tornan obedientes mucho antes de saber por qué deben concordar con el Otro en el código, la lógica y el diseño de la letra.

Este hecho es más una demostración de que el sujeto no es individual o colectivo, sino justamente el punto de intersección entre lo individual y lo colectivo, o sea, el modo en

3 Es por eso que en el jugar infantil el gigantesco Gulliver puede casarse con una princesa minúscula, los animales hablan y los zapallos se transforman en carrozas doradas, así como una lavaplatos es la elegida de un príncipe.

que él se representa en el discurso social. Si se le impone un modo fijo o padronizado de representación en el discurso que obligatoriamente él deba llenar y al que debe ajustarse, el sujeto propiamente dicho desaparece porque el acto de subjetivación –la elección del modo de representarse en el otro– queda interdictado. En eso consiste el ámago de la lógica segregativa: la reacción narcisista ante cualquier representación que coloque al sujeto en el lugar de su disolución. El detonador de esa reacción es la puesta en acto del discurso que impone un patrón uniforme al ser.

El tamaño e intensidad del ataque al semejante es directamente proporcional al horror que el sujeto experimenta frente a esa amenaza.

Una pedagogía capaz de distanciarse de la lógica segregativa precisa abrir el abanico de las representaciones posibles para los pequeños sujetos que, precisamente por sentirse aún frágiles, son extremadamente vulnerables y moldeables a incluirse en sistemas jerárquicos. O sea, en armarse de máscaras que los protejan de su fragilidad. De ahí al *bullying* solamente un paso, porque el *bullying* es un acto de repudio a encontrar una imagen de sí (la imagen del par semejante) que muestre y reúna en sus trazos precisamente lo que el sujeto teme: su fealdad, su defecto, su fracaso, ser perdedor, su incerteza, su vacilación, su inhibición. El linchamiento virtual (a veces real) que el *bullying* detona ofrece al sujeto agente, al tornarse parte de un acto colectivo que él mismo convoca, la ilusión de una victoria y el devaneo de un plus de potencia al fundirse en una única masa con sus cómplices atacantes.

Los mecanismos de cualquier discriminación siguen los mismos procesos especulares, aunque podamos reconocer en cada tipo de segregación diferentes niveles de astucia y también de violencia. Los mecanismos institucionales de la segregación suelen ser bastante más sutiles, aunque acaben

teniendo las mismas consecuencias trágicas. Los calificamos de astutos porque el nivel de evidencia de los efectos de disolución de los lazos sociales provocados por las políticas excluyentes y segregativas torna imposible creer en algún desvío accidental que no estuviese previamente contenido en la estructura misma del sistema. O, mejor deberíamos decir, de los sistemas, porque bien sabemos que la educación está dividida por lo menos en dos: la pública y la privada. División que ya contiene en sí no solo una oposición de clases, sino también el cultivo de una segregación competitiva (la reproducción a nivel escolar del insalubre paradigma social del liberalismo: la libertad de imponerse mediante la liquidación del otro).

Una pedagogía capaz de actuar en la antípoda de la discriminación y la segregación precisa, para ello, armarse de recursos de articulación entre el conocimiento y el saber. O sea, no confiar solamente en los experimentos, sino abrir espacios para vivenciar diversidad de experiencias. Los experimentos tienen un resultado previsto, las experiencias tienen resultados sorprendentes. Los experimentos, cuando repetidos, deben conducir a resultados idénticos, en cambio las experiencias, cuando repetidas, siempre conducen a soportar las diferencias.

Diagnóstico: ¿entender o clasificar?

La diferencia entre el diagnóstico en transferencia y el diagnóstico por clasificaciones contenidas en un manual está en que el manual establece categorías por colección de síntomas o por conjunto de comportamientos cada uno de los cuales es portador por sí mismo de un valor de normalidad o patología independientemente del contexto, de la historia personal y de la red de significaciones en las que se encuentra

