

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
PROGRAMA DE DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

---



*Transmisión y Apropiación de la Ley en la  
Educación. Aportes del Psicoanálisis a la  
Pedagogía*

Tesis que para obtener el grado de Doctor en Pedagogía presenta:

Mónica Morales Barrera

Asesor. Dr. Alberto Constante López

Septiembre 2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



*Debes amar la arcilla que va en tus manos  
Debes amar su arena hasta la locura  
Y si no, no la emprendas que será en vano  
Sólo el amor alumbra lo que perdura  
Sólo el amor convierte en milagro el barro.*

*Debes amar el tiempo de los intentos  
Debes amar la hora que nunca brilla  
Y si no, no pretendas tocar lo cierto  
Sólo el amor engendra la maravilla  
Sólo el amor consigue encender lo muerto.*

*Silvio Rodríguez  
“Causas y Azares”*



## *AGRADECIMIENTOS*

Agradezco a la UNAM por haberme dado la oportunidad para proseguir mis estudios que nunca acaban.

Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a quienes directa o indirectamente hicieron posible la elaboración de este trabajo; a quienes han sido soporte y compañeros de esta aventura que es la vida. A mi familia y amigos.

A todos ustedes  
Gracias por estar en mi vida.



# ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN .....	1
<b>CAPÍTULO I. A MANERA DE “ESTADO DEL ARTE”: SOBRE LA TRANSMISIÓN</b>	9
A. El psicoanálisis .....	10
B. La cultura .....	12
1. Los mitos .....	13
2. Mecanismos en la transmisión .....	15
C. Educación, pedagogía y transmisión .....	18
<b>CAPÍTULO II. UN PUNTO DE PARTIDA: LA TRANSMISIÓN EN PSICOANÁLISIS</b>	23
A. La experiencia freudiana .....	23
B. La transmisión del psicoanálisis .....	26
<b>CAPÍTULO III. ENTRE LA TRANSMISIÓN Y DE LA ENSEÑANZA</b>	33
A. Transmisión y comunicación. Sus implicaciones en la enseñanza .....	33
B. La palabra oral en la transmisión .....	37
C. Lo que organiza la transmisión: la castración del Otro .....	40
D. La transmisión exige la transferencia .....	43
E. La transmisión del saber docente .....	45
F. La idealización .....	49
G. La educación autoritaria y la transmisión .....	51

<b>CAPÍTULO IV. LA TRANSMISIÓN Y APROPIACIÓN DE LA LEY</b>	<b>53</b>
A. Su sentido en la educación .....	53
1. El mecanismo de la introyección de la ley en lo simbólico..	56
2. Caín y Abel. La interiorización de la ley.....	59
3. Dilucidación de una estructura .....	72
B. Las fallas en la transmisión de la ley .....	73
1. La lógica de lo prohibido .....	74
2. La posición de la autoridad frente a la ley .....	76
3. La función del castigo .....	80
4. La relación del sujeto (subordinado en ese momento) con el Otro de la ley .....	85
<b>CAPÍTULO V. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>91</b>
A. El objeto de investigación .....	91
B. El método clínico .....	95
1. El método clínico de orientación psicoanalítica. Supuestos teóricos .....	97
2. La improvisación teatral como recurso de investigación .....	102
3. Momento de elaboración .....	106
C. Perspectiva cuantitativa .....	109
D. Categoría de análisis: la relación del sujeto con el Otro de la ley. ....	112
1. Componentes de la estructura .....	113
2. Indicadores empíricos .....	117
E. Etapas de la investigación .....	120
1. Establecimiento de la muestra .....	120
2. Procedimiento .....	122
3. Transcripción de las improvisaciones teatrales .....	127
4. Clasificación de las improvisaciones .....	134
5. Perspectiva cuantitativa de las improvisaciones bajo la directriz de la categoría de análisis .....	136



<b>CAPÍTULO VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>147</b>
A. El proceso de exploración .....	148
1. Sobre la improvisación teatral como recurso de investigación de lo inconsciente colectivo .....	148
2. Sobre el conocimiento de sí mismo: el reconocimiento de lo transmitido .....	153
3. Sobre el contenido manifiesto dominante .....	158
B. La perspectiva cuantitativa-cualitativa .....	162
1. La lógica de lo prohibido: el motor de la historia .....	162
2. Posición de la autoridad frente a la ley .....	171
3. El castigo .....	173
4. Respuesta de los subordinados a la ley .....	177
APORTES DE LA INVESTIGACIÓN A LA PEDAGOGÍA .....	183
FUENTES DE CONSULTA .....	189
ANEXOS .....	197



# INTRODUCCIÓN

Gracias al encuentro con el libro *La escritura o lo trágico de la transmisión* (1994), de Laurent Cornaz, el tema de la transmisión cobró importancia para mí. Pues invita a la reflexión de aquello que hemos aprendido más allá de nuestra conciencia, y que nos ubica en la escena del mundo de determinada manera. La razón para vivir nos viene del lenguaje del Otro y éste produce destinos de los cuales es difícil escapar. El texto explora, entre otras cosas, el fenómeno de la transmisión más allá de las fronteras de la educación formal, de la comunicación, de la enseñanza intencionada.

Como se sabe, la educación despliega su acción bajo los cánones que impone una civilización desde el exterior, a través de políticas educativas edificadas conforme a los ideales de hombre que pretende formar. Para tal efecto, pone en juego toda la maquinaria institucional y científica a su servicio. En cambio, la transmisión es un fenómeno que *subyace* tras el discurso educativo de padres de familia, docentes o del poder soberano en boga; es algo imperceptible e incontrolable, que incide de manera intangible en la conducta, en las decisiones y elecciones de cada uno de nosotros, a pesar de los bienintencionados proyectos de vida y apoyos externos.

Lo transmitido —afirma Cornaz— determina los actos del sujeto, su destino, sus cegueras, sus éxitos, a despecho de sus dotes innatas y de su segmento social, sin la consideración del carácter o del sexo (Cornaz, 1994: 18). Lo transmitido se ha inscrito desde la cuna a partir del significante del deseo del Otro; por lo tanto, vendrá sólo desde ese lugar, anticipando la manera como participamos en el mundo; es una experiencia subjetiva de la que cada sujeto, en ciertas circunstancias, puede dar cuenta.

Pierre Legendre se pregunta en qué trabaja la transmisión, y responde contundentemente que en *fabricar la subjetividad* (1985). Nadie nace sujeto. En tanto ejemplares vivos, nacemos para encarnar una cierta idealidad a partir del deseo del Otro, y con ello

entramos a un discurso dogmático que organiza la subjetividad. Nos insertamos en un linaje que da identidad, y ocupamos un lugar social en la jerarquía jurídica institucional reinante. Es imponiendo una legalidad a las funciones biológicas, a la inminente tarea de civilizar las pulsiones (principio de placer) que advenimos sujetos de la cultura. Cada conglomerado humano desempeña su propia reproducción en la sucesión que debe hacer de la vida: fabrica a los sujetos.

La paradoja a la que se enfrenta la educación es que, debido a los canales convencionales de enseñanza que plantea la pedagogía, *no modifica lo que ha sido transmitido*, en tanto que son dos procesos que ocurren en diferentes registros. Desde una de sus raíces etimológicas —*educare* (conducir, guiar, orientar)—, la educación tiene una intencionalidad, que si bien puede cimentarse en lo transmitido culturalmente, puede desconocerlo en virtud de fuerzas exteriores. En cambio, la transmisión ocurre sin voluntad de enseñanza. Lo que caracteriza a este proceso es su discontinuidad, que atiende a su propia lógica de funcionamiento.

Para realizar este trabajo, nos preguntamos si era posible construir un *saber* sobre lo transmitido que valga para la educación, un saber que vaya más allá de un discurso razonado. El saber no se basa en el montaje de una disertación. Un discurso que no se articula para decir algo es un discurso vano. Saber —sostiene Lacan— es esto: al sujeto «se le presentan cosas que son significantes y de la manera en que se le presentan no quiere decir nada, y después hay un momento en que ustedes salen del atolladero y de golpe quiere decir algo» (Lacan, 1969-1970: 185). Se trata de un golpe de sentido, de articulación, como cuando para un niño el dibujo de una letra adquiere sentido de palabra.

De lo anterior, surgen las siguientes preguntas: ¿Es posible dar cuenta de la existencia de la transmisión? ¿Cuál es su mecanismo? ¿En qué contexto de investigación adviene su descubrimiento? Justamente cuando el incipiente saber psicoanalítico comenzó a forjarse a través del muy criticado tratamiento hipnótico, fue revelada *la dependencia del sujeto con un Otro inconsciente* al que obedece y del que el hipnotizador es tan sólo

portador de su palabra. Más allá de la efectividad terapéutica de la hipnosis, este acaecimiento posee valor histórico al propiciar el descubrimiento del inconsciente.

De estos parámetros clínicos, surgió la interrogante metodológica de si la transmisión es un tema susceptible de investigarse empíricamente o si sólo es una tópica inferencial. Desde sus inicios, la clínica psicoanalítica ha operado dentro del marco de la situación analítica «analista-analizante», utilizando la asociación libre como método de indagación del inconsciente. Sin embargo, el desarrollo del psicoanálisis ha abierto la posibilidad de acceder al inconsciente por medio de formas grupales, como el psicodrama.<sup>1</sup> Según el espacio en que se le utilice, cada psicodrama define sus objetivos de acuerdo con su propia finalidad y fundamentación. No obstante, para esta investigación se prefirió el término *improvisación teatral* en tanto que lo investigado no persigue ninguna finalidad terapéutica, ni resolución de conflictos ni objetivos artísticos. Su inserción en este trabajo fue como *técnica de investigación* para acceder a ciertos ordenadores inconscientes que susciten la acción de los actores y que — pensamos— da cuenta de lo transmitido. Esta espontaneidad lúdica equivale a la consigna dentro del consultorio psicoanalítico de la asociación libre, en que el tema seleccionado es sólo un organizador dentro de la puesta en escena, de donde nacen otras tramas. Al trabajar en escena sin texto previo, el sujeto se ve obligado a producir su propia palabra y a reaccionar respecto al dicho de su interlocutor. Desde la perspectiva experimental teatral, Antonin Artaud afirma que el teatro «desata conflictos, libera fuerzas, desencadena posibilidades, y si esas posibilidades y esas fuerzas son oscuras, no son la peste o el teatro los culpables, sino *la vida*» (Artaud, 1938: 33). La improvisación teatral es una forma de *hacer pensar* al expandir el poder del significante y atender a su polisemia; se constituye como lugar privilegiado para la posible resignificación. Se trata de hacer emerger, en un grupo, lo que se ha transmitido.

---

<sup>1</sup> El psicodrama fue utilizado por primera vez como técnica terapéutica por Jakob Levy Moreno en 1920 y consiste en que el individuo interprete —durante una representación teatral improvisada— uno o más papeles relacionados con sus problemas existenciales, conflictos actuales o pasados, síntomas o fantasías. Cf. Blatner, Adam. (2005) *El psicodrama en la práctica*. México: Pax.

De todo el material significativo susceptible de transmitirse, hemos elegido como objeto de investigación la *transmisión y apropiación de la ley en la educación*. En los diferentes espacios institucionales que la componen, la educación es el escenario por antonomasia donde se pone en juego la transmisión y la introyección de la ley en el educando. Su simple reconocimiento, desde una perspectiva cognitiva, no conduce a su apropiación; es un proceso con sus propias condiciones psíquicas y que puede inscribirse o no —puesto que puede ser forcluido<sup>2</sup>— durante la vida edípica del niño. La transmisión de la ley cumple una función educativa en tanto que no se abandona al sujeto a su naturaleza y se le introduce en el mundo de la cultura. Sin esta educación, el niño se vería abandonado a su naturaleza pulsional, como se observa en la visible problemática de los niños expósitos.

El presente trabajo explora cómo ha sido transmitida la ley por los poderes educadores, y cómo ésta ha sido apropiada en la subjetividad por los educandos. Para ello, se recurrió a las improvisaciones teatrales ejecutadas por estudiantes de licenciatura, las cuales fueron analizadas con un modelo de transmisión y apropiación de la ley, construido desde la perspectiva psicoanalítica (expresamente elaborado para la investigación). Nos apoyamos en técnicas de observación empírica provistas por la sociología.

Durante el proceso de investigación, participaron estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, del taller a mi cargo *Aprendizaje, pensamiento y creatividad*. También hubo alumnos del Tecnológico de Monterrey, del curso de verano *Valores en el ejercicio profesional*, a cargo del Dr. Alberto Constante. Conté con la colaboración especial de la profesora y directora de teatro Daniela Parra, a cargo de la preparación teatral de los participantes en relación con la improvisación teatral. Doy mi más profundo agradecimiento a todos ellos, sin cuya colaboración hubiera sido imposible la investigación.

---

<sup>2</sup> La forclusión en psicoanálisis se refiere al *no registro* de un elemento o significativo en el psiquismo.

Esta tesis consta de seis capítulos. El primero consiste en algunas aproximaciones disciplinarias al concepto de transmisión, recorrido que representa una especie de “estado del arte”, ya que no existen antecedentes de investigaciones empíricas al respecto. Si bien el punto de partida fue la experiencia histórica psicoanalítica, la transmisión mostró ser un concepto inherente al campo de la cultura, de la civilización y especialmente de la educación.

El segundo capítulo es un breve recorrido por los avatares que enfrenta el quehacer psicoanalítico referente a la transmisión: uno circunscrito al consultorio, pues se espera que las interpretaciones del analista tengan un efecto en la subjetividad del analizante y no constituyan tan sólo una reacción de impacto por cierta comunicación; por otra parte, se perciben las dificultades en la transmisión intergeneracional de un saber sobre el inconsciente, que difícilmente se aprehende bajo pautas pedagógicas convencionales. La transmisión de este saber presenta periplos impredecibles, como lo muestra la experiencia freudiana y el estilo controvertible, pero efectivo, de la enseñanza de Lacan.

Ubicamos, en el tercer capítulo, la transmisión como partícipe subliminal de la práctica educativa. El recorrido en esta sección es de orden conceptual; se trata de discernir su mecanismo dando primacía a la palabra oral sobre la escrita, como vehículo *princeps* de la transmisión. Exploramos este fenómeno particularmente en la relación maestro-alumno, padres e hijos, en tanto que ésta es la unidad mínima en que opera el proceso, y la más significativa en la vida del individuo.

La fundamentación teórica de la transmisión y apropiación de la ley fue objeto de desarrollo en el cuarto capítulo. Para su discernimiento, se partió del análisis del mito bíblico de *Caín y Abel* desde la égida de los tres registros que Lacan propone para la lectura de la realidad: lo Imaginario, lo Simbólico y lo Real. Asimismo, se tomaron como referencias algunos *midrashim* (explicación) judaicos que profundizan en el personaje Caín (Graves y Patai, 1986). Este mito conforma un arquetipo de la relación del sujeto con el Otro de la ley, que permite observar la transmisión de ésta y cómo el sujeto se apropia de ella en la subjetividad.

A partir de su análisis, se construyó una estructura —compleja en su dinámica— que contiene cuatro componentes: la lógica de lo prohibido, que se instituye a partir del Otro social más allá de cualquier personaje; la posición de la autoridad frente a la ley; la función del castigo en la apropiación de la ley en lo simbólico; la posición del subordinado con el Otro de la ley. El diseño de esta estructura permitió avizorar *las fallas en la transmisión de ley*, cuestión que ya no se encuentra a nivel del mito, sino de la vida cotidiana, de la historia de cada sujeto, de cómo experimenta la ley y de cómo la introyecta. Esta estructura constituye la categoría central de análisis de la investigación de campo.

En el quinto capítulo, se expone la construcción del objeto de investigación y se presenta la metodología utilizada. La particularidad de ésta es que se utilizaron dos métodos de investigación con bases epistémicas inconciliables entre sí, pero que aportan —cada una de ellas— resultados cualitativamente distintos, útiles para el discernimiento del objeto de estudio:

1) *El método clínico de orientación psicoanalítica*. Generalmente, este método se emplea en el estudio, en la profundidad y extensión de un caso. Investigadores como Piaget y Vigotsky dieron un uso particular al método clínico, aportando conocimiento epistémico científico. El método clínico de orientación psicoanalítica basa su estrategia de acceso al inconsciente en la falla en la palabra, en el decir más allá de la intencionalidad, en la asociación libre a partir de significantes clave. Con este método, se ha construido el edificio teórico que comporta el psicoanálisis. Durante el procedimiento, se utilizó la improvisación teatral como técnica de investigación, y se integró en un segundo tiempo un “momento de elaboración” reflexiva por parte de los participantes de lo que acababa de acontecer en el trabajo escénico.

2) Para realizar una primera recopilación de datos, se recurrió a una *metodología cuantitativa* de corte positivista. Se confeccionaron indicadores empíricos acordes con la categoría central de análisis, los cuales permitieron observar el mecanismo de la transmisión y apropiación de la ley en el material significativo de los *performances*. Esta dimensión metodológica proporcionó una anatomía del objeto de investigación y abrió



la posibilidad de formular algunas *generalizaciones* más allá del examen de la unidad de análisis. Asimismo, se produjeron preguntas que fueron motivo de reflexión.

En el sexto y último capítulo se consignaron los resultados de la investigación. La información se organizó con base en dos ejes: el primero, concerniente al *proceso de exploración* de lo acontecido en las improvisaciones teatrales, así como su validación como técnica de investigación psicopedagógica de objetos educativos y culturales inasequibles por su naturaleza inconsciente. Este modelo de investigación mostró sus cualidades como productor de un saber reflexivo sobre lo transmitido culturalmente, en nuestro caso la transmisión y apropiación de la ley en la educación. El segundo eje, analizado desde una perspectiva cuantitativa-cualitativa, se abocó a la descripción y análisis del material significante vertido en las escenificaciones, examinado desde el *modelo teórico* que se confeccionó a partir del mito hebráico *Caín y Abel* para la pesquisa de *la relación del sujeto con el Otro de la ley*.

En general el proceso de investigación resultó ser muy productivo en términos de producción de conocimiento, aunque sus resultados son poco promisorios para la educación. El modelo teórico compuesto por 4 elementos (la lógica de lo prohibido; el transmisor de la ley; la función del castigo; la inscripción de la ley) permitió observar cómo es que el proceso de transmisión y apropiación de la ley sucede en la realidad psíquica. La tendencia sobresaliente que encontré fue la declinación de la ley en lo simbólico, adquiriendo dominancia la ley, desde el registro de lo real-imaginario, en su versión de *vociferación*. Con respecto a la apropiación de la ley en lo simbólico, las actitudes están desdibujadas pues la predominancia, tanto de los participantes como de los personajes que encarnaron, fue el de la *queja*, posición eminentemente pasiva, y no el de la interrogación que implica un cambio de posición subjetiva y activa en pro de la responsabilidad.

En el último apartado, *Aportes de la investigación a la pedagogía*, expongo las contribuciones, que a mi parecer, son las más importantes para la disciplina pedagógica. Ahí presento mis reflexiones puestas a la consideración de otros interesados en este tema educativo de gran trascendencia para nuestro país.

*La Transmisión y apropiación de la ley en la educación* es un tema cardinal que debe ser considerado por la investigación pedagógica; es la condición de posibilidad para que el trabajo pedagógico pueda rendir beneficios en cualquiera de los ámbitos en que participe. En general, es el principio de la vida, de la transmisión cultural, del lazo social, de la educación; es algo que la disciplina pedagógica no puede soslayar si desea tener efectividad en su intervención.

La presente investigación ha reportado los frutos esperados, aunque con resultados adversos. Sin embargo, como todo trabajo de investigación, es inacabado, aunque ha producido un saber que, como tal, puede ser repensado por la interlocución con otros investigadores interesados en el tema y, con ella, aportar nuevas perspectivas de investigación.

# CAPÍTULO I

---

## A MANERA DE “ESTADO DEL ARTE”: SOBRE LA TRANSMISIÓN

Si bien la transmisión es una tónica central en lo concerniente al ámbito de la cultura desde que el hombre por primera vez se propuso preservar una civilización, la transmisión como *objeto de investigación* se ha planteado recientemente en diferentes disciplinas.

El mérito de Freud en este aspecto fue haber abierto la problemática de la transmisión del psicoanálisis, diferenciándola de su enseñanza, en el marco de la formación de analistas. La transmisión del saber en psicoanálisis no se produce por el acercamiento puramente intelectual en la exégesis de los textos freudianos, kleinianos o lacanianos, sino que se experimenta en la experiencia analítica de cada sujeto. A partir de este momento, se ha generado una multiplicidad de ensayos sobre las vicisitudes de la transmisión de este saber, tanto en el *psicoanálisis en intención* (realizado en la clínica) como en el *psicoanálisis en extensión*, que corresponde al análisis de los fenómenos sociales, a la difusión e incidencia en la cultura del psicoanálisis.

Por supuesto, el estudio de la transmisión no es objeto de investigación exclusivo del psicoanálisis: otros campos del conocimiento se han ocupado de este fenómeno con sus propias lógicas epistémicas. En principio, el propósito de este apartado es acercarnos a las distintas perspectivas disciplinarias en que puede estudiarse la transmisión en aras de la construcción del objeto de investigación: *La transmisión y apropiación de la ley en la educación; aportes del psicoanálisis a la pedagogía.*

## A. El psicoanálisis

La transmisión en el campo psicoanalítico surge de las dificultades específicas que Freud encontró en la transmisión del incipiente saber psicoanalítico a principios del siglo XX, y que desde entonces han permanecido como una problemática inherente a la disciplina misma. Son tres los escenarios en que se gesta tal dilema: en primer lugar, la formación de analistas, ya que desde el nacimiento de la disciplina, Freud señalaba que la enseñanza teórica del análisis no cala lo suficiente y no crea convencimiento alguno (Freud, 1925a: 296); en segundo lugar, la cuestión de la transmisión en la situación analítica, que genera preguntas sobre la efectividad de la interpretación en el contexto del analista-analizante, en tanto que ésta se constituye como tal *après coup*, y depende de la transferencia más que de su comunicación;<sup>3</sup> por último, la divulgación del psicoanálisis a auditorios legos, que mereció el rechazo de Freud e implica un peligro compartido por todo saber originario: el de la absorción y neutralización por parte de las ideologías dominantes o por la *divulgarización* que sufre todo saber.

Por otra parte, en el campo de la clínica psicoanalítica se han realizado en Francia, durante la década de 1970, estudios sobre la transmisión a partir de la confrontación con la clínica de la psicosis, *borderline* y narcisistas. René Kaës puntualiza que en ese momento dichas investigaciones ponen el acento sobre *el defecto de la transmisión* (encriptado, forclusión, rechazo), destacando el papel de la falta oculta, del secreto, de la no simbolización (Kaës, *et al* 1983: 18). Muchas de estas investigaciones se han realizado en el contexto de la psicoterapia familiar, en la que se observa, con mayor evidencia, la transmisión de la vida psíquica entre generaciones. Son tres los criterios en que pueden agruparse estas investigaciones:

1) *Nociones de transmisión intergeneracional*. El abordaje sobre este tipo de nociones ha sido facilitado por la práctica psicoanalítica de las terapias familiares. Esta técnica

---

<sup>3</sup> La interpretación dentro del consultorio psicoanalítico no es un problema menor de la terapia, “pues la comunicación de lo inconsciente a los enfermos tiene por regla general la consecuencia de agudizar el conflicto en su interior y aumentar sus penurias”. Cf. Freud, S. *Sobre el psicoanálisis «silvestre»* (1910) O. C. Vol. XI, Amorrortu, Buenos Aires – Madrid, p. 225.

psicoterapéutica contribuye a entender los procesos y las formaciones psíquicas implicados en la transmisión de hasta tres generaciones. Se destacan, entre otros, los efectos perturbadores de los secretos familiares.

2) *La transmisión de síntomas, de significantes en escenarios de filiación.* En la clínica, es cuestión cotidiana observar anudamientos intersubjetivos en los síntomas de los analizantes. Kaës (1983: 22-23) comenta el caso de una paciente que hasta entonces había intentado resolver la violencia que se autoimponía mediante tentativas de suicidio, automutilaciones y autopuniciones diversas. Al cabo de cierto tiempo en análisis, y habiéndose acercado a su madre, ésta le dijo que ella misma había sido una niña golpeada y que sufría sus propios incoercibles y alarmantes accesos de violencia respecto de su hija. Lo que hería a la paciente era esta representación insostenible de una parte de sí misma, atada desde «antes del origen» al destino de Otro, de la violencia heredada.

3) *Transmisión intergeneracional de los traumatismos vividos.* Este tipo de estudios se centra en los efectos de la transmisión de catástrofes políticas y sociales. Es factible destacar en este rubro la transmisión que se ha hecho a escala mundial del genocidio nazi. Por influencias religiosas judaicas, ha sido denominado *Holocausto*. Se sabe que en la Europa actual, grupúsculos de judíos, víctimas de esta hecatombe, se reúnen en forma periódica y privada para recordar el acontecimiento. Es una manera de elaborar un duelo.

## B. La cultura

A diferencia de la herencia genética instintual, la transmisión constituye el medio a través del cual el ser humano crea una herencia cultural; el *sapiens* es el único ser que posee la aptitud para transmitir y crear. El hombre de cultura conserva huellas mnémicas de antepasados, inventa en la medida en que almacena, deja rastro en el mundo y lo hace a partir del lugar y el tiempo en que le tocó vivir, de ahí que las civilizaciones construyan grandes monumentos arquitectónicos, preserven tradiciones, abriguen religiones. Incluso el trivial acto de dejar grabada en un árbol la leyenda «aquí estuvo Juan Pérez» constituye una marca de existencia.

Laurent Cornaz define la transmisión como esa «filigrana que vincula a los hombres, más allá de la muerte, más allá del nacer [...] es aquello que liga *sin que lo sepan* a los hombres y a las generaciones, y actúa subterráneamente sobre la conducta humana» (1994: 17). Esta definición perfila el registro inconsciente en que se desarrolla la transmisión y la fuerte influencia que ejerce en las acciones humanas. En palabras de Cornaz: «algo que ignoro dirige la historia de los hombres».

Durante la última década del siglo XX, el filósofo y escritor francés Régis Debray trabajó en la elaboración de una teoría general sobre *la transmisión cultural*. Realizó un recorrido por la formación de las religiones que —piensa— son un campo de experimentación ejemplar para el estudio de la transmisión. Se pregunta: ¿cómo la comunidad judía conserva los mismos ritos, calendario, salmodia, los mismos versículos con el mismo balanceo de hace tres mil años? ¿Cómo la Iglesia Católica conserva marcos de pensamiento y administración heredados desde la época de Constantinopla? El extenso tiempo histórico en que estas tradiciones han sobrevivido abre la pregunta sobre la *efectividad* de la transmisión. A partir de estas reflexiones, Debray introduce el concepto de *mediología*, es decir, no hay transmisión sin vehículo; los retransmisores desempeñan un papel fundamental en el proceso y en todo lo que media la producción de sentido. Para el caso del cristianismo, Debray responde:

Los discípulos de Jesús no pudieron soportar la decepción de su muerte, *la esperanza pudo más*, volvieron a verlo mentalmente con vida y supusieron que seguía viviendo en el Cielo [...] la generación de los apóstoles desapareció, pero no su creencia, y eso es lo sorprendente. Se transmitió a San Pablo de Tarso, por ejemplo, quien no conoció a Jesús durante su ministerio, pero que lo vio en el camino de Damasco. Y Pablo, convertido, supo convencer a otros, que a su vez formaron una cadena de época en época, de ciudad en ciudad. La fe cristiana se articula con soportes sólidos —reliquias, imágenes santas, Escrituras— que están menos destinados a propagar el *recuerdo* de los hechos pasados que la *interpretación* que testigos distantes, los supuestos y totalmente impersonales Mateo, Marcos, Lucas y Juan, dieron de ellos durante su vida. (Debray, 1997: 36. Las cursivas son mías)

No hay palabras ni pensamientos fundantes. La institución, supuestamente encargada de la *retransmisión*, inventa poco a poco su origen. Afirma Debray: «la recolección hace la herencia». Fueron los discípulos quienes hicieron la proclamación de Cristo; fue el emperador Constantino (s. IV) quien fungió como medio para la institucionalización del cristianismo; fue el movimiento cristiano el que inventó a Cristo, y no a la inversa. Es el ser humano quien crea a los dioses y, paradójicamente, está dispuesto a seguir su voluntad. Entonces la transmisión es un proceso que va de la *consecuencia a la causa*. Debray sostiene que el objeto de la transmisión no preexiste a la operación de su transmisión.

## 1. Los mitos

Sin prácticas de transmisión, una sociedad no puede sobrevivir, en tanto que provee a una nación de asideros culturales. A partir de este hecho, los mitos desempeñan un papel primordial en la conformación de una tradición. El mito, en definitiva, remite al signo de diferenciación entre las especies, es decir, a la especificidad humana de la palabra. Es primicia fundadora, dice Legendre; es principio de causalidad de una genealogía.

Como género literario, el mito presenta diferencias respecto de otros géneros afines, como la leyenda o el cuento folklórico. Su contenido remite al *origen imposible de historiar*: la creación del hombre, la invención de los grandes recursos humanos (el fuego, la agricultura...), etc. Relata un evento que refiere tanto a un pasado y a un

presente, como a un futuro. Poco importa si tal acontecimiento sucedió o no. Es *atemporal* y *ahistórico*. En su organización metafórica, no hay enseñanza ni explicación. Rebase el entendimiento y se constituye como enigma que da lugar a multiplicidad de sentidos, la base de la transmisión. No obstante, dice Lévi–Strauss, los mitos poseen una *estructura permanente*,<sup>4</sup> exhiben una estabilidad que no los hace maleable a las modificaciones que pudieran aportarse; no se hallan sometidos a la reinención. Incluso el autor hace notar que, a pesar de las cuantiosas traducciones que pueda tener un mito a diferentes lenguas, éste sigue conservando su esencia, contrariamente a lo que sucedería, por ejemplo, con la traducción de un poema.

El mito preserva una verdad que, sin embargo, no es posible comunicar de generación en generación, pues nadie puede garantizar la transmisión del sentido de la palabra (Cornaz, 1994: 39). Hay una dimensión *significante*<sup>5</sup> y no de significado; no se muestra como enseñanza, sino que se presenta como enigma que cada sujeto debe descifrar y es, como dice Cornaz (1994: 20), el camino posible de la transmisión.

El mito posee una función social en que se ponen en práctica los instrumentos de humanización. Alfonso Reyes advierte que el mito, desde tiempos inmemoriales, ha educado a la gente; en Grecia, por ejemplo, el niño lo aprendía de los labios de la nodriza; el escolar lo practicaba en el texto homérico; el ciudadano lo volvía a encontrar en el teatro, vivificado y con nueva intención (Reyes, 1962, t. XVI: 357). Si el mito es importante en la educación de los hijos, particularmente en el acto de transmisión, es porque permite al sujeto realizar el recorrido del héroe de la narración. Con ello, preserva la emoción de la hazaña y desdeña el mensaje coagulado, tal como se presentaría en una fábula.

No es que el relato del mito dé acceso —propiamente hablando— a un saber en forma. Más bien relata las peripecias, los obstáculos, los peligros a que se somete el héroe,

---

<sup>4</sup> Para precisar este concepto, Lévi–Strauss (1958) lo asemeja a la ideología política de su país. Dice, por ejemplo, que la Revolución Francesa no sólo es una *secuencia* de acontecimientos pasados, sino que también es un esquema dotado de una *eficacia permanente* que permite interpretar la estructura social de la Francia actual y los antagonismos que allí se manifiestan, y entrever los lineamientos de la evolución futura. Lévi–Strauss, C (1958). *Antropología estructural*. España: Paidós Básica, p. 232.

<sup>5</sup> Cf. [*infra*] Método de orientación psicoanalítica, pp. 22- 29.



siempre en pos de un objeto escondido. Por el rodeo narrativo que lo constituye, ilustra *el posible camino de la transmisión*, ya que abre el camino de las interrogaciones.

Cornaz examina el papel del mito en *la eficacia de la transmisión*, ponderando su dimensión inconsciente, que muestra efectos en la subjetividad, de ahí la necesidad de considerar que no pueda ser contado por cualquiera. Para que exista la transmisión, es ineludible que alguien haya sido colocado en el lugar del Otro, quien será aquel que posea el privilegio de influir. Para demostrarlo, Cornaz parte del análisis de una fábula atribuida a Esopo (620-560 a. C.) y de su reescritura, realizada por Jean de la Fontaine (1621-1695): *El labrador y sus hijos* (Anexo 1). Allí ilustra lo que llama «acto de transmisión». El tema principal es el padre que hereda a sus hijos. El labrador sabe que morirá y desea que sus hijos le escuchen, pero también sabe que cuando enuncia claramente la intención que lo impulsa, esto no garantiza su transmisión; por lo tanto, deja a sus hijos el trabajo de descubrirlo y acepta el riesgo de que la transmisión fracase. Sostiene Cornaz que la crudeza o crueldad edípica «rige la transmisión» (1994: 13).

Cornaz contrapone el mito —que en su estructura no sigue el camino de la explicación razonada— con la fábula, que apunta a demostrar una verdad moral sintetizada al final de la narración en forma de moraleja. La fábula no deja al lector realizar por sí mismo el trabajo de interpretación; sugiere la clave del código e intenta prevenir el malentendido. Este género *interrumpe el trabajo de transmisión que el mito preserva*, pues se circunscribe al «deber ser» de la enseñanza y a la univocidad del sentido del texto. En la fábula se anticipa «el fracaso de la comunicación» al no tomar en cuenta la subjetividad reinante y la esencia misma del lenguaje: su polisemia, metáforas y metonimias; en síntesis, su carácter significante.

## **2. Mecanismos en la transmisión**

¿Cómo aprendemos todo este bagaje cultural? ¿Acaso todo el cúmulo de la cultura se nos ha enseñado intencionadamente? Aquí, adquiere todo su valor la distinción entre lo transmitido y lo enseñado.

La transmisión en la cultura ocurre sin que medie expresa y deliberadamente una enseñanza. Philippe Meirieu afirma que el vínculo transgeneracional queda garantizado por *impregnación* (1998: 26), es decir, sin que se piense realmente en ello y sin que sea una acción ordenada y sistemática. En la vida cotidiana, por ejemplo, si se sabe tal o cual cosa en las familias, se conversa en las comidas con la frecuencia suficiente para que la transmisión se realice mediante un juego sutil de evocaciones y explicaciones. Edward Hall (citado por Peacock, 2001:28) señala que la cultura es un «lenguaje silencioso». Las tradiciones y las convenciones son silenciosas en el sentido de que suelen ser inconscientes. Personas que dicen actuar de modo racional y que sólo se rigen por consideraciones como la eficiencia, se guían inconscientemente por tradiciones rígidas penetrantes (Peacock, 2001: 28), efecto de formaciones reactivas de pulsiones antisociales. Ello se evidencia en los usos y costumbres de los distintos espacios y tiempos de la historia, en los comportamientos de los actores sociales y, particularmente, en el lenguaje en su versión pragmática.

Meirieu señala que a falta de *nada que compartir*, en la familia sobreviene una *inmolación de la transmisión cultural*, pues encontramos, por ejemplo, adolescentes «bólide», sin raíces históricas, sin acceso a la palabra, dedicados por entero a satisfacer impulsos originales (1998: 27).

Todo acto de transmisión está vinculado con los *modos de hablar*, sean éstos parte de una pragmática cultural interiorizada, o que obedezcan a una particular intencionalidad inconsciente de un emisor. En el contexto de la sociedad mexicana del siglo XIX, desde la visión extranjera de Madame Calderón de la Barca (1978), en su acervo epistolar que constituye su libro *La vida en México*, atestigua estas formas culturales que persisten aún en la actualidad y explican una parte de la subjetividad del mexicano. Las singulares fórmulas de cortesía y protocolos que aparecen como sintagmas cristalizados en el español de México expresan la relación que el sujeto mantiene con el Otro Social, donde se evidencia lo que Legendre llama *lo genealógico inconsciente*: «nuestras prácticas sociales están impregnadas de vocabulario genealógico», dice. Así, en nuestro país, escuchamos el automatizado imperativo «mande», «para servirle a usted», «estoy a sus pies», «patrón», «güerita», «cómpreme, ya es el último», «cómpreme pa' que me dé

la bendición», o los significantes «padrísimo», «desmadre» (únicos en el mundo), «hijo de...», «mi *brother*», «carnal»... Estos sintagmas transparentan en el habla la relación genealógica que se mantiene con el Otro Social. No cabe duda que la transmisión, como señala Legendre, *fabrica la subjetividad* (Legendre, 1985: 164).

En el marco de la constitución del sujeto del inconsciente, a partir de los significantes provenientes del Otro primordial y de las experiencias vividas en su entorno social, el material inconsciente se expresa en el habla más allá de cualquier intención comunicativa. En una entrevista a una madre cuyos hijos cursaban la educación básica, se le preguntó su opinión sobre la inclusión de contenidos de educación sexual en la escuela primaria. Su respuesta fue que «estaba bien, *pero que no le vayan a hacer mucho daño*». El enunciado contiene dos juicios: uno reflexivo y otro espontáneo, por lo tanto inesperado. Esta segunda parte alusiva, indirecta, impensada, expresa aquello que esta mujer ha introyectado por la vía signifiante, es decir, una significación desafortunada sobre la sexualidad. Es en el habla cotidiana, en lo *no reflexivo* donde podemos encontrar lo transmitido inconsciente que gobierna nuestra subjetividad, no en el ámbito de la comunicación.

## C. Educación, pedagogía, transmisión.

El término educación posee dos raíces etimológicas: la primera proveniente del latín *educare* (criar, educar, formar) y la segunda indoeuropea *e-ducere* (*deuk*) que significa guiar, conducir, orientar. Si bien estas dos acepciones –a las que podríamos atribuirle un carácter sincrónico y la otra diacrónico– se entretajan en los tiempos y espacios de la historia de la educación, y según el énfasis dado a cada una de ellas, generan concepciones diferenciadas de educación.

De la primera versión podemos citar como ejemplo *princeps* la educación griega, particularmente en el periodo helenístico. Su más grande exponente y compleja idea la encontramos en la *Paideia*. Werner Jaeger (1942) señala que en esta concepción de educación lo esencial es la formación (*Bildung*) de los hombres en los ideales de la cultura griega, a la manera que un alfarero modela su arcilla y el escultor sus piedras. En el concepto de la *areté* se concentra este ideal educador de la Grecia primitiva, reservada, dicho sea de paso, sólo a la nobleza. El más antiguo testimonio de esta época lo encontramos en Homero quien a través de la *Iliada* y la *Odisea* presenta las formas operativas de esta idea, donde no sólo se designa la excelencia humana, sino también la superioridad de seres no humanos, como la fuerza de los dioses o el valor y la rapidez de los caballos nobles. Habrá que puntualizar, como dice Jaeger, que la educación griega “no es una suma de artes y organizaciones privadas orientadas hacia la formación de una individualidad perfecta e independiente” (1942: 13), el ideal de hombre griego es el hombre político, acuñado a la forma de su comunidad social.

Sólo la pedagogía moderna ha llevado esta acepción de la educación fuera de los linderos políticos y se ha dirigido al desarrollo de las capacidades del individuo. En este contexto la educación es el intento de hacer aflorar lo que llevamos dentro; se trata de descubrir y hacer surgir las capacidades propias. Aquí podemos incluir la perspectiva kantiana de la educación examinada por Durkheim (1975: 44): «El fin de la educación es desarrollar todas las facultades humanas: llevar hasta el punto más alto que pueda ser

alcanzado todas las fuerzas que anidamos en nuestro interior, realizarlas lo más completamente posible, pero sin que lleguen a dañarse entre sí».

Una mirada psicoanalítica de la educación estaría indicada por Freud al destacar la necesidad de dar cauce a lo pulsional evitando la barbarie; es como dice Legendre, es hacer que lo humano advenga.

*E-ducere* significa guiar, conducir, orientar, hacia algún lado. Esta línea de pensamiento ha llevado a algunos autores como como Émile Durkheim (1858-1917) a concebir la educación como un proceso de *transmisión cultural*; el autor dice que cuando se estudian los sistemas educativos uno se percata que dependen estrechamente de la religión, de la organización política, del nivel de desarrollo de las ciencias, del estado de la industria, etc. El autor sostiene que para que haya educación es necesaria la presencia de una generación de adultos y una generación de jóvenes, así como de una acción ejercida por los primeros sobre los segundos: «Cada sociedad, tomada en un momento determinado de su desarrollo, dispone de un sistema educacional que [se] impone a los individuos con una fuerza por lo general irresistible» (Durkheim, 1975: 47). En este sentido, es plausible definir educación como «un proceso de inculcación/asimilación cultural, moral y conductual [...] es básicamente el proceso por el cual las generaciones jóvenes se incorporan o asimilan el patrimonio cultural de los adultos».

En el pensamiento educativo de Durkheim vertido en 1922 en *Educación y Sociología*, encontramos rastros de cómo él consideraba la transmisión. Explica que en el hombre las aptitudes de todo tipo son demasiado complejas para encarnarse en nuestros tejidos y materializarse bajo la forma de predisposiciones orgánicas. De ahí se desprende que esas aptitudes no pueden transmitirse de una generación a otra por vías genéticas y afirma entonces que es a través de la educación como se lleva a cabo la transmisión (1975: 55). El autor dice que una vez trazados los fines de la educación queda por preguntarse sobre los *medios de acción* eficaces para el evento, y propone el *germen* de la idea de la transmisión como análoga a la *sugestión hipnótica*, hoy en día reformulados por los adelantos disciplinarios, particularmente los psicoanalíticos, pero

que no dejan de tener vigencia clínica en ciertas relaciones maestro-alumno. En su propias palabras expresa:

“En efecto, la sugestión hipnótica supone las dos condiciones siguientes: 1. El estado en el cual se encuentra el sujeto hipnotizado se caracteriza por su pasividad excepcional. La mente queda prácticamente en blanco; se ha producido una suerte de vacío en la conciencia; la voluntad está como paralizada. Por consiguiente la idea sugerida, al no tener que enfrentarse con ninguna idea opuesta, puede instalarse con un mínimo de resistencia. 2. [...] Para ello, hace falta que el magnetizador hable con tono de mando, con autoridad”. (1975: 67)

Por lo tanto Durkheim piensa que todo depende del respeto que tiene el educador para con sus funciones... por vía de la palabra, del gesto, pasa de la conciencia del educador a la conciencia del niño (1975: 71).

La transmisión, dentro del contexto de esta investigación, está trabajado desde un enfoque psicoanalítico, como algo que ocurre más allá de los actos intencionados de la educación, es decir, abordado como objeto de investigación en el ámbito de lo inconsciente. La educación cumple una función operativa y entreverada en sus acciones está la transmisión. En la crianza de los niños, furtivamente se fecunda el fenómeno de la transmisión, que no es un asunto que se produzca por indicaciones directas, prescripciones o intenciones, sino que se gesta en la alusión, en lo espontáneo, en lo intencionado, debido a que la transmisión es un proceso que ocurre de un inconsciente a otro.

La exploración del tema de la *transmisión en la educación* ha sido soslayada por la investigación pedagógica, básicamente por su carácter inconsciente; no obstante, la transmisión es un mecanismo que interviene subrepticamente en los avatares de la enseñanza y del aprendizaje, así como en las relaciones intergeneracionales entre padres e hijos.

Actualmente, la pedagogía como profesión ha puesto énfasis en el estudio del proceso enseñanza-aprendizaje y ha dirigido sus esfuerzos a mejorar su eficiencia. Sabemos que

del lado de la enseñanza, la pedagogía se ha apoyado en el diseño de infinidad de técnicas didácticas con una marcada tendencia hacia el desarrollo de nuevas tecnologías educativas. Del lado del aprendizaje, el acento siempre ha recaído en esta pregunta esencial: «¿Cómo aprende el sujeto?». Las teorías de corte cognoscitivista (autores como Piaget, Ausubel, Bruner, Vigotsky, entre muchos otros) hacen su aportación. Sin embargo, todo este desarrollo teórico-metodológico alrededor del proceso enseñanza-aprendizaje soslaya, por su lógica epistémica, el lugar que ocupa el inconsciente en el deseo tanto de enseñar como de aprender; por lo tanto, escapa también de sus horizontes el imperante papel que desempeña la transmisión en dicho proceso.

La apercepción de aquello que nos gobierna psíquicamente es uno de los factores que hace que nos precieemos vanamente de una sensación de autodeterminación y que, en consecuencia, se privilegie la razón sobre las decisiones y el actuar cotidiano. Justamente, en la prehistoria del psicoanálisis, el gran valor histórico del fenómeno hipnótico es haber revelado la dependencia del sujeto con un Otro inconsciente, sin que nosotros podamos dar cuenta de ello. Cada quien establece una determinada relación con ese Otro, que va perfilando el destino por el camino enigmático que es la transmisión. Así, la pregunta esencial para cada uno de nosotros es saber cómo somos afectados por ese deseo del Otro inconsciente. De ello depende, en gran medida, aquello que nos será dado aprender.

Lo transmitido viene del lugar del Otro operando de manera intangible en la conducta e interviniendo en nuestras decisiones y elecciones. Todo ello, dice Laurent Cornaz, va conformando el destino de cada quien, más allá de los bienintencionados proyectos de vida y de los apoyos externos. Lo transmitido, vía la transferencia, determina los actos del sujeto, su destino, sus cegueras, sus éxitos, a despecho de sus dotes innatas y de su segmento social, sin considerar el carácter o el sexo (Cornaz, 1994: 18). Lo transmitido, sea desde la familia o desde el entorno social, conforma nuestra subjetividad y nos constituye como seres en la cultura; es aquello que hemos «introyectado» desde la cuna, anticipando la manera como participamos en el mundo.

La transmisión es un proceso paradójico: no se trata de aquello de lo que nosotros, en la función de docentes o padres, quisiéramos transmitir voluntariamente, sino de lo que el sujeto aprende a pesar de la intencionalidad educativa. A lo que nos enfrentamos —que es en esencia uno de los supuestos de esta investigación— es a que la educación, por los canales convencionales que plantea la didáctica pedagógica, no modifica lo que ha sido transmitido, en tanto que son dos procesos que ocurren en diferentes registros. De ahí la importancia que adquiere el estudio de la transmisión para la pedagogía, pues como dice Cornaz educar es vérselas con la transmisión.

Finalmente, al proceso de transmisión se liga la *ética*, tanto del lado del educador como de los educandos. Por lo regular, los educadores —sean padres de familia o docentes— no han tomado conciencia del poder que ejercen sobre sus educandos, y sus actos y palabras impactan, sin saber cómo, en la estructuración del sujeto. Aquí los modos de transmisión desempeñan un papel axial en el destino de cada sujeto. La paradoja que se crea en torno a la ética del educador es que nadie es dueño del sentido de las palabras, lo que implica que desconocemos, por estructura, lo que transmitimos. Cabe entonces preguntarse si es posible constituir una ética de aquello que no se sabe que se transmite. Por otra parte, del lado del educando, al caer en la cuenta de aquello que lo determina y de sus deseos inconscientes, se esperararía de él la asunción de una ética sobre sus deseos y aprendizajes.



# CAPÍTULO II

---

## UN PUNTO DE PARTIDA: LA TRANSMISIÓN EN PSICOANÁLISIS

### A. La experiencia freudiana

Sabemos por experiencia que la producción de conocimiento científico no encuentra como camino exclusivo la experimentación, la investigación de campo o el debate entre colegas. Al elaborar sus primeras tesis sobre la etiología de la histeria, Freud confiesa que ideas aparentemente originales le habían sido transmitidas por colegas sin ningún propósito de enseñanza. Estas formulaciones operaron como germen en la construcción de la teoría psicoanalítica. Vivimos en un mundo de cosas dichas; algunas de ellas pasan sin dejar huella, pero otras perduran al vincularse con el inconsciente y llegan a formar parte de nuestra subjetividad. Afirma Freud:

Frente a la mala acogida que mi tesis sobre la etiología sexual de las neurosis halló aun en el círculo íntimo de mis amigos —pronto se hizo el vacío en torno a mi persona—, me sirvió de consuelo pensar que había empeñado batalla *en favor de una idea nueva y original*. Pero es el caso que un día se agolparon en mí ciertos recuerdos que me estorbaron esa satisfacción y me abrieron una nueva perspectiva sobre los procesos de nuestra actividad creadora y la naturaleza de nuestro saber. Esta idea, por la que me había hecho responsable, en modo alguno se había engendrado en mí. *Me había sido transmitida por tres personas* cuya opinión reclamaba con justicia mi más profundo respeto: Breuer mismo, Charcot y el ginecólogo de nuestra universidad, Chrobak, quizá el más eminente de nuestros médicos de Viena. Los tres me habían transmitido una intelección que, en todo rigor, *ellos mismos no poseían*. Dos de ellos desmintieron su comunicación cuando más tarde se las recordé; el tercero (el maestro Charcot) probablemente habría hecho lo propio de haber

podido yo volverlo a ver. *En mí, en cambio, esas tres comunicaciones idénticas, que recibí sin comprender, quedaron dormidas durante años, hasta que un día despertaron como un conocimiento en apariencia original* (Freud, 1914b: 12. Las cursivas son mías).