inmerso. El despliegue de un espacio y un tiempo de relación entre el profesional y el niño permite que, mediante la transferencia el alumno le haga saber a quien lo entrevista o a quien lo observa o trabaja con él, si se trata de un estilo y no de un síntoma. Si la perplejidad, el extrañamiento, el silencio, la perseveración, la agitación, el retraimiento, la lentitud, la dispersión, la viscosidad del pensamiento, la obsesión repetitiva, la evitación, la ira, la agresividad, la posición tiránica, el desafío insultante, la negativa a participar, la desobediencia sistemática, la inhibición, la fantasía persecutoria, la cleptomanía, la fabulación, el autoaislamiento obedecen a un automatismo neuropático o a un complejo de significaciones en las que el pequeño sujeto ha quedado atrapado, por lo que no le cabe otro remedio, sino colocarlas en juego en su relación con los otros. Son muy diferentes los caminos en que se emprende una cura partiendo de una u otra posición diagnóstica: partiendo del manual, el acto clínico se inclina a corregir mediante condicionamiento la conducta (expresión de superficie) considerada errada; desde la transferencia la propuesta es desenmarañar la madeja de significaciones derivadas de la historia subjetiva para que, desatado el nudo que lo retenía en una significación fija, el niño pueda elegir otros modos de relación con el objeto de conocimiento y con sus colegas y profesores y no solamente aquellos modos en que había quedado preso. En el primer caso el actor principal de la cura es el pedagogo porque esa doctrina lo conduce a creer que ya se sabe de antemano o que se debe hacer con el niño “descarrilado”. En el segundo caso el protagonista principal es el niño que en su jugar y en su producción espontánea va a revelar las razones de sus síntomas y los caminos posibles (posibles para él) para superarlos. Es la diferencia entre poner en juego un sujeto o reprimirlo.

En realidad, actualmente existen varios tipos de diagnóstico. Si separamos lo psi del término psicopedagogía

tendremos en ese *psi* el comportamental, el cognitivo, el psicoanalítico, el neuropsicológico y, por último, el psiquiátrico (que, dicho sea de paso, se alimenta de pedacitos de todos ellos aunque hoy en día prefiere decididamente los primeros dos condensados en uno: cognitivo comportamental). El comportamentalismo y el cognitivismo han sufrido una condensación forzada por la psiquiatría y la neurología: lo cognitivo-comportamental. Hay en esa denominación un forzamiento porque se trata de dos prácticas psicológicas claramente diferenciadas y que difícilmente –y solamente desvirtuando sus principios– puede llegar a asociarse en la práctica clínica. Ambas escuelas comparten como unidad de análisis el comportamiento, pero el modo de evaluarlo y tratarlo es completamente diferente. Para el comportamentalismo cada comportamiento es en sí mismo normal o anormal según el lugar que ocupa en la distribución estadística de la frecuencia con que aparece en la muestra seleccionada y de acuerdo con la prueba aplicada. El objetivo del tratamiento es, entonces, devolver el individuo a la zona de la curva de Gauss compatible con el patrón de sujeto bautizado como normal. La figura del bautismo –aclaro– es una ironía porque tal pertenencia a una u otra categoría comportamental es considerada de modo genérico innata, de modo que clasificarla no es más que ponerle nombre a lo que se considera, para ese individuo, propio de su naturaleza (sin que para ello haya sido necesario, debemos aclarar, haberse demostrado el carácter orgánico de su causalidad). El método para empujar al “desviado” de la media a un desvío más estándar es simple: estímulos de goce cuando los comportamientos son positivos y estímulos aversivos cuando los comportamientos son fuera de lo “normal”. El cognitivismo, por su parte, aun en sus formas más mecanicistas evalúa la significación del comportamiento de acuerdo a la posición que este ocupa en una red lógica consciente que

organiza las relaciones del sujeto con el objeto (positivado) y su finalidad (tanto la del objeto cuanto la del sujeto). Su herramienta de “cura” consiste en la argumentación racional pragmática, en suma, aconsejar y entrenar al paciente para conducirlo a una conducta más conveniente para él, aunque sea contraria o diferente a sus sentimientos, deseos o preferencias y aunque pague con otro síntoma la inhibición de este. El cognitivismo, en su práctica clínica, se ha bifurcado en dos direcciones generalmente asociadas en prácticas paralelas: una, la racionalizante que acabamos de describir, otra, la medición de funciones psicológicas: tiempos de atención y concentración en determinadas tareas, discriminación y organización perceptiva, habilidades lingüísticas, destrezas motrices (especialmente en motricidad fina), solución de problemas lógicos, velocidad del aprendizaje, velocidad en la discriminación perceptiva, etcétera (el etcétera se justifica porque la multiplicación de mediciones depende del tipo de análisis de funciones y las propiedades que cada escuela psicológica o neurológica considere necesario evaluar). La neurología suele demandar esas mediciones para correlacionarlas con hipotéticas (las comprobadas son minoritarias) fallas cerebrales funcionales ofreciéndose así recíproco refuerzo en una versión neuropsicológica del síntoma. Se trata de establecer una correlación directa causa-efecto sin considerar ningún mediador subjetivo.