Freud reconoce *après coup*<sup>6</sup> un saber de otros respecto de ideas aparentemente originales. Estrictamente, sus descubrimientos y la construcción de la teoría psicoanalítica no partieron de una enseñanza intencionada, sino de un saber que en rigor, dice, *ellos mismos no poseían*. ¿Es acaso el lugar que les confiere Freud a cada uno de sus interlocutores, lugar del saber, lo que le permite guardar la idea y después hacerla crecer? ¿O es el *material significante*, independientemente de la voz que la formule, lo que se engancha en el inconsciente del autor? Lo que estos personajes dicen al pasar encuentra eco en el deseo de Freud, deseo de saber.

Freud distingue honestamente lo que provino de los otros y lo que él ha producido como original. Dice: «En cuanto a la doctrina de la represión, es seguro que la concebí yo independientemente; no sé de ninguna influencia que me haya aproximado a ella, y durante mucho tiempo tuve a esta idea por original» (1914b: 15). El concepto de represión psíquica es la piedra angular sobre la que se construye la teoría psicoanalítica. Sin embargo, el autor aclara que aun habiendo sido la doctrina de la represión elaborada por él, una idea semejante aparece en *El mundo como voluntad y representación* de Schopenhauer. Lo que ahí se dice, menciona Freud, acerca de la renuencia a aceptar un fragmento penoso de la realidad coincide acabadamente con el concepto de represión. Freud mismo da gracias a su falta de erudición libresca, sobre todo de autores filosóficos, porque esto le permitió haber hecho un descubrimiento (1914b: 15).

Finalmente, asevera que «La doctrina de la represión es *una conquista* del trabajo psicoanalítico, ganada de manera legítima como decantación teórica de innumerables experiencias». Algo que se conquista no parte jamás de premisas. Al concepto se llega, soporta los embates del tiempo para luego ser destronado por otro que revoluciona lo

---

<sup>6</sup> *Après coup* es la dimensión de la temporalidad y de la causalidad específica de la vida psíquica y consiste en que impresiones o huellas amnésicas pueden adquirir todo su sentido, toda su eficacia en un tiempo posterior a aquel de la primera inscripción. Chemama, R. (1993) *Dictionnaire de la psychanalyse*. París: Larousse.

antes dicho. El testimonio del padre del psicoanálisis pondera el papel de la transmisión en el acto creativo. Algo estrictamente no enseñado es lo que motiva nuestras inquietudes, como resto diurno que se conecta con el deseo inconsciente y da lugar a la creación.

## **B. La transmisión del psicoanálisis**

Como todo nacimiento deseado, hay que custodiar al ser que comienza a desarrollarse; hay que cuidarlo de los múltiples Herodes que amenazan con desaparecer al incipiente saber psicoanalítico. Si Freud quería garantizar el futuro del psicoanálisis, tenía que organizar la institución analítica, que empezó a engendrarse en 1902, desde «las reuniones de los miércoles» en casa de Freud, hasta su establecimiento formal de la Asociación Psicoanalítica Internacional (IPA) en 1910. Freud relatará que los conflictos generados por las *reinterpretaciones* de los hechos analíticos de algunos de sus colaboradores más cercanos provocaron, durante la existencia de la IPA (1910-1939), disensiones como las de Jung, Adler, Bleuler, Rank, Ferenczi. Freud sentía desprecio por aquellos que confrontaban sus ideas y lo pagó con los repetidos abandonos de sus adeptos.

La consolidación de estas sociedades psicoanalíticas se mantuvo a fuerza de disoluciones y refundaciones (Roudinesco, 1986: 89-102), y se conservaron por la intención expresa de Freud para transmitir su descubrimiento y método. Hizo que fuesen censurados por escrito y por un colegio secreto aquellos encargados de las más altas responsabilidades por el solo hecho de legarles su técnica (Lacan, 1984: 439). En la enseñanza y transmisión del psicoanálisis, no sólo se llevó a cabo la difusión, sino también se puso en juego la preservación de la estirpe, su legitimidad y su defensa.

Era de esperarse que el surgimiento del psicoanálisis se diera en medio de muchas encrucijadas. Todo sucedía «en familia»: análisis, formaciones de analistas, discusiones teóricas, neurosis personales, apasionamientos por el maestro, disensiones de colegas. Se podría pensar que apenas se estaban formando los espacios diferenciados para cada actividad. Sin embargo, lo importante no es la puesta en su lugar de personas y funciones dentro de una organización, sino las relaciones transferenciales que se generaron entre sus miembros. Particularmente, llama la atención para el tema de la transmisión el problema universal sobre *la autoría de las ideas*. Lo que circula como pandemia, sobre todo en las reuniones de los miércoles, es la cuestión del plagio de ideas. Roudinesco dice: «El delirio se incorpora a la producción teórica, la fantasía del

plagio acompaña de lleno la elaboración científica» (1986: 90). Fliess acusa a Freud de que le roba sus ideas; Stekel repite contra Freud las acusaciones lanzadas por Fliess, pero Freud no está seguro de su inocencia.

La especificidad del saber psicoanalítico plantea problemas para su transmisión, puesto que «la enseñanza teórica del análisis no cala lo bastante hondo, y no crea convencimiento alguno» (Freud, 1925a: 297). Roudinesco observa el fracaso crónico de la transmisión y la formación didáctica de analistas en las instituciones analíticas (1986: 89). Freud hace su «autoanálisis» con la medicación de Fliess y sugiere muy pronto que los analistas deben someterse a una cura, para analizar «los puntos ciegos» que les impiden comprender a sus pacientes. En 1918, en el Congreso de Budapest, se presenta una moción que requirió que los futuros analistas se hagan obligatoriamente un análisis. Es hasta 1925, en el Congreso de Bad Hombourg, cuando se instaura la regla. La implicación que se vislumbra con esta nueva disposición es que la condición de la transmisión *es la transferencia*, pues con ella se instituye el «Sujeto Supuesto Saber» (S.S.S.), que valida la experiencia analítica y por la que el analizante logrará escuchar la palabra del analista colocado en el ideal del yo. Al final del análisis, se descubrirá esta ficción, es decir, que no hay S.S.S.

La transmisión del psicoanálisis implica tanto la transferencia como la *aprehensión de lo inconsciente*. No se trata de un saber intelectual o de una habilidad que pudiera desarrollarse; supone que el analista (analizado) atisbe que en su conducta cotidiana o en sus síntomas, algo se inmiscuye más allá de la biología, de su voluntad o del azar. Por la naturaleza misma de este saber, resultan insuficientes los canales tradicionales de enseñanza. La academia sólo trabaja con productos intelectuales; no reconoce en su práctica la presencia —invisible pero operante— del deseo inconsciente:

La enseñanza de estos institutos [Lacan se refiere a los que se dedican a la formación de analistas] no es más que una enseñanza profesional y como tal, no muestran en sus programas ni plan ni mira que rebase los sin duda loables de una escuela de dentistas [...] y quienes introdujeron allí una formación, usual y felizmente más elevada, por lo menos en Europa, siguen recibéndola de un origen diferente. Aun así, la situación no está zanjada (Lacan, 1984: 438).

Vayamos a una situación analítica modelo. En rigor, el paciente, quien de manera eventual ejercerá esta profesión, se analizará ya sea por algún tipo de sufrimiento o porque está en formación. La elección del analista ha obedecido a que el analizante le supone un saber sobre su congoja. En el camino, éste aprende algo sobre su inconsciente, pero sabemos que el analista ha tenido el cuidado de no enseñarle nada. La transmisión *pasa por un saber sin conciencia*, implica un aprendizaje en la subjetividad. Ahora bien, la experiencia clínica enseña que no toda persona sufriente pide análisis. Es claro que lo que primero aparece en el consultorio es una demanda terapéutica. El sujeto se duele y pide alivio. La tarea del analista es construir, a partir de esta demanda, un pedido de análisis, en el entendido de que el beneficio terapéutico vendrá por añadidura. No obstante, en la práctica clínica es frecuente observar que el paciente no halle una conexión entre su pesadumbre y su inconsciente, y simplemente lo atribuya al infortunio, o bien encuentre en su padecer una ganancia en la enfermedad, sea reteniendo afectos o con cualquier otro tipo de beneficio. También pueden aparecer resistencias insuperables, en las que el paciente prefiere el sufrimiento a enfrentarse con la verdad de su deseo.

Del otro lado del diván, es posible encontrar prácticas analíticas fallidas o pervertidas. Puede suceder que el analista nunca se haya analizado, o que exista el analista erudito, cuyo gran narcisismo cognitivo impide, por estructura, escuchar al sufriente. Por otro lado, supongamos al analista-analizado, neutro en su deseo de «ideologizar», y al analizante pendiente de su inconsciente que obedece todas las reglas analíticas fundamentales y que paga su análisis sin falta. ¿Qué garantía hay de que el analista escuche lo que develaría el deseo inconsciente de su analizante, en tanto que él se halla también sujeto a otros deseos? ¿Hay alguna garantía de que eso que el analista interpreta atinadamente sea escuchado por el analizante? ¿No nos enseña la práctica analítica que aquello que el analista dice de paso, sin intención, es tomado por el analizante con una significación insospechada o como palabra divina, provocando así un *acting out*? ¿No sueña el paciente para el analista? En realidad, lo único que puede afirmarse es que no hay garantía en la transmisión del psicoanálisis y, sin embargo, no por ello se deja de analizar.

Respecto de la transmisión del psicoanálisis, sea en la formación de analistas o de otros profesionales interesados en este saber, encontramos las mismas dificultades que en la situación analítica, en tanto que no se trata de un saber como los otros, que pueda enseñarse en las universidades. El peligro de una difusión masiva de esta disciplina es que se convierta en una ideología, en una filosofía, en una religión o en algo que sólo se discute a nivel del discurso, sin que se toque jamás el inconsciente del sujeto: *el soporte clínico es indispensable*. La transmisión en este entramado implica no obturar con certezas los enigmas surgidos en el camino de acceso al inconsciente. Es necesario sostener la incertidumbre, intentar evitar el lugar común, quitar peso a los razonamientos y explicaciones para dar cabida al juego del significante, a la locura como una forma del saber; en síntesis, *sostener la falta*.

Las experiencias de Freud y de Jacques Lacan en cuanto a la transmisión del psicoanálisis son diferentes, en parte por los momentos históricos en el desarrollo de esta disciplina, en parte por sus personalidades. A Freud le resultó muy difícil introducir en el pensamiento de sus contemporáneos algo tan específico y a la vez tan poco filosófico como el inconsciente. *La interpretación de los sueños*, obra con que se inaugura oficialmente el nacimiento del psicoanálisis, es un trabajo esencialmente autobiográfico donde Freud muestra, a través de sus propios sueños, cómo funciona el inconsciente. Él intentaba *convencer*; puesto que lo que decía era radicalmente novedoso. Mientras a él le tocó abrir brecha y cuidar los primeros resultados del psicoanálisis, a Lacan le tocó la relectura del descubridor del inconsciente. Lacan ya no tenía que vencer tantas resistencias como su antecesor. Dice:

Tal vez no es necesario indicar que semejante propósito considera rebasado el momento en que se trataba de hacer reconocer la existencia del psicoanálisis, y, como quien dice, de producir en su favor certificados de buena conducta. Tomo como establecido que esta disciplina dispone ya, en todo concierto de espíritus autorizados, de un crédito más que suficiente en lo que hace a su existencia calificada (Lacan, 1984: 422).

En 1953, Lacan comienza a dictar su Seminario en el Hospital de *Sainte Anne* (París). Ese mismo año dictó, en el Instituto de Psicología de Roma, una conferencia que se publicó bajo el título de *Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis*,

conocido también como «Discurso de Roma», y que supuso el inicio de sus enseñanzas, con la consigna de un «retorno a Freud» para mostrar lo que el fundador había descubierto. En Lacan (1974), la importancia de la transmisión oral fue fundamental. No escribió, como Freud, para preservar un saber; confiesa que durante su seminario hablaba mucho y que sus clases eran muy coherentes y comprensibles, y que solamente las transformaba en escritos una vez por año: «el resultado era un escrito que, en relación con el caudal de lo que había dicho, constituía un concentrado completamente increíble, que es preciso poner en el agua como las flores japonesas para verlo desplegarse. Esta comparación tiene su valor» (Lacan, 1974: 85).

Lacan era un maestro por excelencia, capaz de transmitir sin utilizar didácticas predeterminadas. Producía efectos de saber en sus discípulos. Singularmente, estaba poco interesado en el aprendizaje de sus oyentes. Conocida era la poca diplomacia que tenía hacia ellos. Sin tratar de justificar su conducta, parece que ésta es explicable, en parte porque sabía que no hay transmisión de saberes, como se lo hace saber Sócrates a Agatón en el *Banquete* de Platón, ya que el aprender es un acto que se realiza solo.

Hay una queja generalizada respecto del estilo que Lacan utiliza en sus *Escritos*. Como cualquier lector puede constatar, *sus escritos son muy oscuros, muy difíciles...*, pero dice:

No escribí mis *Escritos* para que se los comprenda, los escribí para que se los lea, lo que no es en absoluto lo mismo. [...] Compruebo en cambio, que aunque no se los comprenda, provocan algo en la gente, como observé a menudo. Es completamente cierto que durante algún tiempo no comprenden nada, pero esto les produce algo. Por eso, me vería llevado a creer que, contrariamente a lo que se imagina afuera, se los lee. Suele imaginarse que la gente compra mis *Escritos* y no los abre. Es un error. Los abren e incluso los trabajan, y hasta se matan haciéndolo. Evidentemente, cuando se empiezan mis *Escritos*, lo mejor que se puede hacer es intentar comprenderlos. Y como no se los comprende, se los sigue intentando. No lo hice a propósito para que no los comprendan, fue una consecuencia de las cosas (Lacan, 1974: 84).

No es seguro que Lacan se haya despreocupado por la transmisión del psicoanálisis; sin embargo, criticaba constantemente a aquellos que intentaban «psicologizar» sus ideas,



es decir, hacerlas didácticas con conceptos inamovibles que expresó el mismo Lacan. Él recurre continuamente a la formulación de matemas para intentar un cierto tipo de transmisión más allá de la palabra. Los matemas no tienen significado preciso, pero establecen las condiciones de todos los contenidos posibles. Cuando se renuncia a este esfuerzo de hacer uso de ellos —hay que advertir que no todo es matematizable—, el análisis vira hacia una práctica que se imagina autónoma y que puede limitarse a no ser más que la fascinación de lo indecible. Tampoco hay que desligar el lugar de la topología del conjunto de la enseñanza de Lacan. Él no se contentó con el uso de la metáfora para explicar lo que sucedía en la clínica. La topología implica la estructura, la organización psíquica del sujeto y plantea que dichas estructuras están relacionadas con *el real* mismo en juego.

En *El Psicoanálisis y su Enseñanza*, afirma Lacan que la obra de Freud posee un *valor de significantes* por el hecho de haber quedado en gran parte incomprendidos. Freud —expresa Lacan— lo quiso así hasta que sus conceptos fueron reconocidos en ordenamientos flexibles, pero imposibles de romper sin desanudarlos:

Todo retorno a Freud que dé materia a una enseñanza, digna de ese nombre, se producirá únicamente por la vía por la que la verdad más escondida se manifiesta en las revoluciones de la cultura. Esta vía es la única formación que podemos pretender transmitir a aquellos que nos siguen. Se llama: un estilo (Lacan, 1984: 440).

Para desarrollar este capítulo, tomamos como punto de partida el testimonio de Freud respecto del papel que desempeñó la transmisión en la edificación de la teoría psicoanalítica, sus avatares, sus logros e imposibilidades. Asimismo, retomamos brevemente la experiencia de Lacan en cuanto a la manera peculiar en la transmisión del psicoanálisis; pusimos mayor énfasis en la palabra oral sobre la palabra escrita. En el siguiente capítulo, abordaremos el tema de la transmisión y nos adentraremos en el campo disciplinario que nos ocupa: la educación.



# CAPÍTULO III

---

## ENTRE LA TRANSMISIÓN Y LA ENSEÑANZA

### **A. Transmisión y comunicación. Sus implicaciones en la enseñanza**

Podemos observar nítidamente la *transmisión* como paradigma de la cultura en la historia de la humanidad a través de las mitologías o ideologías propias de cada pueblo o nación, en la conservación milenaria de religiones, en las formas de organización del poder, en las obras de arte, en las formas de comportamiento. En la actualidad, compite con la *comunicación*, que es el paradigma de la modernidad, cuyas representaciones las encontramos en los desarrollos tecnológicos y en la *velocidad* en los procesos que conllevan. Podríamos acreditar estos conceptos como dos ejes supraordenadores que inciden en la constitución social del sujeto y en su estructuración inconsciente. Transmisión y comunicación convergen en la movilización de la palabra; son dos términos asociados, pero que se distinguen entre sí: conservan su propia especificidad, su propio mecanismo.



Desde el punto de vista cultural, la transmisión posee una dimensión diacrónica, de transporte en el tiempo; establece «un vínculo entre los vivos y los muertos» (Debray, 1997: 117). La transmisión implica lo que Lacan llama «el tiempo lógico» (Lacan, 1984:187-203), tiempo de la subjetividad, de la asimilación necesaria que da como resultado, en lo social, la identidad cultural compartida; en lo individual, estructura al sujeto del inconsciente. En cambio, la comunicación se desarrolla en un tiempo sincrónico, de velocidad vertiginosa, cuyos efectos en la transmisión están aún por documentarse.

Situado en el eje de la comunicación, la enseñanza es un *acto intencionado* que ubicamos en el terreno de la academia, del espacio áulico, del debate teórico, de la resolución de problemas; hacemos referencia a la comunicación y difusión de conocimientos. De este hecho dan cuenta las diferentes instancias educativas, y también de lo que Lacan llama «el discurso universitario», en el que lo dominante es el saber asimilado a la ciencia; allí, el sujeto del inconsciente, en calidad de deseante, queda elidido. La transmisión, en contraste, supone la existencia de un legado propagado en comunidad a partir de un cuerpo de conocimientos, que adquiere consistencia a raíz de la construcción en una *experiencia subjetiva*, aspecto insoslayable que señala una de las diferencias entre enseñar y transmitir. Transmitir demanda la creación de espacios propios inherentes a la naturaleza de su génesis.

Es relativo que una persona asimile un conocimiento como consecuencia del proceso enseñanza-aprendizaje; por un lado, hay alguien que enseña sin que pueda garantizar el aprendizaje de un educando; por otro, existe la apropiación de un saber independientemente de lo que haya demostrado un maestro. En realidad, cada sujeto encuentra su propio camino, «se educa solo», dice Lacan; va encontrando —bajo la égida de lo transmitido— el saber que se adhiere a su inconsciente. En su *Presentación autobiográfica*, Freud testimonia que el estudio de muchas disciplinas científicas le estaba vedado por la estrechez de sus dotes y alude a la verdad en la admonición de Mefistófeles en el *Fausto* de Goethe: «en vano rondará usted de ciencia en ciencia; cada quien sólo aprende lo que puede aprender». Lo que hay detrás del aprendizaje es el deseo de saber, no la enseñanza, y este deseo tiene sus condiciones.

Aunque el término *transmisión* se esgrime en contextos muy variados y se sabe con certeza qué es lo que se transmite (telecomunicaciones, informática, mecánica, enfermedades de transmisión sexual, etc.), cuando se habla de transmisión desde el campo psicoanalítico —donde el actor principal es el sujeto del inconsciente, y su moneda de cambio, el significante— la imprecisión de aquello que se transmite salta a la luz. El lenguaje no opera como un código que haría del ser humano un autómatas: muestra su carácter polisémico en el juego significativo, en el chiste, en la metáfora y metonimia, en la mentira, en el malentendido, por donde se manifiesta el deseo inconsciente. El inconsciente habla, pero no con el lenguaje de la comunicación, sino que se manifiesta en *la falla de la palabra*; ésta tiene sentido y oculta el deseo prohibido desalojado de la conciencia. La palabra dicha sin pensar es la que transmite; ella está ligada a la verdad. También lo no dicho transmite, como ocurre con el eufemismo. La palabra de la comunicación es una palabra controlada y manipulada por lo que el yo quiere que piense el otro; es una palabra artificiosa que puede ser empleada en la autobiografía, en el consejo; es una palabra complaciente que se escenifica de un yo a otro yo; es una palabra seductora que puede dar lugar al autoengaño.

Cuando Freud utilizaba la hipnosis como método terapéutico y de investigación, observaba cómo en los síntomas del paciente aparecía el lenguaje, cómo palabras provenientes del exterior quedaban atrapadas en el cuerpo. Lo que se actualiza en la

hipnosis, sin recordar, es un hecho de discurso, un imperativo formulado por *otra persona*. El sujeto ignora sus propias determinaciones, las que emanan del Otro y se evidencia que el sujeto, que se cree fuente y origen de su decir y hacer, es *el ejecutor de una orden* que se le escapa.

La palabra que se juega en la comunicación está en el orden de la convención; es un proceso que sucede de «yo a yo». La transmisión no se confunde con la comunicación. Lo transmitido, como señala Debray, no tiene las características del mensaje inicial (Debray, 1997: 46). Ésta tiene que vérselas con el lenguaje y sus efectos en la subjetividad. Cornaz señala que el lugar de la transmisión es el de la *comunicación imposible*, pues fracasa precisamente en el equívoco del sentido: *transmitir no es comunicar*. No está en el poder de alguien asegurarse que los otros piensen como él o compartan su saber. En realidad, el saber compartido sólo existe en la ilusión del sentido común. Cornaz subraya que ninguna pedagogía vale si no toma en cuenta la realidad de este fracaso, o mejor dicho, de este imposible. Cualquier pedagogía que se funda en el éxito de la comunicación, que supone una comprensión entre el maestro y el alumno, es una superchería. La distancia entre lo que el maestro quisiera exigir que sus alumnos entiendan y lo que juzgan realmente cada uno de ellos es irreductible. Así, resulta imposible asegurarse de la transmisión del sentido.

## **B. La palabra oral en la transmisión**

La palabra oral es el *vehículo* primario y más eficaz de la transmisión. Es el medio por el cual el sujeto se apropia, se vincula con el Otro de la cultura. Es de la *voz* —dice Bernard This (1980: 182)— ese «objeto-causa» del deseo de donde proviene el encanto. La experiencia inmediata no permite apreciar que el bebé *percibe la voz humana «in utero»*; percibe los sonidos, y más aún, reconoce los que son graves más fácilmente que los agudos por razones de estructura del oído interno; distingue perfectamente los matices y entonaciones de nuestra voz. Este descubrimiento, dice This, permite apuntar a la voz como la liga más primitiva entre el bebé y la voz del Otro, especialmente con la del padre en su tarea de permitir el acceso a lo simbólico. Destaquemos que la acogida del niño a este mundo es ante todo verbal. Posterior al nacimiento, el balbuceo puede ser considerado como una tentativa, en ausencia del padre o de la madre, de *reencontrar su voz* (118).

El material significativo transmisible está condicionado por los *modos* de transmisión que sólo se verifican en el devenir verbal, los cuales ubicamos en el registro de lo *Real* en tanto que no permiten asir el sentido. El sintagma «te parece a tu padre», por ejemplo, por sí solo no permite saber si es un insulto o un elogio; todo depende del deseo inconsciente que lo sostenga. En el habla, las significaciones se transforman, aparece el sentido en el sinsentido, y la polisemia, ligada al deseo del Otro, hace su trabajo.

Otras son las funciones de la palabra escrita en el contexto de la transmisión; la escritura no es solamente un intento social por garantizar la transmisión del saber, por preservar la palabra de los muertos en una memoria que sobreviva a la palabra oral; de hecho, Cornaz piensa que *la palabra escrita no está vinculada con la transmisión del saber*, puesto que la escritura «es un procedimiento mnemotécnico cuya utilidad depende por completo del saber del lector» (1994: 106). No es posible convertir al sujeto en el depositario de los conocimientos. Lo escrito sólo sirve para *reavivar su recuerdo*. Platón, en *Fedro o del Amor*, hace hablar a Sócrates sobre la escritura a través del mito

de Theuth, el dios egipcio inventor, entre otras cosas, de la escritura, la cual presentó ante el rey Thamus, quien gobernaba aquel país:

El rey Thamus respondió: «¡Oh artificioso Theuth! [...] *padre que eres de las letras*, por apego a ellas, les atribuyes poderes contrarios a los que tienen. Porque es *olvido* lo que producirán en las almas de quienes las aprendan, al descuidar la memoria, ya que, fiándose de lo escrito llegarán al recuerdo desde afuera, a través de caracteres ajenos, no desde dentro, desde ellos mismos y por sí mismos. No es pues un fármaco de la memoria lo que has hallado, sino *un simple recordatorio*. Apariencia de sabiduría es lo que proporcionas a tus alumnos, que no verdad. Porque habiendo oído muchas cosas sin aprenderlas, parecerá que tienen muchos conocimientos, siendo, al contrario, en la mayoría de los casos, totalmente ignorantes, y difíciles, además, de tratar porque han acabado por convertirse en sabios aparentes en lugar de sabios de verdad (Platón, 2001: 295. Las cursivas son mías).

También podríamos preguntar: ¿por qué escribe un autor? Algo que no se agota en el decir puede encontrar otros caminos de expresión que van desde la configuración del síntoma en el cuerpo o en el pensamiento, hasta su *sustitución* en la escritura. La escritura permite apalabrar aquello que atormenta al sujeto, en tanto que el escribiente se esfuerza por ordenar ideas, incluso aquello que no ha podido salir mediante la palabra oral. Miguel de Unamuno expresa que, cuando estaba escribiendo *Amor y Pedagogía* en el papel, se convertía en una experiencia torturadora, pero que de esta manera creía librarse de su tortura y trasladarla al lector (Unamuno, 1902: 21). Sostiene Vladimir Nabokov: «Empezar a escribir un libro no tiene otro propósito que liberarse de él» (1955: 381). Goethe, afirma Freud, «no termina con una vivencia hasta no tramitarla en la actividad poética. En él ese es el reflejo preformado de un afecto, y mientras no haya consumado éste, subsiste la excitación acrecentada penosa» (Freud, 1893: 218).

En la obra dialógica de Platón se pondera *la palabra oral* en el proceso de transmisión; esta forma literaria sugiere que es en la relación con otros que se genera un saber. El arte de Platón, dice Cornaz, “es borrarse para dejar que sus personajes, que Sócrates, ocupen todo el lugar” (1994: 106). La influencia socrática se deja entrever en todo momento, pues casi siempre el personaje central es Sócrates, en cuya boca *poíne* Platón los resultados de *la transmisión* entre estos dos intelectuales.



No es tan sólo el cuerpo de la obra escrita a modo de diálogo donde la palabra oral adquiere importancia. La manera como Platón introduce, por ejemplo, el *Banquete*, deja entrever una dimensión temporal de la transmisión de largo alcance, que apunta a la *transformación del discurso*. Lo acontecido en el *Banquete* es relatado a Glaucón después de muchos años por un tal Apolodoro, amigo y discípulo de Sócrates, quien por cierto *no asistió* al banquete, puesto que él era aún muy joven cuando tuvo lugar la disertación sobre el amor. Apolodoro sabía los pormenores de esa conversación por un cierto Aristodemo, quien era entonces uno de los más apasionados de Sócrates, y quien sí se hallaba presente el día del simposio. Ahora bien, ¿por qué Platón escribe la entrada de este diálogo de manera tan embrollada sino para destacar lo que hay de trascendente en la transmisión oral? Para elogiar y analizar las cuestiones del amor pareciera irrelevante esta forma de iniciar el tema; sin embargo, el género del diálogo da a entender que la palabra oral ocupa el primer sitio.

*La voz es primaria*, es la palabra viva que proviene del Otro, la que nos inunda con sus deseos, torpezas, vociferaciones, bendiciones o maldiciones. No en balde la palabra que más pesa en nosotros es la de la madre: la historia de un dicho, aquel que está antes del nacimiento en el discurso de los padres, que desde el comienzo no cesa de acompañarlo y de orientar su vida dentro de un «Tú eres aquello» sin escapatoria; de aquí se deduce que la verdad proviene del Otro. De este Otro recibimos las incertidumbres y las certezas de la vida; es a partir del Otro que construimos deseos y preguntas, y con lo que se enlaza la noción de destino.

«Hablar es ante todo hablar a otros» (Lacan, 1954-1955: 57); es algo distinto al registro de la comunicación, diferente al lenguaje del psicótico. Hablamos, dice Lacan, para *hacer hablar al Otro inconsciente* que nos gobierna, y recibir de él su mensaje en forma invertida, por lo que se requiere de otros para que uno pueda enterarse. El emisor es al mismo tiempo receptor, lo que abre la siguiente interrogante: ¿de dónde proviene realmente la palabra transmitida?

## C. Lo que organiza la transmisión: la castración del Otro

La apercepción de aquello que nos gobierna psíquicamente es una de las razones que hace que nos precieemos vanamente de una sensación de autodeterminación, privilegiando la voluntad sobre las decisiones y el actuar cotidiano. El Otro inconsciente —tesoro del significante— es una de las instancias a las que estamos sujetos imperceptiblemente. La pregunta para cada uno de nosotros es saber cómo somos afectados por el deseo del Otro, pues lo transmitido es algo que proviene de este lugar que va perfilando nuestro destino.

Para que la transmisión tenga lugar, debe considerarse la «castración<sup>7</sup> del Otro», que se representa en la grafía  $\overline{A}$  (barrado por el significante). La castración del Otro implica que el ser que se está constituyendo perciba al Otro en su incompletud, en tanto que no garantiza ni toda la verdad ni todo el saber. Esto no es ni defecto ni accidente: es una cuestión de lógica, y ésta sostiene que la estructura<sup>8</sup> nunca es completa. El Otro tachado es el lugar de la falta por donde el bebé se aliena en su deseo y se constituye como sujeto deseante (\$). No somos nosotros quienes, con nuestra voluntad, accedemos al deseo, sino es desde el Otro que configuramos nuestras faltas. Esto implica que si el infante no encuentra este intersticio en el Otro, no logra preguntarse «qué soy ahí» en el deseo del Otro y acceder posteriormente él mismo a su propia castración.

El Otro completo no puede incluir al niño en su deseo, pues no le hace falta nada; lo excluye de su discurso; por lo tanto, la transmisión se ve denegada. La película *Spider* (2002), del cineasta David Cronenberg, basado en la novela de Patrik Mcgrow, es una muestra de las consecuencias psíquicas de esta fatalidad. El chiste paradigmático «la

---

<sup>7</sup> El término *castración*, en el ámbito psicoanalítico, no tiene una connotación peyorativa. La castración es función esencialmente simbólica; a saber, sólo se concibe desde la articulación significante, [...] y de la que resulta que sólo hay causa del deseo como producto de tal operación. (Lacan, 1969-1970: 136).

<sup>8</sup> El concepto de estructura se toma de la lógica de conjuntos; para definir un conjunto (de frutas), necesito un elemento diferente (verdura), que se define por  $-1$ , que no es el uno de la estructura. Es necesario el concepto de diferencia para definir la estructura. Para contar con la estructura, se necesita un conjunto y algo que dé legalidad a este conjunto, que será el Otro (A). El Otro da lugar a la estructura, legaliza la estructura (cfr. Lacan, clase del 18 de marzo 1970).

madre del esquizofrénico» ofrece transparentemente lo que significa la no castración del Otro: una madre regala a su hijo dos corbatas, una roja y otra amarilla; el joven se pone la roja y ella le dice: «¡Qué! ¿No te gustó la amarilla?». Acto seguido, el joven se quita la corbata que traía y se pone la amarilla. La madre contesta: «¡Qué! ¿No te gustó la roja?». El muchacho ahora se pone las dos corbatas al mismo tiempo, y la madre contesta: «¡Qué! ¿Me quieres volver loca?». Más allá de la imposibilidad de complacer a esta mujer, lo anterior evidencia una falla en el proceso de transmisión; para el joven, no existe salida; no hay por dónde el sujeto pueda constituir su deseo, pues no encuentra la castración materna. Si el Otro está completo, el sujeto permanecerá sin ningún cambio de posición subjetiva, conservándose como objeto de goce del Otro. Si está tachado, habrá cambio de posición subjetiva y podrá advenir como sujeto deseante.

Contrariamente puede suceder que la inconsistencia del Otro muestre tal fragilidad que no pueda sostener nada; se convierte en un *otro semejante*. Bajo estas condiciones, la transmisión igualmente se ve denegada: un padre drogadicto, ante la indiferencia de su hijo de 12 años, suplicaba a éste que por favor fuera su amigo; es obvio que un hijo no puede *crear* en su padre si éste no sostiene una *genealogía*.

Es conocida la anécdota del padre de Freud cuando un cristiano le tiró la gorra al piso y le dijo: «¡Judío, sal de la acera!». La respuesta del padre, ante los ojos del joven Freud de 12 años de edad, fue decepcionante. En este caso, la transmisión se organiza como una *formación reactiva*:<sup>9</sup> Freud se identificó con el general Aníbal, personaje histórico a quien su padre había hecho jurar venganza y odio contra los romanos. Freud no heredó en absoluto aquella pasividad ante la opresión social. Su hijo Martín cuenta que su padre arremetió valientemente contra insultos antisemitas, aunque sí creó un síntoma: la fobia de Freud por visitar Roma (Freud, 1900: 208-212).

La transmisión se organiza, entonces, a partir *de la falta y la falla del Otro* (Kaës, *et al* 1983: 24). Ya Freud lo había anunciado en 1914, en la *Introducción del narcisismo*,

---

<sup>9</sup> Las formaciones reactivas son un mecanismo de defensa, junto a la regresión y a la represión; se producen regularmente dentro del yo del neurótico obsesivo y las discernimos como exageraciones de la formación normal del carácter. (*cfr.* Freud, 1926: 110).

cuando afirma que el narcisismo del niño se apunala sobre lo que falta a la realización de los sueños de deseo de los padres. Lacan elabora formalmente este tema, cuando desarrolla «La metáfora paterna».<sup>10</sup> La falta en el Otro es condición de la transmisión. La falta, «el no todo», es esencial para definir la estructura, lo que en psicoanálisis se llama «castración simbólica» (no imaginaria, no real). Lacan nunca hizo una clínica de los comportamientos, ni de los tipos ni de los síntomas, sino *una clínica del sujeto con relación al deseo del Otro*. La estructura clínica y la castración están ligadas; es la posición del sujeto en relación con la castración lo que está en juego. La castración se define como una operación simbólica que determina una estructura subjetiva.

---

<sup>10</sup> El deseo de la madre, que dominaba totalmente al infante, es sustituido por el Nombre del Padre, el cual abrirá el campo de la significación fálica. El significante fálico es este tercer elemento que viene a romper la relación del gran Otro materno con el niño en tanto objeto *a*. La función paterna, en este contexto, es una función de separación que sostiene al sujeto a lo largo de su trabajo de inscripción en la problemática fálica. Esta función, en general, es sostenida por el padre, y es indispensable para que el destino del niño no sea perverso o psicótico.

## D. La transmisión exige la transferencia

La transferencia es un concepto que encuentra sus orígenes en la experiencia clínica de Freud, cuando observó que sus pacientes se enamoraban de él. En su *Presentación autobiográfica* (1925b), relata lo que le sucedió en consulta con una de sus pacientes histéricas, lo cual llamó su atención:

Una de mis pacientes más dóciles, con la cual había obtenido por medio del hipnotismo los más favorables resultados, me sorprendió, un día que había logrado liberarla de un doloroso acceso refiriendo a su causa inicial, echándome los brazos al cuello al despertar del sueño hipnótico [...] Suficientemente modesto, para no atribuir aquel incidente a mis atractivos personales, supuse haber descubierto con él la naturaleza del elemento místico que actuaba detrás del hipnotismo (Freud, 1925b: 37).

Freud llamó a este fenómeno *transferencia*, en el supuesto de que los afectos dirigidos hacia el médico en realidad se originaban en otra parte, particularmente los provenientes de Imagos parentales primitivas.

Lacan trabaja la transferencia no ya como Freud, a partir de la clínica, sino que tomará rigurosamente *palabra por palabra* el *Banquete*, específicamente en la relación de Sócrates con Alcibiades. Lacan sostiene que «la transferencia eficaz [...] es, simplemente, en su esencia, el acto de la palabra» (1953-1954: 170). Alcibiades, quien se encuentra poseído literalmente por las palabras de su maestro Sócrates, dice:

cuando nosotros oímos a algún otro, aunque sea muy buen orador, pronunciar otros discursos, a ninguno nos importa, por así decir, nada. Pero cuando se te oye a ti o a otro pronunciando tus palabras, aunque sea muy torpe el que las pronuncie, ya se trate de mujer, hombre o joven quien las escucha, quedamos pasmados y posesos. Yo, al menos, señores, si no fuera porque iba a parecer que estoy totalmente borracho, os diría bajo juramento qué impresiones me han causado personalmente sus palabras y todavía ahora me causan (Platón: 269-270).

La palabra es generadora de transferencia, si es que ésta se conecta con algún material inconsciente. Octave Mannoni alude al indispensable papel de la transferencia en la

transmisión de Sócrates sobre sus oyentes; pone en segundo término la mayéutica (1980: 60); en otras palabras, el lugar del método se mantiene en un segundo plano respecto de la transferencia.

La transferencia no es un fenómeno exclusivo de la clínica psicoanalítica. Anny Cordié menciona que es universal y que se presenta cuando un sujeto le supone a un Otro un saber sobre él mismo y que éste ignora (Cordié, 1998: 253). ¿De qué saber se trata? El hombre, por naturaleza, se siente desprotegido ante el mundo, y nos confronta con nuestra propia impotencia e incompletud, que es el principal motivo por el que habremos de buscar siempre un gran Otro al que se atribuirán las virtudes del conocimiento y un poder reparador y unificador. Los grandes Otros no faltan; ellos componen la legión de los representantes de múltiples creencias; son los mercaderes de ilusiones (médicos, gurúes, astrólogos, psicólogos, maestros, etc.). Se dirija el sujeto a quien fuere, lo hará siempre a la manera del niño pequeño persuadido de la omnipotencia del Otro. De éste espera una revelación sobre sí mismo, sobre el sentido que tiene que darle a su vida. También espera una pacificación de sus sufrimientos y, ¿por qué no?, una promesa de felicidad.

Advertimos cómo *la transferencia es condición de posibilidad para la transmisión*. Hay quienes pretenden analizar o enseñar, según sea el campo disciplinario, sin transferencia, con lo cual es de esperarse secuelas adversas. La pedagogía, al soslayar esta particularidad, al poner todas sus energías en los métodos didácticos y en las teorías de aprendizaje, coloca al educando involuntariamente como simple receptor de información, provocando en ellos una hostilidad inconsciente cuya venganza puede adquirir el carácter de síntoma de «no aprender».

## E. La transmisión del saber docente

Es común escuchar entre la gente sobre la transmisión de saberes. Platón, en el *Banquete*, plantea la imposibilidad de esta declaración:

—Ven, Sócrates —dijo Agatón—, permite que esté lo más próximo a ti, para ver si puedo ser partícipe de los magníficos pensamientos que acabas de descubrir: porque tengo una plena certeza que has descubierto lo que buscabas, pues de otra manera no hubieras dejado el dintel de la puerta. Cuando Sócrates se sentó, dijo:

—¡Ojalá, Agatón, que la sabiduría fuese una cosa que pudiese pasar de un espíritu a otro, cuando dos hombres están en contacto, como corre el agua, por medio de una mecha de Lana, de una copa llena a una copa vacía.<sup>11</sup>

Imaginemos por un instante que la transmisión de saberes fuera posible; sus implicaciones serían graves, pues la creación se extinguiría y la repetición, sin falla, tomaría su lugar. Esta imposibilidad en la transmisión del pensamiento y del conocimiento es *la guardiana de la creación*; el pensamiento no se trasmite, contiene un imposible, un indecible. Sócrates lo sabe bien; él no puede dar gusto a su anfitrión Agatón, ni tampoco a Alcibíades, quien quisiera arrebatarse su saber.

De la denegación de este imposible en la transmisión de saberes, el educador, sea cual sea su ámbito de intervención, reacciona de manera muy peculiar: se rebela maniáticamente queriendo aleccionar a los demás en un arrebatado narcisista de que hay transmisión del sentido. Motivaciones pasionales o éticas están en el origen del deseo de enseñar. Por otro lado, este «furor docente» tiene consecuencias. Se observan corolarios desafortunados en tanto que se considera a los educandos como simples receptáculos y se desea colmarlos con un saber. Una trágica ilustración de lo anterior aparece en *Bajo la Rueda* de Hermann Hesse, donde la única preocupación de los adultos instructores es, a través del inteligente y adaptado joven Hans Giebenrath, satisfacer sus pretensiones de enseñanza.

---

<sup>11</sup> Hay que creer en esta operación de física, dice Lacan; era practicada muy seguido, ya que probablemente servía de imagen para todo el mundo. Este pasaje del interior de un vaso al otro, esta transformación de lo lleno en vacío, esta comunicación de contenido, es una de las imágenes fundamentales de algo que regula la codicia fundamental de todos esos intercambios filosóficos.

Lo que se aprende —más allá de toda intención de enseñar y más allá del querer aprender— es la transmisión. Esto hace que el proceso sea *incontrolable*; no hay garantías de que lo que se quiere enseñar pasará del otro lado como un fluido, ni tampoco sabemos si esto sería deseable.

El docente posee un saber universal que debe transmitir, herencia proveniente de sus maestros y que opera con objetivos y programas, con conocimientos y repertorios, dados por paquetes. Aquí no hay sujetos comprometidos en la producción de un nuevo saber; el saber es preestablecido y consagrado a repetirse de generación en generación. Sin embargo, lo que sucede dentro del aula en la relación maestro-alumno es de otro orden: en un principio, el conocimiento pasa primero por la palabra del maestro investido con el saber para después separarse de él y construir lo propio; es en el habla donde se aprende y se desaprende.

De tal modo, resulta necesario para la transmisión toparse con la duda «estoy perdido». Confesar al otro la propia ignorancia suscita una transferencia y es una condición esencial de la transmisión. Sin embargo, para que se efectúe cualquier transmisión, es necesario que el otro responda, y no cualquier cosa y no de cualquier manera: *para que se me plantee una pregunta, me la tiene que esbozar este Otro*, quien excluye absolutamente el que pueda quedar sin respuesta. Lo anterior supone que, para sostener con tanta fuerza su pregunta, este Otro debe saber algo al respecto. Quienquiera que acoja la confesión de tal ignorancia encarnará esta figura y supondrá ser portador de la pregunta; de lo contrario, no suscita eco, ninguna respuesta. *Resulta imposible transmitir un saber con claridad, reducido al estatuto de mensaje; lo que se transmite, lo que produce saber es el enigma de una formulación.*

La adquisición de un saber se efectúa en el marco de una transmisión en la que, quien aprende, aun cuando trabaja totalmente solo, responde a la palabra de algún Otro inconsciente, más allá de toda psicología cognitiva. Es la respuesta del sujeto a la palabra de Otro que él reconoce como dirigida a él. Por otro lado, el sujeto sólo accede de manera indirecta y sin certificación posible a este pensamiento del Otro.



En el acto de transmitir, se distinguen dos actores y dos posiciones: un maestro y un alumno; aquel que ofrece algo que enseñar y aquel que demanda algo que aprender. Sin embargo, estas posiciones aparecen y desaparecen en una relación; estos lugares no son fijos ni necesariamente coinciden en un proceso de enseñanza–aprendizaje formal. Hay un deseo de enseñar y otro de aprender, de saber. Tanto en uno como en el otro se hacen presentes los ideales, la falta, el narcisismo. Como en toda relación, *no hay coincidencia* entre lo que demanda un alumno y lo que ofrece un maestro con su saber; además, como docente, tampoco se puede dar lo que el otro pide, puesto que no se tiene, y el educando tampoco sabe lo que pide. *En esta no-coincidencia es donde se da la transmisión.* Quien demanda un saber encuentra el suyo propio, y donde aquel cree darlo, en su lugar crea otro, transmite otro y halla para sí un saber distinto al que pretendía tener o transmitir: «quería decir una cosa, dije otra y al escucharme aprendí otra cosa». Así se hace imposible predecir el efecto de lo transmitido sobre el receptor, por lo que podemos decir que en la enseñanza no se implica la apropiación de un saber. *El maestro enseña lo que cree que al otro le falta;* imparte lo que piensa que ayudará a sus educandos a convertirse en miembros de la cultura.

Por su parte, el estudiante, si no ha conformado su propio deseo de saber, supone mágicamente que su profesor sabe sobre su falta; las consecuencias son entonces que el alumno fácilmente se eclipsará con el saber del maestro, idealizándolo y dificultando que construya una versión propia del conocimiento. Esto hace que el aprendiz deposite en el maestro todas las vicisitudes de su aprendizaje y formación. En este amor alienado que le prodiga el alumno al maestro, éste se pierde a sí mismo y pretende llenar una falta que no es la suya, tratando de bautizarse con la fama y el prestigio del maestro, como pretensión de colmamiento y completud.

Es necesario también considerar que, en el ámbito escolar, por lo regular pedagogos y maestros tienen cierta reticencia a reconocer el lugar que ocupa el inconsciente en su práctica profesional, y pretenden, a través de la enseñanza, establecer un sistema de control mediante teorías del aprendizaje, didácticas especiales, tecnología educativa, exámenes, etc. El control del aprendizaje, desde la pedagogía, tiene sus beneficios en el nivel social cuando forma profesionales competentes en un determinado mercado

laboral. En este sentido, es útil y esperado este tipo de vigilancia. Sin embargo, en cuanto al sujeto del inconsciente y de la creatividad, el control excesivo del aprendizaje puede tener consecuencias perturbadoras en el educando, hasta el grado de fomentar verdaderas anorexias escolares. Hay padres y educadores que motivan tanto al niño, que se exceden en su demanda, por lo que se le hace imposible mantener su deseo de aprender. Vemos, entonces, cómo *ciertas demandas pueden llegar a aplastar el deseo* (Cordié, 1994: 217).

Afirma Cornaz: «la transmisión no es un asunto de especialistas en cuyas manos se dejaría la tarea de educar, sea en la escuela o en la televisión, cada uno de nosotros se encuentra atrapado en ella, en esta relación que *ata a cada quien con su verdad*: con su muerte y su inscripción sexual, en los seres vivientes» (1994: 10). ¿Qué garantía hay, entonces, de que el sujeto constituya su propio deseo identificándose con los enigmas del deseo del Otro? ¿Y si sucede que la persona, perdiéndose en la idealización del Otro, inutiliza su deseo propio, se aliena a su goce, esto es, que su decir se convierte en mandato, voluntad del Otro? *Su destino va depender de la relación que el sujeto mantenga con este Otro inconsciente con el que está vinculado.*

## F. La idealización

En *Psicología de las masas y análisis del yo*, Freud define la idealización como un proceso psíquico en virtud del cual se llevan a la perfección las cualidades y el valor del objeto, es decir, implica una sobreestimación de éste. Se genera una ceguera en el juicio que no admite la crítica al ideal como se observa en la fascinación amorosa, en la sumisión al líder, en la dependencia hacia el maestro. La sobreestimación de estos objetos tiende a decrecer en la medida en que el sujeto comienza un trabajo de *desidealización*, mecanismo que permite el discernimiento y, por lo tanto, el buen funcionamiento del yo. Esto implica la presencia de dudas, incertidumbre, desasosiego que el sujeto normalmente querría ahorrárselo; sin embargo, le permite humanizar el mundo que le rodea.

La idealización adquirirá un tinte indeseado al interrumpir el proceso de transmisión, en tanto que el pensamiento del sujeto se preserva en beneficio de un otro. En este camino, el sujeto se ha liberado de toda responsabilidad en el registro del pensamiento y de la elección, que lo coloca en una posición a-conflictiva, sin sufrimiento, para abolir todas las causas de conflicto entre su yo y los ideales, entre el yo y sus deseos. La idealización, entonces, se convierte en un circuito cerrado en que *no hay cabida para el deseo*. En palabras de Freud, «el objeto, por así decir, ha devorado el yo» (1921: 107); se ha producido la muerte del pensamiento en favor de un Otro idealizado, *convirtiendo la transmisión en alienación*; el individuo se subsume en la palabra del Otro, cuya voz se vuelve mandato. Su máxima es «yo deseo lo que él desea».

En *Los destinos del placer*, Piera Aulagnier dice que hay precondiciones que se gestan en la relación primera de la madre con su hijo para que la alienación se torne permanente. Puede suceder que a consecuencia de la no castración materna, es decir, cuando solamente impera su deseo y su ley, el pequeño *no llegue a ser reconocido como sujeto deseante*, sino tan sólo como objeto de cuidados, como objeto de goce materno, de lo cual también el niño obtiene privilegios al que difícilmente puede renunciar. El yo del niño aparece como impotente, desnarcizado, víctima de la negación

de reconocimiento como sujeto deseante; no le queda otro remedio que idealizar lo dictado por el portavoz, lo que es pagado con *la renuncia a creer en la existencia de un yo actual pensante y, más aún, de un yo futuro* (Aulagnier, 1977-1978: 38). El alienado construye su realidad a partir del discurso del Otro.