Los educadores suelen sentirse atraídos por esta versión diagnóstica porque ella ofrece datos de superficie muy próximos de lo que el educador *per se* observa, lo que le permite realizar un diagnóstico presuntivo por cuenta propia, obteniendo también en ello la ventaja de contar con una causa explicativa que ahorra la interrogación sobre situación familiar, relación del niño con los educadores y con la escuela, o cualquier indagación sobre la correspondencia o el desencuentro entre el método educativo y el modo de

aprendizaje de ese niño. El campo de la responsabilidad del educador queda significativamente reducido y la jerarquía de su saber imaginariamente aumentada al disponer de referentes simplificados que le permiten atribuir condición psicopatológica de forma intuitiva. La escuela, los padres, los profesores, coordinadores y directores agradecen: todos quedan a salvo ya que el problema reside en el estigma del que el niño es portador. La corporación médico-farmacológica también agradece, no solamente por el aumento de la masa de pacientes y consumidores, sino principalmente por los efectos de verificación ficticia de sus tesis causales, verificación apoyada por la veloz proliferación de falsos positivos.

Hay consenso mayoritario, aunque no unánime, de que en el campo de la salud mental estamos sufriendo actualmente por lo menos tres falsas epidemias: autismo no-mencionado trastornos del espectro autista (TEA), trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y trastorno bipolar (TBP). No es que las afecciones vinculadas no existan, sino que sus nomenclaturas, el método categorial al que quedan sometidas, el método de construcción de su semiología, el uso clasificatorio al que se destinan, la finalidad estandarizante con que se aplican, la medicalización reduccionista a que conducen, la atribución monocausal organogénica de sus criterios etiológicos, la consecuente supresión de cualquier análisis de la complejidad de su estructura y de su singularidad, conducen inevitablemente a un aumento exorbitante de la población capturada en esas categorías, a intervenciones medicamentosas sumarias, a efectos iatrogénicos por diagnósticos precoces que actúan como profecías autocumplidas.

Un ejemplo dramático de esto último fue lo ocurrido con las personas con síndrome de Down. Hace cuarenta años eran consideradas incapaces de efectuar diversos aprendizajes –entre ellos la lectoescritura– e incorporar

habilidades sociales propias del desarrollo. Por ello no se les impartían esas enseñanzas ni se les ofrecían oportunidades de vivir las experiencias necesarias para la adquisición de esas habilidades. La resultante, lógicamente, era que se desarrollasen en concordancia con la pobreza que se les ofrecía: no leían ni escribían y no tenían vida social más allá de su núcleo familiar. Hoy en día más de la mitad de ellos leen y escriben, y es indiscutible la amplitud de la vida social en la que la mayoría de ellos participa y que acabó sorprendiendo a aquellos lúgubres premonitores. Los genes afectados (el par cromosómico 21) continúan siendo los mismos. Lo que cambió radicalmente fue el carácter premonitorio trágico del diagnóstico y la representación de ellos en el Otro (lo escribimos con mayúscula por el poder que su extensión social le otorga). La estimulación temprana, las intervenciones psicoanalíticas tempranas y la demostración de que en el ámbito del desarrollo infantil los diagnósticos basados en una monocausalidad construida a partir de la observación transversal no se verificaban en la clínica, acabaron por disolver una buena parte de las certezas fatídicas que pesaban sobre ese síndrome y, por extensión, sobre muchas otras manifestaciones psicopatológicas o de problemas de aprendizaje.⁴

4 La inclusión de los problemas de aprendizaje en toda su extensión y variabilidad como una categoría equivalente a aquellas que se proponen como “trastornos” psicológicos y conductuales causados por disfunciones orgánicas (nos referimos a la tesis etiológica central en que se sostiene el DSM5) es, a todas luces, problemática. Hay problemas de aprendizaje causados por sistema escolar, por método de enseñanza, por las circunstancias emocionales en que el alumno se encuentra, por fallas en su estructuración psíquica que no son causadas por trastornos orgánicos (bastaría para probar lo que estamos diciendo el registro de la alta correlación entre problemas de aprendizaje y cuadros crónicos de violencia familiar o condiciones de miseria). Por otro lado los problemas de aprendizaje pueden ser secundarios a problemas psíquicos (inteligencias normales perturbadas en su rendimiento por dificultades emocionales), paralelos a problemas psíquicos (metodología escolar inadecuada para enseñar a un niño autista, psicótico o fóbico) o el problema de aprendizaje presentarse como primario por la presencia de un obstáculo en la relación del niño