Stanley Kubrick, en la película *Full Metal Jacket* (1987), muestra un proceso de alienación intencionado en que la fuerza alienante destruye el yo actual de los marines de guerra, convirtiéndolos literalmente en mierda, para después ofrecerles una identidad y una buena causa por la cual pelear. El sujeto inviste un discurso, una ideología, la cual decide *quién es*.

Servir al tío Sam; Para el tío me encanta servir  
*Me dice quién soy sin más pedir*  
Cuerpo de marines somos  
Este es mi cuerpo, nuestro cuerpo de marines. (las cursivas son mías)

Quien queda atrapado en las fauces de la alienación difícilmente puede darse cuenta de ello; es algo innombrable. Sólo un observador externo es capaz de descifrar este estado.

La idealización se contrapone a toda transmisión. Cuando un aprendiz queda eclipsado por el saber de su maestro no se produce movimiento alguno, ni presión, ni sentido. El sujeto queda atrapado, inmóvil; el paso a la creación de un nuevo saber queda obturado; se consagra perennemente al goce de la repetición. En el cuento *Obras completas* de Augusto Monterroso, se entrevén las consecuencias adversas de la idealización en términos de destrucción de la vocación de un joven adolescente llamado Feijoo, quien declina su deseo de ser poeta en favor de la mirada docta de su maestro Fombona. Por su parte, el profesor, sabiendo sobre la esperanza de Feijoo de ser reconocido como poeta, no se detiene ante sus impulsos narcisistas de ser «el maestro».

## **G. La educación autoritaria y la transmisión**

En la educación de corte autoritario, el educador se *autoinstituye* en el lugar del saber absoluto, fuera de toda legalidad, y su deseo consiste en asegurarse de que su mensaje pasará a su discípulo sin fallas. Esta circunstancia impide el proceso de transmisión en tanto que se impone al educando un deseo que lo excluye como sujeto deseante. El Dr. Daniel Gottlieb Moritz Schreber (1808-1861), médico y pedagogo alemán, precursor de la educación nazi, es el paradigma histórico del padre poseedor del saber. Elabora un pensamiento pedagógico absoluto, basado en un supuesto conocimiento sobre la naturaleza humana; basta leer sus ideas educativas (Shatzman, 1977) y observar los efectos devastadores en su hijo Daniel Paul Schreber.

Muchas de las prácticas educativas autoritarias se perpetúan en nombre de *buenas intenciones* adosadas de moralidad, las cuales tienen un efecto perturbador en el sujeto, puesto que éste queda indefenso ante *el exceso* de amor o ante el saber absoluto del Otro. Aunque estas experiencias educativas se propugnen en nombre del amor y del bien del sujeto, no son signo de amor. Tan sólo son su coartada, se sustentan en *el goce de enseñar* y el niño es tan sólo su instrumento.

Maud Mannoni define la educación autoritaria como *el sometimiento de un ser al deseo del Otro* (Mannoni, 1979), que impide toda posibilidad de iniciativa y poder de decisión. Se trata de un proceso que encarcela a los sujetos hasta aniquilar sus deseos, su voluntad y su creatividad; los destruye como sujetos deseantes y *destruye toda posibilidad de transmisión en el orden de la legalidad*. Los niños psicotizados, como efecto de una educación autoritaria, son aquellos que reaccionan en forma masiva frente a una situación traumática vinculada a una relación mortífera con el Otro; son infantes desbordados por la violencia del impacto pulsional del Otro e identificados con el objeto de esta pulsión, al punto de mantenerse en un estado de aniquilamiento y de estupor próximos al autismo o a la debilidad mental. Es lo que también encontramos en el personaje Apolodoro, en *Amor y Pedagogía* de Miguel de Unamuno. Los imperativos superyoicos perduran en niños que no han podido desprenderse de ese lugar de objeto sometido a la voluntad del Otro. ¿Cómo podrían hacerlo si para vivir los niños necesitan

confiar en el adulto, que asegura su existencia? Se recurre a «hacerse el muerto» para sobrevivir, y esta situación puede conducir a una verdadera muerte psíquica cuando perdura. Sin embargo, hay sujetos —no tan graves clínicamente— que han podido llegar a preguntarse acerca de este goce porque encuentran en su camino un atisbo en la castración del Otro, como sucede con David en la película australiana *Shine* (1996), de Scott Hicks.

Paradójicamente, para que el niño no estuviera alienado en ese deseo de los padres, sería preciso que éstos no se vieran animados por ningún deseo particular respecto del niño. Pues bien, aunque ello fuera posible, imposibilitaría toda estructuración psíquica, y vedaría al sujeto el acceso al deseo mismo, ya que es a partir del deseo del Otro —no de su goce— que el suyo se constituye. No hay más deseo que el deseo alienado. En realidad, los padres esperan que su hijo realice lo que se ha previsto para él. Los padres y educadores no son seres desencarnados, preocupados por el exclusivo bien del niño. Sus deseos y fantasmas gravitan con todo su peso en la práctica educativa. En este contexto, el niño es amado y querido por sus padres o por el educador como *otro*, no como él mismo, sino como objeto de goce para los progenitores.

# CAPÍTULO IV

---

## LA TRANSMISIÓN Y APROPIACIÓN DE LA LEY

### A. Su sentido en la educación

¿Para qué educamos? Una de las misiones de la educación en todo lugar y tiempo es lograr que el niño aprenda el gobierno de lo pulsional (Freud, 1933b: 138). Sabemos que no es posible proporcionar al infante toda la libertad de seguir sus impulsos sin limitación alguna; es algo que debe aprender para insertarse en el mundo de la cultura, y esta tarea no puede ser realizada sin interdicciones. Prohibir, entre otras funciones, es una de las tareas educativas *más difíciles pero estructurantes* en la vida psíquica. Mediante su acción, el sujeto conoce la ley, se apropia de ella, lo que le posibilita constituirse como sujeto deseante. En este contexto, la prohibición tiene una valencia positiva: es un acto de amor en lo simbólico, dirigido a poner límites al goce angustiante del «todo está permitido», abriendo el camino hacia el placer socialmente regulado.

En el terreno psíquico, se educa para que el sujeto no *se autodestruya*, para que no sea víctima del goce pulsional *sin ley* que en el principio de la vida le habita. Sin esta educación, el niño se vería abandonado a su propia naturaleza pulsional, a una existencia en lo biológico sin acceso a la vida en lo simbólico de la palabra. A medida que el sujeto se civiliza —dice Anny Cordié—, el «destino pulsional» se desdibuja y en ello la educación desempeña un papel muy importante (1998: 318). El sujeto va encontrando los caminos de la sublimación y de la formación reactiva que dan lugar al carácter, a la moralidad y a la expresión del deseo en la cultura. René Kaës (1983: 25)

advierte que «la ausencia de la prohibición hace imposible la representación, el juego de la fantasía, el placer y el trabajo de pensamiento».

Durante la crianza de los niños, tienen lugar la transmisión y la apropiación de la ley. La introyección de la ley en el psiquismo proviene de un primer rechazo al goce (de ese plus entrópico libidinal que tiende hacia la muerte); incide en la configuración subjetiva del mundo, en los modos de pensar y actuar; implica la emergencia del amor y el deseo en lo simbólico viabilizando el futuro camino de las relaciones amorosas. Con la internalización de la ley, surge la conciencia moral, la culpa en lo simbólico, la responsabilidad; sin ella, tanto la cultura y por ende la educación son imposibles.

El apego excesivo de la familia hacia sus hijos no permite la transmisión de la ley. Por el contrario, engendra lo que Lacan llama «goce mortífero» del que difícilmente el sujeto puede escapar. El niño que goza de demasiados privilegios (privado de la ley) no sólo no internaliza la ley, sino que queda a merced del capricho materno. Asimismo, una madre o un padre que ocupan ese lugar del Otro en el inconsciente de su pupilo deben estar sujetos a una ley. Esta es la condición para que la ley se transmita.

Resultado de la renuncia y desexualización de la pulsión en pos del imprescindible lazo social, surge en el psiquismo una *instancia superyoica*. El superyó, dice Freud, «es la subrogación de todas las limitaciones morales, el abogado del afán de perfección» (1933 a: 62-63), y destaca precisamente su papel en el fenómeno de la transmisión en el ámbito educativo:

*Así, el superyó del niño no se edifica en verdad según el modelo de sus progenitores, sino según el superyó de ellos [...] deviene portador de la tradición, de todas las valoraciones perdurables que se han reproducido por este camino a lo largo de las generaciones. Entrevén ustedes qué importante ayuda para comprender la conducta social de los seres humanos (por ejemplo, la de la juventud desamparada), y acaso indicaciones prácticas para la educación, se obtienen de la consideración del superyó. [...] El superyó cobra, además, los influjos de aquellas personas que han pasado a ocupar el lugar de los padres, vale decir, educadores, maestros, arquetipos ideales. Lo normal es que se distancie cada vez más de los individuos parentales originarios, que se vuelva por así decir, más y más impersonal. No*



olvidemos tampoco que el niño aprecia a sus padres de manera diferente en diversos períodos de su vida. En la época en que el complejo de Edipo deja el sitio al superyó, ellos son algo enteramente grandiosos; más tarde menguan mucho. También con estos padres posteriores se producen después identificaciones, pero lo común es que ellas brinden importantes contribuciones a la formación del carácter; en tal caso *afectan, sólo al yo, y no influyen más sobre el superyó, que ha sido comandado por las primerísimas imagos parentales* (1933a: 60. Las cursivas son mías).

La renuncia a lo pulsional nunca es total, pues deja un *resto* que actúa como gendarme interior de la subjetividad que encarna contra sí misma y se convierte en un escollo para el lazo social. La intensidad de esta versión mortífera del superyó sobre el sujeto dependerá de cómo se haya transmitido la ley y de cómo el sujeto se haya apropiado de ella. Marta Gerez afirma:

El superyó es el saldo desregulante de ley de los Nombres del Padre que incita a gozar. *En ese imperativo de goce se pierde la subjetividad* y lo que de ella permite el lazo social: es decir el deseo. Tal imperativo deja el lastre de la desubjetivación o deshumanización. De esta manera el superyó asedia allí donde la ley del padre revela sus desarreglos: el saldo no legislante de la ley del padre sádico, y por eso el superyó impele a la *desubjetivación* (Cueto, 2007. Las cursivas son mías).

En el *Malestar en la cultura* (1930), Freud menciona que existen dos tipos importantes de métodos patógenos de educación, los cuales se vinculan con el ejercicio de la ley, mas no con su transmisión, a saber: el consentimiento desmedido y la severidad excesiva. Estos talantes antagónicos del educador tienen efectos desubjetivantes en el sujeto en formación. Por un lado, demasiada permisividad suscita en el niño el acrecentamiento de la angustia al no encontrar ningún límite; la ternura exagerada cosifica e intensifica el odio inconsciente, promotor del autocastigo. Por otro, el sojuzgamiento excesivo no puede sino generar fuertes sentimientos de odio que el educando reprime; se establecen así las condiciones para contraer más tarde una neurosis. El educador más bien *se abstendrá de una sofocación violenta* de esas mociones pulsionales. En palabras de Freud:

El padre «desmedidamente blando e indulgente» ocasionará en el niño la formación de un *superyó hipersevero* porque ese niño, bajo la impresión del

amor que recibe, no tiene otra salida para su agresión que volverla hacia adentro. En el niño desamparado, educado sin amor falta la tensión entre el yo y el superyó y toda la agresión puede dirigirse hacia fuera (1930: 126, nota 10. Las cursivas son mías).

La pregunta que permanece abierta para todo involucrado en la práctica educativa es en nombre de qué el educador *se abstiene o interviene*, y es precisamente esto lo que le da su dimensión ética al acto educativo. Freud piensa que «la educación tiene que buscar su senda entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación (frustración)» (1933b: 138), metáfora que indica el estar siempre *entre dos peligros*, de manera que es difícil evitar uno sin caer en el otro.

## **1. El mecanismo de introyección de la ley en lo simbólico**

¿Cómo sucede este proceso? No se trata de internalizar la ley a través del consejo o la amonestación; tampoco es producto de una autoconciencia. Es un mecanismo que tiene sus propias condiciones; implica, de principio, los breves en la aplicación de la ley y sus efectos en la subjetividad en aquel que la recibe.

Vigotsky proporciona una aproximación al mecanismo de *internalización*; en primer lugar, reconoce la incidencia del exterior en el proceso y la define como «la reconstrucción interna de una operación externa» (2008: 92). Se trata de un proceso *interpersonal* que queda transformado en otro *intrapersonal*. En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero *entre* personas (interpsicológica), y después en el *interior* del propio niño. Pero a fin de que el sujeto haga suyas ciertas prohibiciones útiles para la vida en sociedad, existe una precondition, y ésta es la vinculación afectiva con el Otro primordial, así como la posición que ocupe el educador frente a la ley.

Esencialmente, la ley prototípica se inscribe en el sujeto durante la vida edípica del niño. En estos momentos, aprenderá —vía la transmisión y con apoyo de medidas educativas— las prohibiciones universales del incesto y el parricidio, lo que posibilitará su inserción a la cultura. Éste es uno de los sentidos en que puede leerse la herencia

freudiana sobre el mito edípico. La historia del enamoramiento del niño hacia su madre es tan sólo la *ficción* que viabiliza la aparición de la función paterna de castración, que prohíbe y permite el acceso al deseo exogámico.

Podríamos esbozar las condiciones de *apropiación de la ley en lo simbólico* desde la perspectiva de Freud y Lacan. Aquí yace el alcance que sigue teniendo la obra freudiana *Tótem y tabú* en tanto que hace derivar del mito del «asesinato del padre de la horda primitiva» la génesis de la culpa y de la ley que dan origen a la cultura. Es decir, la apropiación de la ley *se produce a través de una relación agresiva entre el padre y el hijo*. El efecto que se produce en el sujeto es una crisis desencadenada por la culpa y el arrepentimiento del homicidio del padre, como se observa en el mito freudiano. Tal arrepentimiento es el resultado de la originaria ambivalencia de sentimientos hacia el padre y la ley que representa. Satisfecho el odio tras la agresión, sale a la luz el amor por vía de la identificación con él, y de esta manera se instituye el superyó, al que se le confiere el poder del padre y crea las limitaciones destinadas a prevenir una repetición. Lacan señala que «La conquista de la realización edípica, la integración y la introyección de la imagen edípica se hace [...] *en la relación agresiva*» (1956-1957: 304). En otros términos, la integración simbólica se realiza a través de un conflicto imaginario.

Sólo gracias a la culpa originada por tal homicidio, y en la que se funda el orden de la ley y de la prohibición, aparece después la reconciliación con el padre en lo simbólico. En *La ética del psicoanálisis*, Lacan reafirma:

Para que algo en el orden de la ley sea transportado, es necesario que el individuo pase por el camino que traza el drama primordial, el asesinato del padre. Asesinado en el origen de la cultura de esa figura sobre la que nada puede decirse, temible, temido... asesinado por sus hijos. Es un tiempo esencial en la institución de la ley, momento ambivalente de amor odio que funda las relaciones del hijo con el padre, es decir, el retorno del amor una vez realizado el acto (1957-1958: 213).

La única función del padre, dice Lacan, es ser un mito, padre muerto, como lo explica Freud en *Tótem y tabú*, donde el homicidio del padre no sólo no abre la vía hacia el

goce que su presencia supuestamente prohibía, sino que refuerza su interdicción. El sujeto falla en su intento de liberación de goce y de ahora en adelante todo lo que entrañe al goce será objeto de una deuda. Lacan, por este camino, señala la clave de la entrada del sujeto en lo simbólico al mostrar, desde la teoría freudiana, lo que es central en el mito del homicidio del padre.

Lacan precisa que no se trata de la muerte del padre, sino de su *asesinato*. Reitera que no es insignificante darse cuenta de que Freud encontró en este mito algo esencial en el nivel de la interpretación del sueño. En él, se manifiesta un anhelo, un deseo de muerte (1969-1970: 127). Según el propio Freud, dice Lacan, *La interpretación de los sueños* surgió de la muerte de su padre. Así, Freud mismo se considera culpable de tal acontecimiento (129). El deseo de muerte hacia el padre devela algo más que una simple pulsión de agresividad: hay que considerarlo como un *llamado a la castración*, como causa de este anhelo mortífero, de la muerte como estando en el origen que nos hace acceder al deseo (Lacan, 1984: 790). La castración, en tanto enunciado de una prohibición, sólo se funda a partir de tal homicidio.

Ahora podríamos examinar cuál es la función materna en la transmisión de la ley. En tanto Otro primordial, la madre ocupa un lugar fundamental para que el proceso tenga lugar y tiene como precondition que ella misma esta sujeta a otra ley que no sea la suya. No hay transmisión sin mediación, advierte Régis Debray en *Transmitir*; no hay mito sin discípulos, sin vehículo, sin medios transmisores. Esencialmente y sin intención de petrificar la función en algún tipo de género sexista, la madre sería el medio transmisor por excelencia por su poder deseante sobre el hijo. Howlet Marc, en el contexto del estudio de los ritos de iniciación pubertaria, advierte que es una constante en estas ceremonias *la exclusión de la mujer* en las prácticas iniciáticas. Sin embargo, los hombres que offician hacen las veces de *agentes* de la mujer: «El oficiante, en posición de mujer, mediante el juego de la codificación ritual, le permite al sujeto oír a la única persona que sea susceptible de hablarle: su madre» (Howlet, 1981: 141).

En resumen, ¿cómo se conoce la ley? Transgrediéndola y resignificando su función en la estructuración del sujeto.

## 2. Caín y Abel. La interiorización de la ley



Las cosas no son tan simples —pensaba aquella tarde el Bien— como creen algunos niños y la mayoría de los adultos.

Todos saben que en ciertas ocasiones yo me oculto detrás del Mal, como cuando te enfermas y no puedes tomar un avión y el avión se cae y no se salva ni Dios; y que a veces, por el contrario, el Mal se esconde detrás de mí, como aquel día en que el hipócrita Abel se hizo matar por su hermano Caín para que éste quedara mal con todo el mundo y no pudiera reponerse jamás.

Las cosas no son tan simples.

Augusto Monterroso  
*Monólogo del Bien*

Propongo analizar, a través del mito bíblico<sup>12</sup> de *Caín y Abel* (Génesis 4:1-17), el proceso de transmisión y apropiación de la ley en el registro simbólico, el cual —considero— contiene un *acto de transmisión fundante*: la transmisión de la culpabilidad y de las prohibiciones, herencia arcaica de la humanidad (Kaës, 1983: 14). Este relato, como todos los de estructura mítica, conserva su matiz enigmático; no contiene explicaciones ni justificaciones a los actos y decisiones de Jehová. En general, dice Lévi-Strauss, los mitos despiertan en el hombre pensamientos que les son desconocidos (1978: 23).

La narración tiene semejanza con el mito freudiano del asesinato del padre de la horda primitiva. Si bien ambos organizan su contenido a partir del crimen y de la institución

---

<sup>12</sup> Que la Biblia contenga mitos, en el sentido estricto del término, es algo que Robert Graves y Raphael Patai disertan en la introducción de su libro *Los mitos hebreos*. Indican que el mito viene del griego (*mythos*, que significa «palabra» o «historia»). Allí participan dioses y diosas que intervienen en los asuntos humanos. En la *Biblia*, en cambio, sólo se reconoce a un único Dios. Sin embargo, hay una liga entre personajes bíblicos, héroes y dioses griegos que reaparecen en los midrasim posbíblicos. La *Biblia* ofrece breves muestras de sus riquezas mitológicas perdidas (Graves y Patai, 1985: 9).

de la ley, no es indiferente que el contexto sea en uno el parricidio, y en otro el fratricidio.

En el mito freudiano, el conflicto entre los hermanos confabulados contra el padre por la posesión de las mujeres del clan desencadena el parricidio; enseguida, surge el arrepentimiento de los hijos, que viabiliza la interiorización de la ley en un fondo de recuperación del amor del padre. Los hijos se someten a la ley del padre muerto (quitan su presencia), que deviene palabra y da lugar a la función paterna. En *Caín y Abel* hay fratricidio, y a diferencia del mito freudiano, el padre (Jehová), permanece vivo, y será Él quien imponga un castigo al infractor. La punición es el elemento faltante en la narración freudiana. En el mito hebraico, el castigo devendrá sanción simbólica al permitir al sujeto pagar su falta. Se ponen límites al goce culposo de la autodestrucción. La película coreana del director Kim Ki duk, *Las estaciones de la vida* (2003), ilustra la idea de autocastigo cuando no se sanciona el delito.

En el seminario de 1956-1957, *La relación de objeto*, Lacan introduce la noción de mito al re-analizar el caso freudiano de *Hans*<sup>13</sup> para centrar el valor de las llamadas «teorías sexuales infantiles» y de toda la *actividad mítica* desplegada alrededor de ellas (252). Ante la pregunta por el origen y en lugar de respuesta se aloja el mito, dice Lacan. Es una verdad que transita por una ficción que permite pasar de un real a un simbólico. La actividad mítica de Hans es un modo de subjetivar un real, un pasaje culturalmente saludable. Las preguntas universales contenidas en el mito dan cuenta de la estructura; el análisis de *Hans* es privilegiado, porque en él «se ve producirse a cielo abierto la *transición* que hace pasar al niño de la dialéctica imaginaria del juego intersubjetivo con la madre alrededor del falo, al juego de la castración en la relación con el padre» (274). Este paso se da mediante una serie de permutaciones significantes que son precisamente los mitos forjados por Juanito.

Lo que observamos en Caín es un proceso similar al de Hans en la resignificación de su relación con Jehová. Vemos una suerte de transiciones en la subjetividad de Caín que da

---

<sup>13</sup> *Hans* es un niño de cinco años que sufre una fobia hacia los caballos. Su padre, fiel adepto a las ideas de Freud, observa la conducta de su hijo desde los tres años y medio, y recolecta datos para Freud, quien estaba ávido de confirmar sus teorías (Cfr. Freud, 1909).

cuenta del proceso de transmisión y apropiación de la ley, a saber: se parte de la relación de Caín con el padre omnipotente (del principio de la historia), hasta su castración, esto es, hasta la deposición de la supremacía de Jehová en la subjetividad de Caín. Asimismo, el castigo cumple una función simbólica en la subjetivación de la falta, y da lugar a la apropiación de la ley.

Para el análisis de *Caín y Abel*, me apoyé en los lineamientos metodológicos que plantea Lévi-Strauss cuando habla sobre la estructura de los mitos, que Lacan retoma para analizar la actividad mítica de Juanito con la lógica del significante. Su método consiste en manipular el mito como si fuera una *partitura orquestal* (1958: 236), dejando de lado las frases musicales e intentando leer la página entera, con objeto de aprehender el mito como una totalidad y descubrir su significado básico (1978: 28). Se dispone el mito como si fuera una serie melódica continua, la cual se divide en frases: los mitemas. En columnas verticales, éstos se agrupan en *haces de relaciones* con otros mitos o acontecimientos, sin importar el tiempo en que hayan sucedido. Es un sistema de dos dimensiones, a la vez diacrónico y sincrónico, y para su lectura no es necesario seguir la secuencia que realizamos cuando hacemos uso de la palabra escrita.

En el cuadro 4.1, he dispuesto la secuencia del mito. La dividí en mitemas con el criterio de las interrogantes que surgen de su lectura literal, sin la consideración del contexto histórico en que fue creado. ¿Por qué Jehová hace la distinción entre las ofrendas de Caín y Abel? ¿Qué motiva a Jehová a darle señal de protección al autor del fratricidio? Siendo Caín el homicida, ¿no es sorprendente el destino dispuesto para él en el versículo 17 del mito hebraico?

Cada enigma da lugar a una columna que agrupa varias respuestas dispuestas en las hileras. Para ello, se superpuso dos materiales de distinta procedencia que coadyuvan a discernir las interrogantes planteadas, a saber:

*Los midrás posbílicos*. En hebreo, *darash*, «interpretación». Éstos son escritos exegéticos judíos de las Escrituras; constan de las interpretaciones que diversos rabinos dieron a las leyes y costumbres estipuladas en el Antiguo Testamento. El propósito

primigenio del procedimiento derásico es explicar el sentido de un texto bíblico, por lo que siempre está en referencia a la Escritura. Siendo el midrás un estudio atento del texto, trata de explicar pasajes difíciles; se preocupa por llenar lagunas, hacer más comprensible el texto y armonizar pasajes contradictorios. Los elementos más antiguos de los textos midrásicos fueron compuestos, al parecer, antes del 100 a. C. por los escribas. Estos escritos brindan una personalidad de Caín distinta a la que nos ha proporcionado las interpretaciones del Nuevo Testamento y a la catequesis de la iglesia católica. La fuente de donde se ha extraído la información procede del estudio de Graves y Patai (1986) sobre los mitos hebreos.

*Conceptos psicoanalíticos básicos.* Sobre los dos materiales míticos antes expuestos, utilicé para su análisis los tres registros que Lacan propone en la lectura de una realidad: Imaginario, Simbólico y Real (*cfr.* Supra 103-104). Interesa observar, a partir de estas tres dimensiones, la posición del padre y sus transformaciones en la subjetividad del subordinado (Caín), pues en ello se observa la relación del sujeto con el Otro de la ley.



CUADRO 4.1

<b>MITEMAS</b> <b>FUENTES</b>	<b>GENEALOGÍA</b> <b>Versículos: 1 - 2</b>	<b>DIFERENCIACIÓN DE LAS OFRENDAS POR JEHOVÁ</b> <b>Versículos: 3 - 5.</b>	<b>TRAMA: FRATRICIDIO Y CASTIGO</b> <b>Versículos: 6 - 12</b>	<b>SEÑAL DE PROTECCIÓN</b> <b>Versículos: 13 - 16</b>	<b>DESTINO:</b> <b>Versículo: 17 y sigs.</b>
<b>ANTIGUO TESTAMENTO</b>  <b>GÉNESIS 4</b>	Caín, hijo de Adán y Eva	Jehová prefiere la ofrenda de Abel	Caín: 1° Impugna el crimen; 2° acepta su responsabilidad; 3° asume su penitencia.	Caín pide señal de protección.  Jehová se la otorga	Caín tuvo mujer, hijo y fundó estirpes y ciudades
<b>MIDRÁS POSÍBILICO</b>  <b>Cf. Graves y Patai</b> <i>Mitos hebreos</i>	Caín hijo de Samael y Eva  Significado de Caín y Abel	Dios incitador. Caín acusa a Jehová ser el provocador del crimen  También hay midrasas que hablan sobre la maldad de Caín.	Búsqueda de indicios históricos sobre la rivalidad entre hermanos. Modalidades del asesinato. Castigo (maldiciones). A los cainitas les nacían 100 hijas por cada hijo.	Caín es perdonado.	Dinastía Cainita
<b>COMENTARISTAS DEL MITO.</b> <b>Cf. Nuevo testamento;</b> <i>La ciudad de Dios</i> de San Agustín (libro 15, cap. VII)		Justifican la decisión de Jehová, por la envidia y desobediencia de Caín. Biblia: Judas 11; Hebreos 11. 4; San Juan Apóstol 3. 12. S. Agustín: ratifica la maldad de Caín.  Finalidad: conservar el cristianismo.	S. Agustín: Penitencia entendida como medicina saludable conjuntamente con la petición del perdón. <i>Conversión</i> del pecado si se asume la responsabilidad		S. Agustín: Abel pertenece a la ciudad de Dios; Caín, fundador de la ciudad terrena.
<b>CONCEPTOS PSICOANALÍTICOS.</b>  <b>Lacan</b>	Inscripción del nombre en un linaje (deseo del Otro)  El nombre propio.	“ <b>apuesta primitiva</b> ” de igual probabilidad de ganar o perder: el <i>azar</i> ; se constituyen posteriormente leyes.  Jehová como operador estructural (Padre Real).	La lógica de la falta. Padre imaginario; padre simbólico  Función del castigo. Pago de una deuda; desangustiar.	Desamparo al descubrir la castración del Otro. No hay garantías	Sujeción y transgresión de la ley.  Develamiento del deseo
<b>PERMUTACIONES EN CAÍN.</b>		Caín ofrenda a un padre Imaginario, omnipotente. En la diferenciación descubre la castración de Jehová en tanto que tiene deseos.	Doble asesinato (de Abel y del padre imaginario), que da lugar al padre simbólico. Asentimiento subjetivo de la falta; el castigo como expiación.	Apropiación de la ley	Desamparo por parte del padre imaginario. Conducta humana.

## Caín y Abel: sus nombres

Antes de que venga al mundo un bebé, dice Lacan, su existencia está litigada inocente o culpable, y el hilo tenue de su verdad no puede dejar de entrecruzarse en el nombre que sus padres le han puesto. Lo que se pone en cuestión es *la determinación del deseo por los efectos, en el sujeto, del significante*. Una cosa son los atributos pensados para el hijo y otra el deseo inconsciente de los padres (Lacan, 1984: 632- 633).

En el relato de Caín y Abel, Graves y Patai refieren el significado de los nombres de los protagonistas, que contienen en sí mismos un destino: «Cuando nació Caín se puso en pie, salió corriendo y regresó con una espiga de trigo que dio a Eva; entonces ella le llamó Caín, que significa “tallo”. Después, Eva dio a luz un segundo hijo a quien llamó Abel, que quiere decir “soplo”, o según otros, “vanidad” o “pena”, previendo su pronta muerte» (Graves y Patai, 1986: 105). Desde esta perspectiva, los destinos de los hermanos estaban ya signados.

## Las interrogantes del mito

### 1. Primer enigma: **la ausencia de motivos**

- 3 Y aconteció andando el tiempo, que Caín trajo del fruto de la tierra una ofrenda a Jehová.  
4 Y Abel trajo también de los primogénitos de sus ovejas, y de su grosura. *Y miró Jehová con agrado a Abel y a su ofrenda;*  
5 *Mas no miró propicio a Caín y a la ofrenda suya.* (Las cursivas son mías)

Como premisa hallamos a los hermanos haciendo una oblación a Dios, ofrenda que no tiene otro motivo que el de halagar y pedir su protección. Sin embargo, el primer enigma de la lectura literal del mito —el cual ha sido impulso de múltiples interpretaciones teológicas—<sup>14</sup> es por qué Jehová mira con mejores ojos la ofrenda de

---

<sup>14</sup> Graves y Patai señalan que ya desde la antigüedad, los comentaristas del Génesis tenían que *encontrar una explicación* a la decisión de Jehová de mirar con preferencia la oblación de Abel y no así la de Caín. No estaban dispuestos a admitir que Dios podría haber obrado arbitrariamente (Graves y Patai: 116). Era imperioso seguir conservando la imagen de Jehová como omnipotente antes de admitir su incompletud,

Abel sobre la de Caín. Desde una perspectiva antropológica, Lévi–Strauss señala que ciertamente en los mitos se observa la *ausencia de motivos* en las acciones de sus personajes (1958: 239), tal como lo observamos en la acción de Jehová. Por su parte, Lacan, al analizar en su seminario el juego de «par e impar» (clase del 16 de marzo de 1955), señala que la *noción de causalidad* depende, en un primerísimo momento, de una «apuesta primitiva». Hay igual probabilidad de ganar o perder, es decir, del *azar*, y demuestra cómo a partir de las siguientes tiradas se forman regularidades que van constituyendo leyes. Esta legalidad va conformando, *a posteriori*, el orden simbólico, es decir, algo que ordena los subsecuentes eventos. Ya no se requieren dioses para echar a andar la maquinaria; tenemos aquí una apuesta primitiva en que Jehová no posee ninguna intencionalidad explícita de mirar con buenos o malos ojos una u otra oblación, pero que es, no obstante, el desencadenante de la historia.

Igualmente, existe un midrás donde se reconoce a *Dios como el real incitador* del acto homicida de Caín, y que registra no sólo el despropósito de las sentencias de Jehová, sino también «lo absurdo» de su reflexión:

Abel, el más fuerte de los dos, había agarrado a Caín y lo tenía a su merced. Dios incitó a Abel a que lo matara, diciendo: «*¡No perdones la vida a este malhechor!*». Pero cuando Caín lloró y exclamó: «*¡Hermano, perdóname! Sólo estamos nosotros dos en el mundo, ¿qué dirán nuestros padres si me matas? Abel compasivo, le soltó. Entonces Dios dijo: «¡Como le has perdonado, tendrás que morir tú!*». En ese momento Caín se levantó, arrancó una caña afilada y, como no sabía cuáles eran los órganos

---

sus faltas, sus deseos. Era necesario, entonces, encontrar otro personaje sobre quien pudieran imputarse las faltas. La «maldad» de Caín debía ser probada, y encontró su coartada en intérpretes de la Biblia y en mitos tardíos. Es posterior al fratricidio que hay necesidad de justificar la conducta maligna de Caín. En primer lugar, se adjudica la paternidad de Caín a Samael, quien «disfrazándose de serpiente, engendró a Caín con Eva, lo que lo convierte por ello en un bastardo engendrado por Satán y Eva» (Graves y Patai: 17 y 104). También se dice que la ofrenda de Abel sobre la de Caín era de mejor calidad: «mientras Abel había escogido el mejor cordero de su rebaño, Caín solo había puesto unas pocas semillas de lino sobre el altar» (111). Otros dicen que la disputa entre los hermanos tiene su origen en el abuso de Caín sobre Abel: «dividamos la tierra en tres partes. Yo, el primogénito, tomaré dos; y tú el resto». (112). Por su maldad, se le vuelve a citar en el Nuevo Testamento, en Hebreos 11. 4; en la Primera Epístola Universal de San Juan Apóstol, 3: 12; en San Judas Apóstol, 11. Por su parte, San Agustín (354-430), en su obra apologetica del cristianismo *La ciudad de Dios*, reitera la malignidad de Caín apoyándose en el decir del apóstol San Juan, quien consideraba a Caín con un corazón perverso, a quien sólo le interesaba satisfacer sus apetitos. San Agustín argumenta que Caín hizo lo que hizo aun a sabiendas de la advertencia de Jehová (Génesis 4: 6-7). Tenía «el pecado de la tristeza del bien ajeno, y más del bien de un hermano», y es lo que reprendía Dios. La ciudad terrena, de la que habla en esta obra, procede del fratricidio de Caín, mientras que la de Dios remonta sus comienzos hasta Abel (libro XV, cap. VII, p. 401 y ss.

vitales, hirió a Abel por todo el cuerpo, comenzando por las manos y los pies. No obstante, otros dicen que Caín había visto cómo Adán sacrificaba un toro y por eso lanzó varios tajos al cuello de Abel con una espada (Graves y Patai, 1985: 113; las cursivas son mías).

Caín mismo señala directamente a Dios como el provocador del delito. Cuando Jehová le pregunta a Caín: ¿Dónde está tu hermano?, objeta: «¿Por qué habría de preguntarme esto Aquel que vela por todas las criaturas, a no ser que planeara el asesinato Él mismo? *Si Tú no hubieras preferido su oblación a la mía, yo no habría envidiado.*

Más allá de la inmotivada decisión de Jehová, importa destacar los efectos de incorporación de la ley que se operan en Caín. Jehová funge como un detonante, cumple la función de un *operador estructural* (Lacan, 1969-1970: 131), en tanto que dispara la trama del fratricidio y da lugar a las *transformaciones subjetivas* de Caín: comienza por la denegación del acto delictivo, pero la culpa martirizante —señal de que él está sujetado a la ley— hace su tarea en la subjetivación de la falta, condición de posibilidad para que el castigo del destierro funcione como un pago ante el acto cometido y la apropiación de la ley tenga lugar. Lacan dice: «Toda sociedad [...] manifiesta la relación entre el crimen y la ley a través de castigos, cuya realización, sea cuales fueren sus modos, exige un *asentimiento subjetivo*» (Lacan, 1984: 118). Esta asunción de la responsabilidad hace que el castigo tenga efectos de incorporación de la ley y se adquiera una deuda simbólica en tanto que el sujeto está sujetado a la ley.

¿Y qué ocurre en la subjetividad de Caín? Es claro encontrar en los celos la causa de hostilidad sobre su hermano, tal como aparece en la experiencia cotidiana del hermano mayor celoso del recién nacido. El semblante de Caín decae, y ¿cómo no iba a ser si Jehová le había expulsado de su mirada? Lo que está en juego en esta narración es *la remoción de Caín de la mirada de Jehová*, cuestión que Caín, paradójicamente, debe aceptar si quiere advenir como sujeto deseante. ¿Qué significa ser el preferido, sino aquel que está en calidad de «objeto» del goce del Otro? Obtiene *privilegios* (*privus*, privado; *legis*, ley); es en realidad al hijo consentido al que se le *priva de la vida*, es decir, del lugar de deseante. Éste es el lugar de Abel. Caín es arrojado al mundo terrenal

de la ley y del castigo, pues no hay otro camino de apropiarse de la ley sino mediante el crimen y el castigo.

En el proceso aparece otra operación lógica, lo que da lugar a un cambio de posición subjetiva en Caín frente a la omnipotencia paterna, es decir, Jehová —como padre imaginario idealizado— cae ante los ojos de Caín al revelársele abruptamente que Él tiene preferencias; muestra su falta, no todo lo tiene. Este descubrimiento permite a Caín *deponer a Jehová del lugar de omnipotencia*; de lo contrario, sólo generaría esclavitud, sacrificios sin fin al Todopoderoso. De padre a hijo —dice Lacan— se transmite la castración<sup>15</sup> y, por lo tanto, ocurren la transmisión y apropiación de la ley.

En este periplo, Caín se halla con que el padre es *inasesinable*, y que cada vez se sujeta más a la ley; recupera en el amor aquello que inmoló para identificarse con él en lo simbólico. Esto es lo que encontramos en el mito del padre asesinado de la horda primitiva de *Tótem y tabú*. Los hijos lo han matado y, *après coup*, han encontrado que él es *inasesinable*. Con tal acto se funda la prohibición sobre la culpabilidad de los hijos y, lejos que tal homicidio los hubiera liberado, se consolidó la ley: desde ahora, ya nada está permitido (Lacan, 1969-1970: 127). El padre muerto ha nacido de la necesidad de establecer un más allá, una trascendencia del mundo pulsional para inscribir al sujeto en la escena simbólica; es el garante de la ley y salvaguarda del goce; es una operación que limita y ordena el deseo del sujeto.

En *El Reverso del psicoanálisis*, Lacan apunta a la ignorancia feroz de Yahvé<sup>16</sup> en la exégesis bíblica, a la castración del padre, a la caída de su omnipotencia. El padre que «todo lo sabe», sin castración en lo simbólico, es el padre de Schreber; *no transmite la*

---

<sup>15</sup> En este contexto, nos referimos a la castración como realizada a aquel que, ocupando el lugar del Otro, está sujeto a una legalidad que no es la suya.

<sup>16</sup> «Yahvé se sitúa en el punto más paradójico con respecto a la del budismo que recomienda purificarse de las tres pasiones fundamentales, el amor, el odio y la ignorancia. Lo que más nos cautiva de esta manifestación religiosa única es que a Yahvé no le falta ninguna: amor, odio e ignorancia, he aquí pasiones que no están ausentes en absoluto de su discurso. El padre real se articula propiamente con lo que sólo concierne al padre imaginario, a saber, la prohibición del goce. Por otra parte, lo que hace de él lo esencial [es] la castración. Hay ahí un orden de ignorancia feroz, quiero decir en el lugar del padre real» (Lacan, 1969-1970: 145).

*ley pues la ejerce* y de ahí las consecuencias fatales en el desencadenamiento de la psicosis de su hijo.

Resulta entonces imposible transmitir la ley reducida al estatuto de mensaje; lo único que se transmite es una pregunta y ésta sólo se plantea desde el lugar de la ausencia, es decir, la desidealización del padre es condición para la transmisión de la ley. En el mundo de las certezas nada puede transmitirse.

- Segundo enigma: **Apropiación de la ley**

11 Ahora pues, maldito seas tú de la tierra que abrió su boca para recibir la sangre de tu hermano de tu mano:

12 Cuando labrares la tierra, no te volverá a dar su fuerza: errante y extranjero serás en la tierra.

13 Y dijo Caín a Jehová: Grande es mi iniquidad para ser perdonada.

Estamos en el Génesis, ante el primer homicidio, y en tanto primero, no existe el antecedente de la desobediencia, pero por su causa se instituye la *necesidad* de una ley y de un castigo. En un primer momento, habría un *desafío* fundante lanzado por Jehová, que tendría el sentido de «incitar el crimen para provocar el castigo», es decir, que el sujeto viva la ley a través de su trasgresión. Este primer crimen es en realidad un llamado al castigo de Jehová que da alivio a la culpa, es fundante, es la forma en que el sujeto se apropia de la ley; tiene como fruto adyacente la apropiación del derecho. Caín tendrá mujer e hijo. No puede haber apropiación de un derecho si no hay interiorización de la ley: *en la falta se inscribe el deseo y la ley*.

La culpa es uno de los signos de que la ley ha sido interiorizada. Caín se siente culpable: ha subjetivado su falta, dando lugar a la responsabilidad. Así deja ver que él está inscrito dentro de una legalidad, que se ha apropiado de la ley. Este primer desafío permite a Caín reaccionar ante la rabia que lo conmina, y ante lo que considera efectiva e instantáneamente una injusticia. Imaginemos por un momento si el sujeto tan sólo hallara neutralidad, santidad o bondad divina en el Dios Padre; la culpabilidad que

flagela su ser se revertiría y encontraría el camino de la autodestrucción, de la autopunición y del sometimiento.

En el contexto del amor no narcisista, del *don*, Jehová promueve, a través del desafío, el crimen y el castigo; tiene como corolario el desprendimiento del apego a la familia original. Afirma Lacan que sólo se puede formular «el *tú eres* matándose [...] Él *otrifica* al *partenaire*, *hace de él el lugar del significante*» (Lacan, 1968-1969: 73). Por un lado, Jehová reconoce a Caín como sujeto deseante, no como objeto de su goce; por otro, Caín tiene la posibilidad de destituir a Jehová de ese lugar de idealización que se le ha conferido por su naturaleza divina. Jehová desafía, no conserva el amor de Caín para él, como lo hiciera con Abel. Asimismo, Caín afronta el amor y la mirada de Jehová cometiendo un crimen, buscando su castigo, llamando a la ley del padre, pues bien se sabe que más vale pagar la culpa que vivir la angustia, tal como lo viviera Rodion Raskólnikof en *Crimen y Castigo* (Dostoievski, 1866).

La ley en lo simbólico pacífica, es tranquilizadora. Lo anterior difícilmente se comprende en tanto que se asocia al castigo. De esta manera, Caín depone a Jehová del lugar de padre todopoderoso, acepta su responsabilidad, el castigo del destierro, y pide su bendición en el viaje que ahora emprenderá.

14 He aquí me echas hoy de la faz de la tierra, y de tu presencia me esconderé; y seré errante y extranjero en la tierra; y sucederá que cualquiera que me hallare me matará.

15 Y respondióle Jehová: Cierto que cualquiera que matare a Caín, siete veces será castigado. Entonces *Jehová puso señal en Caín, para que no lo hiriese cualquiera que lo hallara.* (Las cursivas son mías)

¿Por qué alguien considerado asesino recibe un estigma de resguardo y no una marca como la que dejaban los instrumentos de humillación pública que utilizará la Santa Inquisición para castigar el delito? Caín es *protegido* mediante una señal<sup>17</sup> y esto posee el *efecto de una bendición*. ¿No se espera, acaso, que el padre o la madre bendigan a sus hijos cuando estos parten? ¿No es lo que el hijo pide a sus progenitores cuando éste se

---

<sup>17</sup> Un midrás primitivo describe la marca de Caín como una letra tatuada sobre su brazo (Graves y Patai, 1986: 119).

va? Tal acto permite a Caín un cambio de posición subjetiva: del hijo dependiente al hombre que ha internalizado una ley, lo que redundará en Caín en la posibilidad de conformar un futuro.

- Tercer enigma: **Destino de Caín y fundación de una genealogía**

Entre las enseñanzas de la iglesia católica, suele citarse el relato del versículo uno al dieciséis; sin embargo, el versículo diecisiete reabre el enigma bíblico, pues en él se habla del destino de Caín, lo que *resignifica* las interpretaciones morales que se han adjudicado a este mito bíblico. *Après coup* podemos encontrar el sentido de este primer asesinato.

17 Y salió Caín de delante de Jehová, y habitó en tierra de Nod, al oriente de Edén. Y conoció Caín a su mujer, la cual concibió y parió a Henoch: y edificó una ciudad, y llamó el nombre de la ciudad del nombre de su hijo Henoch.

Lo que se destaca en esta antifona es el destino de Caín después de haber pagado su falta a través del destierro: tuvo mujer, se convirtió en padre, edificó una ciudad cuyo nombre fue justamente el de su hijo Henoch, e inició toda una genealogía sin que pueda pesquisar —en el Antiguo Testamento— un designio funesto en su descendencia;<sup>18</sup> destino bienaventurado el de Caín si pensamos en el personaje como homicida. Un midrás bíblico explica: «Tras el nacimiento de su primogénito Henoch, Dios permitió a Caín descansar de su vida de vagabundo errante y construir una ciudad llamada Henoch para honrar la ocasión» (Graves y Patai, 1986: 115).

Henoch no hereda las faltas de su padre, como lo hicieran, por ejemplo, los hijos de Edipo. Lo que se gesta en la trilogía sofocleana es la imposibilidad de transmitir la Ley y de apropiarse de ella, lo que da derecho a la vida: Layo filicida, Edipo parricida y producto del incesto asesino, una genealogía rota. La descendencia de Edipo estará marcada por los dobles lazos sociales y por el destino mortífero de sus personajes:

---

<sup>18</sup> Las interpretaciones funestas sobre Caín aparecen en el Nuevo Testamento y en documentos apócrifos. Uno de los castigos de los cainitas era que les nacían cien hijas por cada hijo (Graves y Patai, 1986: 126).



Polinice y Eteocles pelearán entre ellos hasta la muerte por el trono despuesto por su padre; Antígona e Ismene encontrarán igual fortuna, la primera en el desafío mortal que lanza hacia su tío Creonte, y la segunda muere por mandato de Atenea, guardiana de la civilización. En cambio, Henoch<sup>19</sup> será un elegido de Dios, se convertirá en uno de los principales profetas hebreos.

En conclusión, la Ley simbólica es efecto del *parricidio simbólico*, esto es, Caín, habiendo depuesto en su omnipotencia al padre idealizado, se somete a la *Ley de los padres muertos* (Howlett, 1981: 141); descubre, *a posteriori*, que el padre es *inasesinable* y que con cada acto de transgresión, se sujeta más a la ley. La convivencia con esta ley, dice Marta Gerez, nunca es pacífica, pero es ineludible: *sin ley el sujeto acaba desubjetivizado* (2004:18).

La Ley en lo simbólico genera lo que en alemán se denomina *schuld*, que incluye en su significación a la vez «culpa» y «deuda», que sólo puede sentirse *après coup*, tal como aparece en el mito del asesinato del padre de la horda primitiva, en el relato de Caín y Abel, y en el desgarramiento de Raskolnikov<sup>20</sup> después del asesinato de la usurera. La culpa, la responsabilidad y el castigo en el registro de lo simbólico, estructura al sujeto; es promotora de la conciencia moral, permite el advenimiento de la vergüenza, el establecimiento de lazos sociales, religa, hace comunidad. La culpa es una de las señales que advierte que la ley ha sido incorporada, y da cuenta de la relación del sujeto con la ley. Sin ella, no existiría el amor, el perdón, la inhibición de conductas antisociales, la responsabilidad, la vergüenza ante la mirada del Otro. Cuando la culpa se convierte en responsabilidad —lo cual depende de la castración del Otro—, se crea una deuda que se paga a su vez transmitiendo la ley (Gerez, 2008b). La culpa y la deuda dan cuenta de la subjetividad; y sólo en este registro el castigo adquiere sentido.