Lo que quedó demostrado en esa experiencia, cuya injustificada demora de más de cuarenta años para su despliegue y conclusión se debió en gran parte por la resistencia de los reduccionismos conductista y medicalista, fue que los diagnósticos contruidos por correlación entre una variante génica atípica (encontrada o supuesta) y manifestaciones psicopatológicas transversalmente registradas no tiene valor metodológico universal de prueba que autorice la afirmación taxativa de causalidad. Dicho de otro modo, una correlación biunívoca, por más estable que sea, no es prueba suficiente para afirmar una causalidad orgánica única; la afirmación de mayor extensión que ese tipo de correlación puede autorizar es que esa variante forma parte, como variable interviniente, en un complejo causal heterogéneo de mayor extensión.

Los problemas de aprendizaje y la psicopatología

Desde que Comeinus (1986) hizo la lista de los conocimientos que, según él, todo el mundo debería aprender y, un poquito más tarde, Lasalle (1962 [1720]) estableció la correspondencia entre edades del niño y aprendizajes bajo la forma de un currículum educacional, la escuela comenzó a hacer diagnósticos no solo de insuficiencia, deficiencia o competencia. En el manual escrito por Lasalle figuran ya indicaciones para la posición de la cabeza, el torso, las piernas y los pies, indicadores posturales de la atención, la regimentación de las actitudes y los movimientos, los tiempos

con el objeto de conocimiento (por ejemplo la presencia de un déficit sensorial o perceptivo) que acaba causando problemas de sociabilidad, de valorización narcisista con consecuencias en la estructuración del sujeto. Tengamos en cuenta que hablamos de estructuración del sujeto porque en el transcurso de la infancia estructura psicopatológica y, en general, toda posición psíquica, aunque puedan dejar marcas posteriores son "indecididas".

exigidos de concentración, la importancia de la observancia del lugar del alumno en oposición jerárquica al lugar del profesor y los severos castigos correspondientes a cada tipo de infracción. Aunque sin pretensión médica, sino meramente empírica, el diagnóstico escolar fue cavando paulatinamente su presencia en la psicopatología. Ocurre que era –y es– la vía privilegiada mediante la cual la psicopatología acaba obedeciendo a las demandas de producir un sujeto útil, funcional y fácilmente adaptable a la sociedad industrial y, especialmente, a la contabilidad capitalista.

Para cumplir esa misión el currículum escolar tuvo que tornarse febrilmente imperativo y el diagnóstico altamente segregatorio. Escuela y psiquiatría encontraron en una etiología organicista la gran bisagra para articular ambos propósitos. Partiendo de la tesis de que las normas escolares y su currículum no hacen más que reflejar las formas naturales de la relación del niño con el conocimiento, y que las categorías psiquiátricas no hacen más que clasificar los desvíos de la naturaleza humana, ambas praxis se satisfacen en que la escuela deja a salvo su organización corporativa y la psiquiatría deja a salvo la suposición de haber encontrado la verdad universal y uniforme del comportamiento (obteniendo, de paso, una validación complementaria mediante la captura de simpatía en un vasto agrupamiento social). Una alianza que converge en dar prevalencia al objeto y suprimir el sujeto. Esa es la razón por la cual el dominio médico nunca protestó por el hecho de que los maestros invadiesen su campo, ni los maestros se indignaron porque neurólogos, psicólogos conductistas o psiquiatras mecanicistas les indicasen a quién y cómo enseñar sin preguntarles siquiera si ellos –los maestros– podían, querían o estaban preparados para hacerlo. Ocurre que, en suma, desde ambos lados la convergencia se acaba simplificando en un sistema

de derechos y obligaciones que opera bajo la forma de restablecer una disciplina que deje a salvo la cosa.

No debemos engañarnos (ni dejarnos engañar) en que tal colaboración recíproca constituya una aproximación a una práctica interdisciplinaria porque, en realidad, se trata de lo mismo: disciplinar al niño. Solo eso puede explicar por qué se unen en una misma categoría la atención de un contenido cognitivo con el movimiento. ¿Será que no corresponde a la estética escolar que un niño aprenda sin quedarse quieto? Al fin y al cabo, el diagnóstico de TDAH sostiene el fundamento de su patogenia en el exceso de movimiento, sea este desorganizador causal o asociado con pobreza o bien con disfunciones sinápticas. Lo que nos lanza inmediatamente a preguntar ¿por qué no molesta tanto, hasta el punto de generar una categoría diagnóstica simétrica, que un niño no aprenda por falta de movimiento?