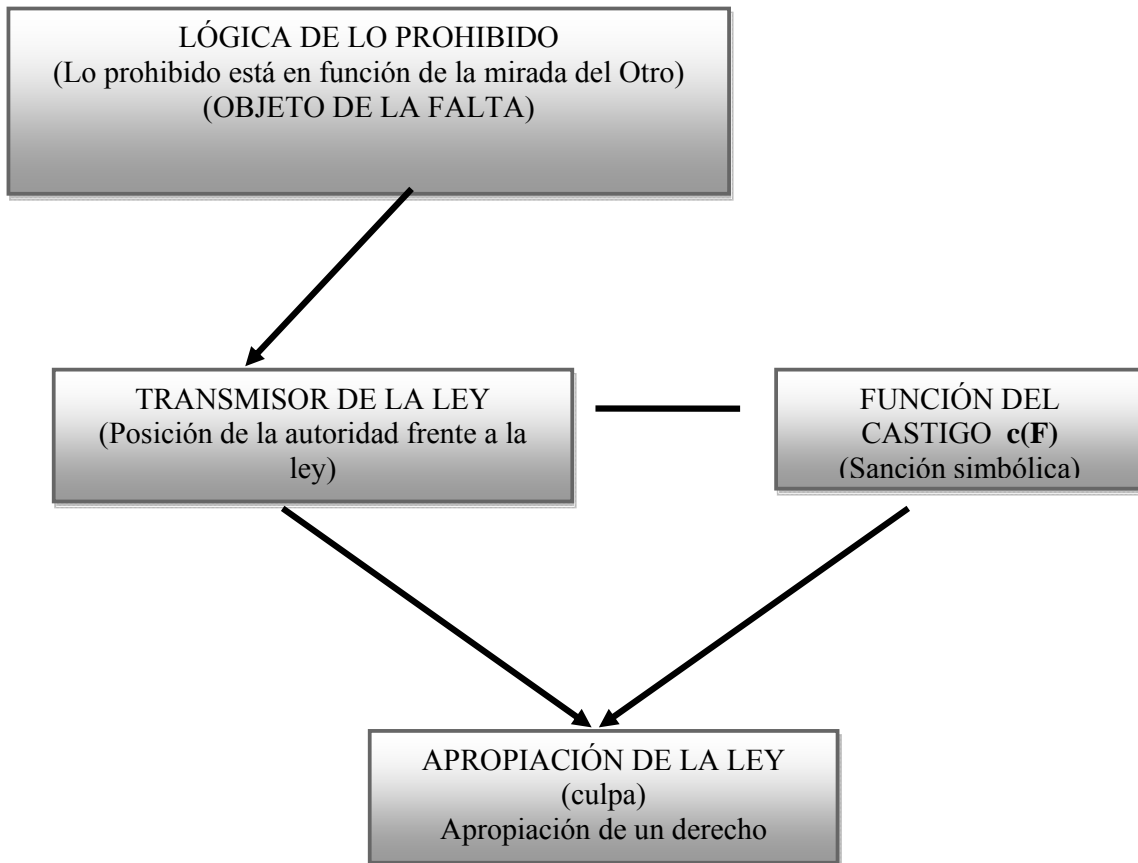
---

<sup>19</sup> Se convirtió en el principal consejero de Dios: «Henoc anduvo con Dios; vivió, después de engendrar a Matusalén, trescientos años, y engendró hijos e hijas» (Génesis 5, 22). «Los hijos de Dios fueron enviados para enseñar a la humanidad la verdad y la justicia; y durante 300 años enseñaron ciertamente al hijo de Caín, Henoc, todos los secretos del cielo y de la tierra».

<sup>20</sup> Personaje central de la novela de *Crimen y castigo* de Dostoievki.

### 3. Dilucidación de una estructura

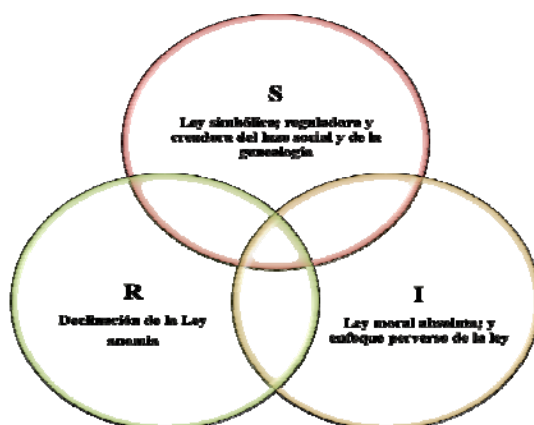
A partir del análisis de *Caín y Abel*, dilucidé una estructura que considero como condición de posibilidad para que la transmisión y la apropiación de la ley tengan lugar. Ella está constituida por cuatro componentes interconectados, mas no secuenciados, pues cada uno contiene una dinámica interna que examinaremos en su particularidad cuando abordemos las fallas en la transmisión de la ley. Bástenos por ahora presentar los componentes de la estructura: 1) la lógica de lo prohibido, la cual remite a que todo sujeto está inserto en prohibiciones y permisiones propios de cada cultura; 2) el transmisor de la ley, que se refiere a los agentes, a los retransmisores que estarán a cargo de la transmisión de la ley; 3) el castigo, concebido como parte constitutiva de la Ley y vinculado con el Otro que la sustenta; 4) la apropiación de la ley en la subjetividad como efecto de la asunción de la responsabilidad del acto transgresor.



## B. Las fallas en la transmisión de la ley

El concepto de ley en Lacan, en el registro simbólico, está asociado a la capacidad que tiene de regulación, cuyo prototipo encontramos en la prohibición del incesto, *Ley de la cultura*,<sup>21</sup> del Otro social que organiza los intercambios sexuales. Sin embargo, la ley en su operación, en tanto que se inscribe en el campo del deseo del Otro que expone su inconsistencia estructural en su incompletud (Lacan, 1968-1969: 76-77), revela *que no todo lo puede regular*; y es en este intersticio por donde la ley descubre su falla. La ley es como Jano con sus dos caras que miran en direcciones opuestas: por un lado, regula, norma el lazo social; por el otro, contiene en sí misma la potencia desreguladora. Las fallas en la transmisión de la ley se articulan con lo humano, la historia, la educación, la clínica, el destino; es *estructural y por lo tanto también habrá fallas en su transmisión*.

Así también habrá que considerar los tres registros (R, S, I) que Lacan plantea en la lectura de una realidad. Hasta este momento sólo he analizado a profundidad el registro simbólico de la Ley, pero en lo subsecuente se manejarán los otros dos registros:



---

<sup>21</sup> «Bástenos [por el contexto en que estamos trabajando] que la palabra “cultura” designa toda la suma de operaciones y normas que distancian nuestra vida de la de nuestros antepasados animales, y que sirven a dos fines: la protección del ser humano frente a la naturaleza y la regulación de los vínculos recíprocos entre los hombres» (Freud, 1930: 88).

Con base en la estructura cuaternaria enunciada en el inciso anterior —que comprende la lógica de lo prohibido, la posición de la autoridad frente a la ley, la función del castigo, la posición del subordinado con el Otro de la ley—, expondré los periplos en las fallas en la transmisión de la ley. Serán estos dispositivos el punto de referencia para la formalización de la categoría de análisis, y los utilizaremos en la observación de las improvisaciones teatrales.

## **1. La lógica de lo prohibido**

La prohibición es un significante, y como cualquier significante, atiende a la polisemia, por lo que en este contexto es importante considerar, en su interpretación, los tres registros de Simbólico, Imaginario y Real.

Desde tiempos inmemoriales, ciertas prohibiciones han sido instituidas para lograr el orden social, como la prohibición del incesto y el parricidio fundantes de la cultura. Podríamos preguntarnos ahora: ¿por qué habrían de establecerse estas interdicciones y no otras? En *La ética del psicoanálisis* (1957-1958), Lacan dice que lo que se presenta como ley está estrechamente vinculado con la estructura misma del deseo; si se toma el revés de estas prohibiciones se obtendrá lo que es natural del ser humano, a saber: el derecho a gozar del prójimo como instrumento de placer. Ocho años más tarde, Lacan reitera que se podrían tomar uno a uno los diez mandamientos mosaicos y observar cómo la prohibición de codiciar la mujer del prójimo, por ejemplo, es precisamente la causa que provoca el deseo. Por eso —dice—, desde que el mundo es mundo nadie observa muy exactamente estos mandamientos (Lacan, 1968 -1969: 72).

Sin embargo, *no toda prohibición tiene esta dimensión causal del deseo* o propiedad organizadora, sino que su función cambia en concordancia con otros registros de lectura (imaginario-real). Lo que se devela históricamente en diferentes tradiciones, sistemas jurídicos, esquemas de pensamiento, es que *el campo de lo prohibido está en función de la mirada del Otro*, de lo que el Otro social ha decretado como prohibido. A esto se

refiere Marta Gerez cuando habla de «la lógica de lo prohibido» (2009), cuestión que puede estar más allá de una ley simbólica reguladora.

Por ejemplo, la cineasta Claudia Llosa, en su creación fílmica *Madeinusa* (2004), muestra las paradojas de la ley y la lógica de lo prohibido: las escenas acontecen en *Manayaycuna*, un pueblo perdido en la cordillera de los Andes (Perú). Se trata de un extraño lugar que se distingue por su fervorosa religiosidad. En esta comunidad, en la celebración de la Semana Santa, se engendra una tradición *sui generis* en la que, a partir de las tres de la tarde del Viernes Santo y hasta las seis de la mañana del Domingo de Resurrección, todos los habitantes pueden hacer lo que les venga en gana, ya que Dios está muerto y, por lo tanto, no los ve. Es «tiempo santo» y *no hay pecado*. La mirada de Dios no está, no hay mirada que regule, todo está permitido (incesto y parricidio): no hay culpas. La película ilustra precisamente lo que pasa cuando Dios no ve.

Las prohibiciones se establecen históricamente en función del poder imperante; es lo que Foucault muestra abundantemente en *Vigilar y Castigar*, y añade en 1978 que el castigo no se organiza en función de la falta cometida, sino que lo hace alrededor de la *norma* que establece lo que es normal y lo que no lo es; establece qué cosa es correcta, qué se debe hacer y no hacer; Nietzsche, por su parte, expresa ideas análogas en *La genealogía de la moral*. El Otro social es quien funda la ilegalidad y es sobre ciertas coordenadas que se organiza la lógica de lo prohibido. Shakespeare, en *EL mercader de Venecia* —impregnado del tinte racial que atraviesa la obra— evidencia esta tesis: «la libra de carne» es el precio que el judío fija ante las ofensas recibidas. La ley crea el delito y ésta puede oscilar entre la regulación y su versión perversa al servicio del Goce del Otro, en la que provoca la transgresión para obtener un *plus* de goce.

En lo concerniente a la escuela, particularmente en la Europa del siglo XIX, Foucault advierte que es una de las instituciones, entre otras, donde se impondrá la disciplina en nombre de un ideal en la conformación de una sociedad disciplinaria. Se valdrá para ello de lo que llama *sanción normalizadora*, que se aplica no propiamente a la inobservancia de la ley, sino que se trata de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de proporcionar una función punitiva a los elementos en apariencia

indiferentes del aparato disciplinario. Los castigos disciplinarios —dice el autor— respetan un «orden artificial» dispuesto de manera explícita por una ley, por un programa, o por un reglamento (Foucault, 1975: 184), es decir, lo que impera aquí es el « poder de la norma».

Pensar en el poder de la norma, tan sólo en su tosca y perceptible vertiente represiva, resulta limitado, pues también, en nombre de una *buena causa*, puede instaurarse una fuerza alienante, la cual instrumenta su acción a través de discursos de orden moral — sean textos, teorías científicas, religiosas, etc.— y que justifican su actuar (Aulagnier, 1977-1978: 35). Estas racionalidades se apoyan en «el bien del otro», y en nombre de él, la autoridad impone una ley y toma el derecho de castigar.

## **2. La posición de la autoridad frente a la ley**

Partimos de la presunción de que la transmisión de la ley está condicionada por la posición que ocupa el sujeto en el lugar de la autoridad frente a la ley. Distinguimos tres posiciones: 1) aquel que dice: «yo estoy sujeto a la ley», lo que revela que tal autoridad representa una ley que no es la suya; 2) aquel que se ha identificado con ella, que la encarna y dice: «yo soy la ley»; pisotea la ley regulante poniendo a prueba su propia omnipotencia; en este punto, se bifurcan dos tipos de goce: aquel en que se descubre un manejo perverso de la ley, y aquel que, en nombre de un bien, se autoinstituye como amo; 3) en tercer lugar, está quien, por circunstancias externas o por condiciones subjetivas, ha declinado su posición de autoridad; el Otro legislante se convierte en un otro semejante, en un otro especular con que se mantienen relaciones de amor-odio.

Estas posiciones de la autoridad frente a la ley no son absolutas, sino que pueden ser ocupadas por un solo sujeto en un tiempo y espacio determinados. Oscilar entre diversas posiciones frente a la ley es extremadamente fácil, y ser tirano produce un goce al que difícilmente se puede renunciar. La ley simbólica tiene efectos pacificantes; su finalidad reguladora evita el caos y la angustia, protege al sujeto de un goce irrestricto. Sin embargo, este registro de la ley es de extrema *fragilidad* pues la actividad pulsional —

esta instancia negativa, improductiva, sin límite, llamada goce— es de mayor intensidad. William Golding, en su novela *El señor de las moscas*, propone una ficción en que se observa la inconsistencia de la ley regulante frente al enfoque perverso de la ley y sus efectos desregulantes.

El lado perverso de la ley se instaura cuando el deseo del Otro se hace ley y se convierte en *Goce del Otro*, encarnación que hallamos en la figura del dictador, en el padre vociferante, en la madre omnipresente, en el maestro omnisapiente. La diferencia con la ley fundante es que las partes implicadas están sujetas a la misma ley, y en su lado perverso sólo una ellas está sujeta a esa ley, y la otra la dicta, la goza. Se funda, entonces, una moral bajo la égida de los deseos del legislador. El Goce del Otro es una posición de puro goce. Vía la represión o a través de los sortilegios del amor, puede desplegarse el poder que es posible ejercer sobre otros. *Lolita* (1955), de Vladimir Nabokov, es una muestra literaria donde su personaje principal, Humbert-Humbert, hombre cincuentón que ocupa un lugar de función paterna en la vida de Lolita, transgrede la propia ley que representa; no cumple con la tarea de colocar a cada quien en su lugar (madre-hija), sacrificando la sexualidad de una púber en pos del propio goce.<sup>22</sup>

Cuando la ley funciona como *absoluta*, insta a gozar fuera de toda legalidad; es la voz del amo que promueve el castigo para hacer cumplir sus mandatos y realizar sanciones ejemplares; es una ley que no apunta a la prohibición con fines de resguardo de la vida, sino que se dirige al goce legislador que desordena y ordena gozar, no desear. Bajo estas condiciones, la transmisión de la ley se verá interrumpida en tanto el subordinado encuentra «un sin salida» en la dirección de su deseo; se embrolla en un goce masoquista o en una confrontación yoica que conduce a la muerte del deseo o a la muerte real.<sup>23</sup> Cualquier radicalismo o fundamentalismo que sostenga una ley sin falla *no puede ser transmitida sino padecida*.

---

<sup>22</sup> Aunque la novela *Lolita* es una ficción, dice Nabokov, los deseos que ahí se escenifican tienen una pizca de realidad: «Empezar a escribir un libro [dice el autor] no tiene otro propósito que liberarse de él» (Nabokov: 381).

<sup>23</sup> Cfr. la película *La sociedad de los poetas muertos* (1989), de Peter Weir.

Es en esta dimensión perversa de la ley —apunta Marta Gerez—, en la que cobra gran auge la corrupción moral a escala mundial y una violencia desencarnada de la que la historia es testigo, aquí se puede destacar *la pérdida de vigencia de la ley como reguladora*. Actualmente hay formas tramposas en la transmisión de la ley: «Hoy asistimos impávidos a estas formas de transmisión de la ley en los que los significantes del nombre del padre se han eclipsado a la voracidad del superyó donde se potencia la ley del Dios oscuro de Sade. Y, allí, un obsceno llamado al goce ilegal que cobra su saldo a expensas del cuerpo» (Gerez, 2004: 95).

Respecto de la declinación de la ley, en un *Estudio sobre la institución familiar* (1938), Lacan se lamenta de los efectos psicológicos que se originan por una declinación social de la imago paterna, que halla su caldo de cultivo en los efectos extremos del progreso social, como las catástrofes políticas y la imperante ley del mercado que ahora nos rige. También señala que esta declinación, con su consecuente crisis psicológica, se perfila como el núcleo de la mayor parte de las neurosis (Lacan, 1938: 72). La personalidad del padre, carente de algún modo, ausente, humillada, afecta de manera importante la *genealogía* necesaria para la transmisión de la ley. La declinación del padre en lo social, sea cual sea su origen, multiplica las posibilidades de una falla en la transmisión de la ley, y da lugar a identificaciones mórbidas y a que los sujetos se desenvuelvan más en un ambiente de orden pulsional que regido por la ley y por el deseo.

Ya desde el siglo XX, se perfila una nueva definición de «ser padre», concebida en términos de roles, es decir, en una especie de repartición de tareas que cada genitor está llamado a cumplir. Es padre aquel que cambia los pañales, que juega con el niño, al que le habla y al que llaman papá. Sin desdeñar la participación del padre en tales labores, esta nueva definición, a nuestro juicio, es frágil en la medida en que existe el riesgo de descarrilar el rol por la función. Cuando los padres depositan en sus hijos todas sus expectativas narcisistas, que Freud expresa en la fórmula *His Majesty the Baby* (Freud, 1914: 88), se impide ejercer las funciones educativas encaminadas a la resolución edípica. Transformar a los hijos en dioses, dice Legendre, es el signo de un acceso psicótico: «hacer del hijo un dios pertenece al delirio» (Legendre, 1985, 120).



Los efectos en la institución educativa no se hacen esperar: la declinación de la función paterna y de la ley que representan padres, autoridades escolares, maestros, producen una suerte de descomposición en el interior de la comunidad estudiantil, que se ve inmersa en un ambiente caótico y violento. En este contexto, no es azaroso el incremento alarmante del fenómeno del *bullying*,<sup>24</sup> esta violencia escolar entre iguales, esta magnificación de la violencia que puede llegar incluso a la inducción al suicidio entre sus víctimas. Marta Gerez dice que «cuando las instituciones fracasan en preservar el cumplimiento de la eficacia simbólica de la ley, sólo queda la cáscara, un amago de ley, una liturgia vana vaciada de sentido, de significación, dejando un saldo indeseable: el simulacro del sujeto» (Gerez, 2004: 19). Se produce, entonces, una cierta desobjetivación acompañada de indiferencia, inercia, vacío; las palabras no valen nada, da lo mismo decir una cosa que otra, prometer una cosa que otra.

La ausencia de una ley reguladora es promotora de una anomia social; las instituciones se debilitan y se produce un bajo grado de integración social. Cuando la ley ha declinado, la prohibición desaparece, todo está permitido y los estallidos de terror anómico hacen su aparición. Carlos Nino, en *Un país al margen de la ley*, señala sobre la base de la sociedad argentina una serie de conductas observables que configuran un conjunto social anómico: la forma en que se transita por los espacios públicos, cómo éstos son cuidados, la naturalidad con que se evaden las responsabilidades cívicas, la forma en que se contamina el ambiente, la extensión de la corrupción, etc., son todos testimonios de una sociedad abrazada a la ilegalidad entendida como falta de respeto a las normas. Paradójicamente, en este espacio anómico aparece un montón de reglas de vigilancia y control a la manera de la mafia, que al margen de la ley regulante, les genera cierta estabilidad en su interior.

Según Zygmunt Bauman (2007), vivimos una vida *líquida*, sin soportes sólidos, en la que cambian las reglas antes de que se puedan consolidar hábitos determinados. No es fácil encontrar ideales que orienten valores que se transmitan, que persistan en el tiempo

---

<sup>24</sup> Acoso escolar. Estos incidentes comenzaron a estudiarse permanentemente a partir de la década de los setentas del siglo XX, en Suecia, por Dan Olweus, debido al acrecentamiento de casos de persecución y agresiones que se están detectando en las escuelas.

y que conserven su forma. Las funciones educativas en tiempos de la postmodernidad se han debilitado, y los modos de vinculación se ven afectados. Sin transmisión de la ley, sólo queda la pura actualidad del ahora, producto de las frías reglas del mercado y del consumo.

### 3. La función del castigo



En realidad, la tortura no conoce época. No exige ni ambientes ni medios particulares y se deriva de la voluntad de poder tanto seglar como religiosa. Hacer sufrir a otra persona parece ser una necesidad irreprimible del ser humano; el placer por el dolor ajeno, el deseo de imponer nuestros criterios a los demás sin respetar la libertad de los otros no es patrimonio de una época, sino que forma parte de la historia de la humanidad.

Inquisición, instrumentos de Tortura y pena Capital  
Museo de la Inquisición (México D.F.)

¿Qué se castiga? Algo que se desvanece en la memoria por el impacto que reciben nuestros sentidos ante la ejecución de ciertas modalidades de castigo, de las cuales la historia es testigo. Observamos los cruentos suplicios de la Edad Media en manos del el antiguo Tribunal de la Santa Inquisición. Aún hoy se destacan con horror las lapidaciones, amputaciones, ahorcamientos, azotes y palizas que, en nombre de la «ley canónica islámica», se imponen a los musulmanes infractores.

En la modalidad del castigo, en sus *excesos*, dice Foucault, se manifiesta *toda una economía del poder* (1975: 40); el cuerpo del supliciado se inscribe en el ceremonial judicial que debe *exhibir*, a la luz del día, «la verdad del crimen», aunada a ese «cruel placer de castigar». La exhibición es parte estructural en la imposición de un castigo, sin importar el tiempo histórico o el espacio cultural en que se ejecute la pena. Para la mirada de los otros se ofrece la demostración, sea el pueblo, los alumnos o los hijos, quienes son convocados para que se les atemorice y desempeñen el papel de fiadores del castigo, como si la repetición constante de la exhibición hiciera las veces de «lección

pedagógica» a fin de que otros aprendan un mandato. Esta práctica prevalece en nuestros días en ciertas formas de educación indeseable.

En la educación del siglo XVII, el castigo revela su valor significativo: *castigar es ejercitar*, bajo criterios de obediencia y prevención del delito. San Juan Bautista de la Salle decía:

Los trabajos impuestos como castigos son todas penitencias, lo más honesto para un maestro, lo más ventajoso y lo más agradable para los padres [...] permiten obtener, de las faltas mismas de los niños, medios para hacerlos progresar al corregir defectos (Citado por Foucault, 1975: 184).

En el siglo XX, los criterios no cambiaron demasiado. Las ideas del psicólogo estadounidense Skinner conducen, a través de «la teoría del refuerzo» que él sustenta, al *control* del comportamiento humano. El planteamiento principal consiste en cómo someter a un sujeto sin que él mismo lo sepa. En palabras de Skinner,

Podemos lograr un tipo de control bajo el que las personas controladas, aunque estén siguiendo un código inimaginable en el sistema antiguo, se sientan, a pesar de todo, libres. Están haciendo lo que quieren, no lo que se les obliga. Esta es la fuente del tremendo poder del refuerzo positivo: no hay restricción y no hay rechazo. Mediante un cuidadoso plan cultural, no controlamos la conducta final, sino la inclinación a conducirse: los motivos, los deseos, las aspiraciones [...] lo curioso es que, en ese caso, nunca se suscita la cuestión de la libertad (Shatzman, 1977: 180-181).

En este contexto de exceso y exhibición de la condena, en el que se pretende aleccionar a los otros no inculcados, o controlar de manera *invisible* las conductas mediante reforzadores positivos (premios) y negativos (castigos), *se pierde* la función del castigo en la subjetivación de la falta e interiorización de la ley.

En un plano más cercano a la clínica, la aplicación del castigo, sin transgresión de la ley explícita que la preceda, puede dar origen a la vertiente erótica masoquista. Donde la desexualización y sublimación de la pulsión no tuvieron lugar en el psiquismo, «la aplicación de sevicias actúa como refuerzo excitatorio» (Freud, 1924: 168-171); *aquí el castigo no intimida, más bien excita*, cuestión no poco importante para la educación,

sobre todo cuando el cuerpo es blanco de lo punitivo. Entre la literatura erótica, destaca *La atadura*, novela de Vanesa Duriès donde se relata —con base en experiencias de la autora— cómo el dolor puede transformarse en goce, cómo llega a tal punto en que se confunde con el placer. Ello ocurre en la relación de la protagonista con su padre:

A los nueve años, yo era una chiquilla bastante traviesa. El pelo se me había oscurecido y tenía perfil de musaraña. No me encontraba especialmente bonita, pero en el curso de las reuniones familiares a veces escuchaba las conversaciones de los adultos y sorprendía ciertos elogios que se referían a mí. Nunca fui más desobediente que mis hermanas o que mi hermano, ni recuerdo haber sido una niña más difícil que otras. A pesar de todo, y sin que jamás llegara a comprender por qué, mi padre me decía a menudo que era una desvergonzada o una guarra. Y aunque no era especialmente descarada, se ensañaba conmigo como si yo hubiera cometido las peores faltas. No tenía la menor noción de lo que era el pecado, y durante mucho tiempo me estrujé la imaginación tratando de entender qué diferencia podía existir entre una chiquilla normal y corriente, como mis compañeras de clase o mis hermanas, y la sinvergüenza que decían que era yo.

El primer recuerdo de *los castigos que me infligía mi padre* se remonta precisamente a esa época. Debía de hacer alguna tontería, y él me ató de pies y manos en el pasillo de la espléndida casa en que vivíamos. Esa misma noche recibí una severa tunda. Ese castigo marcó hasta tal punto mi cuerpo y mi memoria que todavía hoy sigo recordando estos primeros golpes, ese primer terror, mi primer y auténtico sufrimiento de víctima inocente...

Mi padre adoptó la costumbre de pegarme en cuanto cometía la menor falta o me mostraba insolente. Armado con uno de sus inquietantes zapatos negros, que siempre estaban relucientes e impecables, y con el cinturón marrón de piel de cocodrilo que mis hermanas y yo le habíamos regalado, no recuerdo ya si para el día del Padre o para Navidad, me asestaba violentos golpes, y con tal puntería que siempre alcanzaban las partes más sensibles de mi cuerpo.

Cuando mi padre estaba de pésimo humor, me ataba y me encerraba en un armario oscuro cuya exigüidad me daba terror. Sus enormes y poderosas manos me azotaban el rostro demacrado, que de inmediato se ponía tan rojo como la señal de socorro que izan los barcos que van a naufragar. Huelga decir que, las primeras veces, estos castigos injustos me humillaron profundamente. Pero, de manera inexplicable, cuanto más se repetían tanto mayor era el extraño sentimiento que me embargaba, un sentimiento que primero me inquietó, luego me asqueó y acabó por desestabilizarme con respecto a mi padre, a quien no conseguía odiar. *Hoy creo saber que en aquella época ya sentía el orgullo que experimenta quien recibe las sevicias infligidas por un ser amado, cuando cada golpe recibido puede interpretarse como una señal de interés, incluso de amor, por parte del otro. De lo contrario, ¿por qué iban el padre o el amo a castigar, a azotar a su*

*vástago, a su esclava?*

Por supuesto, aún lo ignoraba todo acerca de los placeres contradictorio que quien golpea puede proporcionar a quien recibe los golpes, pues por entonces no era más que una chiquilla asustada. Pero me oponía ya con todas mis fuerzas a aquello a lo que me predisponía mi condición femenina: convertirme en la víctima de un hombre.

Si me resigné a mi suerte fue porque elegí ésta con absoluta libertad. Mi naturaleza dista mucho de ser la de una guerrera, y no sé oponer crueldad a la violencia, así que, para dominar a quienes me utilizaban, tuve que convertir la ofrenda de mi sometimiento en algo místico y ambiguo.

Así es como viven las esclavas: son las únicas que guardan las llaves de los oscuros y húmedos sótanos donde las fantasías eróticas de sus amos las elevan al rango de divinidades” (Duriès, 2002: 12) (las cursivas son mías).

En esta misma línea, preso de la erogenización del castigo, encontramos a Adolfo Hitler. Se sabe que cuando pronunciaba sus discursos tenía fuertes excitaciones que derivaban en eyaculaciones. La estructura de su familia, dice Alice Miller (2006: 147) podría caracterizarse sin duda como prototipo del régimen totalitario, cuyo único amo, indiscutible y a menudo brutal, es el padre. Hitler fue objeto, al igual que su hermanastro, de despiadados latigazos y palizas, y pensaba que un signo de valor era no manifestar dolor en público. Dice: «Un día, me puse a contar los latigazos uno a uno. Mamá pensó que me había vuelto loco cuando, irradiando orgullo, le dije: ¡Papá me ha dado treinta y dos latigazos!» (157).

Por otra parte, las circunstancias posmodernas globales, tanto socio-económicas como culturales que caracterizan nuestro tiempo, modifican la modalidad de castigo; los ideales de los grupos en el poder no están interesados en la aplicación de penalidades estruendosas en tanto que lo importante es la producción de bienes o de conocimiento. Afirma Lacan: «una civilización cuyos ideales sean cada vez más utilitarios [...] ya no puede conocer nada de la significación expiatoria del castigo» (Lacan, 1984: 129). La idea de justicia toma otro cariz porque se ven afectados los intereses de mercado; ante las infracciones se busca una solución *científica*, a saber: un análisis psiquiátrico del infractor. Similar solución se encuentra cuando aparecen problemas disciplinarios en la escuela. Es común que ahora se envíe al alumno al psicólogo.

Aquí podemos preguntar si la ley y el castigo no tienen otra función que la del ejercicio del poder. El castigo solamente adquiere significación de pago si el sujeto ha podido subjetivar su transgresión: «este asentimiento subjetivo [dice Lacan] es necesario para la significación misma del castigo». Y ¿de dónde proviene esta aquiescencia de la falta cometida? De lo que Lacan llama la verdadera categoría que promovió la revolución freudiana: del *sentimiento de culpa*, cuestión en extremo compleja. Que el sujeto viva la ley a través de la transgresión es condición de posibilidad para conocer la culpa, opera como un llamado al castigo que pone límites y alivia el yerro.

La sanción simbólica *limita el autocastigo* como se pesquisa en *Crimen y Castigo* de Dostoievski. El correctivo, sin asentimiento subjetivo del infractor, tiene efectos *desubjetivantes*, imposibilita el acceso a la responsabilidad y potencia la violencia hacia fuera o hacia el autocastigo. Aquí la ley y el castigo pierden su función simbólica.

Una de las tesis *princeps* de Gerez apunta en este sentido: «es psíquicamente devastador tratar a un “niño como irresponsable” si ha llevado a la acción ese crimen implícito». La ausencia de ley, su carencia parcial o ambigüedad, la permisividad para adultos y niños es enormemente angustiante y hasta psicotizante (Gerez, 2004: 21).

El castigo tiene mala fama, y la historia humana se ha encargado de ello; sin embargo, la aplicación de sanciones posee efectos estructurantes cuando la autoridad tiene la claridad de que tal imposición no es para el propio goce del poder. En la misma línea, pero en otro contexto, Foucault señala que se debe cesar de describir siempre los efectos de poder en términos negativos: excluye, reprime, rechaza, censura, abstrae, disimula, oculta. El poder produce realidad, ámbitos de objetos y rituales de verdad (Foucault, 1975: 198).

Por último, en el terreno educativo, Anny Cordié reflexiona sobre la incidencia del castigo en el sujeto al que se le aplica:

¿Cómo se explica que prácticas educativas muy severas no den obligatoriamente niños traumatizados o futuros perversos? El buen sentido

popular diría que esto depende de quién las administre y de quien las padezca, así como del significado de que cada cual ponga o encuentre en ellas. Cabe imaginar que ciertos castigos corporales aplicados por haberse transgredido las normas de una comunidad, no tendrán gran impacto sobre un niño o un adolescente normalmente constituido *cuando se ejerzan sin implicación personal del adulto*. El sujeto habrá pagado su falta, y cuando el precio no difiere del que paga el vecino, la sanción es más bien liberadora y protege de la culpa (Cordié, 1998: 306. Las cursivas son mías).

#### **4. La relación del sujeto (subordinado en ese momento) con el Otro de la ley**

La tentación a transgredir la ley es inherente a la estructura psíquica del sujeto, pues implica la producción de un goce a la que ningún ser humano quiere ni puede renunciar. A través de ella, el sujeto reconoce su deseo en que aparece la marca de la prohibición. Su contrasentido, el deseo natural es refutado por Lacan, quien afirma que la liberación naturalista del deseo fracasó históricamente. Este juicio se demuestra en la experiencia perversa de ese grupo de hombres de placer en que se ubican los más famosos libertinos de la historia, al descubrir que sus ordalías se dirigen a un Otro divino ante quien se ofrecen estas pruebas (Lacan, 1957-1958: 12). El origen paradójico del deseo da cuenta de lo lejos que está el sujeto de un fin armónico.

Pero en la contravención de la ley, el sujeto no sólo reconoce su deseo o las pulsiones que le habitan, sino que devela, *a posteriori*, la relación del sujeto con el Otro de la ley a través de un signo inequívoco estructural: *la culpa*. La ley se inscribe en la subjetividad bajo la figura de *la culpa*, que constituye —en el registro simbólico— el cimiento de la conciencia moral que religa a los seres humanos en una sociedad. Sin embargo, el sentimiento de culpa es un fenómeno difícil de asir, ya que no responde, como menciona Freud, a la falta en sí misma, sino que se halla ligada a la relación con el Otro legislador. Lacan dirá: «no hay culpa sin mandamiento del Otro», lo que tendrá consecuencias en el asentimiento (o no) de responsabilidades.

En el *Malestar en la Cultura*, Freud muestra cómo sucede esto desde los albores de la infancia:

Es lícito desautorizar la existencia de una capacidad originaria, por así decir natural, de diferenciar el bien y el mal [...] Entonces, aquí se manifiesta una influencia ajena; ella determina lo que debe llamarse malo y bueno [...] por tanto [el niño] ha de tener un motivo para someterse a ese influjo ajeno. Se le descubre fácilmente en su desvalimiento y dependencia de otros; su mejor designación sería: angustia frente a la pérdida del amor [...] Por consiguiente, lo malo es, en un comienzo, aquello por lo cual uno es amenazado con la pérdida del amor; y es preciso evitarlo por la angustia frente a esa pérdida. De acuerdo con ello, importa poco que ya se haya hecho lo malo, o sólo se lo quiera hacer; en ambos casos, *el peligro se cierne solamente cuando la autoridad lo descubre* [...] Sólo sobreviene un cambio importante cuando la autoridad es interiorizada por la instauración de un superyó (1930: 120 -121. Las cursivas son mías).

Freud distingue dos orígenes del sentimiento de culpa: la angustia frente a la autoridad a quien se *ama y teme*, y más tarde, la angustia frente al superyó, más implacable que la autoridad exterior. La primera alude a la condición de posibilidad para que la ley sea internalizada; sin esta ambivalencia de sentimientos, hacia el personaje que ocupe el lugar del Otro, el evento no puede suceder. Subrogado de este acontecimiento, se conforma, en segundo lugar, una instancia superyoica de carácter inconsciente, que se manifiesta como esa fuerza invisible que gobierna al sujeto desde adentro.

La consideración de estos dos registros posee efectos en la transmisión y en la apropiación de la ley, pues deja entrever la *discontinuidad* en el proceso: mientras la autoridad quisiera transmitir algo, el subordinado —dependiendo de cómo se haya estructurado el superyó— asimila otra. Tal distinción hace de suyo que *no* tengamos una relación directa con el afuera de la ley; no hay intersubjetividad; se trata de dos posiciones subjetivas, cuestión que incidirá en la vivencia del sujeto cuando esté sometido a la ley y al castigo.

Si bien encontramos —en el mito hebraico de *Caín y Abel*— el prototipo de la transmisión y de la apropiación de la ley en lo simbólico, la tendencia humana nos lleva por otros caminos, donde la culpa y la responsabilidad quedan escamoteadas.



El sometimiento es inherente a todo ser humano; es parte de la civilización. Un hombre civilizado es un hombre culpabilizado. El sometimiento es propio de la idealización del Otro, llámese progenitores, maestro, tradición, religión, sistema de gobierno, ciencia, etc., y dependemos de su *creencia* para garantizar la propia existencia psíquica.<sup>25</sup> Así, la tendencia de todo sujeto será conservar a este Otro como *consistente*, sin falla, exento del examen de realidad. El Otro consistente existe por las vías del amor y por esta razón el sujeto tiende a desculpabilizarlo, cargando —dice Marta Gerez— con la culpa del Otro: «asumir la culpa del Otro es un intento de hacerlo existir, de exentarlo de la castración».

La búsqueda de la consistencia del Otro puede conducir al sujeto a colocarse en una posición frente a la ley aparentemente pasiva. El Otro consistente es terrible, demandante, por lo que es necesario ofrecerle sacrificios en un intento por restaurar su «completud». Aquí, el sujeto se desliza hacia una posición masoquista sumamente activa:<sup>26</sup> llama al amo para hacerse castigar, *asimila la ley como voluntad de goce* hasta el grado de morir él. Se potencia la compulsión a dañarse, dañar al semejante y a su entorno. En este caso, las redes de la culpa no conducen al sujeto hacia el campo del deseo, sino hacia el campo del goce masoquista, del autocastigo, del fracaso. Un castigo, entonces, puede vivenciarse como un sacrificio, dependiendo de la relación del sujeto con el Otro de la ley.

Cuando se percibe a un Otro idealizado o cuando el sujeto encuentra en el registro de lo real a un Otro legislador, el resultado es la *desubjetivación*, pues queda ubicado como objeto de goce del Otro. Con estas condiciones, el sujeto queda dominado por su precariedad subjetiva y por una «intensa culpa» (Gerez, 2008: 226); se somete entonces ante el amo porque precisa de su aprobación como alivio de sus inhibiciones, angustias y culpas, lo que le *impide* sostener una posición de «responsabilidad» con sus deseos y con los de sus semejantes.

---

<sup>25</sup> Encontramos un ejemplo peculiar en la orden religiosa contemplativa de los Cartujos, que llevan una vida ascética ofrecida a un dios todopoderoso. El documental *El gran silencio* (2005), de Philip Gröning, muestra con plenitud esta idea.

<sup>26</sup> El poder de la víctima que, siendo efectivamente víctima, lo utiliza para su goce; es esto lo que se encuentra frecuentemente en la clínica, cuando los pacientes no quieren deshacerse de esa cuota de sufrimiento que les depara su síntoma.

El caso del jurista Daniel Paul Schreber (XIX) puede ser considerado como paradigma de los estragos desubjetivantes (al grado de llegar al delirio y a perturbaciones psicóticas) de una educación moral *absoluta*. La ley simbólica, que presupone la castración del Otro, ha sido forcluida: el padre goza del hijo; sus acciones nada regulan ni tampoco son del orden educativo, aunque ésta sea la coartada. De esta manera, el presidente Schreber queda elidido como sujeto deseante. Al respecto, apunta Lacan:

Los efectos devastadores de la figura paterna se observan con particular frecuencia en los casos en que *el padre tiene realmente la función de legislador o se la adjudica*, ya sea efectivamente de los que hacen las leyes o ya que se presente como pilar de la fe, como parangón de la integridad o de la devoción, como virtuoso o en la virtud o en el virtuosismo, como servidor de una obra de salvación (Lacan, 1984: 560).

Bajo estas circunstancias educativas, disfrazadas de buenas intenciones, es impensable la transmisión y apropiación de una ley en lo simbólico.

Similares efectos desestructurantes pueden pesquisar en el individuo cuando la ley no opera como límite en el psiquismo humano, producto de las fallas en la transmisión de la ley. En el terreno de lo social, el terror anómico se presenta en un imperativo de goce que remite al «todo es posible». *Paranoid park* es una película estadounidense de 2007, dirigida por Gus Van Sant; en ella se muestra, con toda su crudeza, la anomia, exteriorizada como apatía, de un joven adolescente llamado Alex, quien asesina accidentalmente a un guardia ferroviario. Este personaje, exento de culpa, revela en su conducta su laxa o nula relación con el Otro de la ley.

El apático es más fuerte que la ley, la doblega, no se trata de una resistencia ética o moral frente a una imposición; se trata de un ser a quien no se educó, de quien seguramente no se espera nada, y para quien, por ende, la apropiación de la ley es incierta. Sólo expresa la muerte del deseo en el aburrimiento, en la actividad en sí misma, en el vacío existencial, sin poder asirse a referentes simbólicos que lo proyecten a un futuro.

La apropiación de la ley hace barrera al goce, pues la propensión humana es aferrarse a lo que Freud llama *principio del placer*, principio económico en tanto que el sujeto intenta sacar el mayor provecho con el mínimo esfuerzo, a la manera de los «sueños de comodidad» en que el deseo se realiza alucinatoriamente, sin gasto de energía. En ellos impera, como una entropía, el goce ligado a la pulsión de muerte. En la apatía, el *principio de realidad* —producto de la subjetivación de la ley— no opera, no obliga al esfuerzo en busca de una satisfacción socialmente aceptada.

«La senda de lo fácil» puede ser considerada una manifestación de la tendencia entrópica del goce, que aparece cuando se quiere sacar tajada de algo, cuando se trampea, o cuando se trata simplemente de evitar el camino del esfuerzo o del compromiso. Si el sujeto logra su cometido gozoso, es porque encuentra un Otro cuya ley no significa nada ni tampoco espera reconocerse en su deseo; su rúbrica sería: «Nadie espera nada de mí». Las consecuencias son graves tanto para el individuo como para su entorno social, ya que el primero no logra estructurarse como sujeto deseante y se vuelve víctima de lo pulsional sin palabra, demanda a destajo de la cual quiere hacer ley; su vida transcurre sin pena ni gloria, sin culpa, sin asentimiento subjetivo de la responsabilidad, sin futuro social.

El recorrido realizado por los cuatro componentes de la estructura permite observar la complejidad del proceso de la transmisión y de la apropiación de la ley en lo simbólico. Cada individuo, en los avatares de la historia personal, ha internalizado —de una u otra forma— la ley que constituye su subjetividad y la manera en que se relaciona con el mundo. Resignificar esta historia a través de la construcción de un saber sobre lo transmitido es deseable si se persigue la idea de un cambio de posición subjetiva.



# CAPÍTULO V

---

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### A. El objeto de investigación

El individuo, en su psiquismo, está desprovisto de móviles innatos que lo lleven a acatar una ley; lo originario en él, sin intervención de la cultura, está codificado simplemente por sensaciones de placer-displacer. La inscripción de la ley en la subjetividad no es parte de una herencia filogenética sino que se transmite de generación en generación, es un fenómeno complejo que tiene sus propios mecanismos y condiciones, como lo argumenté en el capítulo anterior.

Pierre Legendre expresa que la humanidad está acuciada por la necesidad de fundarse para vivir, esto implica la institución de la Ley; se pregunta *¿Para que sirve la Ley?* él responde citando al jurista Marciano (siglo III): *vitam instituere*, es decir, *instituir la vida* (Legendre, 1985: 122). La Ley forja la vida en lo simbólico, es un fenómeno esencialmente del lenguaje que se reproduce en la palabra conformando la subjetividad, creando el deseo, fundando el lazo social. La Ley estructura al sujeto y es a través de su apropiación, que su inserción en la cultura se hace posible, lo inscribe en un sistema de prohibiciones y permisiones.

La transmisión de la ley en lo simbólico, cuyo prototipo hallamos en la prohibición del incesto, resguarda una *genealogía* que ordena los lugares sociales del sujeto produciendo, así, las generaciones. La descomposición de la ley la observamos en *Edipo*

*en Colono*, en los estragos genealógicos que provoca el incesto asesino. No sólo encontramos en esta tragedia una genealogía rota donde los personajes ocupan una doble posición social, advertimos, en el contexto de nuestra investigación, la *imposibilidad* de la transmisión de la ley: Edipo ocupa el lugar de parricida cuyo efecto generacional se observa en sus hijos varones quienes pelean hasta la muerte por el trono depuesto por su padre, y sus hijas heredan el destino funesto de ser fruto del incesto. Edipo no sólo no hereda la ley a sus descendientes, sino que su precedente genealógico es un padre filicida, y como tal no puede transmitirle más que su deseo de muerte. Un padre que sólo se interesa por su propio goce, que no se ocupa de sus hijos, es un padre filicida; Layo tampoco está en posición de ser agente de la ley.

Entreverada con la transmisión, emerge la educación cumpliendo una función operativa, pues es en la crianza de los niños donde se opera la transmisión de la Ley. Los retransmisores, sean padres, maestros y en general cualquier persona que ejerza una función de autoridad, son los encargados de que, la Ley en lo simbólico, permanezca a través del tiempo en medio de las transformaciones culturales propias de cada tradición. De ahí la importancia de la tarea de los agentes sobre las generaciones siguientes, y de la posición que éstos mantienen frente a la Ley, pues de ello dependerá, en gran medida, que se transmita (a través de sus normas), o que el proceso tome caminos indeseados. Esto último, es lo que hemos llamado en la teoría las fallas en la transmisión de la ley.

El mecanismo de apropiación de la ley en la subjetividad es un fenómeno complejo, el simple reconocimiento de la existencia de la ley desde una disposición cognitiva no conduce a su apropiación. Es un proceso que se inscribe o no (puesto que puede ser forcluido) durante la vida edípica del niño, pues es en estos momentos en que se aprehenden, vía la educación, las prohibiciones universales del incesto y el parricidio.

Desde los hallazgos de la clínica psicoanalítica la transmisión de la ley es posible si el padre ejerce efectivamente su función de castración simbólica y si la madre no ha decretado su deseo como ley, es decir, si ella no ha coadyuvado a desestimar la función paterna. Ante estas circunstancias será más necesaria la presencia efectiva del padre cuando la madre muestre demasiada tendencia a conservar al hijo en su seno, y él, a su

vez, se sienta atraído a permanecer en la actitud de instrumento de goce del Otro. La función paterna, si la madre la introduce a través de su deseo, estaría circunscrita a contrarrestar dichas tendencias y a proporcionar al sujeto una palabra que dé a entender que es posible otro dominio aparte de aquel que reclama un esclavo. De la función simbólica del padre real depende en gran parte la transmisión de la ley y la consecuente canalización del deseo; de otra forma, el sujeto queda prisionero en la Imago parental.

Ahora bien, no basta con el deseo de la madre como promotora y vehículo de la ley para que el sujeto encuentre un camino hacia la castración simbólica, que el hijo perciba *una palabra no legítima* por parte del padre, incapacita a éste para ser agente de la castración; y es por ello que el hijo sufrirá toda una serie de identificaciones con el padre fuera del plano simbólico. Tomemos como muestra los casos clásicos freudianos del «Hombre de los Lobos» y el «Hombre de las Ratas», en ambos, el padre ocupa un lugar poco legitimado ante los ojos de los jóvenes. En el Hombre de los Lobos, por ejemplo, el padre era concebido como «la imagen primordial de todos los tullidos, pordioseros y pobres, imagen primordial de las figuras grotescas que uno ve en estados de angustia» (cfr. Freud, 1918: 63).

Desde una perspectiva social, la familia y posteriormente la escuela son dos de los escenarios por antonomasia donde la *transmisión* de la Ley tiene lugar; a diferencia, por ejemplo, del ámbito jurídico-penal o de sistemas totalitarios de gobierno donde se privilegia la *aplicación* de la ley. Aunque imbricadas, la diferenciación entre estas dos nociones, transmisión y aplicación, es esencial, pues frecuentemente aparecen amalgamadas en la práctica educativa sin considerar sus funciones particulares, las cuales, en determinado momento, pueden llegar a contraponerse. Mientras la transmisión tiene fines de permanencia en el tiempo en resguardo de la civilización, la aplicación, como ejercicio de poder, puede no responder al registro simbólico de la ley, como en el caso de una dictadura.

Como vemos, son diversas las situaciones y muchas consideraciones las que hay que tomar en cuenta cuando hablamos de la transmisión y apropiación de la Ley en la educación, las cuales justifican su examen por la investigación pedagógica. Es por ello

que el objeto de estudio está encauzado a indagar cómo es que sucede este fenómeno en los actores sociales involucrados en el acto educativo. Para lo cual he elaborado preguntas de investigación de carácter exploratorio. Algunas de las interrogantes guía son: ¿Qué es lo que transmiten nuestros educadores, sean estos padres de familia o docentes a sus hijos o alumnos respectivamente? ¿Cómo es que se les ha transmitido la ley? ¿Cómo es que el sujeto se ha apropiado de la ley? ¿Qué papel juega el castigo en la apropiación de la ley?.

Pretendo que estas preguntas, que apuntan propiamente a la subjetividad, sean investigadas tomando como principal referente teórico-metodológico al psicoanálisis que da cuenta del registro inconsciente en el que se inscribe la ley. Para ello, se diseñó un procedimiento metodológico, de carácter clínico, utilizando como técnica de investigación la improvisación teatral; pues es en lo lúdico y espontáneo donde emerge la relación del sujeto con el Otro de la ley. Además provee material significativo a nivel grupal.

Cada improvisación constituye en sí misma una unidad de análisis que es examinada bajo los criterios establecidos en la categoría central de análisis. En el capítulo IV diseñé una estructura básica que permite pensar en los componentes necesarios para que la transmisión y apropiación de la ley tenga lugar; esta estructura hace las veces de modelo ideal con el cual comparamos lo sucedido en nuestra unidad de análisis.

El objetivo general de investigación fue mostrar con evidencias de corte clínico lo transmitido en lo concerniente a la posición del sujeto con relación al Otro de la ley, a través de «improvisaciones teatrales» ejecutadas por estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la FES Aragón.

A continuación expondré los fundamentos metodológicos que han posibilitado el desarrollo de esta investigación.



## **B. El método clínico**

Procedente del arsenal nocional de la medicina, el método clínico hace su aparición en otros escenarios disciplinarios como lo es la psicología y la pedagogía entre otros, para indicar el estudio en profundidad y en extensión de un caso. Lo clínico (clinos = lecho) se refiere originalmente al estudio detallado (hecho por el médico) de un paciente, es una forma de aludir al enfermo en concreto por oposición a la concepción de «enfermedad» como categoría nosológica. Lo que se mantiene actualmente es la referencia al carácter singular del objeto estudiado. En la praxis el método clínico responde a exigencias terapéuticas como curar, orientar, aconsejar, etc. cuya resolución supone la aplicación de conocimientos generales de los que se dispone previamente. Sin embargo, este método no se reduce a una mera aplicación de generalidades preexistentes, también tiene pretensiones de carácter científico al establecer procedimientos que producen conocimientos.