Debemos reconocer la constancia y persistencia de los principios con los que el Estado centrado en la acumulación de capital –en especial el neoliberal– orienta y determina el sistema educacional: transcurridos trescientos años el *DSM-5* reedita en versión actualizada lo que ya estaba escrito en 1699.

Al fin y al cabo, Lasalle en ese último año del siglo XVII describió minuciosamente la postura y la inmovilidad que él consideraba necesarias para viabilizar los aprendizajes, así como dejó perfectamente claro en qué consistía la enseñanza en la modernidad. De modo preciso y sintético lo define en el primer punto de su decálogo del pedagogo: “Debemos substituir la educación del espíritu por la enseñanza de las cosas”.⁵

5 Cfr. Alain Grorischard, *El Santo Pedagogo*.

El imperativo escolar, el saber, el poder y la letra

Durante la evolución de las especies los humanos perdimos lo que las otras especies conservaron y, en muchos casos, perfeccionaron: transmitir por la vía de la memoria genética el saber acumulado por esa especie, especialmente acerca del objeto natural que les conviene para su satisfacción. *Ante esa privación nos vimos obligados a fabricar una memoria externa a nuestro organismo: el lenguaje.* El lenguaje es la memoria del saber de nuestra especie.

Por eso se torna tan decisiva para cada uno de nosotros la transmisión que de él configuran y efectúan nuestros antecesores. Y es por eso que nos estructuramos en tanto sujetos de acuerdo con esa transmisión. El lenguaje, bajo la forma de un saber, se torna discurso. O sea, constituye una versión del mundo, de las relaciones con los otros (semejantes o no semejantes), de las cosas, de nosotros mismos. El nacimiento de la escritura perfeccionó lo que toscamente las pinturas rupestres prehistóricas inventaron, es decir, una memoria lingüística transgeneracional, intergrupala y, más tarde, intercultural, transcivilizatoria, en suma, histórica. Podemos servirnos de la experiencia acumulada por nuestra especie a través de los tiempos y de los diferentes agrupamientos humanos gracias a la letra. Por obra de ella nos tornamos habitantes virtuales de culturas y civilizaciones que jamás conocimos y herederos de saberes de antepasados que nunca vimos. Por la falta de objetos reales en nuestro saber genético acabamos indisolublemente enlazados a los objetos simbólicos contenidos en la memoria lingüística de nuestro saber.

Al final, de tanto ir a la fuente simbólica nuestra vida acabó tornándose más dependiente de esa fuente que del objeto real. Por eso para nosotros los objetos valen menos por lo que son que por lo que representan. Y lo que representan

depende fundamentalmente de la posición que ocupan en la serie de las letras. Letras que se combinan precisamente para formar palabras que digan algo de esa posición y ese valor. Los objetos y los otros se tornan deseables por lo que significan mucho más que por lo que son. Nuestro organismo vale en la medida en que él nos permita transitar libremente por el mundo de las letras y pierde valor cuando hace obstáculo a ese desplazamiento. Porque la letra constituye una especie de museo del saber en el cual podemos elegir cómo, cuándo, con qué, vamos a suplir el lugar que en nuestra especie quedó vacío.

Como depositario del saber el significante se tornó determinante para nuestras vidas, a tal punto que nuestra condición de sujetos está indisolublemente atada a la cadena (valga la intensidad de esta palabra) significante que nos representa y que, por representarnos se transforma en la contraseña de acceso al saber acumulado en el discurso. Esa “contraseña” está compuesta por letras. Hace unos cinco mil años la humanidad emprendió la tarea de registrar por la letra su saber, la tarea de guardar en la letra lo que ya había aprendido y lo que a cada paso lograba aprender. Apoyado en ello fue construyendo un mundo cada vez más determinado por la letra que por la práctica. Así se tornó capaz de transmitir de una generación a otra su saber sin precisar realizar en la práctica la construcción de la cosa que la letra ya de por sí describía.

A lo largo de un par de milenios y especialmente en los últimos quinientos años el *savoir faire* del esclavo fue capturado por la letra y subsecuentemente expropiado por el amo. Si antes el amo, aunque fuese él quien decidía lo que había que hacer, dependía del esclavo porque era este el que sabía hacerlo, era el *savoir faire* lo que mantenía vivo al esclavo. Poco a poco la figura del aprendiz fue desapareciendo y la vida del esclavo perdiendo valor ya que su saber fue

transformado en tecnología o sea un saber capturado en la letra. Hoy los amos se preocupan centralmente en capturar el dominio de la letra y el discurso (saber del esclavo transformado en tecnología).