Sostener la validez de la clínica como método científico significa entrar en la polémica sobre la posibilidad de que el conocimiento de lo singular, aparentemente inconciliable con la ciencia, pueda ser considerado como conocimiento científico si se toma en cuenta que la característica fundamental de ésta es la generalidad de sus aserciones. Los detractores del método clínico reprochan a los investigadores reducirse a preocupaciones prácticas o concretas, al ocuparse tan sólo de casos individuales y de carecer de un rigor científico como el que pueden exhibir, por ejemplo, las ciencias fisicomatemáticas. Pero ya Howard Gardner subraya que “los descubrimientos individuales tienen repercusiones revolucionarias y por lo regular ponen en duda todos los conocimientos recogidos hasta entonces” (2005: 243). Gardner, en el discernimiento general de que si los niños hacen arte o no, analiza el caso de una niña autista de tres años, Nadia, quien manifestó tener una extraordinaria habilidad para el dibujo (anexo 3); a través del estudio singular de esta niña, demostró en lo universal el carácter innato del talento, pero que sólo deviene arte cuando en él hay un interés por plasmar ideas, sentimientos y conceptos en un medio que pudiera transmitir significados a otras

personas; Nadia, en cambio, buscaba resolver sus propias experiencias visuales a través de la única vía de expresión a su alcance.

El método clínico ha sido utilizado por autores cuya procedencia disciplinaria y enfoques teóricos es diversa, y han adecuado el método a sus finalidades de investigación y a las cualidades de sus objetos de estudio. Mencionemos brevemente el caso de Piaget y Vigotsky.

Es conocido el método clínico de Piaget que nace en oposición con el método de los test y de la observación pura, evocando la situación inversa a la del método experimental donde se intenta explorar las modificaciones de una sola variable en multitud de casos. La originalidad de Piaget consiste en haber *adaptado* el método clínico a una situación experimental pero sin sus características protocolarias: consiste en conversar libremente con el sujeto en lugar de limitarse a preguntas fijas estandarizadas, conserva las ventajas de una charla adaptada a cada niño y destinada a permitir a éste el máximo posible de toma de conciencia y de formulación de sus propias actitudes mentales.

Vigotsky es otro de los autores que aplica el método clínico en sus investigaciones sobre la naturaleza de los procesos psicológicos superiores. El concepto de experimento que utiliza difiere del de la psicología americana. Su aproximación básica no procede de una crítica puramente metodológica de prácticas experimentales establecidas, sino que es considerado más bien como una *demostración*. Para que el experimento sea un medio efectivo de exploración, decía, «debe proporcionar la máxima oportunidad para que el sujeto se comprometa en una gran variedad de actividades que pueden ser observadas y no estrictamente controladas» (Vigotsky, 2008: 33). Su intervención como investigador es fundamental al introducir obstáculos y dificultades en las tareas que rompieran con los métodos rutinarios de resolución de problemas. El experimentador *mediatiza*, y esto es fundamental, para la obtención de sus resultados.

## 1. El método clínico de orientación psicoanalítica. Supuestos teóricos

Para la presente investigación utilicé el método clínico de orientación psicoanalítica el cual conserva una posición epistemológica distinta frente a otros procedimientos de carácter clínico cuyos objetos de estudio se encuentran en otro registro que el del inconsciente. Este método no sólo ha tenido finalidades psicoterapéuticas sino que se convirtió en el medio de investigación por excelencia por el que Freud construyó su teoría.

Laplanche y Pontalis (1983) ofrecen en su *Diccionario* una definición que el mismo Freud desarrolla en 1922: «el psicoanálisis es un método de investigación que consiste esencialmente en evidenciar la significación inconsciente de las palabras, actos, producciones imaginarias (sueños, fantasía, delirios) de un individuo. Esta vía se basa principalmente en las asociaciones libres del sujeto, que garantizan la validez de la interpretación».

El método psicoanalítico, en su modalidad de asociación libre, es un método original inventado por Freud para facilitar la *verbalización* de aquello que al sujeto le es inaccesible porque está reprimido. La función del lenguaje en la cura está emparentada con el ensalmo de la palabra que puede eliminar fenómenos patológicos tal como Freud lo comienza a trabajar en *Tratamiento psíquico, tratamiento del alma* (1890). Su objetivo principal es el develamiento del deseo inconsciente que tiene como corolario, además de efectos terapéuticos, la asunción ética frente al mismo.

La asociación libre consiste en expresar, en la medida de lo posible y sin discriminación, todos los pensamientos que vienen a la mente lo cual está coligado con una escucha específica del habla. La regla básica de este procedimiento y la escucha especializada, constituye, quizá, la ruptura epistemológica más importante respecto de otros métodos clínicos de corte experimental provenientes de las ciencias naturales. Desde la perspectiva clásica del psicoanálisis freudiano, las formaciones del inconsciente se manifiestan en *la falla en la palabra*, donde se desenmascara el deseo

inconsciente: «La verdad surge por el representante más manifiesto de la equivocación: el lapsus, la acción que impropriamente se llama fallida. Nuestros actos fallidos son actos que triunfan, nuestras palabras que tropiezan son palabras que confiesan» (Lacan, 1953-1954).

En *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901) se encuentran múltiples ejemplos que muestran *la suspensión del sentido y el libre juego de los significantes*, cuya significación se recompone *après-coup*; se trata de significantes sin significado. El habla se articula acorde con reglas ajenas al querer decir intencional del sujeto; el que verdaderamente habla, como lo muestra el ejemplo privilegiado del sueño, es el sujeto de la enunciación que no es «yo» sino Otro, si se quiere «ello», el que se expresa.

Por su parte, Lacan, subraya la particular relevancia del lenguaje en los textos freudianos, pero lo hará desde otras perspectivas disciplinarias. Es por la vía abierta por Saussure y transitada por Lévi-Strauss (1958), que la lectura de Freud es reorganizada a posteriori y por donde Lacan se acercará a la lingüística; sin embargo, enseguida se diferenciará y deslindará los campos del psicoanálisis y la lingüística, lo que en la práctica clínica ha sido siempre muy difícil. Lo que se pierde en estos intentos lingüísticos, dice Lacan, es nada menos que el inconsciente en tanto éste posee sus propias leyes.

Lacan, al tomar los planteos freudianos aplicando instrumentos lingüísticos actuales y subvirtiendo el esquema de Saussure, vuelca la determinación del sujeto del lado del significante, es decir, la *primacía del significante* en la producción de sentidos, hay una predominancia del significante sobre el significado. El significante nunca remite a sí mismo, por estar en relación con otros. Aquí, *el significante no significa nada* pero tiene la particularidad de poder significar cualquier cosa, a través de la formación de cadenas significantes que van en busca de una significación.

Es en la cadena significante, y este es el papel de la asociación libre, donde el sentido *insiste*. La invitación a la asociación sólo se sostiene en el hecho de confiar en que el significante no significa nada, se confía en él para que signifique cualquier cosa, y esto

lleve a las significaciones más esenciales de lo que se puede llamar «la vida humana». Esta es una definición de base en la obra de Lacan.

¿Por qué esta desvalorización del significado? ¿Por qué hablar de lógica del significante y no simplemente de una teoría? Si Lacan retoma el término de lógica es porque ésta en sí misma desvaloriza al significado a través del juego de significantes, como lo vemos en el silogismo. Lacan hablará de *la lógica del significante* en contraposición a toda teoría sobre el significado y a sistemas de interpretación que cristalicen el sentido. Hay un algoritmo que la funda: S/s, significante sobre significado.

Más allá del significado, y dando su función al significante, está la correspondencia que Lacan hace entre la condensación y el desplazamiento con los dos polos del lenguaje descritos por Jakobson: *la metáfora y la metonimia*, señalando que el desplazamiento es una metonimia y la condensación una metáfora. En el sentido habitual, la metáfora es un procedimiento del lenguaje que consiste en una transferencia de sentido por sustitución analógica. En la metáfora lacaniana *no hay analogía previa entre los objetos o los conceptos*, no hay similitud de sentido que sirva de base a la metáfora; es a través de la *sustitución significante* promovida por la asociación libre, que se crea el sentido. En la metonimia la parte desplaza al todo, «treinta velas» suple la imagen de un barco, en lo cual se ve que la conexión del barco y la vela no está en otro sitio que en el significante, y que es en esa conexión palabra a palabra donde se apoya la metonimia. La conexión del significante con otro significante permite la elisión del significado, por la cual *se instala la falta en ser (-)*, que da lugar a la caracterización lacaniana sobre el deseo «el deseo del hombre es una metonimia» (Lacan, 1984: 508).

Desde la orientación lacaniana el lenguaje no es considerado como un instrumento de comunicación, sino que su función es la de definir al sujeto. Se trata de la palabra en su estructura y dimensión fundante «tú eres esto». El sujeto, vía la transmisión, acoge un discurso en el que se sitúa y se reconoce. La palabra, más que tratarse de una adecuación a las cosas, constituye el reconocimiento del sujeto en tanto evoca una resonancia subjetiva. El reconocimiento es lo que la palabra vehicula, es la intersubjetividad del «nosotros».

Lacan no hizo una clínica de los comportamientos ni de los tipos ni de los síntomas, sino *una clínica del sujeto con relación al deseo del Otro*; esto da lugar a la noción de estructura que subyace en toda la obra de Lacan. Con el concepto de estructura Lacan quiere ir más allá de la metáfora (Miller, J., 1987: 85). El concepto de estructura es distinto a la perspectiva sistémica como la teoría de la *Gestalt* la cual la concibe como un sistema cerrado; es independiente de los comportamientos típicos y se diferencia de cualquier nosología clasificatoria como el DSM.<sup>27</sup> El concepto de estructura se toma de la lógica de conjuntos: es un conjunto *covariante* (no fijo como el concepto de personalidad), donde al cambiar de posición los elementos, se moviliza todo lo demás, por lo tanto hay una constante modificación que es consentida gracias a que la estructura no es completa (no toda). La falta (-1) es parte de la lógica de la estructura, es indispensable el elemento de la diferencia para precisarla. Para contar con la estructura es necesario de un conjunto y algo que dé legalidad a este conjunto que será el Otro (A); el Otro da lugar a la estructura, legaliza la estructura psíquica del sujeto.

El concepto del Otro es otra de las aportaciones que Lacan hace a la teoría psicoanalítica. El Otro, en un registro tópico, es *el lugar* donde el psicoanálisis sitúa, más allá del compañero imaginario (otro), aquello anterior o exterior al sujeto que lo determina (Chemama, 1993), el cual cumple una función esencial en la estructuración del deseo. Esta instancia psíquica –reconocida en el fenómeno de la hipnosis en tanto el hipnotizado obedece a una autoridad más allá de la conciencia– pone al sujeto *en relación* con el Otro; es un lugar que puede ser ocupado por diferentes personajes significativos en la vida del sujeto, en primer término tenemos a la madre ocupando esta zona.

El sujeto para su sobrevivencia, tanto biológica como psíquica, pende del *Deseo del Otro*, esto es, su existencia se juega de la precedencia de un Otro que desea que él advenga a la vida, obteniendo con ello un lugar en el deseo del Otro. Contiguo a este concepto está lo que Lacan llama el *Goce del Otro*, posición hacia la cual aquél que está

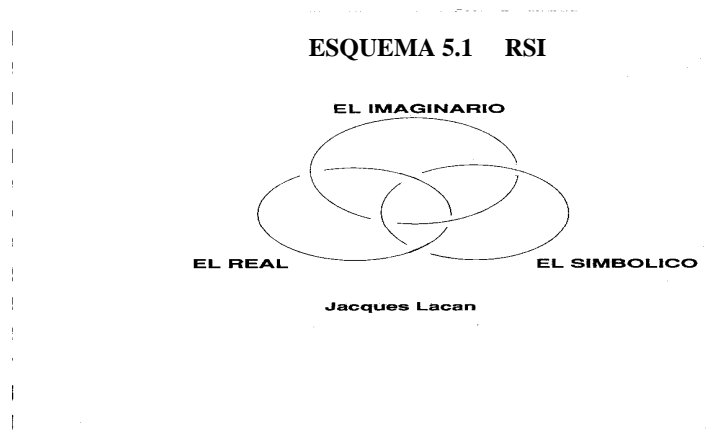
---

<sup>27</sup> Manual de Clasificación de las Enfermedades Mentales de la OMS.

ubicado en este lugar del Otro pueda deslizarse adquiriendo otras características distintas al deseo: el goce del Otro es la ambición del ser tendiente a la muerte.

El goce es un concepto elaborado por Lacan desarrollado con mayor detenimiento en su seminario *Aún* de 1972-1973. El origen clínico de referencia es eso que Freud descubrió en «la reacción terapéutica negativa» en la cual el paciente se aferra al sufrimiento de su síntoma, sin explicación alguna. El goce es un exceso (plus de goce) opuesto al placer, el cual no está regulado ni por la ley ni el deseo; es una entropía que se dirige a la muerte del deseo como se observa en la melancolía.

Para el desarrollo de esta investigación fue indispensable considerar los tres registros que Lacan propone en la lectura de una realidad: Real, Simbólico e Imaginario (R. S. I.) y que es quizá uno de los aportes más significativos a la disciplina psicoanalítica.



Este conjunto ternario fue el objeto de estudio en su seminario en 1974-1975 intitulado *R. S. I.*, resultado de una práctica topológica a la cual se consagró en la última parte de su vida. Estos tres registros, dice el autor, son en verdad «los registros esenciales de la realidad humana» (Lacan, 1974-1975) y los representa por tres redondeles anudados borroméicamente, es decir, de tal manera que si uno de ellos se desanuda los otros dos también lo hacen.

*El registro de lo real* está en el orden de lo imposible de asir por el significante, se resiste a ser totalmente simbolizado por la palabra o por la escritura, y no se define más que a partir de lo simbólico y lo imaginario. Es el reino de la pulsión, de la adicción, de lo imposible de decir.

*El registro simbólico* hace del hombre un animal fundamentalmente regido y subvertido por el lenguaje (*parlêtre*) determinando las formas de lazo social. Se habla del orden simbólico en el sentido que el psicoanálisis ha reconocido la primacía del juego de significantes que condiciona, por una parte al síntoma, y por otra, actúa como resorte del complejo de Edipo que comporta consecuencias en la vida anímica. Asimismo lo simbólico reconoce su función en la organización de las formas prevalecientes del imaginario.

*El registro imaginario* se funda a partir de la imagen, es base de la relación intersubjetiva e introduce la proyección imaginaria del uno sobre la pantalla en la que deviene el otro. Es la dimensión del yo (*moi*) que comporta desconocimiento, alienación, amor y agresividad en la relación dual.

Estos tres registros de lectura han sido las herramientas de trabajo indispensables en la escucha psicoanalítica, en la consecución y dirección de la cura; y en el contexto de nuestro estudio, cimiento para la definición diferenciada de conceptos como el de la Ley.

Hasta aquí se ha mencionado sucintamente los supuestos teóricos sobre los que el psicoanálisis ha ejercido su tarea. Toca ahora aludir a la técnica que ha hecho posible construir el edificio conceptual de esta disciplina.

## **2. La improvisación teatral como recurso de investigación.**

La técnica de la *asociación libre* conjuntamente con la especificidad de la escucha analítica han caracterizado la práctica clínica en el consultorio, pero muy pronto surgió



en el escenario terapéutico una nueva forma que puede ser ampliamente aplicada, esta es, el psicodrama. Su pionero y promotor fue un reconocido psiquiatra el Dr. Jacob Levy Moreno (1892-1974), psico-sociólogo estadounidense de origen rumano, quien durante la Primera Guerra Mundial se hizo cargo de un campo de personas desplazadas, lugar en el que comenzó a estudiar la conducta de grupo. Moreno fundó en Viena *Das Stegreiftheater* (Teatro de la improvisación) que posteriormente aplicó en el psicodrama, terapia que utiliza el juego dramático para que los individuos exterioricen sus complejos y conflictos personales internos. De esta forma, dice el autor, el individuo se comprende, se reconoce y puede transformarse.

Esta técnica pronto fue acogida por otras orientaciones psicológicas como la psicoterapia familiar y el psicoanálisis de grupo. Desde la perspectiva psicoanalítica de Enrique Cortes, una de sus aplicaciones es «poder compartir con otros sujetos lo que pertenece a lo imaginario de la subjetividad privada, del juego como levantamiento de la represión, de la mirada, el descubrimiento de la máscara» (Cortés, s/f: 13).

A continuación mostraré cómo esta técnica posee *atributos metodológicos de investigación*.

Existe una discusión sobre la validez de la dramatización como técnica de investigación bajo la argumentación de que este recurso no genera conocimiento científico, tal crítica se hace desde los cánones de la psicología social experimental. Ginsburg (citado por Cohen, 1990: 357-358) argumenta que el psicodrama es irreal respecto a las variables en estudio, en que el sujeto informa de lo que *haría*, y que se toma como si lo hiciera; además afirma que los procedimientos de psicodrama no son sensibles a las interacciones complejas puesto que son diseños de simulación. Sin embargo, este mismo autor admite que el psicodrama ofrece una vía *exploratoria* cuando no se tiene una idea clara de lo que ocurrirá, además de quitar al investigador el peso de no tener que confirmar o refutar ninguna hipótesis. Es precisamente esta cualidad expectante por lo que cada vez más la investigación exploratoria, en el comportamiento social humano, se vuelve hacia técnicas como el psicodrama. Ginsburg (citado por Cohen, 1990: 357) ofrece una advertencia oportuna: «el psicodrama debiera verse como complemento para

los experimentos convencionales, investigación por encuesta y observaciones de campo. Esto es una importante adición a nuestro arsenal investigador, *no* un sustituto».

Las técnicas grupales que utilizan la dramatización se distinguen entre ellas por el particular propósito que desean alcanzar; en el caso del psicodrama su objetivo es terapéutico. Sin embargo, para los fines de esta investigación, esta noción resulta inapropiada pues no es la intención conseguir tal fin. Es así que decidí utilizar otro término más adecuado a nuestra empresa que es el de *improvisación teatral* que elimina la perspectiva terapéutica y será utilizada como técnica de investigación.

La improvisación teatral<sup>28</sup> es una escena no escrita, inventada por los participantes donde se introduce un conflicto que impulsa «al inconsciente en acto»; tiene la cualidad de trascender lo inconsciente individual para expresar «lo inconsciente colectivo», siendo, por lo tanto, un instrumento idóneo para expresar lo transmitido culturalmente. Sin embargo conviene aclarar que «lo inconsciente colectivo» es una forma artificiosa para enfatizar lo grupal, pues es de suyo, dice Freud, que «*el contenido de lo inconsciente es colectivo*, patrimonio universal de los seres humanos» (1939: p.127). Así pues, ciertos precipitados psíquicos de tiempos primordiales devinieron patrimonio hereditario, a pesar de la diversidad de lenguas.

La improvisación teatral, como técnica de investigación, tiene la ventaja de mostrar cómo un reducido grupo de personas aborda un tema, lo pone en escena, y resuelve cierta problemática «sin aparente prejuicio intelectual»; ésta se eligió por su cualidad de hacer presente en el escenario aquello que de otra manera sólo podría ser *evocado* discursivamente.

Al trabajar sin texto previo, el sujeto se ve obligado a producir su propia palabra, y reaccionar con respecto al dicho de su interlocutor, es una forma de *hacer pensar* al expandir el poder significante y atender a su polisemia. *Se elimina al autor* en provecho

---

<sup>28</sup> En términos técnicos las improvisaciones teatrales son ejercicios que favorecen el desarrollo de habilidades artísticas. Esta técnica ha alcanzado un fuerte estatus en el teatro experimental, como el desarrollado por Antonin Artaud y Bertolt Brecht.

de la palabra del actuante, quien no debe preocuparse por el juicio estético de ningún público; aunque, su actuación, en realidad, está dirigida «hacia sí mismo», o más bien, hacia ese Otro inconsciente que gobierna sin ser percibido. *El inconsciente es en acto*, la escenificación es acción que a través del juego significativo permite reconocer la existencia de deseos, subjetividades, idiosincrasias que dirigen una trama.

La improvisación teatral recuerda a una de las más tempranas prácticas de simbolización en acción que realiza el sujeto: *el juego infantil*. ¿Por qué motivos juega el niño? En *Más allá del principio del placer* Freud observa que en el juego se manifiesta la manera en cómo trabaja el aparato psíquico, es decir, a partir de mociones de placer-displacer. El multicitado juego del carretel<sup>29</sup> del nieto de Freud (*fort-da*) apunta hacia la tramitación de la *vivencia pasiva* desagradable de la partida de la madre, y su dominación, a través del *juego activo*. Es como si el niño al arrojar el carretel lejos de él dijera en actitud de venganza «vete, ya no te quiero», y consecutivamente, cuando atrae el juguete hacia sí, restituye el placer significando el regreso de la madre. La ganancia de placer en el juego es de otra índole, se plantea la posibilidad del «placer de la venganza» pero simbolizándolo en la *palabra «da»*, lo que conlleva un logro cultural del infante en tanto implica una renuncia a lo pulsional: aceptar sin protestas la partida de la madre.

El juego, desde la lectura de Lev Vigotsky, es un escenario donde han sido desplazados episodios de la vida real, dice «El juego está más cerca de la recopilación de algo que ha ocurrido realmente que de la imaginación. Es más bien memoria en acción que una situación nueva e imaginaria» (2008: 156). Desde esta perspectiva el juego es rememoración, es un campo de proyección donde el sujeto tiene la posibilidad de resignificar aquello que es desconocido por su yo.

Winnicott señala que en el juego «el niño vive cierta *experiencia* de control mágico, es decir, la experiencia de la que se denomina «omnipotencia» en la descripción de los

---

<sup>29</sup> Consiste en que el niño lanza un carretel lejos de él, y lo atrae hacia sí, mediante un cordel atado a su mano.

procesos intrapsíquicos» (1985: 71). En el juego dramatizado, se expone a cielo abierto, los deseos narcisistas que habitan en la intimidad, los controla y los diferencia de la realidad efectiva. En la escena lúdica, se está en libertad de ser creador, sólo en ella, dice el autor, el niño o el adulto pueden crear y usar toda su personalidad, descubriéndose como persona en el acto de crear.

En el ámbito teatral, Antonin Artaud piensa que la improvisación tendería a impulsar a los hombres a que se vean tal como son: hace caer las máscaras, descubre la mentira, la debilidad, la bajeza, la hipocresía del mundo, sacude la inercia asfixiante de la materia. En sus palabras dice:

El teatro es una formidable invocación a los poderes que lleva al espíritu, por medio del ejemplo, a la fuente misma de los conflictos [...] El teatro esencial se asemeja a la peste, no porque sea contagioso sino, porque, como ella, es la revelación, la manifestación, la exteriorización de un fondo de crueldad latente, y por él se localizan en un individuo o en un pueblo todas las posibilidades perversas del espíritu (1938: 34).

Las cualidades de la improvisación teatral son muchas dependiendo de la finalidad con la que se emplee; en nuestro caso, posibilita el acceso de material inconsciente que dé cuenta de la transmisión y apropiación de la ley en la subjetividad, en el campo de la educación.

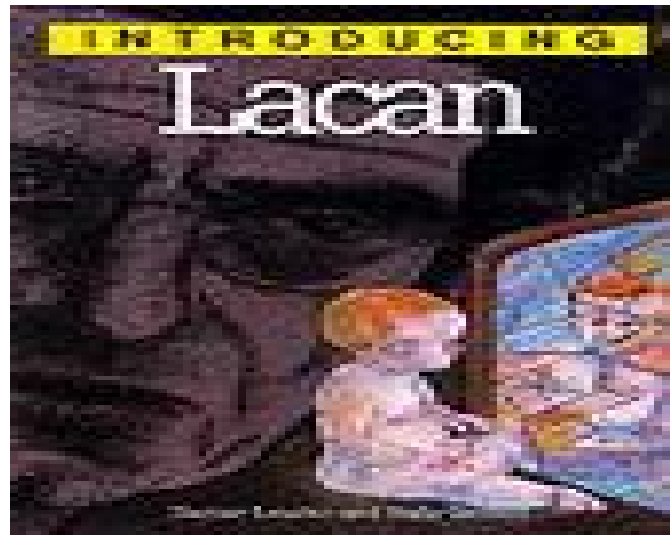
Hasta aquí se han mostrado las cualidades propias de la improvisación teatral como técnica de exploración de lo inconsciente, pero este recurso técnico estaría incompleto si no procediera un segundo momento en la que se elaboren las ideas que se acaban de verter en los *performances*. Es por ello que seguidamente a la actividad se llevó a cabo lo que se denomina «momento de elaboración» que a continuación desarrollaré.

### **3. Momento de elaboración**

Durante la improvisación teatral, los actores despliegan su juego sin preocupación alguna por el juicio del otro; de igual forma sucede con aquellos que están, en ese

momento en calidad de público. En este lapso tanto el participante en el juego teatral como el espectador están imbuidos en tal fascinación de la imagen que el pensamiento reflexivo no tiene lugar. Sólo en un segundo momento, cuando se toma distancia sobre lo escuchado y percibido es que la palabra adquiere su potencial reflexivo, entre otras cosas, el conocimiento de sí mismo a través de los otros. Su equivalente en la cotidianeidad corresponde a los comentarios que se suceden después de un evento.

Es por ello que metodológicamente es necesario que esta actividad esté acompañada por un tiempo de reflexión sobre aquello que acaba de acontecer en la escena y al cual se denomina «momento de elaboración». La palabra en lo simbólico precipita, en un tiempo lógico, el golpe de sentido de lo que acaba de suceder.



André Missenard señala que este momento de la elaboración es «un eco sonoro multiplicado de lo que enunciaron [en la improvisación teatral], es decir, un conjunto de asociaciones que se agregan a lo que hayan querido expresar los actores y que serán, a veces, para ellos otras tantas *revelaciones inesperadas*» (Kaës, 1999: 54). Esta fase es particularmente enriquecedora, pues el objetivo es tomar noticia de lo desconocido que nos anima, y ampliar, retrospectivamente, los acontecimientos similares que han dado lugar a comportamientos actuales. En términos tópicos, son intercambios de yo a yo, sin

el peso transferencial del investigador, cuyos comentarios son más susceptibles de ser tanto aceptados como refutados.

Desde el punto de vista de la validez de la investigación «el momento de elaboración» constituye un segundo método de recogida de datos. En una investigación cualitativa se recurre a diversos procedimientos de validación como *la triangulación*, la cual puede definirse como «el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano» (Cohen y Manion, 1990: 331); esto es, en un estudio único se utilizan distintas fuentes a fin de minimizar las tendencias del investigador, y de confrontar y someter a control recíproco relatos de distintos informantes. Lo que pretende la triangulación es reducir el sesgo de la información y con ello acceder a mayores niveles de validez de la investigación; el multimétodo dará mayor validez cuando «métodos diferentes de recogida de datos producen sustancialmente los mismos resultados».

## C. Perspectiva cuantitativa

Si bien el objeto de estudio «la transmisión y apropiación de la ley en la educación» fue construido a partir de premisas teóricas proporcionadas por el psicoanálisis, lo que dio lugar a la realización de una investigación de corte *cualitativo*, tendríamos que justificar la pertinencia de considerar una perspectiva *cuantitativa* en la presente investigación.

Sabemos de antemano que ambas formas de investigación se diferencian entre ellas, en primer lugar, por el tipo de interrogantes que se formulan, si están dirigidas a la explicación de un fenómeno o bien a su descripción; en segundo lugar se distinguen por los modos de acceso a la verdad, conservando, por ende, supuestos epistemológicos desiguales y produciendo técnicas propias de investigación. Lo cuantitativo (empírico-analítico de origen positivista) privilegia la *confirmación* de hipótesis, de ahí la preeminencia, por ejemplo, del método experimental o de métodos utilizados en las ciencias naturales. En el enfoque cualitativo se pone énfasis en el *descubrimiento*, en la comprensión de los hechos, por lo que en el conocimiento que se produce interviene la subjetividad del investigador; entre sus metodologías de investigación se encuentra por ejemplo, el método etnográfico y por supuesto el método clínico.

Los resultados cuantitativos arrojan tendencias, regularidades, diagnósticos, anatomías, que avalan y valen como guía para las preguntas que surgen de orden cualitativo. La investigación positiva proporciona evidencia empírica a nivel de la *imagen* de los hechos, percepción que es condicionada por saberes previos o por instancias inconscientes desconocidas por el sujeto. «El punto de vista [dice Saussure] crea el objeto» y Bourdieu añade que hasta el empirismo más radical implica supuestos teóricos (1975: 58). Si bien la imagen puede constituir un obstáculo epistemológico como lo menciona Bachelard (1948), *es un imperativo que opera en la experiencia del sujeto*. Los hechos no existen en sí, se hace sobre ellos un juicio de atribución y un juicio de existencia (Freud, 1925 c), es decir, a los hechos se le atribuyen propiedades y sobre estos se hace un examen de realidad, culminando, en el ámbito de la investigación, en su interrogación. Tomemos como ejemplo el fenómeno meteorológico

del arco iris, y en general todas las ilusiones ópticas, que por el hecho de no existir en la realidad física, no dejan de influir en la producción de comportamientos, supersticiones, mitos, arte o investigación científica.

Desde la perspectiva de la teoría psicoanalítica lacaniana, específicamente la referencia a la topología del nudo borromeo que anuda los tres registros (Real, Simbólico e Imaginario), podemos resaltar la función del registro imaginario (imagen) en el comportamiento humano, pues actúa como la *puesta en escena* del ordenamiento simbólico (lógica del significante), el cual crea realidades psíquicas más allá de lo Real imposible de decir. Imagen y palabra no están de ninguna manera disociados, así como los hechos cuantificables no están desligados de la referencia significante.

La utilización de estos dos métodos en la exploración de nuestro objeto de estudio tiene como propósito general aumentar la validez de la investigación cualitativa, pues cada uno de ellos entrega diferente tipo de información, lo que contribuye a enriquecer el análisis. Sabemos que una perspectiva cuantitativa no hace aportes en el orden de la explicación pero si abre el sendero de las preguntas al mostrarnos «el estado de las cosas» a nivel de grupo humano, y cumple directamente con una tarea diagnóstica, por lo que considero que es un pasaje obligado para retroalimentar la investigación cualitativa. Una vez analizados los datos recogidos, estos desaparecen para dar lugar a la explicación, al plano teórico.

En el asunto que nos ocupa, y más allá de la clínica terapéutica donde tradicionalmente se ha desarrollado el psicoanálisis, los datos cuantitativos representan uno de los caminos para introducirnos al *orden cultural inconsciente* a nivel del síntoma que afecta una colectividad humana. En psicoanálisis el síntoma no es algo tan simple de identificar, como sucedería en el caso de un dolor físico insoportable que grita por ser apaciguado; en este campo del conocimiento, el concepto de síntoma hubo que redefinirlo. El síntoma es una de las vías de acceso al inconsciente del sujeto, en tanto manifiesta en *la materialidad de la cadena significante* una verdad que se repite e insiste, de la que el sujeto está separado; en la situación analítica aparecen discursos o acciones asintomáticos que no adquieren un estatus de síntoma, hasta que se nombran.



Los datos cuantitativos tienen esta virtud de evidenciar, magnificar, aquello que en el fenómeno aparece como asintomático, y es a partir de esta tesis que podemos comenzar a hablar sobre la transmisión y apropiación de la ley en la educación en el contexto de la muestra seleccionada.

Asimismo, este tipo de acercamiento permite trazar un mapa, construir una especie de anatomía, una primera *tópica* que dé cuenta sobre las vicisitudes de la transmisión y apropiación de la ley. Al principio, dice Lacan, no está el origen, sino que está el *lugar* (Lacan, 1967: 14), tanto en el sentido del lugar en el deseo del Otro en el que se nos acoge, como al que advendremos en el mundo de la cultura.

Por otra parte, para llevar el examen cuantitativo al campo de las improvisaciones teatrales, se construyó un *modelo teórico* que diera cuenta de la relación del sujeto con el Otro de la ley el cual, en el capítulo anterior, se erigió sobre el análisis del mito hebraico *Caín y Abel*. Pierre Bourdieu indica que el modelo teórico actúa como un tipo ideal que funciona como guía para la construcción de hipótesis, «es una ficción coherente en la cual la situación o la acción es comparada y medida» (1975: 74); asimismo, tiene una función heurística al permitir la exploración sistemática del objeto de estudio y proporcionar un esquema para la clasificación de las experiencias posibles.

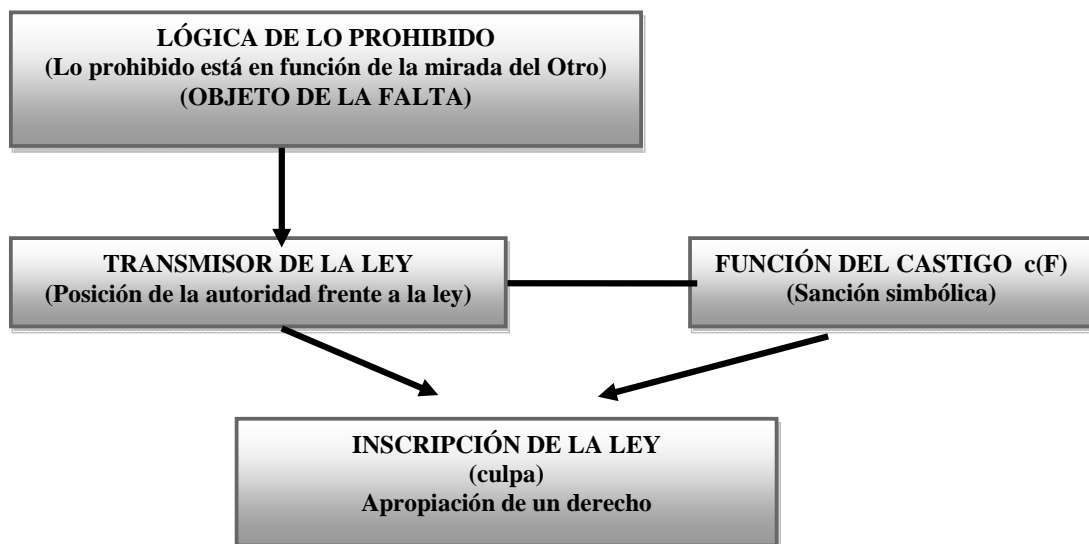
El modelo teórico es una estructura con cuatro componentes que apuntalaré en el siguiente rubro, para los cuales hubo la necesidad de construir indicadores empíricos que dieran cuenta de la categoría central de análisis. La creación de indicadores empíricos obedece a la necesidad de establecer *equivalencias posibles*: entre las dimensiones teóricamente planteadas y las formas de comportamiento concretas y particulares que aparecen en cada unidad de análisis; así lo señalan Mayntz, Holm y Hüber (1969) en su libro *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Estas equivalencias son evidencias, en nuestro caso, discursivas, sobre las cuales pude hacer inferencias que permitieron mostrar el funcionamiento de la transmisión y apropiación de la ley en la educación.

## D. Categoría de análisis: la relación del sujeto con el Otro de la ley.

La construcción de esta categoría de análisis encuentra su fundamento en el análisis del mito hebreo *Cain y Abel* desde los instrumentos epistémicos que nos ofrece el psicoanálisis a partir de la perspectiva de Freud y Lacan (cfr. infra capítulo IV).

Comenzaré por aclarar que de lo que se trata aquí no es propiamente de la elaboración de una categoría de análisis conforme a los cánones que nos propone la investigación sociológica de campo; caracterizamos una categoría como un sistema de *clasificación* compleja donde se organizan los datos obtenidos de la investigación empírica en correlación con un marco conceptual que le da sentido. «La relación del sujeto con el Otro de la ley», está concebida como una *estructura* con componentes específicos, cuya dinámica se activa a través de un operador estructural. Esta estructura tiene como cimiento lo esencial de la clínica lacaniana, al concebir al sujeto, no como una unidad en sí misma, sino en su relación y *vinculación inconsciente* con el deseo del Otro; cuestión que en el marco de investigación, da la condición de posibilidad para que el fenómeno de la transmisión acontezca.

ESQUEMA 5.2 LA RELACIÓN DEL SUJETO CON EL OTRO DE LA LEY



En principio la estructura se moviliza a través de un operador que identificamos como «objeto de la falta» y que puede expresarse en una violación a la ley, infracción, conflicto, crimen, entre otras posibilidades. El objeto de la falta está circunscrita en cierta lógica de lo prohibido, instituida externamente desde la cultura más allá de cualquier individualidad; y opera como desencadenante del ejercicio de la ley, a través de sus agentes.

En el lugar del agente está aquel que ocupa una posición de autoridad y de quien es necesario discernir su relación frente a la ley, puesto que condiciona la manera en cómo la ejerce, sea como su representante, o bien como fruto de su propia concepción de lo prohibido establecida más allá del orden social. La aplicación del castigo pende de los dos órdenes anteriores: del objeto de la falta y de la posición del agente frente a la ley; estos dos componentes se entrelazan, lo que conlleva un riesgo, puesto que pueden llegar a confundirse, incidiendo en la función simbólica del castigo. Por último, el subordinado a la ley reaccionará dependiendo de cómo se jueguen los elementos anteriores, y de cómo a su vez él haya inscrito la ley en su psiquismo.

Ahora presentaremos cada uno de los componentes de la estructura en su forma sintética, a fin de que permita su operación en la elaboración de los indicadores empíricos.

## **1. Componentes de la estructura**

- **La lógica de lo prohibido (objeto de la falta)**

¿Qué es lo que se castiga? Se parte de la tesis de que el campo de lo prohibido está en función de la mirada del Otro, de lo que ha decretado como interdicto. ¿Qué merece ser valorado como falta en la educación, sea ésta cometida en el ámbito de la familia o en la institución escolar? Advertimos de inmediato que la falta en la educación no está circunscrita en el perímetro jurídico del delito, cuya competencia pertenece al derecho penal. Lo que prevalece en la educación es una *normatividad* que permite regular y

definir el desarrollo de comportamientos comunes, por lo que buscamos en su violación lo que puede ser considerado como una falta. *La normatividad es uno de los representantes de la Ley.*

La valoración de la falta en la educación no es una cuestión fácil de dirimir, pues entra en juego la subjetividad de quien acusa. Normalmente, por ser algo que sucede en la vida cotidiana, no se disponen de indagatorias complejas para establecer tal o cual infracción, sino que el subordinado se encuentra en relación directa, sin intermediaciones, con la autoridad educativa. Aquí *el poder significante* del Otro legislante adquiere todo su peso en el fenómeno de la transmisión, y se constituye a su vez como *clave* para identificar la infracción. Tomemos como ejemplo lo que dice una madre a su hija «es un *crimen* lo que haces con tu pelo» en esta expresión, absurda pero reveladora, se deja ver el goce de la madre «péinate como yo digo». En este mismo registro, el *tabú*<sup>30</sup> es utilizado como método pedagógico de prohibición, estrategia frecuentemente utilizada cuando se quiere imponer un deseo: una mujer narra que cuando era pequeña su madre le decía que la Virgen María lloraba cada vez que ella chiflaba, inhibiendo con ello la conducta de chiflar, pues desde la idiosincrasia de la madre, las niñas no deben chiflar.

Lo que se intenta discernir con este componente es el enlace entre la falta cometida y el tipo de ley que la castiga. En específico consideraremos una falta con relación a una prohibición proveniente de una ley regulante más allá de la penalidad recibida a causa de tal o cual idiosincrasia.

- **La posición de la autoridad frente a la ley (el agente).**

Este es el componente de la estructura más importante para que la transmisión de la ley tenga lugar, pues depende de la relación que sus agentes mantengan con el Otro de la Ley para que el proceso continúe o se detenga. No todo aquel que está en posición de

---

<sup>30</sup> El tabú, en tiempos primordiales de la historia, fue el modo simbólico por excelencia de prohibición y regulación social. En nuestra época ha tomado formas imaginarias que desacreditan su función.

autoridad puede trasmitirla como se advierte en Layo filicida, Edipo parricida o el padre de los hermanos Karamazov; por el contrario, lo que demuestran estos padres es precisamente *la falla en la transmisión de la ley*.

Para la definición de este componente de la estructura, me basé en los tres registros que Lacan propone para la lectura de la realidad: Real, Simbólico e Imaginario, los cuales utilizamos para circunscribir diferentes dimensiones de la ley con relación a aquél que ocupa un lugar de autoridad.

La Ley Simbólica es una *interdicción que funda un orden*; es aquella que tiene por función prohibir pero a la vez permitir, regula los lazos sociales pacificando la tendencia al goce real ilimitado. Es en este registro de la ley donde hallamos la condición de posibilidad para la transmisión y apropiación de la ley.

En el registro de lo Imaginario, situamos dos versiones de la ley *no* regulantes y mutuamente excluyentes: por un lado está el enfoque perverso de la ley, es decir, quien se coloca en posición de autoridad utiliza la ley *para su propia conveniencia*, una excelente ilustración la encontramos en la película mexicana de Luis Estrada (1999) *La ley de Herodes*. Por el otro, el autoritarismo educativo lo definimos, desde las ideas de Maud Mannoni (1973), como el sometimiento de un ser al deseo del Otro, que impide al sujeto cualquier posibilidad de iniciativa y poder de decisión. El respaldo de este tipo de autoritarismo es una ley bien constituida que responde a la voluntad del legislador en nombre del «bien del otro».

En el registro de lo Real, se observa el *lugar vacío de la ley* promotora del caos, la violencia y la apatía, que actúan como señal de la anomia social, de la declinación de la ley generadora de goce mortífero. Cuando el vacío de la ley se hace presente, lo real pulsional toma su lugar.

- **La función del castigo.**

El castigo no es una noción que pueda definirse en sí misma, sino en relación con los otros componentes de la estructura, es decir, adquiere su sentido en función de la posición del Otro de la ley que sanciona, y de la falta cometida. Básicamente se trata de diferenciar si el castigo cumple una función simbólica en la constitución del sujeto, o si la punición obedece al *goce* de quien detenta la autoridad. De esta manera, la modalidad del castigo infligido por la autoridad sobre el subordinado proporciona información sobre *la función que cumple el castigo* en el camino de la interiorización de la ley, así como revela tangencialmente la posición del legislante frente a ella.

El peligro de concebir la punición como un ejercicio autónomo sin ligadura a la ley, es que ejerce entre los ejecutores del castigo un efecto de fascinación hórrida como lo muestra Foucault en *Vigilar y Castigar* (1975) y en *La verdad y las formas jurídicas* (1973). El autor evidencia, a través del análisis histórico del derecho penal en la Europa del siglo XIX, la aplicación del castigo como un ejercicio del poder, desdibujando la falta e inclinándose hacia formas gozosas de tortura de las que sólo el hombre es capaz de manifestar.

- **La relación del sujeto (subordinado en ese momento) con el Otro de la ley.**

Se refiere a cómo el sujeto ha incorporado la ley: si el sujeto la ha subjetivado e identificado como regulante, también habrá subjetivado la función del castigo como sanción simbólica en el pago de una deuda. El correlato que indica que ello ha sucedido es la culpa. La culpabilidad, dice Marta Gerez es “el registro de la falta en la subjetividad”, es la evidencia de que hay algo que opera como límite (Gerez, 2004: 32). Esta culpabilidad en lo simbólico supone cierta demanda al Otro y cierta interrogación. Si bien, dice Gerez, la culpabilidad subjetiva no es accesible por la ciencia objetiva, las bondades de la improvisación teatral permiten escenificarla.

La subjetivación de la ley en lo simbólico es resguardo de la omnipotencia del Otro que ordena gozar. Luego, si el subordinado se encuentra atrapado en lo imaginario de una ley voluntariosa, entonces no tendrá más remedio que padecerla: sea en la obediencia irrestricta convirtiéndose en un fiel servidor de la supuesta supremacía del Otro o en el autosacrificio en pos de la voluntad legislante; o bien hallará salida en la rebeldía, donde también se apuesta la vida.

Por último, cuando el sujeto no encuentra asideros simbólicos que contengan lo real pulsional sobreviene la anomia, el sujeto se vuelve presa del goce irrestricto de la violencia, el sufrimiento, la apatía que ponen en jaque cualquier tipo de legalidad. Aquí, el castigo sólo alcanza un *valor instrumental*, cuyos efectos en el sujeto son desubjetivantes.

## **2. Indicadores empíricos**

Partimos del hecho de que los componentes propuestos de la estructura no son observables directamente o lo son de modo incompleto; gracias a la elaboración de indicadores empíricos, que dieran cuenta de la equivalencia entre la realidad observada y la categoría de análisis creada, la observación y la cuantificación se hicieron posible, dando como aporte una anatomía del objeto de investigación.

Para cada componente se propuso un indicador que diera cuenta de lo que considero es un arquetipo de la transmisión y apropiación de la ley, como aparece en el siguiente cuadro:

**CUADRO 5.3**  
**INDICADORES EMPÍRICOS PARA LA TRANSMISIÓN Y APROPIACIÓN DE LA LEY EN LO SIMBÓLICO**

CATEGORÍA CENTRAL	COMPONENTES DE LA ESTRUCTURA	INDICADORES EMPÍRICOS
<p>La relación del sujeto con el Otro de la ley.</p> <p>Objetivo: observar la transmisión y apropiación de la ley en la educación.</p>	1. Lógica de lo prohibido: está en función de lo prohibido desde el Otro	<b>A. Identificación de la falta</b>
	2. Posición de la autoridad frente a la ley (agente)	<b>A. Presencia de la Ley regulante</b>
	3. Función del castigo	<b>A. Castigo ligado a la falta</b>
	4. La relación del sujeto (subordinado) con el Otro de la ley.	<b>A. Asentimiento subjetivo de la falta</b>

A continuación presentaré sus definiciones operativas:

1A. *Identificación de la falta.* Se refiere a la identificación de la norma transgredida o falta cometida por el sujeto, que da lugar a la aparición de la ley y el castigo.

2A. *Presencia de la ley regulante.* Se advierte cuando el personaje que está en el lugar de la autoridad muestra: la *conservación* de un orden determinado, discernimiento en la *discriminación* entre las faltas cometidas y la *aplicación* de sanciones.

3A. *Castigo ligado a la falta.* Presupone la previa identificación de la falta a través de una indagatoria y no de una simple acusación, estableciéndose posteriormente una sanción que se cumple.



4A. *Asentimiento subjetivo de la falta*. Se estableció como criterio de observación la presencia en el personaje infractor de la vergüenza o arrepentimiento, como indicio de incorporación de la ley y la asunción responsable de la falta.

Estos indicadores se establecieron previamente a la realización de los *performances* con la intención de configurar un arquetipo de transmisión y apropiación de la ley; asimismo tuvieron por función posibilitar su identificación en las improvisaciones teatrales. En razón del examen realizado en las escenificaciones, el resto de los indicadores se consignaron en el siguiente capítulo por ser parte de los resultados de la investigación.

## E. Etapas de la investigación

El proceso de investigación empírica consta de dos etapas: la indagación en el campo de acción y el análisis de los datos obtenidos; a su vez estos dos momentos tienen subdivisiones que resumo en el siguiente cuadro el cual iré comentando.

CUADRO 5.4  
ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN

ETAPAS	ACTIVIDADES
1ª etapa	1. Establecimiento de la muestra 2. Procedimiento a. Ejecución de las improvisaciones b. Momento de elaboración
2ª etapa: Análisis de los datos obtenidos	3. Transcripción de las improvisaciones teatrales 4. Clasificación de las improvisaciones 5. Análisis de las improvisaciones bajo la directriz de la categoría de análisis (cuantificación).

### ***PRIMERA ETAPA***

#### **1. Establecimiento de la muestra.**

El tipo de muestreo que se eligió es por *conveniencia* o también denominado muestreo accidental (Cohen, 2002: 138). Consiste en elegir a los individuos más próximos para servir como informantes; esta técnica es frecuentemente utilizada por profesores dada la facilidad a la que se accede a la muestra.

Los sujetos con los que trabajamos fueron estudiantes de Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) que es una unidad multidisciplinaria de la Universidad Nacional Autónoma de México ubicada en la zona

norte del municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. Más que una caracterización propia de los sujetos ofrezco a continuación una semblanza de la institución.

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Aragón (ahora FES Aragón) inicia sus labores en enero de 1976 obedeciendo a la alta demanda de la población escolar concentrada en Ciudad Universitaria que hizo necesario un programa de descentralización. En febrero de 1974 el Consejo Universitario aprobó la realización del Programa de descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM teniendo como propósito regular el crecimiento de la población escolar, redistribuir la oferta educativa y contribuir a la expansión y diversificación del sistema de educación superior del país. En el caso de Aragón, la Universidad Nacional tuvo un gran acierto al llevar la cultura a una zona marginada (como lo es ciudad Nezahualcóyotl) de bajos ingresos, baja escolaridad y por tanto con la urgente necesidad de capacitación y promoción social. Así, la ENEP Aragón, quinta escuela de este programa, respondía a un planteamiento nacional: la masificación de la educación superior, producto de la gran demanda de profesionistas y el alto crecimiento demográfico. Fue planeada para atender de 15 mil a 20 mil alumnos. También responde al propósito de constituirse en un centro independiente, tanto académica como administrativamente dirigidos por autoridades que se ajusten a la Ley Orgánica y al Estatuto General de la UNAM.

Los estudiantes de la carrera de pedagogía que participaron en la investigación estuvieron inscritos en la unidad de conocimiento (UC): *Taller de Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad*. Esta UC está incluida en el cuarto semestre de la currícula vigente como asignatura optativa, y tiene una duración de un semestre escolar (aproximadamente 16 sesiones de tres horas c/u). La permanencia de los participantes durante un periodo escolar permitió dar continuidad al trabajo escénico y permitió establecer la transferencia necesaria para llevar a cabo la investigación. En este sentido comparto la opinión con la doctora Durán de que es indicado «lograr una convivencia profunda y prolongada con los participantes a fin de garantizar una mayor correspondencia entre las categorías científicas y la realidad observada» (Durán, 1998: 54).

En la actualidad trabajo con dos de estos talleres, uno en horario matutino y otro en vespertino con una inscripción aproximada de 25 alumnos por grupo en su mayoría mujeres, por lo que se pudo conformar equipos entre 5 y 7 estudiantes para la realización de los *performances*. Puesto que las actividades regulares del taller incluyen las improvisaciones teatrales, se tomó en consideración para la investigación las realizadas en los años escolares de 2007, 2008, 2009.

Es importante destacar la trascendencia del trabajo con esta población en tanto son aspirantes que se están preparando para ejercer una influencia educativa en nuestro país. El pedagogo es un agente de cambio y se esperaría de él parte de la transformación de la sociedad. Ser educador implica un compromiso con aquél que estará bajo su responsabilidad.

Cabe mencionar que también tuve la oportunidad de realizar otras cuatro improvisaciones, no previstas en el inicio de la investigación, en el Tecnológico de Monterrey (institución de educación superior privada) campus ciudad de México. Esto sucedió durante el curso de verano (30 de junio de 2009) «Los valores en el ejercicio profesional», gracias a la invitación del doctor Alberto Constante. Los participantes en la actividad de esta institución no son pedagogos, sino estudiantes de los últimos semestres de carreras como computación, economía y finanzas. En su mayoría fueron hombres.

## **2. Procedimiento.**

El procedimiento de investigación constó de dos momentos metodológicos que se llevaron a efecto en tres sesiones de tres horas cada una.

- a) *Ejecución de las improvisaciones teatrales.* Estas se presentaron en los dos grupos escolares a mi cargo.
- b) *Momento de elaboración.* Se procedió en plenaria a la *reflexión* de lo que había acontecido en escena.

Aunque ambas actividades son parte de un mismo proceso, éstas proporcionan datos cualitativamente diferentes sobre el objeto de investigación: La improvisación teatral tiene la intención de revelar lo transmitido inconsciente dado su carácter de juego escénico proveyendo de información preconsciente. El momento de la elaboración constituye para la investigación un criterio de validez, en tanto funge como testimonio de los participantes en la movilización consciente de las ideas.

Las diligencias propias de la actividad teatral estuvieron a cargo de la profesora y directora de teatro Daniela Parra Guerrero,<sup>31</sup> a quien agradezco su compromiso profesional con esta tarea de investigación, y cuya participación tuvo como propósito preparar a los estudiantes en los ejercicios de improvisación hasta la realización del *performance* final.

Mi participación durante las actividades teatrales fue la de observadora participante al integrarme a los ejercicios de improvisación teatral. En la tercera sesión en que la tuvieron efecto las representaciones, la tarea que desempeñé consistió en filmar las improvisaciones.

#### **a. Protocolo de la improvisación teatral.**

*Espacio de ejecución de las improvisaciones.* Las representaciones fueron realizadas en el salón de clases en el horario habitual del taller de *Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad*. Las sesiones del taller se llevan a cabo una vez por semana con una duración de tres horas. El salón de clases tiene una superficie aproximada de 50 metros cuadrados (5 x 10m) y las bancas individuales, al no estar sujetas al piso, se dispusieron en la forma en que la actividad lo exigía.

---

<sup>31</sup> Egresada de Casa Azul, Artes Escénicas Argos. Lic. En comunicación. Ha sido asistente de dirección de producción ejecutiva y ha dirigida distintas obras de teatro. Ha sido docente en varios proyectos a nivel primaria y secundaria. Actualmente pertenece a la Compañía Nacional de Teatro.

*Participantes.* Los actores de las improvisaciones fueron estudiantes inscritos en esta Unidad de Conocimiento. En su mayoría se trata de estudiantes mujeres entre 20 y 25 años de edad.

*Entrenamiento previo.* Antes de la ejecución final de las improvisaciones, se requirieron dos sesiones de entrenamiento para que los participantes se familiarizaran con este tipo de actividad. Estas sesiones contuvieron:

- *ejercicios introductorios* cuyo objetivo fue la desinhibición corporal y verbal de los participantes, la promoción de la espontaneidad, el manejo del espacio escénico de manera lúdica y ejercicios de expresión corporal;
- *ejercicios de improvisación* los cuales suministraron las bases de esta técnica teatral, ya que en ella se esgrimen especificidades que introducen el conflicto de la historia y su solución. Algunos de los temas de improvisación que surgieron entre los estudiantes fueron: “el salón de clases huele feo”; en esta improvisación un niño explota una bolsa de papel que huele feo y acto seguido la maestra de grupo renuncia. Otro ejercicio de improvisación que no requería escenificación fue el de preguntas y respuestas, la característica de aquel que responde es que debe decir: «Si, pero». Un ejemplo es: ¿Es cierto que tu maestro te pega? R= Si, pero no se lo digas a nadie porque me reprueba.

Se consideró también como parte de las actividades habituales, la continua retroalimentación en función de las actuaciones realizadas.

*Instrucciones para la tarea.* Si bien la ejecución de una improvisación puede realizarse en una sola sesión organizando equipos, proponiendo un tema y dando tiempo en minutos de elaboración, se pidió a los estudiantes, con una semana de antelación, que prepararan una improvisación con el tema de *La ley y el castigo en la educación*. El propósito radicó en que su representación fuera pensada, ensayada y caracterizada en el entendido que los diálogos serían inevitablemente improvisados, tal como sucedió

efectivamente. Por otra parte los muchachos fueron advertidos de que las puestas en escena serían filmadas y formarían parte de la investigación.

*La consigna.* La instrucción que animó la actividad fue la de realizar una representación teatral sobre el tema *La ley y el castigo en la educación*. Se trata de una consigna neutra que no muestra tendencia alguna sino contiene exclusivamente las variables principales a estudiar. En general la consigna tiene como función organizar la trama, que da lugar a que los personajes tomen posiciones jerárquicas. Esto abrió la posibilidad de generar el planteamiento de un conflicto que permitiera observar cómo los personajes se sitúan frente a la ley. Se dejó en libertad a los participantes elegir ámbitos educativos, situaciones conflictivas y construcción de personajes.

*Duración aproximada de los performances.* Se estableció como promedio temporal para cada ejecución diez minutos; sin embargo, hubo variaciones en el tiempo y esto dependió de la complejidad con que plantearon los estudiantes sus historias. Esta variable se manejó de manera flexible, sin perturbar en absoluto los resultados de las escenificaciones.

*Ejecución de las improvisaciones.*- En una tercera sesión, los equipos presentaron sus escenificaciones frente a un auditorio que fueron los propios compañeros de clase. Nadie del público sabía lo que los otros equipos habían preparado, por lo que significó una sorpresa, incluso en la similitud de tramas. Inmediatamente después de ejecutar todas las representaciones se procedió, en plenaria, al momento de elaboración.

*La filmación.*<sup>32</sup> Aunque normalmente en el taller de *Pensamiento, Aprendizaje y Creatividad* no se hacen filmaciones cuando se realiza esta actividad, para la realización de esta investigación se notificó a los estudiantes sobre tal propósito; aparentemente no hubo objeción alguna, y en realidad los instó a realizar una mejor ejecución; además esto no impidió la espontaneidad con que realizaron su trabajo.

---

<sup>32</sup> La filmación y/o grabación con fines terapéuticos dentro de un psicodrama o en el marco de la relación analista-analizante no tiene ningún sentido.

### b. Momento de elaboración

En la segunda parte de la actividad, en el momento de la elaboración, fungí como coordinadora de la reflexión grupal en torno a lo que acababa de suceder en la puesta en escena. Para ello me apoyé en preguntas de tipo abierto que motivaran la participación y los comentarios libres de los actores, sin tener la intención de que las preguntas fueran contestadas en su particularidad. A continuación presento las preguntas-estímulo.

INDICADORES	PREGUNTAS
Fuentes de improvisación	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿De dónde tomaron las ideas para representar “la ley y el castigo en la educación?”</li><li>• ¿Existe alguna semejanza entre lo representado y la realidad?</li><li>• ¿Se han visto envueltos en experiencias similares?</li><li>• ¿Qué experiencias han tenido, diferentes a las representadas en esta actividad?</li></ul>
Conocimiento sobre sí mismo	<ul style="list-style-type: none"><li>• Los <i>performances</i> realizados ¿les permite conocer algo de sí mismos?</li><li>• ¿En que modificarían lo representado?</li><li>• ¿Qué observaron en las representaciones de sus compañeros?</li><li>• ¿El contenido de las representaciones les causa alguna sorpresa?</li></ul>
Beneficios de la actividad	<ul style="list-style-type: none"><li>• ¿Qué les aporta la actividad que acaban de realizar?</li></ul>

Esta segunda parte del procedimiento fue grabada y transcrita. El análisis de los testimonios de los estudiantes fueron la fuente primordial para la primera parte de los resultados de investigación que se presentan en el siguiente capítulo referente al *proceso de exploración*.



## **SEGUNDA ETAPA**

### **3. Transcripción de las improvisaciones teatrales**

Terminada la etapa práctica de la investigación procedí a la transcripción de las improvisaciones teatrales filmadas. Esta tarea ardua no es más que la conversión de la lengua hablada a caracteres escritos. Las puestas en escena fueron transcritas en su totalidad siempre y cuando lo permitió el audio. En la transcripción se conservó la forma dialógica de los personajes. Utilicé “negrillas” para enfatizar aquello que me pareció material importante para el análisis.

La limitación normal de cualquier trabajo de transcripción, es que se pierde, para el posterior lector, las emociones que se vertieron en el foro escénico; es por ello que los afectos percibidos en escena se apuntalaron “entre paréntesis” para indicar si había risas, llantos, tristeza, ironía, etc. Sin embargo la filmación, como recurso en la investigación, da la oportunidad de volver a observar aquello que va más allá de la palabra oral y escrita.

De las 26 improvisaciones que se tomaron en consideración para la investigación, 19 fueron filmadas para su transcripción y análisis; de las restantes sólo se tiene una sinopsis sobre las temáticas trabajadas, pues yo las conservaba como material importante de clase y aún no había surgido la perspectiva de realizar alguna investigación. Las improvisaciones de 2007 no filmadas fueron útiles para la primera parte de la exploración.

CUADRO 5.5  
IMPROVISACIONES FILMADAS

<b>Año</b>	<b>No. de impro</b>	<b>Observaciones</b>
<b>2007</b>	6	No filmadas. Se posee sinopsis de ellas .
<b>2008</b>	8	Filmadas
<b>2009</b>	8	Filmadas
<b>2009 tec</b>	3	Filmadas (1 se perdió)

La transcripción de la filmación fue el auxiliar de investigación más importante de este procedimiento, pues permitió recoger la literalidad de la palabra en su función significativa y registrar, en lo posible, la posición subjetiva de los personajes que pintervinieron frente a la ley. Con ello se intentó evitar la infranqueable apreciación, propia de aquél que escucha y observa por primera vez, producto del deseo inconsciente del investigador.

Si bien este no es un lugar para mostrar las transcripciones tal cual, ofrezco a continuación una sinopsis de las improvisaciones. El nombre de las improvisaciones que están en cursivas fueron denominaciones de los propios alumnos; las que no están en cursiva yo las denominé con fines de identificación rápida y porque me pareció un rasgo característico de la escenificación.

CUADRO 5.6  
SINOPSIS DE LAS INVESTIGACIONES

No. de improvisación	SINOPSIS
<p><b>Año: 2007</b> <b>No filmadas</b></p> <p>1- 07 Maestro soez</p>	<p>Un maestro de primaria llega a la clase diciendo: “hoy me peleé con mi esposa” y quiero desquitarme con ustedes”. Comienza a preguntar a las alumnas –de manera despótica– las capitales del mundo. Regaña a una alumna porque no estudió, ella contesta: “es que usted no nos dijo” y le dice “estás reprobada”. El maestro recibe una llamada de celular durante la clase (platica sin importar la clase).</p> <p>Otra alumna está comiendo un “gansito” y éste se le cae al suelo, el maestro le dice que se lo coma en el suelo.</p> <p>Hay maltratos verbales y corporales. (sostener unos libros, etc.)</p>
<p>2-07 <i>La letra con sangre entra*</i></p>	<p>Es el primer día de clases en una escuela primaria. La maestra pone las reglas del juego: “se vale obedecer y no opinar”; “cumplan con lo que “yo les estoy pidiendo”.</p> <p>Hay una niña que quiere ir al baño; la maestra contesta: “Aquí no se viene a hacer pipi ni popo sino a estudiar”.</p> <p>Hay castigos verbales y corporales.</p>
<p>3-07 Robo de examen (bullying)</p>	<p>Dos alumnas de secundaria roban el examen a una maestra y lo colocan en una de las mochilas de sus compañeras (la más aplicada). Cuando la maestra se da cuenta busca en las mochilas de las alumnas encontrándola en la de la estudiante aplicada. La maestra lleva a la alumna a la dirección. La alumna dice que ella no fue y el director, sin hacer niungún tipo de averiguación,</p>

	dice: “tenemos un reglamento y lo tenemos que cumplir”. “las reglas son las reglas.
4-07 <i>La maestra Tronchatoro*</i>	Una maestra, con los labios pintados en exceso, llega al salón de clases y enfrente de los alumnos se pone desodorante, habla de manera vulgar. Al escribir en el pizarrón se nota que tiene muy mala ortografía. Llega “la hora de la lonche” y se va con otra maestra a comer, mandan a una alumna por comida.
5-07 curso de verano de matemáticas	Una madre lleva a su hijo a un curso de verano. Ella le va gritando que es un “burro”. Cuando llegan al curso, la madre le dice a la maestra que se lo “componga” porque es un burro. Se queda al curso y la maestra lo trata igual: “Rapidito que no tengo tiempo, tú cállate, son unos burros; reprende a un alumno y le dice despóticamente “aquí te quiero”.  Al salir del curso, la madre le pregunta a su hijo que si aprendió, él contesta irónicamente y con resentimiento: “Si madre, obedezco para que ustedes están contentas”.
6-07 Compra de calificaciones (corrupción sexual)	Durante una clase de nivel superior, la maestra hace la diferencia entre dos alumnos; uno de ellos siempre saca diez, el otro sale siempre reprobado. La maestra se acerca al reprobado y le dice que podría sacar diez a cambio de favores sexuales. El muchacho va y se lo comenta a su compañero que siempre saca diez y éste le dice que “porque crees que siempre saco diez” y lo invita a hacerlo. El chico le comenta esto a su madre y ella contesta: “no me importa como saques diez pero tienes que terminar la escuela”.
<b>IMPRO 2008 filmadas</b>  1-08 <i>Qué bonita familia*</i>	Un profesor cita a los padres de familia en la escuela primaria; en escena cada padre de familia está junto con su hija y <i>el maestro, de manera prepotente, les muestra su trabajo</i> . Los padres regañan a sus hijas porque no sacaron mejores calificaciones. Ejemplo de diálogo: Profe: es para que saque 10 Padre: ( <i>dirigiéndose a la niña</i> ) ¿para eso trabajo? Tienes que sacar 10 Alumna: ( <i>llorando</i> ) pero me saqué 9 Padre: un 10 tienes que sacarte un 10 Alumna: pero ella sacó cinco, yo saqué 9  Otro diálogo: Madre: Cómo es que sacaste 5 Hija: me pega Madre: te pega porque te lo mereces Hija: no es cierto Madre: el es el maestro y él tiene la razón
2- 08 <i>Los tiempos no cambian*</i>	En un salón de clases (nivel secundaria), un profesor enseña las tablas de multiplicar, pero se evidencia en escena que él tiene preferencia por trabajar con chicas y no con varones a quienes maltrataba frecuentemente con insultos o castigos corporales.  Ejem de diálogo:

	<p>Profe: Buenos días niños... la tarea... Apúrenle no tengo su tiempo.  <i>Las alumnas le enseñan la tarea al profesor</i>  Alumno: no traje la tarea  Profe: Como siempre... a la esquina  Alumno: déjeme explicarle porqué  Profe: no me importa los pretextos A la esquina  Alumna: yo no la pude terminar  Profe: no te preocupes mi vida, mañana me la entregas  Otra alumna: yo no le entendí a esta parte.  Profe: no importa, me le entregas después... muy bien, eran las tablas de multiplicar la tarea... y tú a la esquina</p> <p>Veinte años después, el que era el alumno ahora es el profesor y el que personificaba al antiguo profesor ahora es el alumno. Aunque el título de la improvisación deja ver un mensaje, en escena el alumno “regañado por no hacer la tarea” no deja de gritarle al profesor “pelele”. (los tiempos si cambian)</p>
<p>3-08  Casas y cosas de casas*</p>	<p><i>Escenario: La madre (tejiendo) e hija (haciendo la tarea) están en la sala frente al televisor.</i></p> <p>La madre advierte a la niña que no haga la tarea mientras ve la televisión, pues la va a regañar su papá. <i>La niña sigue viendo la televisión.</i> Llega el padre a la casa y comienza a regañar a la niña, la madre intercede y le dice que no le hable así a la niña. Comienza una riña entre los padres y forcejean entre los tres tratándose de quitar uno al otro el cuaderno que tienen entre sus manos.</p> <p>El padre se va enojado y la madre comienza a regañar a la niña diciendo que ella tiene la culpa porque su padre se fue. Ejemplo de diálogo  Padre: Ya me voy  <i>Ahora la madre sigue regañando a la hija.</i>  Madre: ya ves provocando a tu papá  Hija: yo no tengo la culpa  Madre: tu tienes la culpa, haz la tarea, hazlo bien, entiende, razona.  Hija: toma tu madeja, ya no quiero nada.  Madre: ya ves majadera, levántate, ándale, vete a tu cuarto.  <i>La hija se va llorando a su cuarto.</i></p>
<p>4-08  La letra con sangre entra*</p>	<p><i>Escena En el salón de clases de primaria</i></p> <p>Llega una maestra al salón de clases y pregunta a los alumnos si hicieron la tarea. Antes de que le contestaran va por dos alumnas, las agarra del cabello y se las lleva a la esquina. Las alumnas castigadas entre dientes dicen “vieja loca”.</p> <p>La profesora dirigiéndose al resto de la clase comienza a preguntar las capitales del mundo. Las alumnas no contestan, la profesora pasa a otro tema, no explica nada, su metodología didáctica sólo consiste en preguntar. Cada vez que las alumnas no entienden les jala el pelo.  La forma en que se dirige a las niñas es siempre haciéndoles un castigo</p>

	corporal.
5 -08 Obediencia e Iglesia	<p>En otra de las improvisaciones se muestra la relación madre e hija mediada por las ideas religiosas de la progenitora, todo debía ser causa de confesión e imponía obediencia absoluta en cuanto a las quehaceres del hogar y tareas escolares.</p> <p>Un día llegaron una amigas a buscar a la hija para ir a pasear. Ellas le piden permiso a la mamá pero le mienten diciéndole que van a hacer la tarea a la casa de una de ellas. Cuando el grupo de amigas regresan a dejar a su compañera a la casa, llegan borrachas y cantando. La madre se da cuenta del engaño y castiga a su hija con trabajos en el hogar y la obliga a ir a la iglesia a confesarse.</p>
6-08 Consejos pedagógicos para una maestra	<p>En un salón de clases de primaria, la profesora pide la tarea a sus alumnos. Los alumnos dijeron a coro que SI. Cuando la maestra empezó a revisarla sus comentarios fueron agresivos. Por ejemplo: la maestra dice: “a ver Saúl esto está muy puerco, sabes que las cosas no deben ir aquí, las cosas deben estar limpias, todo debe ir con orden.” Por otra parte castiga con “repetir 200 veces” alguna sentencia, etc.</p> <p>Mientras tanto una colega fuera del salón escucha todo lo que pasa en el salón.</p> <p>Cuando las dos profesoras salen a descanso platican del suceso. La profesora se queja de que sus alumnos no cumplen. La compañera pedagoga le dice: Te tienen miedo, debes de comprenderlos, ser su guía, esa es la tarea del pedagogo.</p>
7-08 Clase de educación sexual	<p>Contexto: unas alumnas de nivel medio superior o superior han asistido a conferencias y platicas sobre educación sexual. Ahora una profesora en el salón de clases les pregunta de manera muy amable si tienen dudas. La maestra siempre contesta de manera afable.</p> <p>A continuación se presentan tres escenas de las estudiantes platicando con sus progenitores. Todos los padres dialogan con sus hijas y todo tiene buen resultado.</p>
8-08 <i>El poder manda*</i>	<p>Tres hermanas adolescentes (preparatorianas) llegan a su casa. La madre les pregunta cómo les fue, y ellas, peleándose por el control de la tele, le dicen: que mal. Sus calificaciones son bajas y tienen un carácter superfluo. La madre se queja de que siempre están viendo la tele particularmente telenovelas.</p> <p>Al otro día la madre acompaña a sus hijas a la escuela y habla con la maestra (la profesora no tiene ningún control sobre la clase). La mamá observa cómo es el comportamiento de cada una de sus hijas en el salón de clases: una se pinta, otra siempre está cansada y la tercera hace dibujos en su cuaderno. La madre se compromete con la maestra a tratar de cambiar la actitud de sus hijas.</p>

	Más tarde las tres hermanas regresan de la escuela a su casa. La madre intenta poner orden sin conseguirlo. Las tres hermanas siguen con la misma actitud.
<b>IMPRO 2009 Filmadas</b>	
1-09 Universidad privada	Un chico entra a una Universidad privada por influencia de su madre. La madre aporta grandes cantidades de dinero a la escuela. El chico en clases se le insinúa sexualmente a una de las maestras. La maestra se queja con la directora de tal conducta. La directora manda llamar a la madre para hablar sobre la conducta de su hijo. La directora toma partido por la madre y despide a la maestra.
2-09 Padre autoritario	Un padre déspota (vegetariano), una madre sumisa. Tienen 3 hijos, un varón y dos mujeres. Uno quiere estudiar música, el padre se opone diciendo que estudie una carrera a de veras. quiere una carrera; otra de las hijas quiere estudiar medicina, el padre se opone diciendo que no es una carrera para mujeres; la otra hija obedece las órdenes del padre y ayuda a su mamá. La trama se lleva a cabo en el comedor en un ambiente tenso. Es el conflicto de los hijos (que se rebelan) con el padre.
3-09 Niña consentida, latosa	Se trata de una niña caprichosa (primaria) que quiere que le compren todo, y efectivamente la consienten mucho. La madre está desesperada porque es la cuarta vez que corren a la niña de la escuela; en el salón de clases platica, no obedece, es, como dice su maestra, “insufrible”.  En alguna ocasión en la escuela le hacen un examen de la vista y resulta que la niña no ve bien, le ponen lentes. Sin embargo sus actitudes de berrinche no cambian, ni aprende más, siempre quiere un helado.
4-09 <i>Hoy voy a cambiar*</i>	Una madre tiene dos hijas, ella prefiere a la hija del actual marido; a la otra, de su anterior marido, la trata como a cenicienta y la desprecia.  En la escuela, la maestra manda llamar a la madre porque una de ellas no trae la tarea y la otra, si. La maestra, por su parte, también tiene preferencias expresas (por la preferida de la madre) por que es bien portada y no es como su hermana. La maestra las compara constantemente, frente al grupo.  La profesora manda llamar a la madre y se queja de la niña que no estudia. Amonesta moralmente a la madre por no ponerle atención a la niña que no cumple con las tareas, la madre defiende a su hija la preferida. Inesperadamente una alumna se enfrenta afablemente con la maestra haciéndole ver su error, pues las dos hermanas son igualmente listas. La maestra recapacita y se de cuenta de su error. La madre dice a la maestra que va a cambiar.  Pese a todo, la madre, en un comentario a parte, la manda muy lejos y amenaza a la hija diciéndole: “ay de ti, si la maestra me vuelve a llamar”.
5-09 (la maestra	Una maestra de matemáticas llega a su salón de clases, piensa para si “no preparé las clases”. Empieza a dar clases y maltrata a sus alumnas, las

<p>distraída, otra maestra que si explica)</p>	<p>humilla y les dice que no saben. La maestra se enferma llega a sustituirla una nueva que si explica bien. Las alumnas ahora entiendes bien las fracciones.</p>
<p><b>6-09</b> <i>La maestra Tronchatoro*</i></p>	<p>Una maestra, con mal carácter y argüendera, muestra preferencia por alumnas que se portan bien; la maestra se muestra hostil ante una de las alumnas que no trae la tarea; la alumna asume y no se queja.</p> <p>En la casa la madre está preocupada por las bajas calificaciones de su hija y porque está deprimida; está divorciada y el padre no coopera con nada. La madre va a hablar con la maestra y se da cuenta del mal carácter de la maestra y además que se mete con su <b>vida privada</b>.</p> <p>La madre pregunta a los chicos y organiza a los padres de familia para que echen a la maestra de la escuela; la madre consigue su objetivo.</p>
<p>7-09 La profesora Carmen (complicidad entre la maestra y la alumna: lesbianismo).</p>	<p>Una alumna de secundaria está enamorada de la maestra y trata de seducirla pero la profesora no acepta. La chica pretende vengarse de su profesora por no haberle hecho caso; entonces se queja con su mamá diciéndole que la maestra había tratado de seducirla, la madre va a la escuela a denunciar a la maestra y a pedir que la corran; lo hacen.</p> <p>Epílogo sorpresivo y aparentemente absurdo: la alumna y la maestra se ven afuera de la escuela y se van juntas. La profesora dice: “vámonos mi amor”.</p>
<p>8-09 Matilde (bullying)</p>	<p>Unas adolescentes de moral relajada sonsacan a Matilde para ir al antro. Matilde es considerada por sus amigas como “santurróna”.</p> <p>Las adolescentes llegan al antro, toman, bailan,; a una de ellas le encantan los hombres, dice: “sexoooo”. Las amigas hacen que Matilde tome y un hombre, que pretende algo más con ella, la golpea y tiene la ropa desgarrada. Matilde sólo quiere irse a su casa.</p> <p>Al otro día en la escuela de monjas, la maestra intenta hablarles sobre el valor de virginidad; el grupo de amigas se burlan del tema y de la monja. Matilde está nerviosa, la monja lo nota y sarcásticamente le pregunta si tiene pecados.</p>
<p><b>IMPRO 2009</b> <b>TEC DE MONTERREY</b>  1-tec <i>La envidia*</i> (table-dance)</p>	<p>ESCENARIO: Un antro: table-dance y hay unas mujeres (chicos vestidos de mujeres) bailando, ellas enseñan constantemente el trasero. Llegan dos clientes (adinerados) y uno de ellos le dice al otro: “te voy a presentar a una chica buenísima, se llama Galaxia. Ella se acerca dándoles las nalgas al cliente, y él descubre que es su hija.</p> <p>Hay un breve diálogo entre los dos: el padre le pregunta qué haces aquí y ella contesta (cínicamente) que le hace falta dinero.</p> <p>Nombran a su improvisación “la envidia”, aunque yo no veo nada de esto. Nota: las risas nunca dejaron de parar. Ellos nombran a su representación la envidia, aunque no se nota nada de ello.</p>

<p>2–tec Acoso sexual; en el ejercicio profesional</p>	<p>Dos mujeres conversan en una oficina, la que es la jefa comenta que un hombre que va pasando por ahí le gusta. La jefa lo llama a su oficina y le pide favores sexuales si es que él quiere ascender de puesto y ganar más dinero; él acepta.</p> <p>Llega después a su casa se lo comenta a su mujer quien no le cree y le comienza a dar de bolsazos.</p>
<p>3–tec Los influyentes</p>	<p>Muchas jóvenes intentan entrar a un antro. Dos personas cuidan la puerta. Llegan dos personas (muestran credenciales) y entran sin estar en la fila.</p>
<p>4–tec La paleta de limón (mujer)</p>	<p>Esta improvisación está organizada en varias épocas: comienzan por los setentas hasta llegar a la época actual.</p> <p>Un hombre joven tiene el sueño de pasar 40 años con la misma paleta de limón (mujer). Pero pasan las décadas y el sujeto dice que está harto de la misma paleta de limón. (parodia sobre un maestro)</p>

\*Nota: los títulos de las improvisaciones que están en cursivas fueron por los propios equipos. Los demás los intitulé según la sinopsis que realicé.

#### 4. Clasificación de las improvisaciones

A continuación se procedió a la clasificación de las improvisaciones según diversos criterios: escenarios, nivel educativo; asuntos sobre los cuales giraron las historias contenido manifiesto dominante.

Los escenarios en que se realizaron las improvisaciones fueron principalmente: la escuela (incluyendo prácticamente todos los niveles educativos); la familia (abordando situaciones conflictivas entre padres e hijos); ámbitos laborales (involucrando el tema de valores).

Los asuntos sobre los cuales giraron las historias fueron: calificaciones, tareas, maltrato escolar, elección de carrera; otras tramas se dirigieron a escenificar la corrupción sexual en la escuela y en el trabajo, en éstas se enfatizaron las relaciones de complicidad entre autoridades (profesores y padres de familia) y entre relaciones jerárquicas como la de profesores-alumnos y autoridades-empleados.



Del total de 26 improvisaciones realizadas en 14 de ellas se escenificaron temas relacionados con la infancia y las 12 restantes se desarrollaron en tramas de adolescentes y adultos. Esta particular segmentación se realizó por una primera apreciación sobre el contenido dominante que fue la implicación de la sexualidad en las improvisaciones, cuyos personajes centrales eran adolescentes y adultos. Para consignar tal información se utilizó una lista de cotejo que a continuación presento; la interpretación de estos datos la expongo en el siguiente capítulo.

CUADRO 5.7  
LISTA DE COTEJO

Nº. DE IMPRO	TEMA	CLASIFICACIÓN POR NIVEL EDUCATIVO	CONTENIDO MANIFIESTO DOMINANTE (IMPLICACIÓN SEXUAL)
1 - 07	Maestro soez	Primaria	
2- 07	La letra con sangre entra (maltrato escolar)	Primaria	
3- 07	Robo de examen (bulliying)	secundaria	
4- 07	Maestra tronchatoro (se arregla y come en el salón de clases.	primaria	
5- 07	Curso de verano de matemáticas. (Complicidad madre- maestra)	secundaria	
6- 07	Compra de calificaciones	Universidad	corrupción sexual
<hr/>			
1-08	Que bonita familia	primaria	
2-08	Los tiempos no cambian	primaria	
3-08	Casas y cosas de casa	Familia (niña)	
4-08	La letra con sangre entra	primaria	
5-08	Relación madre-hija (explotación de la madre hacia la hija)	Familia (hija adolescente)	Moralina sexual
6-08	Maestra intransigente	Primaria	
7-08	Educación sexual	Bachillerato	Educ. sex
8-08	El poder manda	Familia (secundaria)	
<hr/>			
1-09	Universidad privada	Universidad privada	corrupción
2-09	Padre autoritario	Familia (hijos en edad de elegir carrera profesional)	
3-09	Niña latosa (consentida)	Primaria.	
4-09	Preferencia por una de las hijas. Maestra cómplice pero después recapacita gracias a la intervención de una alumna	Escuela casa primaria	
5-09	Una maestra que no explica bien es sustituida por casualidad por otra que si explica.	Primaria	
6 -09	Tronchatoro. Una madre que ve que su hija llega mal de la escuela. La madre se queja y hace que despidan a la maestra.	primaria	Aplicación de la ley.

7-09	Pareja de lesbianas maestra- alumna	Escuela secundaria	Complicidad sexual
8-08	Matilde	Escuela (sec o prepa)	Agresión sexual Moralina sexual
Tec 09	Padre que encuentra a su hija en el bar	Adultos	Corrupción sexual
1-tec	prostituyéndose		
2-tec	Jefa que pide favores sexuales a su subordinado, ella ofrece un mejor puesto	Adultos	Corrupción sexual
3-tec	Muchachos que quieren entrar al bar sin hacer fila	Adultos	
4-tec	Paleta de limón	Adultos	

## 5. Perspectiva cuantitativa de las improvisaciones bajo la directriz de la categoría de análisis.

En el inciso D de este capítulo –y fundamentado en el anterior–, dilucidamos una estructura para observar la relación del sujeto con el Otro de la ley, para la cual se identificaron 4 componentes y sus indicadores empíricos base (cfr. cuadro 5.3). Realizada la transcripción de las improvisaciones, hubo la necesidad de crear nuevos indicadores empíricos que dieran cuenta de lo no considerado con antelación.

Los nuevos indicadores fueron elaborados no sin dificultad, y fueron objeto de varias reorganizaciones, de tal manera que fueran aglutinantes y operativos. Para ello fue necesario advertir la diferencia entre el material significativo preconscious vertido en las escenificaciones, es decir, lo que se decía de paso o se obraba sin intención que provocaba la risa y la ironía, y la perspectiva razonada de los actores respecto a la ley y el castigo en la educación. Para este discernimiento ayudó «el momento de elaboración», pues algunos de los participantes expresaron su sorpresa ante lo no intencionado de sus dichos y sus acciones, y ante lo percibido en el trabajo de sus otros compañeros.

Estos nuevos indicadores están concentrados en el siguiente cuadro, los cuales definiremos de manera operatoria para su utilización en el análisis cuantitativo.

CUADRO 5.8  
NUEVOS INDICADORES EMPÍRICOS

CATEGORÍA CENTRAL	COMPONENTES DE LA ESTRUCTURA	INDICADORES EMPÍRICOS
<p>La relación del sujeto con el Otro de la ley.</p> <p>Objetivo: Observar la transmisión y apropiación de la ley en la educación.</p>	<p>1. Lógica de lo prohibido: está en función de lo prohibido desde el Otro (pesquisa de la falta; móvil de la historia)</p>	<p><b>A. Identificación de la falta</b>            B. No se identifica la falta            C. Capricho de la autoridad            D. Tareas y calificaciones            E. Corrupción concertada            F. Acoso escolar (<i>bullying</i>)            G. Ineptitud pedagógica de maestros.            H. Pseudo - problema de aprendizaje.            I. Énfasis en el conocimiento</p>
	<p>2. Posición de la autoridad frente a la ley (agente)</p>	<p><b>A. Presencia de la Ley regulante*</b>            B. Declinación de la ley regulante            C. Ley perversa            D. Autoritarismo.            E. Sin planteamiento de ley</p>
	<p>6. Función del castigo</p>	<p><b>A. Castigo ligado a la falta*</b>            B. Castigo sin falta            C. Faltas sin castigo            D. Implementación de límites</p>
	<p>7. La relación del sujeto (subordinado) con el Otro de la ley. Respuesta de los subordinados frente a la ley (Cómo responde el sujeto ante la ley y el castigo)</p>	<p><b>A. Asentimiento subjetivo de la falta*</b>            B. Revelación ante el poder con finalidad de reparación            C. Complicidad con la autoridad            D. Conformidad con el sometimiento            E. Conducta anómica</p>

\*Las letras "A" de cada uno de los componentes representan los indicadores eje que mostrarían el arquetipo que permite la transmisión y apropiación de la ley,

## **Indicadores para la lógica de lo prohibido (objeto de la falta)**

Uno de los propósitos esenciales de observación en los *performances*, en términos de presencia-ausencia, era la identificación de *la falta cometida o la norma transgredida* (1A); sin embargo, lo que sucedió imprevisiblemente durante la tarea de transcripción, fue la dificultad en la discriminación y valoración de la falta conforme a la lógica de lo prohibido, en el contexto de los diferentes ambientes educativos en los que se desarrollaron las representaciones. Por lo que hubo la necesidad de incluir un indicador en forma negativa, que corresponde al inciso 1B, designado como «no se identifica la falta». Los indicadores (1C) (1D) (1E) (1F) (1H) (1I) se diseñaron bajo el criterio de frecuencia en que aparecieron en escena; no implican una falta en sí misma, pero si constituyen los móviles de las historias.

(1A) *Identificación de la falta*. Se refiere a la identificación plena del objeto de la falta, conforme a una lógica de lo prohibido social más allá de todo personaje.

(1B) *No se identifica la falta*. El móvil de la historia no es un conflicto, infracción que de lugar a la acción de la ley. Se parte de una temática interesante, anécdota o molestia de los participantes.

(1C) *Capricho de la autoridad*. No se discierne el motivo por el cual la autoridad castiga al subordinado; además profesores y padres de familia emplean palabras soeces cuando se dirigen a sus subordinados.

(1D) *Tareas y calificaciones*. La falta de realización de tareas escolares y las bajas calificaciones, fueron queja constante entre los que caracterizaron a profesores y padres de familia. Aunque este indicador podría confundirse con el objeto de la falta, en el contexto histórico-emocional en que se desarrolla la improvisación existen atenuantes que no permiten calificar esta «falta» como tal. Adelantaré un ejemplo para observar el contexto:

Profe: Buenos días niños... la tarea... Apúrenle no tengo su tiempo.

*(Las alumnas le enseñan la tarea al profesor)*

Alumno: no traje la tarea

Profe: Como siempre... a la esquina

Alumno: déjeme explicarle por qué

Profe: no me importa los pretextos A la esquina

Alumna: **yo no la pude terminar**

**Profe: no te preocupes mi vida, mañana me la entregas**

Otra alumna: yo no le entendí a esta parte.

Profe: no importa, me le entregas después... muy bien, eran las tablas de multiplicar la tarea... y tú a la esquina<sup>33</sup>

(1E) *Corrupción concertada*. Práctica consistente en la utilización de las funciones y medios de aquellas en provecho, económico o de otra índole, de sus gestores. Ambas partes están coludidas.

(1F) *Acoso escolar (bullying)*. Comportamiento agresivo de un estudiante hacia otro más débil. Se lleva a cabo a espaldas de cualquier persona que pueda advertir la situación, por lo que el agresor puede permanecer en el anonimato.

(1G) *Ineptitud pedagógica de maestros*. Se refiere a profesores que no explican de manera adecuada un tema.

(1H) *Pseudo-problemas de aprendizaje*. Se refiere a la presencia de problemas de aprendizaje, y la actitud que toman al respecto profesores, alumnos y padres de familia.

(1I) *Énfasis en el conocimiento*. Se refiere a las improvisaciones donde se trabajó con cierta amplitud contenidos académicos y la actitud que toman frente a los temas profesores, alumnos y padres de familia

---

<sup>33</sup> Improvisación 2-08 *Los tiempos no cambian*

## **Indicadores para la posición de la autoridad frente a la ley (agente)**

Utilizamos indicadores de inferencia en tanto las «construcciones teóricas» preestablecidas deben buscar propiedades o modos de comportamientos manifiestos, por los que se pueda inferir su existencia (Mayntz, Holm y Hüber, 1975: 54).

Se reconoció en las improvisaciones la posición que asumieron los personajes que ocuparon el lugar de autoridad frente a la ley en diferentes espacios institucionales, sean estos familia, escuela, trabajo, etc.

(2A) *La ley regulante*. En los personajes que ocupan un lugar de autoridad se advierten comportamientos que muestran una actitud positiva en la *conservación* de un orden determinado, juicio en la *discriminación* entre las faltas cometidas y la *aplicación* de sanciones.

(2B) *La declinación de la ley*. Implicó la no presencia de una ley regulante, y en su lugar emergió lo que llamamos la *vociferación*; principalmente maestros y padres de familia gritan y regañan sin razón, maltratan a sus subordinados sin legislar absolutamente nada. Este es uno de los indicadores no previstos pero que encontramos con tal frecuencia que se nos impuso como hecho empírico.

A partir del diseño de este indicador se pudo diferenciar entre la vociferación que «pretende educar» y la educación autoritaria, pues ésta, bajo argumentos discursivos, impone un ideal de hombre al que habría que acercarse. Por otra parte la vociferación es una de las expresiones de la declinación de la ley, pues en ella impera la pulsión y no algún tipo de racionalidad.

(2C) *El enfoque perverso de la ley*. Se registraron aquellas conductas que evidenciaron en las autoridades un uso de la ley para el propio beneficio, ya sea en términos económicos, sexuales o de estatus en el poder.

(2D) *Autoritarismo educativo*. Ésta se discierne cuando detrás de la palabra legislante se atisba *la imposición de un deseo* sobre el subordinado, sustentado en alguna suerte de ideología, moral o ideal. Ésta se diferencia de una actitud autoritaria, efecto de lo real pulsional.

(2E) *Sin planteamiento de ley*. Se incluyeron dentro de este componente aquellas improvisaciones que no proporcionaron dato alguno sobre el funcionamiento de la ley.

### **Indicadores para la función del castigo**

Siendo el castigo un concepto correlacionado con los otros elementos de la estructura, se decidió utilizar para la identificación de este componente «indicadores de correlación interna» (Mayntz, Holm y Hüber, 1975: 54). Se procedió, entonces, a hacer una codificación en función de una combinatoria entre el castigo y la falta. Aunque estos indicadores hubieran podido ser diseñados antes de la ejecución de las improvisaciones, no fue sino a posteriori, que se cayó en la cuenta de su existencia.

(3A) *Castigo ligado a la falta*. Supone la previa identificación de la falta, por medio de una indagatoria y no de una simple acusación; estableciéndose, posteriormente, una sanción que se cumple.

(3B) *Castigos sin falta*. Se parte de que no se identificó ninguna falta y se aplicaron castigos sin justificación alguna. Se incluyeron en este inciso diferentes modalidades del castigo, entre los que se encuentran: maltratos verbales con o sin humillación pública, maltratos corporales, exclusión del sujeto del grupo social en el que está inserto en ese momento, trabajos forzosos en beneficio de otro, en compensación del «daño causado a otro» (quehaceres del hogar).

(3C) *Faltas sin castigo*. En este rubro se identificaron las faltas que no recibieron castigo, lo que comúnmente llamamos impunidad.

(3D) *Implementación de límites.* Es una de las formas que la educación tiene para dar a conocer a los educandos la presencia de la ley de manera preventiva. No todo está permitido, por lo que es necesario tenerlo en claro. Para ello los educadores utilizan advertencias, amenazas, tabúes para lograr tal fin. Se trata de observar si el educador se vale de alguna de estas modalidades para poner límites a los subordinados.

La importancia de poner límites en la educación de los infantes es algo evidente en si mismo e implica un arte ponerlo en acción. Da estructura al sujeto y lo protege de la pulsión sin forma que lo habita y angustia. Sin embargo, esta obviedad educativa brilla por su ausencia en muchos casos y particularmente en las improvisaciones no aparece. Es por ello que se decidió *computar la omisión* de algo que es tan trascendente para la transmisión y apropiación de la ley.

#### **Indicadores para la relación del sujeto (subordinado) con el Otro de la ley.**

En los siguientes indicadores se consignaron las *reacciones y respuestas* de los subordinados ante la ley y el castigo, a saber:

(4A) *Asentimiento subjetivo de la falta.* Se estableció la presencia de afectos como la vergüenza y el arrepentimiento que indicarían la asunción de la falta por parte del infractor; lo cual consideramos permite vivenciar el castigo como pago de una deuda.

(4B) *Revelación contra el poder abusivo.* Se refiere a la actitud de los subordinados ante la ley, que no estando de acuerdo con ella manifiestan su inconformidad mediante la palabra, y no mediante conductas reactivas.

(4C) *Conformidad con el sometimiento.* Los personajes subordinados aceptan sin protestas lo estipulado por el legislante, asumiendo, así, una actitud pasiva.

(4D) *Complicidad entre los subordinados y la autoridad.* Los personajes subordinados a la ley se acomodan al dictado del legislante dando lugar al fenómeno de la corrupción.



(4E) *Conducta anómica*. Los sujetos no reaccionan ante ningún tipo de estipulación. Emerge lo pulsional manifestándose en conductas violentas, apáticas o cínicas.

Como instrumento para discernir los nuevos indicadores nos apoyamos en cuadros de doble entrada para identificar la presencia o ausencia de un elemento. Diseñamos cuatro cuadros, uno para cada componente de la estructura. En las columnas se eligieron los indicadores que iban apareciendo con mayor frecuencia, en las hileras se ubicó el año en tales improvisaciones fueron ejecutadas. En los recuadros se consignaron la ausencia o presencia del indicador sugerido. A continuación muestro un ejemplo de tal herramienta.

CUADRO 5.9  
CUADRO DE CONCENTRACIÓN DE DATOS PARA FUNCIÓN DEL CASTIGO

Indicadores Año	2007	2008	2009	2009-TEC
A. Castigo ligado a la falta	-	-	Impro 6-09	-
B. Castigo sin falta	Impro: 2-07 3-07 5-07	Impro: 1-08 2-08 3-08 4-08 5-08 6-08 7-08 8-08	Impro 1-09 2-09 4-09 5-09 6-09 7-09	-
C. Faltas sin castigo	Impro: 6-07	-	Impro: 1-09 7-09	Impro: 2-tec 3-tec
D. Implementacion de Límites	-	-	-	-

La identificación de los indicadores en las escenificaciones fue una tarea que obedeció a mi criterio, y que puede variar según el discernimiento de otro observador. En cada improvisación y para cada componente e indicador, aparecieron uno o más evidencias por lo que el conteo no obedece a ninguna cantidad absoluta. Se podría obtener mayor validez en la cuantificación con la participación de otros observadores.

La función de los datos cuantitativos aquí generados desempeñó un papel fundamental en el entendimiento y *cuestionamiento* de nuestro objeto de estudio, al hacer visibles en su literalidad, en su percepción inmediata, aquellas evidencias significantes, que estando ahí, no habían podido escucharse por no poseer un modelo teórico donde ubicarlas.

Para su apreciación global los resultados cuantitativos se concentraron en el cuadro 5.10. Posteriormente se presenta el análisis de cada uno de los componentes, enfatizando en las preguntas que de ahí surgen. Las columnas sombreadas son producto del cotejo realizado de los indicadores preestablecidos (1A, 2A, 3A, 4A) conforme a la categoría central de análisis. El resto surge del análisis realizado en las 26 improvisaciones teatrales.

Los datos numéricos que se exponen en la tabla 5.10 muestran la distribución de la codificación en la presencia-ausencia de los indicadores correspondientes a los cuatro componentes de la estructura. Las cifras resultantes dejan ver «el estado de las cosas» respecto a la transmisión y apropiación de la ley en la educación; se trata de una tópica puesta a prueba de la cual parte el análisis cualitativo. Estos resultados cuantitativos abren interrogantes tanto a nivel de las motivaciones inconscientes que se gestaron en los estudiantes al organizar sus trabajos teatrales, como el de los cuestionamientos teóricos.

TABLA 5.10  
CONCENTRADO DE INFORMACIÓN

	Nº. DE IMPRO	1. LÓGICA DE LO PROHIBIDO (móvil de la historia)										2. POSICIÓN DE LA AUTORIDAD FRENTE A LA LEY					3. FUNCIÓN DEL CASTIGO				4. RESPUESTA DE LOS SUBORDINADOS FRENTE A LA LEY				
		A	B	C	D	E	F	G	H	I	A	B	C	D	E	A	B	C	D	A	B	C	D	E	
2007	6	0	6	3	1	1	1	0	0	0	0	3	1	0	1	0	3	1	0	0	0	4	1	1	
2008	8	1	8	4	6	0	0	0	0	1	1	7	1	0	1	0	8	0	0	0	0	6	0	2	
2009	8	1	7	4	1	1	1	2	1	0	1	8	2	2	0	1	6	2	0	1	2	4	2	3	
Tec09	4	0	4	3	0	3	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	2	0	0	0	0	4	2	
Total	26	2	24	14	8	5	2	2	1	1	2	19	5	2	3	1	17	5	0	1	2	14	7	8	
		<b>J. Identificación de la falta</b> <b>K. No se identifica la falta</b> L. Capricho de la autoridad M. Tareas y calificaciones N. Corrupción concertada O. Acoso escolar ( <i>bullying</i> ) P. Ineptitud pedagógica de maestros. Q. Pseudo - problema de aprendizaje. R. Énfasis en el conocimiento										<b>A. Presencia de la Ley</b> regulante <b>B. Declinación de la ley</b> regulante <b>C. Ley perversa</b> <b>D. Autoritarismo educativo</b> <b>E. Sin planteamiento de ley</b>					<b>A. Castigo ligado a la falta.</b> B. Castigo sin falta C. Faltas sin castigo D. Implementación de límites				<b>A. Asentimiento subjetivo de la falta</b> B. Revelación contra el poder abusivo C. Conformidad con el sometimiento D. Complicidad entre los subordinados y la autoridad E. Conducta anómica				

Los resultados consignados en las columnas naranjas de cada uno de los componentes representan los ejes considerados ideales para la transmisión y apropiación de la ley.