Como es fácil de ver y verificar, quien no adquiere el dominio de la letra no posee la contraseña para entrar en el mundo del saber que actualmente esta condensado con el poder. Marginado, excluido, segregado, ignorado, descalificado, deficiente, son las diferentes posiciones (las posiciones de valor son infinitas) reservadas para aquellos que, por las más diferentes razones, permanezcan distantes de la letra. Posiciones determinadas por la forma y lugar en que cada sujeto logra representarse en el discurso. Cuán próximo o distante se encuentre él del dominio de la letra va a marcar la abertura o cierre de sus posibilidades de elección de su destino.

Estas son las consideraciones que fundamentan nuestra insistencia en enseñar a leer y escribir, a representar las transformaciones, a cuantificar los hechos y las cosas, a como tener acceso a los caminos que conducen a las más diferentes formas del saber, caminos hechos de significantes y pavimentados con letras.

Reside en nuestro arte de enseñar (me remito al inicio de este texto sobre el arte principal del educador) el conducir nuestros alumnos, cada uno provisto del tipo de zapato y de la luz que le son propios, para que logren pasar de la posición pasiva a la posición activa en el aprender, a que descubran que la letra no es enemiga de su deseo ni de su saber, sino que es la vía de su realización, que descubran por su propia experiencia cómo pasar de la obediencia a un imperativo, de la sumisión a un saber previo, a la sublevación de ese saber mediante la invención.

La invención implica colocar en movimiento la imaginación. Lo que también causa recorridos alternativos y desvíos

no previstos en quiebran la línea recta hacia la obtención de resultados previamente establecidos como meta. Dicho de modo más preciso, implica estar dispuesto a correr la aventura de escribir lo que no estaba escrito, de darle lugar a la expansión del imaginario. La dilatación del tiempo que ese modo de proceder causa suele calificarse como pérdida, pero si abandonamos la óptica de la eficacia enseguida veremos que el sujeto se ha enriquecido al descubrir caminos alternativos cuya ramificación permite acceder a saberes que hasta entonces estaban fuera del elenco programado y ni que hablar de los descubrimientos sorprendentes de metodologías impensadas.

Ningún momento más propicio para ello que la infancia y, aunque de otro modo, también la adolescencia. Ocurre que tanto los niños (por su pequeñez y su inmadurez orgánica) cuanto los adolescentes (por la avalancha hormonal que se abate sobre sus vidas) sufren de un exceso de lo real,⁶ por lo que precisan estirar, dilatar su cortina imaginaria para que la extensión de lo real no impida la simbolización.⁷

Por eso, en algún principio pedagógico debería figurar que la infancia no debe ser atada a la exclusiva construcción de lo real, así como el pensamiento adolescente precisa que sea respetado su derecho a la construcción de utopías y a la aventura de nuevas estéticas.

A propósito, ¿no será que es precisamente por el designio de imponer la sumisión y la obediencia que la invención tiene tan poco espacio o ninguno en la escuela contemporánea?

6 También lo podríamos decir acerca de los ancianos.

7 Esa es la razón por la compulsión con que los niños juegan y la interminable invención de mundos utópicos con que los adolescentes intentan detener o soportar el atropello provocado por sus transformaciones corporales.

Bibliografía

- Comenius, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid, Akal.
- Da Franca Soares, J. C. (2015). *Psicopedagogia e psicanálise*. Salvador, EDUFBA.
- Gorischar, A. (1981). El Santo Pedagogo. En *Ornicar*, núm. 2. Buenos Aires.
- Jerusalinsky, A. (2010). O nascimento da incluso. En *Revista Escritos da Criança*, núm. 7. Porto Alegre, Centro Lydia Coriat.
- Jerusalinsky, A. (2017). Educar para não ser sujeito. En *Revista del Instituto Psicopedagogia UFBA*. Salvador, EFBA (en prensa).
- Manacorda, M. A. (1989). *Historia da Educação*. San Pablo, Cortez.
- De la Salle, J. B. (1962 [1720]). *Obras completas. Tomo II, Obras Pedagógicas y Escolares*. Madrid, Agrupación Regional Lasaliana de España y Portugal (ARLEP) y de la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL). En línea: http://www.es.catholic.net/catholic_db/archivosWord_db/09-guia_escuelas_lasalle.pdf (consulta: 24-11-2017).