# CAPÍTULO VI

---

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la investigación sobre *La transmisión y apropiación de la ley en la educación* los he dividido en tres dimensiones, estos son:

- El proceso de exploración que aporta información testimonial por parte de los participantes sobre la actividad realizada y una primera valoración de la improvisación teatral como técnica de investigación que produce *saber sobre lo transmitido*;
- Una perspectiva cuantitativa que muestra, a nivel de la colectividad partícipe, «el estado de las cosas» respecto a la categoría central de análisis; y
- Un análisis cualitativo que intenta explicar, desde conceptos psicoanalíticos, lo que arrojaron los datos cuantitativos dentro de la dinámica de la estructura propuesta.

Estas tres dimensiones conservan en lo interno su propia lógica epistémica y metodológica, no hay necesariamente entre ellas una relación de complementariedad. La intención fue que tanto el proceso de exploración como la perspectiva cuantitativa estuvieran *subordinadas* al análisis cualitativo, que es el objetivo final de esta investigación. Estas dos primeras extensiones alimentaron *con evidencias significantes y preguntas* a la categoría central de análisis.

## **A. El proceso de exploración**

Para presentar los resultados sobre el proceso de exploración se establecieron tres ordenadores de la información:

- la utilización de la improvisación teatral como técnica de investigación clínica de lo inconsciente colectivo;
- lo que ofreció la improvisación como instrumento de conocimiento de sí mismo en aras de la construcción de un saber sobre lo transmitido;
- sobre el contenido manifiesto dominante de los *performances* independientemente de la categoría central de análisis. Esta parte del informe se construyó a partir de los testimonios que los participantes vertieron en la segunda parte del procedimiento «el momento de elaboración» así como de las primeras elucidaciones que realicé sobre lo expresado en las escenificaciones.

### **1. Sobre la improvisación teatral como recurso de investigación de lo inconsciente colectivo.**

*La consigna.* En la situación analítica la consigna inicial «le escucho» se utiliza para dar pie a que el analizante elija el tema a trabajar en cada sesión, su decir inconsciente se revela entre justificaciones y explicaciones donde la especificidad de la escucha psicoanalítica hace su intervención. En la exploración realizada, si bien el tema «la ley y el castigo en la educación» fue el operador que erigió el trabajo escénico entre los estudiantes, la asociación libre los llevó a expresar más de lo que ellos querían plantear como mensaje explícito, manifestándose, con ello, lo inconsciente. La necesidad de reaccionar al dicho de su interlocutor condujo ciertamente a improvisar, por lo que los diálogos previstos fueron distintos a lo que ellos mismos esperaban. Esta cualidad del ejercicio de improvisación permitió observar las *contradicciones* entre la intencionalidad discursiva, propia de un guión preestablecido, y lo que subyace, sin saber, en lo inconsciente cultural.

Una de las improvisaciones intitulada «los tiempos no cambian», cuyo mensaje está explícitamente planteado, exhibía en escena justamente lo contrario. La narración se desarrolla en dos tiempos: un presente y veinte años después. La situación se despliega en un salón de clases (presumiblemente a nivel preparatoria): un maestro maltrataba verbal y corporalmente a un estudiante quien sólo se quejaba de los castigos que le eran impuestos, y mostraba una flagrante preferencia por una de sus alumnas. Transcurrido el tiempo el joven maltratado se convierte ahora en profesor y «aparentemente» reproduce los mismos esquemas; sin embargo, la distinción entre estos dos tiempos es que el nuevo alumno no se queja sino que embate contra el maestro gritándole persistentemente ¡pelele!. Ahora, no sólo el maestro es insultado sino que se produce una inversión en las posiciones de poder especular; evidentemente el maestro ya no está en una posición de autoridad, lo que queda en cuestión es saber qué es lo que está transmitiendo. Otra de las improvisaciones intitulada «el poder manda» sugiere que alguien en el lugar de la autoridad ejerce el poder; sin embargo, lo que mostró esta improvisación es justamente cómo tres hermanas adolescentes, en posición de subordinación, ejercieron mediante la *apatía*, el poder sobre la madre y la maestra. Sobre estas dilucidaciones los participantes no fueron conscientes hasta el momento de la elaboración.

*Las fuentes de la improvisación.* Si bien los participantes disponían para la realización de la tarea de la consigna prevista sobre la cual se desplegaría la inventiva de la historia, ellos expresaron haber recurrido a experiencias propias y ajenas, anécdotas, imitaciones de maestros e incluso a noticias periodísticas. Lev Vigotsky (2008) dice respecto al juego de los niños que «El juego está más cerca de la recopilación de algo que ha ocurrido realmente que de la imaginación. Es más bien memoria en acción que una situación nueva e imaginaria».

Este procedimiento en la selección del material implica, en primer término, considerar que la elección fue hecha desde *la mirada del estudiante*, de su condición sociocultural y de su posición de subordinación ante las autoridades escolares o parentales. Desde este lugar operó el proceso de *rememoración* que alude a la forma en que ellos percibieron tal o cual situación. La rememoración no implica el recuerdo exacto

histórico, de por sí inexistente, sino aquello que se vivencia a partir de la incidencia del *fantasma*,<sup>34</sup> es decir, de acuerdo a aquello que organiza la percepción de la realidad donde se devela el deseo inconsciente. Por lo regular el lugar de autoridad estuvo ocupado por personajes con tendencias sádicas, con expresiones soeces y de abuso de poder, como dice Freud que ocurre en el juego del niño (Freud, 1920: 16) obteniendo un placer en la venganza sobre aquello que vivió pasivamente el subordinado. Cuando se es infante y se juega a la escuelita, al papá y la mamá generalmente ocupan este lugar de autoridad para regañar, castigar y ordenar.

*Actuación y subjetividad.* La inhabilidad artística de los participantes en los *performances* resultó ser una ventaja para la exploración de lo inconsciente, pues al no poder acudir a diálogos preestablecidos por un guionista, a elementos técnicos de actuación como lo hubiera hecho un actor profesional, tuvieron que recurrir forzosamente a su subjetividad, considerando tanto lo individual como el ambiente cultural en el que se encuentran inmersos. Ellos ofrecieron al espectador su propio ser sin máscaras, entregando *su pensamiento en voz alta*; desventaja segura para el arte escénico, ventaja para la puesta en acto de lo inconsciente.

«Hoy voy a cambiar» es el título irónico de una de las improvisaciones, donde se representó la divergencia de sentimientos de una madre hacia sus dos hijas, producto de matrimonios distintos. Más allá de la universal diferencia del lugar en el deseo de la madre en la que cada sujeto nace, la forma particular en que se presenta tal distingo muestra una concepción del mundo culturalmente interiorizada. La distinción manifiesta la hace la madre mediante los objetos que a cada una regalaba: mientras a una le preparaba el *lunch* para la escuela a la otra le decía «a ti no te hice nada, pus... compras

---

<sup>34</sup> La fantasía es un concepto freudiano que designa una serie de producciones imaginarias más o menos conscientes donde está implicado el deseo. Freud, en un momento determinado de su elaboración teórica descubrió el carácter imaginario de los traumatismos reportados por sus pacientes como causa de sus dificultades actuales. Aquello que era presentado como recuerdo no tenía más que una relación relativa con la realidad histórica y a veces no tenía más que una realidad psíquica; Freud dedujo que una fuerza inconsciente ponía al hombre a remodelar su experiencia y sus recuerdos. El fantasma, desde los postulados lacanianos, organiza la representación del objeto, es a la vez efecto de un deseo arcaico inconsciente y matriz de deseos; propone el matema  $\$ \diamond a$  para representar el fantasma el cual se lee: S barrado punzón de pequeña a. Este matema designa la relación particular de un sujeto barrado por el inconsciente, e irreductiblemente dividido por su entrada al universo de los significantes con el objeto *a* que constituye la causa inconsciente de su deseo.



en la escuela algo», a la hija preferida le compraba unos lentes y a la otra le decía «a ti te compré unos cacahuates... y ve a tirar la basura», expresiones que denotan el lugar que ocupa cada una de ellas en el deseo de la madre. El comportamiento de las muchachas era diferente en la escuela por lo que la maestra lo nota y manda llamar a la mamá. Ante la maestra, la madre justifica, de muchas maneras, esta diferenciación con explicaciones que podrían calificarse como absurdas, sin expresión de algún tipo de afecto como preocupación o culpa, que revelan el grado al que puede llegar *la justificación* con tal de no aceptar la responsabilidad, en este caso de los sentimientos hacia sus hijas. Fortuitamente emerge en el diálogo entre la madre y la maestra el tema del tamaño corto de los lápices de colores de la hija desatendida, la madre decía: «Le compro lápices chiquitos porque no los usa, para qué le compro unos grandes». Esta forma disparatada e incongruente de contestar sin decir «aparentemente» nada, recuerda a este verbo que ya se encuentra en el Diccionario de la Real Academia Española que es: *cantinflear*, desvalorización de la palabra y por ende de la subjetividad. Por último se expresa, en el corolario de la improvisación, la intención de la madre por no cambiar absolutamente nada, dirigiéndole palabras que sin duda expresan lo transmitido a su hija: «Pinche chamaca a ver si me vuelves a acusar con la maestra»

*Espacios y tiempos.* Lo que aparece en escena es el resultado de un *juego*, sin consideración de la técnica teatral o de la congruencia entre espacios y tiempos donde ocurre una historia. Si se consideran las escenas bajo la égida del profesional de teatro sin duda opinará que hubo multiplicidad de incongruencias, escenas poco creíbles, malos diálogos, imprevisión de consecuencias. Sin embargo, como sucede en la experiencia onírica, los espacios y tiempos se superponen dándonos esa sensación de absurdidad que caracteriza al sueño manifiesto y que tiene como finalidad la desfiguración del deseo inconsciente que lo habita. En las improvisaciones es más simple, pues no se trata de deseos en su extrema complejidad que tengan la necesidad de algún tipo de camuflaje, en realidad dejan entrever la antigua *omnipotencia infantil* característica de los juegos de los niños, donde todo ocurre por el simple hecho de decretarlo.

Así, observamos detalles como: que el maestro habla por celular en plena clase citando a los padres de familia de una niña que no hace la tarea, minutos después ellos acuden prontamente a la cita. En otra representación, una alumna aparece como *mediadora* en el conflicto que se genera entre la maestra y la mamá, a causa de una de sus compañeras. Un director de escuela filma la clase de uno de sus maestros a fin de tener pruebas para despedirlo. Aparece también la intrusión de maestros en la privacidad de las familias de sus alumnos ante la escucha de todo el salón de clases, de hecho los alumnos son como comparsas (objetos oyentes) en el monólogo de sus maestros. En estos ejemplos se discierne una realización de deseos de carácter narcisista infantil: ordenar, ser mediador de un conflicto, entrometerse en la vida de los demás.

*Efecto catártico de la improvisación teatral.* Según los testimonios de los participantes, la improvisación permitió en ellos efectos catárticos, se entregaron al juego, externaron frustraciones, afectos, se vengaron de los maestros, pusieron en juego fantasías de omnipotencia; pudieron olvidar el que dirán durante la actividad, sobre todo de la autoridad que representa el maestro –en este caso mi presencia. La catarsis implica un olvido de sí; el «yo», en el transcurso de la escenificación, está entre paréntesis. En el momento de elaboración una de las participantes dijo: «Tuve una experiencia con un maestro y ahorita sentí padrísimo, burlarme de lo que me hicieron ¿sí? ¿sí? ¿sí? fue genial, porque al fin me vengué del profe de matemáticas; fue una experiencia que me gustó».

*Beneficios formativos de la actividad.* En general la opinión de los estudiantes es que los ejercicios de improvisación «desinhiben y suben la autoestima», «se adquiere confianza y se pierde un poco el miedo al ridículo». Si bien manifestaron que la actuación en un primer momento es incómoda, porque no están acostumbrados a ello, reconocen que la actividad es útil para la profesión de pedagogos, pues dicen que en un futuro ellos «tendrán que manejar grupos», «permite trabajar en equipo como pocas veces se hace» pues se impide la exclusiva repartición de tareas, teniendo que superar que el compañero les caiga mal. Todos dependen de todos. Por otra parte, los participantes testimonian que la actividad «desarrolla la creatividad» pues al estar

organizando la improvisación tienen que crear a partir de una falta, pues no tienen un guión preestablecido que seguir.

Aunque el protocolo de investigación no fue aplicado de igual manera en el Tecnológico de Monterrey pues sólo se dispuso de una sesión de tres horas para la realización de las improvisaciones, los comentarios sobre la actividad fueron favorables en el sentido de la *sorpresa* que les provocaron las ideas vertidas en las escenificaciones, sobre todo por el carácter del curso «los valores en el ámbito profesional» que contravenían a los contenidos discursivos previstos. Así, la actividad fungió como punto de reflexión para los tópicos abordados.

## **2. Sobre el conocimiento de sí mismo: el reconocimiento de lo transmitido.**

No podemos reducir el conocimiento de sí mismo a la simple *identificación especular* de los actantes con los personajes que ellos caracterizaron, o con los que representaron los demás equipos. En las circunstancias de la investigación, dada la brevedad de la experiencia y la no solicitud de los participantes en esta actividad, es muy pretencioso pensar que se pueda llegar a tal fin, por el contrario en algunos casos se generaron resistencias que menoscabaron este afán. El conocimiento de sí mismo es algo que no puede forjarse sin la disposición psíquica del sujeto y sin la participación de los otros en tanto referencias; tampoco es algo que se obtenga mediante la actividad autorreflexiva aunque muchos lo intenten.

La improvisación cumple con los requisitos de ofrecer los escenarios de juego, de espejo, donde el sujeto plasma su deseo inconsciente pero es en el «momento de elaboración» grupal, en el que el investigador y el grupo actúan como un tercero que sanciona la escena (ilustración de la p. 107). Y es por este medio por el cual es posible construir un saber sobre lo transmitido

No obstante, estas limitaciones formuladas en los comentarios de algunos de los participantes durante el momento de elaboración, se pudo corroborar que habiendo sido este tipo de actividad su primera experiencia resultó sorpresivo y *sensibilizador* el «darse cuenta»<sup>35</sup> de cosas que no sabían que ellos mismos pensaban. Manifestaron que al observar las improvisaciones de otros compañeros era como verse en un *espejo*, uno de ellos expresa «ponerse en los zapatos del otro cambia la perspectiva»; ver lo propio displacentero en el otro, es un móvil que invita a la reflexión. Una participante reflexiona:

En mi caso interpreté a una mamá y yo siempre digo: ay sí, yo voy a tener muchos hijos; y cuando estábamos viendo cómo íbamos a hacer la improvisación, qué iba a decir, [pensé] ahora si me toca defender a una hija y ponerme del lado del papá y no precisamente del maestro... cómo el papá trata al maestro y cómo se da cuenta de la conducta que el papá tiene hacia sus hijos, también eso es interesante... ves todos los enfoques, ponerse en el lugar del otro... Yo que soy mamá es ponerse en el papel, porque yo ya estoy en el papel, me ayuda a ver cómo otras personas pueden tomar todas esas acciones y cómo lo manejan... pero yo soy pedagogo pero no significa que voy a ser una buena madre ya después puedo utilizar todo eso.

Otro estudiante, quien personificó a un padre autoritario, comienza su participación con una denegación, dice «Yo particularmente no soy así pero...», el grupo estalló en risas diciendo que en realidad «él era así». Sin intentar profundizar en este incidente,

---

<sup>35</sup> Lacan en *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma* (1984), contrapone el tiempo lógico al tiempo cronológico que utilizamos en nuestra cotidianeidad. ¿Qué implica esta diferenciación en el conocimiento de sí mismo? No es con los años que llegamos a conocernos a nosotros mismos, muy por el contrario, hay experiencias que con el tiempo se arraigan sin que haya modificación alguna, es el caso del pensamiento que se burocratiza, voluntad doblegada de la que pende un orden, donde toda pregunta pierde sentido y la transmisión se hace imposible. Para que el tiempo lógico opere se necesita una cierta disposición subjetiva que sólo es dada por la *prisa* en el sujeto de conformar *un aserto sobre sí mismo y que no puede serle imputado por ningún otro*. El tiempo en la subjetividad implica tres momentos necesariamente imbricados que son independientes del tiempo medido y que pueden reducirse a tan solo un instante. Estos son: *instante de la mirada* (darse cuenta) en el que se establece una incógnita, un atributo ignorado por el sujeto que lo hace mantenerse alerta y que es condición de posibilidad para el siguiente movimiento puesto que obliga a la reflexión; *momento de comprender* es un tiempo de meditación teniendo como interlocutores a sus semejantes, puesto que el sujeto no se reconoce más que en el otro descubriendo así el atributo que es suyo, y que tiene la peligrosa particularidad de ser un tiempo que tambalea en su límite en el que uno puede acabar atrapado, como en el caso de la melancolía. Esta modulación del tiempo es la que abre la siguiente fase del movimiento lógico: *momento de concluir* que es un tiempo de urgencia y precipitación, de afirmación del yo, donde algo adquiere sentido para el sujeto.

podemos apuntar que *la denegación* gratuita de un decir revela un rasgo de verdad sobre el deseo, algo que la filosofía popular confirma en el refrán «disculpa no pedida, culpabilidad manifiesta».

Otra vertiente para llegar al conocimiento de sí mismo es lo cómico, pues en ella se muestra la espontaneidad sin que intervenga el juicio crítico. Consideramos esta tónica para el conocimiento de sí mismo porque durante el momento de elaboración surgió el tema de manera interesante, lo cual me remitió a lo que Freud y Lacan elaboran teóricamente al respecto. El chiste, esta formación del inconsciente, es una forma de transmisión cultural que habla de lo que somos, de nuestra idiosincrasia, de nuestros comportamientos cotidianos, es un espejo de nosotros mismos. ¿De que reímos los mexicanos?

El tema que utilizamos para dar lugar a la organización de la escenificación «la ley y el castigo en la educación» no es en sí misma algo que provoque lo cómico, la broma o la burla; sin embargo, los estudiantes según expresaron, tratando de evitar el aburrimiento de la concurrencia, intentaron dar un matiz divertido, *chusco* a su desempeño teatral. Uno de los participantes habló sobre su propia experiencia en escena, dijo «lo que hicimos nosotros fue que tomamos varios individuos que conocemos por ahí, los fusionamos, una familia disfuncional medio psicópata, clásico padre y hubo manera de hacerlo *chusco*...». La maestra de teatro Daniela Parra intervino diciendo:

A este respecto, no se si se dieron cuenta: la mamá, no estaba nada chusca, era escalofriante, el diálogo entre la hija, que si tu querías ser guitarrista eso si era chusco, *pero ver la imagen de la mamá, por dios, eso vivimos, con su delantal, sentada y callada, callada, callada y aguantando todo lo que dice ese señor a mi me pareció escalofriante y estuvo muy bien logrado.*

La participación de la profesora Parra abre una vertiente de reflexión frecuentemente olvidada, debido a la ganancia de placer que ello proporciona, esto es, *el drama detrás de lo chusco* ¿De qué ríe una persona cuando ve caer a un semejante? ¿de que se ríen hombres y mujeres de los chistes de género?

Ya Freud en 1905 en *El chiste y su relación con lo inconsciente* y Lacan en el seminario sobre *Las formaciones del inconsciente* (1957-1958), aluden a la verdad del deseo censurado por lo social que asoma detrás del chiste. Esta manifestación inconsciente funge como un espejo en el conocimiento sobre sí mismo, sobre la manera de pensar de la persona que lo cuenta, así como de la persona que ríe o sanciona; pensemos que un chiste es en la medida en que el «yo» lo acepta como tal. En la clasificación que hace Freud sobre los chistes están los de carácter *tendencioso* que generan mucho más placer que aquel que se produce en la comicidad, o en el chiste inocente. Este género de chistes contiene una buena cuota de *hostilidad* contra un obstáculo que se interpone en el camino del goce obsceno sin disfraz que es lo que se llama *represión*, dice Freud «atribuimos a la cultura y a la educación elevada una gran influencia sobre el despliegue de la represión». Los chistes tendenciosos consiguen eludir momentáneamente la censura social permitiendo el despliegue de un goce primario. En este tipo de chistes podemos decir que: la norma está operando y que el chiste ha cumplido su cometido al esquivar la represión efímeramente.

La breve alusión a este texto interesa como punto de referencia para reflexionar sobre «el drama detrás de lo chusco», pues en general los argumentos escenificados no contienen en sí mismos aspectos de comicidad, el tema no da para ello; sin embargo algunas de las improvisaciones se realizaron entre risas estridentes y los espectadores respondían ante tal estímulo. Un primera apreciación sería que los actores reían de nervios por ser la primera vez que actuaban, pero este tipo de excitabilidad no permite al actuante emitir palabra alguna, y además no explicaría la elección de temas tan dramáticos y perversos que representaron; imagino que un guionista competitivo y su puesta en escena por actores profesionales harían de estas historias, mínimamente, un melodrama. El matiz de comedia en que se desarrollaron las presentaciones da pie a pensar en una *banalización* de los problemas.

Mencionaremos algunos ejemplos:

- Una alumna de secundaria está enamorada de la maestra y trata de seducirla pero la profesora aparentemente no acepta. La estudiante pretende vengarse de ella por no haberle hecho caso; entonces se queja con su mamá diciéndole que la maestra había

tratado de seducirla, la madre va a la escuela a denunciarla y a pedir que la corran; a la profesora la despiden pero en un epílogo la alumna y la maestra se ven fuera de la escuela, se van juntas y la maestra le dice a la joven “vámonos mi amor”; en el relato podemos observar el goce perverso de ambas engañando a las demás instancias.

- Una maestra universitaria pide favores sexuales a sus alumnos, a cambio ella ofrece la acreditación de la materia con diez de calificación; se observa como uno de los alumnos accede y otro no; este último comenta el incidente con su madre y ella le dice: “yo no sé qué haces pero tú me sacas la carrera adelante”.
- Un padre de familia con altos recursos económicos va a un bar en busca de compañía sexual, el anfitrión del establecimiento va en busca de una de las mujeres que ahí trabajan y resulta que es su propia hija (la caracterización la realizó un joven vestido de mujer cuyo vestuario dejaba ver senos extremadamente grandes); el padre preguntó por qué estaba ahí y ella contestó cínicamente que el dinero que le daba no le alcanzaba.
- Habiendo una fila de personas queriendo entrar a un antro llegan otros y utilizan sus influencias “económicas y credencialismo” para entrar primero que aquellos que respetaban un orden.
- La jefa de un departamento de alguna institución pide favores sexuales a su subordinado ofreciéndole un puesto más alto, el subordinado acepta y hasta se lo cuenta a su esposa.

Cuando lo chusco *desplaza* lo dramático aparece el vacío, aquí el chiste tal como lo plantea Freud no opera, pues no hay represión que vencer y todo lo que se presenta es objeto de una banalización, de un *aflojamiento de normas* que traspasa el ámbito del divertimento en lo social y pasa al goce de lo obsceno sin recubrimiento metafórico cultural. Jorge Portilla (1966) en *Fenomenología del relajo* aborda un aspecto de la moralidad mexicana que ambiciona traerla a plena conciencia; este comportamiento, cuyo nombre está inscrito en este ensayo, ha impactado en la psicología del mexicano, producto de la transmisión cultural y que en la actualidad se difunden con mayor rapidez por los avances de las TIC. Ejemplos claros los tenemos el ícono nacional de Mario Moreno Cantinflas o en los videos fraudulentos de políticos que pasan

frecuentemente por la televisión y por Internet. El relajo, dice Portilla, tiene el sentido de suspender la seriedad, ésta es «el compromiso íntimo y profundo que pacto conmigo mismo para sostener un valor en la existencia» (1966: 19); el relajo cancela la respuesta normal al valor y la desliga del compromiso de su realización. En términos generales hay una desvalorización de la ley que comporta como corolario la autodestrucción, en palabras del autor «el relajo, como desvío de valores, bien pudiera ser fórmula de autoaniquilamiento [...] El relajo, conducta de disidencia, puede ser la expresión de una voluntad de autodestrucción» (1966: 34). Bajo estas condiciones, podemos plantear como hipótesis que la transmisión y apropiación de la ley, en lo simbólico, está suspendida.

Fue muy importante, en el momento de elaboración, rescatar este fenómeno particularmente en trabajo realizado en el Tecnológico de Monterrey, pues los muchachos se sentían sorprendidos de aquello que les había ocurrido inusualmente en las historias que contaron. «Cayeron en la cuenta» de cómo lo representado tenía que ver más con «una falta de valores» que con la temática que estaban trabajando «los valores en el ejercicio profesional».

A partir de este trabajo de reflexión pienso que la improvisación teatral es un medio sensibilizador para comenzar el largo proceso a que nos enfrenta la vida, sobre el conocimiento de sí mismo; de aquello que la cavilación intencionada no alcanza a revelar, siempre y cuando los participantes estén en disposición.

### **3. Sobre el contenido manifiesto dominante.**

Sin ser parte de la investigación que realizamos me interesó destacar el contenido manifiesto dominante que llamó mi atención por la frecuencia con que apareció el tema y su intencionalidad peyorativa: me refiero a la *implicación de la sexualidad* en el desarrollo de los temas de improvisación. Si bien esta no es una categoría que retomamos expresamente para la investigación, quisimos consignarla por su evidente



dominancia y por su vinculación con la transmisión de la ley, como apuntaremos posteriormente.

De esta primera apreciación surgió la necesidad de contabilizar y diferenciar aquellas improvisaciones dedicadas a la infancia y a la adolescencia conjuntamente con adultos. De esta partición, como ya mencionamos, 14 performances se escenificaron temas relacionados con la infancia y las 12 restantes se desarrollaron en tramas de adolescentes y adultos. Fue de este último dato que realicé el siguiente análisis. En el siguiente cuadro consignamos las tendencias porcentuales para los nuevos indicadores identificados.

TABLA 6.1  
IMPLICACIÓN DE LA SEXUALIDAD EN LAS IMPROVISACIONES

Año de ejecución	Total de improvisaciones	Corrupción sexual	Agresión sexual	Moralina sexual	Educación sexual
2007	6	1	0	0	0
2008	8	0	0	2	1
2009	8	1	1	2	0
Tec 09	4	2	0	0	0
Total	26				
	14 infancia 12 Adol. Adul	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
Porcentaje <b>10/ 12</b>		<b>83%</b>			

Como se señala en la tabla 6.1, de estas 12 representaciones en 10 de ellas se implicó el tema de la sexualidad (83 %), y del total de 10 sólo en una de ellas aparece el tema de la sexualidad con una valencia positiva, cuando se aborda el tema de la educación sexual. En el 90 por ciento restante, adquiere un carácter peyorativo.

En la mayoría de los casos el corruptor es la autoridad, por ejemplo:

- Una jefa pide favores sexuales a su subordinado ofreciéndole un puesto en el trabajo de mayor jerarquía.
- Una profesora universitaria igualmente demanda relaciones sexuales a sus alumnos si es que quieren obtener buena calificación. El tema también aparece a nivel de complicidad.

- Una alumna de secundaria y una maestra sostienen una relación homosexual engañando a la institución de procedencia.
- Un estudiante universitario acosa sexualmente a una profesora; ella se quejó ante las autoridades pero éstas resolvieron a favor del alumno, debido a las donaciones financieras que hacía la familia a la universidad; la profesora tuvo que renunciar a su trabajo.
- Aparecen violaciones, actitudes de desparpajo de personajes estudiantes frente al tema de la virginidad, etc.

Si bien la sexualidad es un asunto por demás complejo, la forma en que está tratada en las improvisaciones implica su *desvalorización* dentro de la vida psíquica de un sujeto, pasando a ser moneda de cambio para otros fines. En este contexto, la sexualidad se desvincula con el deseo, que es efecto de la ley, para pasar al terreno de lo pulsional: se destaca la sexualidad como manifestación de poder, se degradan las relaciones amorosas, el cuerpo adquiere tan sólo un estatus de goce<sup>36</sup>, el deseo, que es el significante de una falta, se pone entre paréntesis. Al respecto recordemos esto que señala Lacan: que no existe el deseo natural.

Viene al caso relatar, en este apartado, una de las actividades que realicé en el taller de *Pensamiento, Aprendizaje y Creatividad* que proporciona, a nivel de ensayo de las ideas, otra perspectiva de la sexualidad. La tarea consiste en escribir un cuento colectivo (en equipos entre 5 y 6 personas) bajo la consigna de «qué pasaría si la fidelidad ya no existiera». La actividad está sustentada en la técnica del «si condicional» utilizada como motor de acción de la improvisación que Stanislavsky (1936) propone en su libro *Un actor se prepara*. Tiene la finalidad de explorar aquello que se da por sentado pero que podría ser interrogado. Esta técnica es la que emplea, por ejemplo, José Saramago en su novela *Ensayo sobre la ceguera*.

---

<sup>36</sup> Advertimos que el concepto de goce se puede prestar a múltiples confusiones. En el contexto que lo utilizamos se distingue del placer que está regulado socialmente. El goce es una especie de excitabilidad que se asemeja a la adicción, como una fuerza entrópica desestructurante del sujeto.

La mayoría de los cuentos que escriben estos jóvenes comienza por una especie de liberación momentánea que desemboca en una euforia sexual; pasado el tiempo, y viendo las implicaciones de la desaparición de una ley, comienzan a extrañarla y a plantear la imposibilidad de la sexualidad sin ley. Muestro una viñeta de uno de los cuentos.

Me di cuenta que en ese lugar no vivían bajo normas sociales y eso me agradó porque ya no me sentía triste y nadie me rompía el corazón, podía estar con tantas mujeres como yo quisiera sin tener ningún problema.

Así pasé muchos años de mi vida hasta que *una disfunción eréctil* llegó a mi vida y ninguna mujer se me acercaba porque hasta las ancianas buscaban a los jóvenes para placer. Así me quedé solo [...] Gracias a esta soledad pude darme cuenta de lo que nunca tuve en mi vida: Me olvidé de amar, de sentir, de tener ilusión, de compartir las cosas bonitas de mi vida con una persona.

No puedo negar que me la pasé bien, pero comparo mi vida en el lugar en el que antes vivía y me pongo a pensar que en este momento quizá tendría esposa, nietos, en fin una familia.

Puede que si tenga hijos, no sé quienes son ¡BUM!''<sup>37</sup>

Más allá de consideraciones morales y éticas, vemos cómo lo pulsional, que implica la desaparición del erotismo, se manifiesta en forma descarnada, fuera de los límites del placer socialmente aceptado donde falla o se trastoca el encuentro amoroso con el objeto de amor, donde no cabe la culpa y la depresión por el dolor causado al otro sin posibilidad de repararlo, donde la ternura y la gratitud son impensables, donde la sexualidad se convierte en algo grotesco. La sexualidad sin ley constituye, dentro del contexto de nuestra investigación, un síntoma que señala la declinación de la ley en lo simbólico.

---

<sup>37</sup> Participantes del equipo: Aguilar García Claudia; Cruz Ernult Arturo; Ramírez Pedraza Shayra. *Taller de Aprendizaje, Pensamiento y Creatividad*. Grupo 2403. FES Aragón. Marzo de 2008

## **B. La perspectiva cuantitativa-cualitativa**

Los datos duros, y en general cualquier tipo de estadística que se produzca en el proceso de investigación, no son, por supuesto, resultados en sí mismos sino que éstos son inevitablemente filtrados por el marco teórico referencial del que se disponga, sea éste experiencial o conceptual. En nuestro caso el destilador utilizado es: la estructura propuesta para el discernimiento de la relación del sujeto con la ley por la cual, pienso, la transmisión y apropiación de la ley tienen lugar en la educación y, los conceptos brindados por el psicoanálisis que sirven de instrumentos intelectuales para interpretar lo acontecido.

Lo cuantitativo, consignado en la Tabla 5.10, nos da el «estado de las cosas» y con ello se puede trazar una *tópica* a partir de la cual los elementos de la estructura se dinamizan. A continuación presentaré los resultados por elemento, haciendo alusión a lo cuantitativo en cuadros particulares derivados de dicha tabla. Estos son mis resultados sujetos a la consideración del lector y a su reinterpretación.

### **1. Logica de lo prohibido: el motor de la historia**

- ***Las dificultades en la identificación de la falta***

Al inicio de la recogida de datos esperábamos identificar en las representaciones el objeto de la falta ligada a alguna normatividad imperante o a algún conflicto que diera lugar a la historia escenificada. Quien se somete a una *disciplina* –entendida ésta como la sujeción de una persona a una doctrina sea moral, científica, artística, militar, familiar, profesional, educativa– ingresa a la observancia de leyes y ordenamientos que la conforman, de tal manera que en un momento u otro será inevitable que el sujeto cometa alguna infracción «hecha la regla, hecha la falta».

En los programas televisivos policíacos de Hollywood todo comienza con un crimen, un robo, una violación a la ley, un abuso del poder; el delito es un hecho y a partir de éste es que procede toda la indagación. En la práctica educativa las cosas suceden de otra manera pues el objeto de la falta, a diferencia del derecho penal, hay que *discernirlo*, pues toda normatividad responde a un espacio y tiempo histórico. Arrancar una hoja del cuaderno en la escuela, –recordaba una mujer italiana cuando era niña en tiempos de Mussolini– era castigado con un golpe de regla en las manos; cuando ella llega a México, por esa misma época, y ve que una de sus compañeras de salón de clases hace lo mismo, entra en crisis temiendo la reprimenda para su compañera, lo cual nunca pasó. En la actualidad esta misma acción podría ser calificada como algo quizá desconsiderado, ante las condiciones ecológicas planetarias.

En educación la identificación del objeto de la falta también encuentra otro tipo de dificultades, debido a la *multiplicidad de transferencias simbólicas e imaginarias* a las que estamos expuestos todos los seres humanos. Esto puede examinarse desde varios ángulos: por un lado, la transgresión a la ley puede ser leída de diferente manera según los afectos que se encuentren comprometidos en la relación autoridad-subordinado, «hecha la regla, hecha la excepción». Por otro, las expectativas de padres de familia y maestros respecto a lo que se espera de los educandos, sean éstas exitosas o decepcionantes, hace que se *distorsione* el objeto de la falta: en uno de los *performances* se personificó a una alumna de nivel primaria quien había obtenido en un examen nueve de calificación, y tanto el maestro como su padre le exigían diez; es debatible ante la percepción de otros, si esto puede apreciarse como una falta o no.

Por último, los fenómenos contratransferenciales abundan: la contratransferencia, en el contexto áulico, se define como aquellos afectos negativos o en exceso positivos de los maestros hacia sus alumnos, ello impide una relación aceptable entre el educador y el educando; así encontramos representaciones donde el desprecio de una madre hacia su hijo que no aprende matemáticas era motivo de confabulación entre ella y la profesora, la madre le pedía que le pegara hasta que entendiera; otra trama giraba alrededor de una profesora que maltrataba a una niña, que porque no tenía padre. Asimismo se

produjeron clásicos y frecuentes maltratos de maestros hacia ciertos alumnos «problema», y la preferencia por otros que satisficían el narcisismo del maestro. Estas relaciones transferenciales no se tomaron en cuenta para el discernimiento del objeto de la falta, pero si se consignaron como móviles de las historias.

Mi rol como observadora de las improvisaciones indiscutiblemente jugó un papel importante en la valoración y registro de la falta cometida, pues no sólo fue lo que los actores plantearon como móvil de la historia sino que intervino mi subjetividad en la tarea de discriminación. De hecho, fue tal la dificultad que tuve en el discernimiento de la infracción, que se diseñó este indicador de ausencia, donde se consignó «la no identificación de la falta» (IB). Este resultado inesperado constituye la tónica sobre la cual se inicia el análisis así como una de las revelaciones más importantes de la investigación.

«La no identificación de la falta» obtuvo una proporción del 92 por ciento de las improvisaciones ejecutadas (cfr. tabla 6.2). Siendo este resultado tan elevado, podríamos interrogar si existe alguna razón para que los equipos participantes «olvidaran» incluir en sus historias la infracción como motor para la acción de la ley y el castigo. Las implicaciones son neurálgicas, pues la omisión, lo no dicho, lo no registrado por la conciencia, está operando subrepticamente en las decisiones del sujeto y particularmente en los arbitrajes de la ley. Además, considerando esta alta proporción, cabría preguntarse si es posible considerarla como una muestra de lo que ocurre a nivel de lo cultural inconsciente.

TABLA 6.2  
1. LÓGICA DE LO PROHIBIDO\*  
(OBJETO DE LA FALTA)

	Nº. DE IMPR O	1. LÓGICA DE LO PROHIBIDO (móvil de la historia)								
		A	B	C	D	E	F	G	H	I
2007	6	0	6	3	1	1	1	0	0	0
2008	8	1	8	4	6	0	0	0	0	1
2009	8	1	7	4	1	1	1	2	1	0
Tec09	4	0	4	3	0	3	0	0	0	0
Total	26	2	24	14	8	5	2	2	1	1
porcentaje		7.6 %	92 %							
		<b>A. Identificación de la falta</b> <b>B. No se identifica la falta</b> C. Capricho de la autoridad D. Tareas y calificaciones E. Corrupción concertada F. Acoso escolar ( <i>bullying</i> ) G. Ineptitud pedagógica de maestros. H. Pseudo - problema de aprendizaje. I. Énfasis en el conocimiento								

A nivel de los supuestos teóricos, la incidencia que tiene «la no identificación de la falta» en los otros componentes de la estructura es significativo, pues al no poder ubicar el objeto de la falta, la ley regulante se desdibuja y otro tipo de ley toma su lugar, por tal razón, todo lo demás queda falseado; el castigo, en su función de sanción simbólica, se pone en entredicho, y la apropiación de la ley queda eliminada. Podríamos preguntar: si la premisa es que la ley delimita el contorno de lo prohibido y el sujeto convive con ella ¿A qué lógica de lo prohibido están sometidos estos personajes? si la falta no se discierne en términos manifiestos ¿qué es lo que da lugar a que la autoridad aplique una ley mediante el castigo?

Contrariamente a este alto porcentaje, se registraron (cfr. tabla 6.2) dos casos (7.6 %) donde el objeto de la falta fue presentado, desarrollado y concluido por los estudiantes conforme a la estructura propuesta, es decir: el objeto de la falta entra en concordancia con la presencia y ejecución de una ley regulante, se produce durante la representación el equivalente a un juicio que permite al infractor asumir su falta, lo que hace que la

sanción opere en su función simbólica. La particularidad imprevista de estas improvisaciones es que no fueron los personajes-alumnos los acreedores de la sanción, sino *dos profesoras de primaria que inexactamente cometieron una falta*, esto es: representantes de la ley que debido a cuestiones de su carácter y afectividad respecto a sus alumnos, perturbaban el ambiente áulico. En una de las improvisaciones, una maestra, además de tener una actitud despótica frente al grupo, se entrometía en la vida privada de las familias de sus estudiantes; en la otra, la directora de una escuela observó la actitud déspota de una de sus docentes. Ambas fueron objeto de una sanción: en la primera, la profesora fue despedida de su trabajo admitiendo su responsabilidad en los hechos, y la segunda, fue objeto de una plática con la directora de la escuela, con miras a corregir su actitud áspera frente a los alumnos.

Finalmente, de los datos cuantitativos obtenidos hasta el momento, podemos hacer varias inferencias: en primer lugar no sólo nos sorprendió el alto porcentaje obtenido en la “la no identificación del objeto de la falta”, falta que además, esperábamos encontrar en los personajes-educandos, sino que las improvisaciones donde se pudo identificar, fueron imputadas a dos personajes-maestras quienes fueron sancionadas. De esta ilación surge la pregunta respecto al tratamiento que los participantes dieron a los personajes-educandos, pues se observó una fuerte tendencia a tratarlos en sus historias indulgentemente, víctimas de la hostilidad de la ley o de la “supuesta autoridad”

Los datos en si mismos no propician jamás una única interpretación, actúan como significantes en espera de diversas significaciones. Varias podrían ser las vertientes en que se puede explicar este fenómeno: primero, siendo los participantes aún estudiantes sería lógico pensar que quisieran *acusar* a la autoridad, por aquello que percibieron como ofensa o desarreglo de la ley; desde esta perspectiva se aprecia una descomposición de la ley en lo simbólico, pues ella no regula nada. Segundo: del lado de *la queja* de los estudiantes, puede entreverse la incapacidad de éstos en convertirla en pregunta y acción que lleve a la responsabilidad de los actos. El simple hecho de quejarse es una señal de goce que enquistá comportamientos, afectando la transmisión y apropiación de la ley en tanto proceso dinámico.



- **Resultados globales de la estructura base**

Si partimos de los indicadores base de los cuatro componentes de la estructura podemos observar globalmente el bajo porcentaje con que se presenta la acción de la ley regulante. Es decir sólo en el 7.6 por ciento de los casos se identificó la falta, operó la ley regulante, en el 4 por ciento el castigo estuvo ligado a la falta y en 3 por ciento aparece en escena el asentimiento subjetivo de la falta por parte del infractor.

En la tabla 6.3 se muestra alarmantemente la inconsciencia con la que opera la ley y el castigo en la educación.

TABLA 6.3  
PORCENTAJES RESPECTO A LA ESTRUCTURA BASE

1. LÓGICA DE LO PROHIBIDO	2. POSICIÓN DE LA AUTORIDAD FRENTE A LA LEY	3. FUNCIÓN DEL CASTIGO	4. RESPUESTA DE LOS SUBORDINADOS FRENTE A LA LEY
A. Identificación de la falta	A. Presencia de la ley regulante	A. Castigo ligado a la falta	A. Asunción de la falta
<b>7.6 %</b>	<b>7.6 %</b>	<b>4 %</b>	<b>3 %</b>

- **Capricho de la autoridad, la vociferación.**

En la siguiente tabla (6.4) consignamos los nuevos indicadores que responden a una cierta lógica de lo prohibido según los personajes, y que dista mucho de algún orden cultural identificable. Los móviles de las historias tienden hacia problemas de la vida cotidiana y a la exacerbación de comportamientos antigregarios. Si se consideraron estos indicadores en este componente de la estructura fue por que fungieron como aguijón en el comportamiento estentóreo de padres y maestros y fue motivo en la implementación de castigos.

TABLA 6.4  
1. LÓGICA DE LO PROHIBIDO\*  
(OBJETO DE LA FALTA)

	Nº de impro	A	B	C	D	E	F	G	H	I
2007	6			3	1	1	1	0	0	0
2008	8			4	6	0	0	0	0	1
2009	8			4	1	1	1	2	1	0
Tec 09	4			3	0	3	0	0	0	0
Total	26			<b>14/26</b>	<b>8/26</b>	<b>5/26</b>	<b>2/26</b>	<b>2/26</b>	<b>1/26</b>	<b>1/26</b>
Porcentaje				<b>53.8</b>	<b>30.7 %</b>	<b>19.2 %</b>	<b>7.6 %</b>	<b>7.6 %</b>	<b>3.8%</b>	<b>3.8%</b>
		<p>A. Identificación de la falta            B. No se identifica la falta            C. Capricho de la autoridad, vociferación.            D. Tareas y calificaciones            E. Corrupción concertada            F. Acoso escolar (<i>bullying</i>)            G. Ineptitud pedagógica maestros            H. Pseudo-problema de aprendizaje.            I. Énfasis en el conocimiento</p>								

\* El conteo por indicador por columna es individual, por lo que los indicadores en su conjunto no suman el cien por ciento.

Diseñamos el indicador empírico «capricho de la autoridad» (1C) por su persistente presencia en las representaciones teatrales, el cual obtuvo un 53.8 por ciento en la tipificación efectuada; este indicador es el que se consideró como el motor principal en la narración de las historias. Aquellos personajes que ocuparon el lugar de autoridad asumían una actitud prepotente, *vociferante*; aparecían humillando a los subordinados con insultos soeces y maltratos corporales. Los ejemplos que se encontraron son bastos, aquí sólo proporcionamos una muestra: una alumna estaba comiendo un «gansito» y éste se le cayó al suelo, el maestro la obligó a comérselo del suelo; otro profesor decía a sus estudiantes «se vale obedecer y no opinar»; una niña quería ir al baño y el profesor le contesta: «aquí no se viene a hacer ni pipi ni popo, se viene a estudiar»; otro profesor que llegaba recién a su salón decía: «hoy me peleé con mi esposa y quiero desquitarme con ustedes».

Nada en las palabras de esta autoridad invitaba a pensar que existiera alguna intención educativa en sus acciones. Esta actitud caprichosa y vociferante está vinculada a un goce pulsional primitivo que está fuera de todo campo transferencial con el otro, y desvinculada a cualquier lógica de lo prohibido en lo social. Ni siquiera podemos adjudicar a este comportamiento el calificativo de autoritarismo educativo pues éste responde a una moral rígida, con sus tradiciones y disciplina que tanto se vituperan en la actualidad.

- ***Otros móviles de las historias***

Las bajas calificaciones y el incumplimiento de tareas escolares (1D), particularmente las situadas en el nivel primaria y secundaria, estuvieron presentes en las escenificaciones en un 30.7 por ciento. Pese a esta frecuencia estos semblantes no fueron considerados como objetos de la falta, pues en ellos no se discierne propiamente una transgresión a la norma o a la moralidad.

En la práctica educativa y sobre todo en tiempos de globalización las calificaciones numéricas constituyen *un significante cultural* y un ideal que responde a una lógica ideológica del éxito escolar, de ahí la vigilancia, por ejemplo, en las valoraciones nacionales sobre el conocimiento a través de la prueba ENLACE,<sup>38</sup> igualmente podemos considerar el polo opuesto: las altas calificaciones son objeto de reconocimientos y premios. Los resultados de la prueba ENLACE podrán ser poco alentadores para México pero para el contexto de la investigación, las bajas calificaciones y el incumplimiento de tareas no pueden ser considerados como «objetos de la falta», pues están insertos en una problemática pedagógica cultural muy compleja que excede esta investigación.

---

<sup>38</sup> La prueba ENLACE (Evaluación Nacional del logro académico en centros escolares) se aplica en Educación Media Superior para conocer en qué medida los jóvenes son capaces de poner en práctica, ante situaciones del mundo real, conocimientos y habilidades básicas (lectora y matemática) adquiridas a lo largo de la trayectoria escolar.

La corrupción (entre maestros-alumnos, padres de familia-autoridades escolares) y el acoso escolar entre pares (*bullying*) fueron otros de los móviles que aparecieron en las escenificaciones aunque en menor proporción: 19.2 y 7.6 por ciento respectivamente (cfr. tabla 6.4). Su baja incidencia porcentual no menoscaba la importancia que tienen estos fenómenos en nuestra época, pues son encarnaciones de *la falla* en la transmisión de la ley y de su declinación propiamente dicha. Sus *efectos* se dejan sentir en la violencia cotidiana, en el acoso escolar que da paso a una lógica de red y una victimización horizontal, en los actos de corrupción, en la impunidad, etc. En este contexto, irrecusablemente, la apropiación de la ley se ve impedida y la corrupción y el acoso escolar se vuelven modos de vida.

Si bien la corrupción es un fenómeno donde hay dos participantes, *estructuralmente*, un sujeto en posición de subordinación, no puede pervertir la ley, a menos que su representante quiera obtener algo del supeditado; es por ello que este fenómeno no fue computado dentro del indicador (1A) identificación de la falta, dedicado a los sujetos en posición dependiente.

Aunque hubo varias improvisaciones donde la corrupción se presentó, la pauta la proporcionó la improvisación 6:07, donde se observa como una maestra pide favores sexuales a uno de sus alumnos a cambio de calificaciones. La madre del muchacho, al saber lo sucedido, le dice a su hijo: «no me importa como saques diez pero tienes que terminar la escuela». En esta escenificación todos los personajes representantes de la ley están coludidos; la pregunta hipotética sería: si habría alguna instancia regulante de la ley a la cual se podría acudir y si es que el subordinado está en posibilidad psíquica de apelar.

En estos indicadores se discierne la ausencia de la ley regulante, son fenómenos que trascienden lo educativo propiamente dicho en tanto el imperante Otro social los condiciona.

## 2. Posición de la autoridad frente a la ley.

Era de esperarse que en una misma improvisación hubiera varios mandos (maestros, padres de familia, autoridades escolares) y diversas posiciones frente a la ley, por lo que sólo se consignaron aquéllas que consideré como dominantes y dieron lugar a un desenlace de la historia. En el cuadro siguiente se resumen las diferentes posiciones de la autoridad frente a la ley que encontramos.

TABLA 6.5  
2. POSICIÓN DE LA AUTORIDAD FRENTE A LA LEY\*

	Nº de impro	A	B	C	D	E	F
2007	6	0	3	1	0	0	1
2008	8	1	7	1	0	0	1
2009	8	1	8	2	2	0	0
Tec. 09	4	0	1	1	0	0	1
Total	26	2/23	19/23	5/23	2/23	0/23	3/26
Porcentaje	23**	8.6%	82.6 %	21.7 %	8.6 %	0 %	11.53 %
		A. Presencia de la Ley regulante B. Declinación de la Ley regulante C. Ley perversa D. Autoritarismo educativo E. Implementación de límites F. Sin planteamiento de ley					

\* El conteo por indicador es individual, por lo que los indicadores en su conjunto no conforman una totalidad.

\*\*Debido a que en tres improvisaciones no hubo planteamiento de ninguna ley, el cálculo porcentual se efectuó sobre 23 improvisaciones

El indicador sobre la declinación de la ley en la educación (2B) aparece con una fuerte tendencia, que en nuestro conteo ocupó el 82.6 por ciento; en él se consideraron semblantes contenidos en los indicadores 1C, 2C, 4C, 4D, 4E, puesto que su descomposición se evidencia en las actitudes del agente frente a la ley que debe

representar, se expresa en: su modo vociferante, en la ley utilizada a conveniencia, y también en la respuesta acomodaticia de los subordinados frente al Otro legislante.

Este resultado (82 %) nos proporciona un panorama global sobre el estado de la ley en la educación. Pero encontramos en la comparación de dos indicadores –IC con el 53.8 por ciento (el capricho de la autoridad como móvil de la historia) y el 2C con el 21.7 por ciento (la utilización de la ley en su versión perversa)– un matiz que expresa, a mi parecer, *los modos culturales en que ocurre tal declinación*. Es decir, no es tanto la corrupción intencionada en la que el legislante obtiene ilícitamente beneficios tangibles lo que está detrás de la declinación de la ley, como el *goce del poder vociferante* donde los beneficios son, al ojo externo, de una extraña cualidad; el goce legislador es un goce inútil, que no conduce a ningún fin educativo.

Durante la transcripción de las improvisaciones y el diseño de los nuevos indicadores, me percaté de la discrepancia entre una educación de corte autoritario (2D), y una actitud prepotente de quien ocupa el lugar de autoridad hacia los educandos. Esta diferenciación provino de una de las improvisaciones más logradas por los ejecutantes (2:09), pues en la personificación de un «padre autoritario» se divisaba una *corriente de pensamiento educativo* estricta<sup>39</sup>, mientras que en las otras escenificaciones la actitud vociferante de la autoridad se percibía un vacío educativo. Bajo este criterio fue solamente en dos de las veintiséis improvisaciones donde se registró el autoritarismo educativo (2D). Su bajo porcentaje 8.6 advierte la indistinción generalizada con que se califica frecuentemente ciertas experiencias educativas, donde el griterío toma el lugar de una ley autoritaria.

Con referencia a la implementación de límites, es un indicador (2E) que surgió a posteriori y que debió considerarse con antelación, pues se observa en la educación

---

<sup>39</sup> En esta historia se representó a un padre autoritario cuya idea educativa estaba guiada por imperativos inamovibles; este personaje había decidido, conforme a cánones de género, la carrera universitaria u oficio que debía seguir cada uno de sus hijos, decidía también sobre la dieta (vegetariana) a la que todos los miembros de la familia debían estar sujetos, mientras la madre acataba, en silencio, todas estas disposiciones.

cotidiana que los educadores lanzan advertencias a sus tutelados para que la infracción no acontezca. Incluso en el mito de *Caín y Abel* aparece la advertencia de Jehová hacia Caín, cuando el rostro del naciente fratricida se transformó por la diferenciación de las ofrendas.

Parto del supuesto que tanto en la educación de los hijos como en la implementación de reglas en la institución escolar se vislumbra la implementación de límites al educando como *medida preventiva educativa*; este acto constituye un arte para el educador, pues debe preguntarse continuamente hasta dónde prohibir o hasta dónde puede permitir, enfrentándose a la incertidumbre del impacto en la subjetividad y reacciones a posteriori del educando.

Inusitadamente, en los *performances* la implementación de límites estuvo *ausente*, no fue un elemento positivo identificable, y es por esta misma razón, que las interrogantes surgen ¿Dónde está pues la labor educativa? ¿Dónde está la intención de que el sujeto comprenda que no todo está permitido, cuya finalidad implícita está en que el sujeto sea incluido en la comunidad en que ha nacido? ¿En qué lógica de lo prohibido, si es que la hay, está aquel que ocupa el lugar de autoridad? Si bien el sujeto conoce la ley por una primera transgresión fundante, los límites conforman una vía educativa en la transmisión de la ley.

Por último, señalamos en la tabla 6.5 las tres improvisaciones (11.5 %) en las que no apareció explícitamente algún tipo de planteamiento de ley (2F); aunque en ellas sí se representa la *queja* de los estudiantes respecto a las actitudes burócratas de profesores. Así tenemos como ellos tratan de «mandaderos» a sus alumnos, o bien, presentan deficiencias pedagógicas-didácticas al explicar un tema.

### **3. *El castigo***

Este es uno de los componentes donde utilizamos indicadores de correlación interna según los cánones de Mayntz, Holm y Hüber (1975). La premisa teórica de la que

partimos es que el castigo no es un elemento que pueda definirse en sí mismo sino que está en función del objeto de la falta C(OF); es un dispositivo inherente a lógica de lo prohibido, y sobre todo responde al Otro representante de la ley. Sin la confluencia de estas coordenadas, la sanción *pierde* su sentido y su función de pago de una deuda, o de reinscripción de la ley.

En la tabla siguiente se muestran los indicadores producto de la combinatoria entre el castigo y el objeto de la falta. Si bien esta combinatoria hubiera podido preverse cuando se construyeron los indicadores base de la estructura, no fue sino hasta que se avizó que en las improvisaciones se escenificaba: en primer lugar, la aplicación de castigos sin que los personajes hubieran formulado explícitamente, al espectador, el objeto de la falta (3B); en segundo, la perpetración de infracciones las cuales quedaron impunes (3C), esto en aparente contradicción con lo que planteamos anteriormente sobre las dificultades en la identificación de la falta. Lo que aquí se registró fueron los eventos referentes a la corrupción incitada por los que ocuparon el lugar de autoridad, y que no fueron motivo para la aplicación de una sanción.

TABLA 6.6  
3. FUNCIÓN DEL CASTIGO\*

	Nº de impro	A	B	C	D
2007	<b>6</b>	0	3	1	0
2008	<b>8</b>	0	7	0	0
2009	<b>8</b>	1	6	2	0
Tec 09	<b>4</b>	0	0	2	0
Total	<b>26</b>	<b>1/22**</b>	<b>17/22**</b>	<b>5/26</b>	<b>0</b>
Porcentaje		<b>4.5%</b>	<b>77.27 %</b>	<b>19.23 %</b>	
		1. Castigo ligado a la falta. 2. Castigo sin falta 3. Faltas sin castigo 4. Implementación de límites.			

\*El conteo por indicador por columna es individual, por lo que los indicadores en su conjunto no suman el cien por ciento



\*\*El cálculo porcentual se realizó sobre 22 en tanto que en las improvisaciones efectuadas en el tecnológico de Monterrey no se contempló en la consiga el castigo.

Desde el arquetipo propuesto para observar cómo es que ocurre la transmisión y apropiación de la ley en la educación esperábamos encontrar, bajo el resguardo de la ley regulante, la implementación del castigo acorde a la falta (3A), sin embargo este indicador en la estadística obtuvo tan sólo un 4.5 por ciento. En contraste, los resultados cuantitativos del indicador 3B muestran una fuerte disposición por parte de la autoridad a castigar sin que la falta estuviera plenamente identificada, alcanzando un 72.72 por ciento. La discrepancia entre los resultados de estos dos indicadores opera como una señal de alarma pues evidencia la falta de claridad, por parte de las autoridades, sobre aquello que se castiga. La pregunta que surge es: ¿A qué obedece esta tendencia elevada de la autoridad a castigar sin que la infracción sea el motor del castigo?

En los trabajos teatrales el castigo aparece asociado al *método pedagógico* que utilizan padres de familia o maestros, se castiga porque los alumnos no aprenden los contenidos académicos o como manifestación de poder sobre el subordinado pues ni siquiera se discierne en su aplicación una forma de disciplinar ciertas conductas. Las modalidades del castigo van desde el maltrato corporal, expulsiones del salón, hasta las humillaciones públicas pero *sin* fines de exhibición pedagógica, es decir, no se presenta el caso de que sirva de lección a otros.

Bajo estas circunstancias es fácil predecir que el castigo, utilizado como procedimiento didáctico, está no sólo destinado al fracaso, sino que actúa como un dispositivo que potencia el resentimiento en contra de la autoridad. Utilizar el castigo como método pedagógico implica un desplazamiento de la intencionalidad educativa hacia la exhibición del poder sobre el subordinado, tomando a éste como objeto de goce. Desde esta contingencia la punición tiene, con toda la razón del mundo, mala fama, su aplicación indiscriminada tiene efectos en el sujeto que lo padece, pues lo percibe más como un agravio que como un castigo en su función simbólica, lo que finalmente provoca estragos en la transmisión y apropiación de la ley.

Ante los resultados obtenidos podríamos interrogar ¿Qué motivación tendría una autoridad para castigar a otro, sin que en estricta justicia haya sido identificada una infracción o cierta conducta antisocial? ¿Hay algún tipo de ganancia en la implementación de castigos? Desde las elucidaciones de la experiencia de la clínica psicoanalítica, se discierne que el poder legislante *absoluto*, un plus de goce en «ese cruel placer de castigar», como lo llama también Foucault (1975) en *Vigilar y Castigar*; es la presencia del goce sexual<sup>40</sup> de carácter sádico, con un distintivo en la modalidad de satisfacción.

Por último, consignamos «las faltas sin castigo» (3C) con un 19.23 por ciento. En este indicador, sin duda, el tema principal es el de la impunidad con que se cometen actos corruptos, promovida, en todos sus aspectos, por un poder de carácter siniestro. La modalidad en la que con mayor frecuencia aparece la corrupción es la sexual, las autoridades, insatisfechas en su erotismo, ofrecen calificaciones y puestos de trabajo a cambio de favores sexuales. Lo que se aprecia en las puestas escénicas es cómo la complicidad en la corrupción se vuelve un acto cotidiano, donde el significativo cultural cristalizado en «se me hizo fácil» adquiere todo el estatuto de degradación de la ley. Bien sabemos que la corrupción, como manifestación de goce, es imposible erradicar, pues es parte estructural de la perversidad humana; sin embargo, lo que sorprende es el carácter con que aparece en los *performances*, bajo el velo de lo chusco y no de la indignación.

En general los participantes exhibieron en escena la propensión de maestros y padres de familia a castigar a los educandos de forma injustificada, pero poco aparece representado la lucha para que esto no sea de esa manera. Así tenemos que, la apelación a la ley simbólica por parte de los subordinados es prácticamente inexistente, el material significativo que podría dar cuenta de ello, jamás fue pronunciado.

---

<sup>40</sup> Entendemos lo sexual más allá de cualquier determinación biológica o de una cópula. Lo sexual está asociado a una ganancia de placer como lo muestra Freud que sucede en la sexualidad infantil (*Cfr.* Freud, 1905).

#### **4. Respuesta de los subordinados frente a la ley**

Este es el elemento de la estructura que presentó mayor dificultad en términos de identificación positiva, puesto que la subjetividad y la singularidad imperan en la respuesta de los personajes subordinados. El registro de este indicador no se circunscribió exclusivamente a la dialógica entre subordinado y autoridad en el momento de la escena, sino que se consignaron *las cadenas significantes detrás de la escena*, es decir, los dichos reflexivos que los actores enuncian a espaldas de su interlocutor, pues en ellas se reconoce un pensamiento auténtico frente a la ley y el castigo.

Sabemos que cada sujeto hace algo distinto con aquello que la ley prohíbe, las reacciones de los infligidos indican, a posteriori, la relación del sujeto con el Otro de la Ley. Así tenemos aquellos personajes que: asumieron la responsabilidad de sus actos (4A); se revelaron contra el poder cuando lo percibieron como abusivo (4B); asumieron un talante de sometimiento convirtiéndose en instrumentos de goce del Otro (4C); entraron en connivencia con la autoridad para beneficio propio (4D); hicieron gala de la anomia que impera en su ser en actitudes cínicas y de apatía, poniendo en jaque cualquier tipo de ley y lógica de lo prohibido, y haciendo del castigo algo que se puede evadir (4E). A continuación presentamos los resultados cuantitativos para su análisis:

CUADRO N° 6.7  
4. RESPUESTA DE LOS SUBORDINADOS FRENTE A LA LEY\*

	N° de impro	A	B	C	D	E
2007	6	0	0	4	1	1
2008	8	0	0	6	0	2
2009	8	1	2	4	2	3
Tec 09	4	0	0	0	4	0
Total	26	1/22*	2/22*	14/22*	7/26	8/22*
Porcentaje		4.5 %	9 %	63.63%	26.9 %	36.36 %
		<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Asentimiento subjetivo de la falta</li> <li>❖ Revelación contra el poder excesivo.</li> <li>❖ Conformidad con el sometimiento</li> <li>❖ Complicidad entre los subordinados y la autoridad</li> <li>❖ Conducta anómica</li> </ul>				

\*El conteo por indicador por columna es individual, por lo que los indicadores en su conjunto no suman el cien por ciento.

\*\*El cálculo porcentual se realizó sobre 22 en tanto que en las improvisaciones efectuadas en el Tecnológico de Monterrey no se contempló en la consigna el castigo.

Quizá una de las operaciones conscientes más difíciles para el ser humano es responsabilizarse de su pensamiento, omisiones, palabra y obra. La finalidad de la clínica psicoanalítica es conducir al sujeto para que se haga cargo de los deseos inconscientes que rondan en los síntomas, cuyo develamiento trae un efecto terapéutico. Es por ello que no es de extrañarse que el asentimiento subjetivo de la falta (4A) por parte de los personajes haya tenido tan sólo 4.5 por ciento del total de las narraciones: fue una profesora quien finalmente dio cuenta de su responsabilidad, ella mantenía una relación transferencial despótica tanto con alumnos como con padres de familia. El asentimiento subjetivo de la falta aconteció no sin reticencia y después de una denuncia, un enjuiciamiento y una sanción; su respuesta final fue un simple «bueno», que bastó para ubicarla como alguien que asumió su falta.

El indicador 4B está asociado a la capacidad que tiene el sujeto de revelarse en contra del poder excesivo, esto es, apela a la ley en lo simbólico para ordenar este goce, aunque bien sabemos que esto es sin garantías. Fueron únicamente dos de las veintiséis improvisaciones (9 %) donde se presentó el caso. En el primero, una madre preocupada

por la desazón de su hija al regresar de la escuela, se da a la tarea de investigar el por qué de su conducta; en consecuencia a la información obtenida, organizó a los padres de familia para denunciar ante las autoridades las actitudes despóticas de la profesora para con sus alumnos. En el segundo, una hija se revela contra su padre al quererle imponer la carrera profesional que debía estudiar, los resultados para ella no fueron exitosos, sin embargo ejerce esta acción mediante la palabra y no mediante conductas impulsivas.

Aunque la tendencia más alta 63.6 por ciento estuvo del lado de las escenificaciones donde los subordinados se sometieron al castigo impuesto por la autoridad (4C), es uno de los indicadores más vulnerables en tanto está ceñido por diversos factores, a saber: las *circunstancias* en las que un sujeto puede rebelarse están en proporción al poder legislante, en determinado momento es mejor aguantarse y callarse con fines de sobrevivencia; el *sentimiento de culpa*, siempre subjetivo, puede hacer sentir al sujeto merecedor de un castigo –esté o no en concordancia a la falta cometida. Por otra parte, no hicimos una diferenciación entre las reacciones de sometimiento de niños, adolescentes y adultos en tanto cada sujeto, dentro de su edad cronológica, es capaz de reaccionar, si tiene los recursos psíquicos para protestar; esto lo hacen al menos con una pregunta reactiva: ¿qué hice? ¿por qué me castigas? más aún, si la infracción no está plenamente identificada, como lo observamos en las improvisaciones.

El sometimiento aparece en los personajes infantiles por la escasa posibilidad de revelarse debido a la dependencia vital que conservan hacia el adulto, ellos se acoplan a los requerimientos de la autoridad, hacen los mandados a maestros y padres de familia, obedecen con cierta diligencia, reciben castigos corporales y verbales sin chistar. Sin embargo, detrás de la escena, *masculando para si*, se descubren sus reales sentimientos hacia la autoridad: «vieja loca», «vieja pendeja», «padre estúpido» «ya parece que te voy a obedecer» «pelele»; un adolescente, detrás de la conversación que mantenían su madre y la maestra, murmura con actitud masoquista y rencor manifiesto: «Si madre, obedezco para que ustedes estén contentas». Detrás de la escena se revela la relación que tiene el sujeto con la autoridad, ellos se *acomodan* al capricho de la ley, señal inequívoca de la fragilidad de una ley regulante.

No obstante, pese al padecimiento por las sevicias soportadas o la inconformidad ante la percepción de una injusticia, no lleva a estos personajes más allá de la queja, del insulto emitido a espaldas de la autoridad, no induce al pronunciamiento o a la pregunta, más aun si consideramos que: la improvisación teatral no representa ningún riesgo en lo real por tal sublevación. Este talante del sujeto, este *goce* en el aflicción, debe redituarle alguna ventaja, pues si no, no se sostendría. La tesis que proponemos apunta a la *desresponsabilización e imputación a otro del propio destino adverso*. Paradójicamente, este goce penoso retroalimenta la actitud despótica del legislante.

Poco hay que decir sobre el indicador 4D: *la complicidad* entre los subordinados y la autoridad, el cual registra un 26.9 por ciento. Se trata de conductas moralmente incorrectas donde las partes implicadas tienen un arreglo que las beneficia en detrimento de la ley regulante; algunos ejemplos que aparecen en las improvisaciones son: el soborno de padres de familia hacia las autoridades escolares; el influyentismo; el intercambio de favores sexuales por calificaciones o ascenso en el trabajo; la relación lésbica entre una alumna de secundaria y su maestra; la confabulación entre una madre de familia y la maestra en la aplicación de castigos hacia el educando. La tendencia es baja dentro del contexto de esta investigación, pero no deja de ser una partícula más que contribuye a la declinación de la ley regulante.

El comportamiento anómico (4E) de los personajes obtuvo el 36.3 por ciento de las improvisaciones. Consignamos aquí las conductas que mostraban apatía, indiferencia, actitudes de desvergüenza y sintagmas cristalizados como el «me vale gorro». Algunos ejemplos son:

- Durante la clase, tres hermanas adolescentes realizan actividades banales: una se pinta, otra dibuja, otra se duerme, mientras que la maestra expone su tema sin que reaccione ante tal comportamiento; aunque la madre de las jóvenes intenta corregirlas, muestran su total indiferencia, no hay poder humano que las mueva.
- Un grupo de adolescentes rebeldes, alumnas de una escuela religiosa, se burlan de la autoridad y de los contenidos que les enseñan las monjas en materia de valores; se

van al antro sin permiso y muestran una actitud desparpajada, una de ellas no deja de evocar libidinosamente la palabra «hombres».

- La conducta de una «niña insufrible», como la llama la profesora, caprichosa en grado extremo, es el producto de una madre consentidora.
- Dos alumnas de secundaria se roban un examen y lo siembran a una compañera estudiosa para inculparla (*bullying*), las autoridades se enteran y sin ninguna averiguación la castigan.

Bajo la sombra de la anomia los sujetos quedan desubjetivados, deshumanizados frente a la preocupación o dolor de los demás; irrumpe la pulsión sin rumbo, sin objeto, sin sentido. La anomia es una entropía que no es otra cosa que el goce sin ley. Esta es una de las expresiones de las *fallas* en la transmisión de la ley, que inevitablemente pone en jaque la estructura de la transmisión de la ley.

Si bien los indicadores 4C, 4D, 4E fueron diferenciados en conductas particulares para su identificación positiva, en su conjunto, los modos de actuación de los subordinados dejan entrever una actitud laxa con el Otro de la Ley; lo que compromete y pone en entredicho la apropiación de la ley. El material significativo puesto en acción en la actividad lúdica no sugiere que la ley sea sentida en su aspecto regulante, y esto en gran medida, a causa de las fallas en la transmisión de la ley.

Estos son algunas de las interpretaciones que podemos hacer a partir de los resultados obtenidos. Partimos de la tesis de que cada uno de los datos tiene una función significativa que remite a diferentes significaciones, por lo que consideramos que ello abre la posibilidad de otras interpretaciones, que se validarán según las bases epistémicas del campo disciplinario que se utilice.





# Aportes de la investigación a la pedagogía.

Las contribuciones que ofrece esta investigación a la disciplina pedagógica son de diversa índole; a continuación especificaré algunas de ellas:

1. Diseñamos una metodología –de la cual la investigación pedagógica podría beneficiarse– que permite acceder a material significativo inconsciente a nivel de una colectividad. La improvisación teatral, utilizada como técnica de investigación, posibilita la exploración de objetos de estudio culturalmente compartidos que requieran ir más allá del ámbito consciente y reflexivo de los acontecimientos.

La improvisación teatral no solamente funciona como recurso de investigación, sino que representa un camino posible a través del cual el sujeto puede conocer algo de sí mismo. La experiencia para los participantes fue importante porque propició un asomo al inconsciente, y esto es precisamente el germen del cambio de posición subjetiva, del famoso modismo mexicano «me cayó el veinte», del «*insight*» de la psicología norteamericana que aporta una clara conciencia respecto al significado de las conductas personales, del «golpe de sentido» dice Lacan. Intentar salir de los discursos academicistas es lo importante para dar pie precisamente al aprendizaje, en un tiempo lógico que precipita al sujeto a un aserto subjetivo.

2. La utilización de dos modelos de investigación con lógicas epistémicas disímiles (la positiva-cuantitativa y la clínica de orientación psicoanalítica) es un ensayo por aprovechar información de diferente cualidad. Ambas, coadyuvan al interrogatorio y entendimiento del objeto de estudio; cada método opera como estabilizador de la otra, retroalimentándose y conteniendo el desplazamiento infinito de resultados, sean estos numéricos o significantes. Tomemos en consideración lo que señala Pierre Bourdieu et al: un distanciamiento decisivo respecto a los hechos, queda expuesto a las facilidades del intuicionismo, del formalismo o de la pura especulación. (1975: 73)

3. Quizá uno de los mayores logros de este trabajo, haya sido la confección de un *modelo teórico* (cfr. Infra: 73-74) sobre la relación del sujeto con el Otro de la ley. Su diseño se apoyó en el análisis del mito hebraico, *Caín y Abel*, considerando los parámetros teóricos que proporciona la perspectiva psicoanalítica lacaniana. Tal modelo constituyó no sólo la categoría central de análisis, sino que conformó una *estructura* potente para la exploración del tema en otras muestras poblacionales. Bourdieu indica que el modelo teórico actúa como un tipo ideal que funciona como guía para la construcción de hipótesis, «es una ficción coherente en la cual la situación o la acción es comparada y medida» (1975: 74); asimismo, tiene una función heurística al permitir la exploración sistemática del objeto de estudio y proporcionar un esquema para la clasificación de las experiencias posibles.

Uno de los beneficios que brindó el modelo fue el trabajar con dos muestras poblacionales de diferentes características socioeconómicas y culturales (estudiantes de la carrera de pedagogía de la FES Aragón y alumnos del Tecnológico de Monterrey del curso «Los valores en el ejercicio profesional»); con ello, no sólo se puso a prueba la consistencia del prototipo, sino que invita a pensar en la pertinencia de *extender* su uso a otros espacios educativos. Así tenemos que los resultados del material significativo vertido en las escenificaciones indican tendencias similares en la relación del sujeto con el Otro de la ley; en ambos trabajos, con diferentes particularidades, la declinación de la ley se hace presente.

4. El *contenido manifiesto* de la improvisación teatral, constituyó la vía lúdica por la cual se manifestó la inconformidad de los estudiantes respecto a las autoridades responsables de su educación. Por otra parte, como *contenido latente*, las historias creadas son un ramillete de quejas sin solución, sin reivindicación, y sobre todo, sin que pudieran convertirse en interrogantes para el sujeto, que funcionaran como preámbulo a la responsabilidad.
5. A partir de los cuatro elementos que componen la estructura, expongo algunos de los resultados:

- El resultado más significativo de la investigación fue la dificultad para identificar «el objeto de la falta», por lo que hubo la necesidad de crear un indicador que mostrara su ausencia, el cual obtuvo una proporción del 92 por ciento. Ello suscitó las primeras preguntas de investigación: si no hay falta cometida ¿sobre qué criterios se aplica la ley y el castigo en la educación? Si la infracción está desdibujada ¿a qué lógica de lo prohibido responde el desempeño de las autoridades? Asimismo, advertimos que si hay dudas en la identificación de la falta, la norma también se desvanece.
- Los móviles de las historias se concentraron en mayor medida en el «capricho de la autoridad» para ejercer la ley y el castigo. La ley en lo simbólico mostró pobremente su cualidad reguladora y promotora del lazo social.
- Establecimos la diferencia entre una *actitud* despótica, vociferativa de alguien que ocupa un lugar de autoridad y una *educación autoritaria* con intención educativa. La primera hace uso de los insultos y maltratos corporales cuya justificación la encontramos en la famosa frase «pa que aprenda», no se sabe qué. La segunda puede hacer uso de «castigos» u otros métodos que a cualquiera impresionarían, en nombre de «las buenas intenciones» con que se anuncian con tal educación. En la improvisación 2-09 el padre quien sostiene una educación autoritaria piensa que una dieta vegetariana es la mejor para su familia; que la educación de las mujeres es para el hogar y el hombre debe elegir una carrera como ingeniero y no una carrera mujeril como la música. En este caso el padre sostiene una cierta ideología que quiere imponer con toda su voluntad.

Este distingo tiene relevancia en el contexto de la investigación realizada, al considerar la mayor prevalencia de la actitud vociferante autoritaria que no conduce a ninguna parte, sobre la educación autoritaria con ideales educativos preestablecidos, aunque estos puedan no gustarnos.

Podríamos preguntarnos si las consecuencias educativas son igualmente perniciosas en uno y otro caso. Lo que nos muestra esta improvisación (2-09), en comparación con el resto, es que los personajes-hijos pueden *rebelarse* ante la palabra paterna, en tanto conocen el contenido de su manera de pensar; en cambio en la actitud vociferante de padres, maestros y autoridades educativas, los educandos se quedan pasmados sin saber qué hicieron, y por lo tanto sin poder rebelarse; por el contrario para sobrevivir en ese medio ambiente, se acomodan a lo que manda la «autoridad».

La tendencia educativa será para las futuras generaciones *la repetición* y la *reproducción* de comportamientos indeseables que los padres tuvieron con los personajes, *pues no hay ideales educativos que perseguir*.

- El castigo es el tema más espinoso y controversial de la investigación, pues es un significante con una carga histórica ingrata de proporciones mayúsculas. En el contexto de la investigación, la punición no aparece como consecuencia de una inobservancia de la ley, sino que se encuentra embrollada en relaciones transferenciales y contratransferenciales entre los personajes. Su función aparece desdibujada, indiferenciada respecto de acciones como la humillación, el maltrato, las amenazas psicológicas; asimismo el castigo aparece asociado al «al poder educador» o bien es utilizado como método pedagógico, por lo que pierde su efectividad en la internalización de una ley al no estar ligada a la falta.

En síntesis, la categoría central de análisis permitió el registro positivo de los componentes de la estructura –la relación del sujeto con el Otro de la ley– en los trabajos escénicos, los resultados, por *omisión*, dejaron entrever la falta de una *atmósfera cultural* para la transmisión y apropiación de la ley. No basta con que el sujeto conozca las prohibiciones que permiten regular la vida en sociedad, importa cómo es que se le ha transmitido la ley a través de la educación, y esto es lo que precisamente se aprecia en la investigación. Mencionaré una analogía agreste pero didáctica: pensemos en aquella persona que intenta llevar una dieta balanceada en medio de un ambiente gastronómico donde sólo se consumen fritangas.

Sabemos que el *contexto no es la causa*, sin embargo, preocupa que los actores sociales de la familia y la escuela prescindan en sus actos de intenciones educativas, es decir, no se discierne a dónde quieren llegar las autoridades con la aplicación de castigos donde la infracción no está plenamente identificada. Son pocas las escenificaciones donde se muestra un conflicto real entre las partes o un ideal formativo explícito, la dominancia fue un ambiente pulsional-transferencial sin propósitos educativos con menoscabo en la transmisión y apropiación de la ley.

En este mismo tenor sorprendió hallar en la muestra, que la corrupción educativa no ocupó un lugar sobresaliente en los resultados cuantitativos, en cambio apareció una fuerte tendencia en la actitud vociferante de la autoridad hacia sus educandos cuya estimulación estuvo centrada en el reducido circuito de calificaciones y tareas, en la obediencia conforme a los deseos particulares de las autoridades o en la simple satisfacción pulsional. Todas ellas situaciones de corto alcance respecto de los ideales educativos y que se reproducen como si estuvieran insertas en un *sistema cerrado*, en una especie de compulsión a la repetición.

En términos generales la ley reguladora brilló por su ausencia, la cultura de la legalidad estuvo subordinada a la ley en lo imaginario (moral y a beneficio propio) y la anomia. Los estudiantes actores en la investigación no encontraron en la ley ninguna utilidad, más bien la concibieron como eventualidad para poder castigar, o para obtener beneficios de ella.

Por último quiero advertir que si bien el ejercicio teatral dio oportunidad a los participantes de la investigación de contar con un desfogue lúdico, los resultados obtenidos no representan un absoluto respecto de su actuar cotidiano con referencia a la ley, pero sus personificaciones constituyen una primera evidencia, un primer momento que abre la posibilidad de resignificar la ley en la educación.

Educar es un acto grave que exige compromiso, y que no es posible abandonar a los azares del inconsciente. Por lo regular los educadores –sean padres de familia, docentes,

u otra autoridad representativa para el sujeto– no son conscientes del poder que ejercen sobre sus educandos, y sus actos y palabras impactan, sin saber cómo, en la estructuración del sujeto. El educador no es dueño del sentido de las palabras, y en tanto es también sujeto al Otro inconsciente, desconoce él mismo lo que transmite. La transmisión implica necesariamente una pregunta y una respuesta ética. Ahora, uno de los problemas que surge es cómo constituir una ética de aquello que no sabemos que transmitimos. Lacan en *La ética del psicoanálisis* se pregunta si se puede establecer una ética cimentada en la estructura inconsciente: «él no lo sabía» (Lacan, 1957-1958, p. 284).

Todo acto de transmisión involucra una práctica ética puesto que ella implica la relación con otros y ésta es precisamente la tarea que debemos proponernos cada uno de los que estamos a cargo del acto educativo. En *Televisión* Lacan dice: «Sólo hay ética en el bien decir», ética en la utilización responsable de la palabra y del estilo, no utilizando la palabra de manera perversa. Freud (1928) dice: «Ético es quien reacciona ya frente a la tentación interiormente sentida, sin ceder a ella. Pero quien alternativamente peca, y luego, en su arrepentimiento, formula elevados reclamos éticos, se expone al reproche de quien arregla las cosas de manera hartó cómoda. No ha realizado lo esencial de la eticidad, *la renuncia*, [la renuncia al goce] pues la vida ética es un interés práctico de la humanidad».

# Fuentes de consulta

- ANDRÉ, S. (1993). *La impostura perversa*. México: Paidós.
- ARTAUD, A. (1938). *El teatro y su doble*. México: Debolsillo, 2006.
- ASSOUN, P. (1981). *Introducción a la epistemología freudiana*. México: Siglo XXI editores.
- AULAGNIER, P. (1977- 1978). *Los destinos del placer. Alienación- amor-pasión*. España: Petrel.
- BLATNER, A. (2005). *El psicodrama en la práctica*. México: Editorial Pax
- BACHELARD, G. (1948) *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. CHAMBOREDON, J. C. PASSERON, J.C. (1975) *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- BAUMAN, Z. (2007) *Tiempos líquidos*. México: Tusquets.
- CALDERÓN DE LA BARCA, Madame. (1978) *La vida en México. Durante una residencia de dos años en ese país (1839-1841)*. México: Porrúa. Colección "Sepan cuantos..." No. 74.
- COHEN, L. y LAURENCE, M. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, Col. Aula Abierta.
- COLLI, G. (1977). *El nacimiento de la filosofía*. Barcelona: Tusquets, Colección Fábula.
- CORDIÉ, A. (1994). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_ (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Argentina: Nueva Visión.
- CORNAZ, L. (1994). *La escritura o lo trágico de la transmisión*. México: Editorial

Psicoanalítica de la Letra, A. C.

- CORTÉS PÉREZ, E. (2006). *Apuntes de Psicodrama* (freudiano). Alicante, España: Club Universitario.
- CUETO, E. (2007). “Entrevista a Marta Gerez” [en línea] disponible en: elSigma <http://www.elsigma.com> [consultado el 10 de agosto de 2008]
- CHEMAMA, R. (1993). *Dictionnaire de la psychanalyse*. París: Larousse.
- DEBRAY, R. (1997). *Transmitir*. Argentina: Manantial.
- DOLTO, F. (1988). *La causa de los adolescentes*. Barcelona: Seix Barral.
- DOSTOIEVSKI, F. (1866). *Crimen y Castigo*. México: Porrúa. Col. “Sepan Cuantos...” N° 108.
- DURÁN Ramos, T. (1998). “La investigación pedagógica. Búsqueda de convergencia entre enfoques metodológicos” tesis de maestría en Pedagogía. México: FFy L UNAM.
- DURKHEIM, E. (1975) *Educación y sociología*. Barcelona: Península
- DURIÈS, V. (2002). *La atadura*. Barcelona: Tusquets, Colección Erótica.
- ESQUILO. *Las siete tragedias*. México: Porrúa.
- FOUCAULT, M. (1975). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI
- \_\_\_\_\_ (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Argentina: Gedisa
- FREUD, S. (1986). *Obras Completas*. Buenos Aires – Madrid: Amorrortu 24 volúmenes.
- (1893) *Estudios sobre la histeria*. Vol. 2
- (1900) *La interpretación de los sueños* Vol. 4
- (1905) *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Vol. 8
- (1909) *Sobre el psicoanálisis silvestre*. Vol. 11
- (1910) *A propósito de un caso de neurosis obsesiva*. Vol. 10
- (1913 a) *La predisposición a la neurosis obsesiva*. Vol. 12
- (1913 b) *El interés por el psicoanálisis*. Vol. 13
- (1913 c) *Tótem y tabú*. Vol. 13
- (1914 a) *Sobre la psicología del colegial*. Vol. 13
- (1914 b) *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico*. Vol. 14
- (1918) *De la historia de una neurosis infantil*. Vol. 17.



- (1919) *¿Debe enseñarse el psicoanálisis en la universidad?* Vol. 17  
 (1920) *Más allá del principio del placer.* Vol. 18  
 (1921) *Psicología de las masas y análisis del yo.* Vol. 18  
 (1924) *El problema económico del masoquismo.* Vol. 19  
 (1925 a) *Prólogo a August Aichhorn.* Vol. 19  
 (1925 b) *Presentación autobiográfica.* Vol. 20  
 (1925 c) *La negación* Vol. 19  
 (1928) *Dostoievski y el Parricidio.* Vol. 21  
 (1930) *Malestar en la cultura.* Vol. 21  
 (1933 a) Conferencia N° 31 *La descomposición de la personalidad psíquica.* Vol. 22  
 (1933 b) Conferencia N° 34 *Esclarecimientos, aplicaciones y orientaciones.* Vol. 22  
 (1939) *Moisés y la religión monoteísta.* Vol. 23

GARDNER, H. (2005) *Arte, mente y cerebro.* México: Paidós, surcos 12

GARIBAY K., Á.(1964). *Mitología griega.* México: Porrúa, col. "Sepan Cuantos....".

GEREZ AMBERTIN, M. (1993). *Las voces del superyó.* Buenos Aires: Manantial.

\_\_\_\_\_ (Comp.) (2004). *Culpa, responsabilidad y castigo. En el discurso jurídico y psicoanalítico.* Buenos Aires: Letra Viva Vol. 2.

\_\_\_\_\_ (2008a) *Entre deudas y culpas: Sacrificios.* Buenos Aires: Letra Viva.

\_\_\_\_\_ (2008b) Seminario "Rostros de la vergüenza y la desvergüenza". México: Tecnológico de Monterrey campus D. F. 13 de febrero de 2008.

\_\_\_\_\_ (2009). Seminario "Entre culpas y deudas: sacrificios en la clínica y la vida contemporánea". Tecnológico de Monterrey, campus Ciudad de México. Febrero 14- 16 de 2009.

GOLDING, W. (1954) *El señor de las moscas.* México: Alianza editorial.

GRAVES, R. (1985) *Los mitos griegos.* México: Alianza Editorial

GRAVES, R, y PATAI, R. (1986). *Los mitos hebreos.* Madrid: Alianza Editorial.

GUTHRIE, W. K, C. (1950) *Los filósofos griegos.* México: Fondo de Cultura Económica (FCE)

GIDDENS, A. (1995) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea.* Barcelona: Ediciones Península/Ideas.

- HESSE, H. (1919). *Escritos sobre literatura*. México: Alianza Editorial. Vol. 1.
- \_\_\_\_\_ (1906). *Bajo la Rueda*. México: Editores Mexicanos Unidos
- \_\_\_\_\_ (1919). *Demian*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- HOWLET, Marc. (1981). “El concepto de iniciación”. *Revista Ornitar?* Vol. 2. Publicación periódica del Champ Freudien. 129-147.
- JAEGER, W. (1942) *Paidea: los ideales de la cultura griega*. México: FCE
- KAËS, René. Missenard, A. Benchimol M. Blanchard, M. Claquin, M. Villier, V. (1999). *El psicodrama psicoanalítico de grupo*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- KAËS, R. Faimber, H. Enriquez, M. Baranes, J.-J. (1983) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu
- LACAN, J. (1938) *Estudio sobre la institución familiar*. Argentina: Nación.
- \_\_\_\_\_ (1953- 1976) *El Seminario*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós
- (1953 - 1954) Libro 1 *Los Escritos técnicos de Freud*
- (1954 - 1955) Libro 2 *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*
- (1956 - 1957) Libro 4 *La relación de objeto*.
- (1957 - 1958) Libro 7 *La ética del psicoanálisis*.
- (1962 - 1963) Libro 10 *La angustia*.
- (1968 - 1969) Libro 16 *De un Otro al otro*
- (1969 - 1970) Libro 17 *El reverso del psicoanálisis*
- \_\_\_\_\_ (1967). *Mi enseñanza*. Buenos Aires-Barcelona- México: Paidós
- \_\_\_\_\_ (1974). *El triunfo de la religión*. Buenos Aires-Barcelona-México: Paidós
- \_\_\_\_\_ (1974-1975). *El simbólico, el imaginario y el real*. Texto establecido por Exotéricas.
- \_\_\_\_\_ *Escritos 1 y 2* (1984) México: Siglo XXI.
- “La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud”.
- “Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología”.
- “De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis”.
- LA SANTA BIBLIA**. Antiguo y Nuevo Testamento. Antigua versión de Casiodoro de Reina (1569), revisada por Cipriano de Valera (1602) y cotejada posteriormente con diversas traducciones y con textos hebreo y griego. México: Biblioteca Mexicana del Hogar.

- LAPLANCHE J., y PONTALIS, J. B. (1983). *Diccionario de psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1958). *Antropología estructural*. España: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1978). *Mito y significado*. México: Alianza Editorial.
- LEGENDRE, P. (1996). *El inestimable objeto de la transmisión*. Lecciones IV. México: Siglo XXI.
- LUGO Rodríguez, R. H. *Procedimientos exegéticos del judaísmo antiguo en la carta de Santiago* [en línea] Disponible en [www.sitioabm.com/2003\\_raullugo.htm](http://www.sitioabm.com/2003_raullugo.htm) [consultado el 6 de agosto de 2008]
- MANNONI, Octave. (1980). *Un comienzo que no termina*. Barcelona-Buenos Aires: Paidós.
- MANNONI, Maud. (1979). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.
- MEIRIEU, Philippe. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.
- MÉNDEZ Martínez, S. y CARMONA Gallegos, R. (2005). “Psicoanálisis ¿Enseñanza o Transmisión?” [En línea] [www.uap/psicologia/lamision](http://www.uap/psicologia/lamision) [consultado el 8 de diciembre de 2009]
- MAYNTZ, R. HOLM, K. HÜBNER, P. (1969). *Introducción a los métodos de investigación sociológica empírica*. Madrid: Alianza Universidad.
- MILLER, A. (2006). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. España: Tusquets.
- MILLER, J. (1988). *Matemas I*. Argentina: Manantial.
- MONTERROSO, A. (1969). *La oveja negra y obras completas*. México: FCE – SEP.
- NABOKOV, Vladimir. (1955). *Lolita*. Barcelona: Anagrama.
- NIETZSCHE, F. (1886). *El origen de la tragedia*. México: Colección Austral.
- PASTERMAC, M. (1975) “El método experimental y el método clínico en Psicología” en Braunstein, N. (compilador) *Psicología: ideología y ciencia*. (127 – 155). México: Siglo XXI.
- PEACOCK, James. (2001). *La lente antropológica. Luz fuerte, enfoque suave*. Madrid: Alianza Editorial, Colección ciencias sociales.

- PLATÓN. (2001) *Diálogos de Platón*. Madrid: Gredos
- PORTILLA, J. (1966) *Fenomenología del relajo*. México: FCE
- RACINE Jean. (1985). *Andrómana/Fedra*. España: Cátedra Letras Universales,
- REYES, A. (1962) *Obras Completas*. “Religión griega. Mitología griega”. Tomo XVI. México: FCE, Colección Letras Mexicanas.
- ROAZEN, Paul. (1971). *Freud y sus discípulos*. Madrid-España: Alianza editorial
- ROUDINESCO, E. (1986). *La batalla de cien años. Historia del psicoanálisis en Francia (1885-1939)* Vol. 1. Madrid, España: Editorial Fundamentos.
- RODRIGUEZ Castro, S. (1993). *Diccionario etimológico Griego latín del español*. México: Esfinge.
- SAN AGUSTÍN. (426 d. c.). *La ciudad de Dios*. México: Porrúa.
- SAYEG Seade, C. (2004) “Impunidad en México” [en línea: [www.icesi.org.mx](http://www.icesi.org.mx)] ICESI Instituto ciudadano de estudios sobre la inseguridad a.c. [consultado agosto de 2010)
- SHATZMAN, M. (1977). *El asesinato del alma*. México: Siglo XXI.
- SHELLEY, M. (1818). *Frankenstein*. México: Grupo Editorial Tomo.
- SOFOCLES. *Las siete tragedias*. México: Porrúa
- STANISLAVSKI, C. (1936). *Un actor se prepara*. México: Diana.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós-Ibérica.
- TEDESCO, J, C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Argentina: FCE.
- THIS, B. (1980). *El padre: Acto de Nacimiento*. España: Paidós.
- UNAMUNO, M. (1902) *Amor y Pedagogía*. España: Colección Austral.
- VIGOTSKY, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Biblioteca de Bolsillo.
- WAYNE J. R. (2003) “Un paseo por la antropología educativa” [[nuevaantropologia@hotmail.com](mailto:nuevaantropologia@hotmail.com)] *Revista Nueva Antropología*, abril,

año/vol. XIX, número 062 nueva antropología A.C. [consultado el 5 de julio de 2010]

WINNICOTT, D. W. (1971) *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.

SHAKESPEARE, William. *EL mercader de Venecia*. México: Colección Austral Espasa-Calpa.

## Filmografía

*Madeinusa* (2004) de Claudia Llosa

*Las estaciones de la vida* (2003) de Kim Ki-duk

*La sociedad de los poetas muertos* (1989) de Peter Weir

*El gran silencio* (2005) Documental de Philip Gröning

*La ley de Herodes* (1999) de Luis Estrada

*Spider* (2002) de David Cronenberg

*Full Metal Jacket* (1987) de Stanley Kubrick

*Shine* (1996), de Scott Hicks

*Lolita* (1955) de Vladimir Nabokov



# ANEXOS

## ANEXO 1

### **El labrador y sus hijos.**

#### **Esopo.**

Estando un labrador muy cercano a la muerte, llamó a sus hijos y les dijo: hijos míos, antes que yo muera, deseo instruiros de todo, y por tanto os digo que deo cuantos bienes poseo en nuestra viña; y así cuando quisiereis partirlos entre vosotros, buscadlos en ella y allí los hallaréis. Después de haber fallecido el padre, se fueron ellos a la viña a buscar los bienes que les había dicho, y creyendo hallar un tesoro, cavaron la viña con mucho afán, y no hallaron el tesoro que creían, y dio muchos frutos aquel año; al partirlos los hijos entre sí dijo uno de ellos: los frutos de la viña son sin duda el tesoro que nuestro padre nos ha dejado.





## ANEXO 2

Génesis. Capítulo 4 versículos 1-17 Santa Biblia. Antiguo y nuevo testamentos Antigua versión de Casiodor de Reina (1569) revisada por Cipriano de Valera (1602) y cotejada posteriormente con diversas traducciones y con los textos Hebreo y griego.

**1** Y conoció Adán a su mujer Eva, la cual concibió y parió a Caín y dijo: Adquirido he varón por Jehová.

**2** Y después parió a su hermano Abel. Y fue Abel pastor de ovejas, y Caín fue labrador de la tierra.

**3** Y aconteció andando el tiempo, que Caín trajo del fruto de la tierra una ofrenda a Jehová.

**4** Y Abel trajo también de los primogénitos de sus ovejas, y de su grosura. Y miró Jehová con agrado a Abel y a su ofrenda;

**5** Mas no miró propicio a Caín y a la ofrenda suya. Y ensañóse Caín en gran manera, y decayó su semblante.

**6** Entonces Jehová dijo a Caín: ¿porqué te has ensañado, y porque se ha inmutado tu rostro?

**7** Si bien hicieres, ¿no serás ensalzado? Y si no hicieres bien, el pecado está a la puerta: con todo esto, a ti será su deseo, y tú te enseñorearás<sup>41</sup> de él.

**8** Y habló Caín a su hermano Abel: y aconteció que estando ellos en el campo, Caín se levantó contra su hermano Abel, y le mató.

**9** Y Jehová dijo a Caín ¿dónde está Abel tu hermano? Y él respondió: No sé; ¿soy yo guarda de mi hermano?

**10** Y él le dijo: ¿Qué has hecho? La voz de la sangre de tu hermano clama a mí desde la tierra.

**11** Ahora pues, maldito seas tú de la tierra que abrió su boca para recibir la sangre de tu hermano de tu mano:

**12** Cuando labrares la tierra, no te volverá a dar su fuerza: errante y extranjero serás en la tierra.

**13** Y dijo Caín a Jehová: Grande es mi iniquidad para ser perdonada.

---

<sup>41</sup> Hacerse señor y dueño de una cosa: ~ *de un reino*.

**14** he aquí me echas hoy de la faz de la tierra, y de tu presencia me esconderé; y seré errante y extranjero en la tierra; y sucederá que cualquiera que me hallare me matará.

**15** Y respondióle Jehová: Ciertamente que cualquiera que matare a Caín, siete veces será castigado. Entonces Jehová puso señal en Caín, para que no lo hiriese cualquiera que lo hallara.

**16** Y salió Caín de delante de Jehová, y habitó en tierra de Nod, al oriente de Edén.

**17** Y conoció Caín a su mujer, la cual concibió y parió a Henoque: y edificó una ciudad, y llamó el nombre de la ciudad del nombre de su hijo Henoque.

**18** Y a Henoque nació Irad, e Irad engendró a Mehujael, y Mehujael engendró a Methusael y Methusael engendró a Lamech. Sigue genealogía...

### ANEXO 3

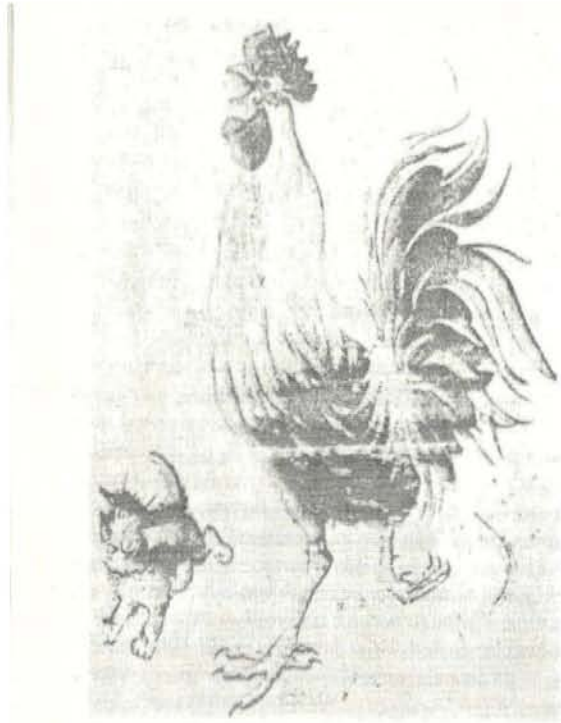


FIGURA 16.1. Dibujo de un gallo en el libro de imágenes de Nadia.



FIGURA 16.2. Gallo dibujado por Nadia.