



Artículos y Ensayos

**DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE O LA DIFICULTAD DE LEER EL
DESEO DEL OTRO**

JOHN JAMES GÓMEZ GALLEGO

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión en torno a las dificultades en el aprendizaje escolar, articulada a partir de la pregunta por la singularidad y la posición del sujeto frente al deseo del Otro. Diferenciamos el aprendizaje como ideal de la educación formal, del acto de aprender como respuesta subjetiva ante el enigma constituyente que empuja hacia la invención de maneras de leer, de hacer legible la dificultad que es inherente a cada uno y que mueve el deseo mismo de aprender. Interrogamos, en este marco, si acaso uno de los mayores temores de la educación formal actual, a saber, la deserción escolar, no es en alguna medida una respuesta posible del sujeto allí donde el enigma que lo mueve es silenciado merced de los estándares y los ideales homogeneizantes.

Palabras clave: Dificultades en el aprendizaje, subjetividad, deseo del Otro.

**LEARNING DIFFICULTIES OR THE
DIFFICULTY OF READING THE DESIRE OF
OTHER**

ABSTRACT

This article presents a reflection concerning the difficulties in the school learning, articulated from the question for the singularity and the position of the subject opposite to the desire of Other. We differentiate the learning as ideal of the formal education, of the act of learning as subjective response in the constituent enigma that it pushes towards the invention of ways of reading, of making legible the difficulty that is inherent in each one and that moves the desire itself to learn. We interrogate, in this frame, if perhaps one of the major dreads of the formal current education, namely, the school desertion, is a possible response of the subject there where the enigma that moves it is silenced because the standards and the ideal homogeneous.

Key words: Learning difficulties, subjectivity, desire of the Other.



...reconocemos la relación estructural de un sujeto con la ley y con el saber que le son particulares, porque la manera de inscribirse en estas estructuras, a pesar de ser siempre las mismas, es una cuestión singular. Así, muchas veces la dificultad en el aprendizaje es una cuestión de cada sujeto.

(Ramírez, 2012, pág. 101).

Introducción

Hablar del aprendizaje y de sus dificultades se ha hecho común. No sólo por la importancia brindada al tema en la sociedad actual a partir de la idealización de la educación formal, sino, por la fuerte presencia de teorías al respecto en diversas áreas como la psicología, la biología, la genética, la neurología y la educación, entre algunas otras. Este cúmulo ya concebido de teorías es, a nuestro parecer, una razón importante para no intentar apresurarse a comprender o creer que ya se sabe algo que pueda considerarse concluyente. Creemos importante salvaguardar los principios claves en el psicoanálisis, pero tal vez más difíciles de sostener, no sucumbir ante el *furor curandis* ni ante el afán de comprender, con lo cual la acumulación de saber nos puede aportar la posibilidad de encontrar en cada conclusión una nueva apertura.

Así, no es nuestra intención brindar alguna conclusión o definitiva en torno al tema. Tal vez, cuando mucho, de arriesgarnos a plantear ideas, inquietudes e hipótesis que puedan ser útiles a alguna reflexión y brindar variaciones sobre un mismo tema, tal como en la música se puede componer toda una obra o series de ellas teniendo como único punto de partida un *leitmotiv*.



Entonces, presentaremos, apoyándonos en la experiencia y en algunas nociones que el psicoanálisis y otras disciplinas en intersección nos ofrecen, un discurrir por reflexiones que creemos útiles para pensar el aprendizaje desde una arista particular, a saber, la que atañe al sujeto a partir de su constitución en el lenguaje y como deseante, es decir, como un ser que habla, escribe y, en el intersticio de lo uno y lo otro, como lector, fundando nuestros esfuerzos en una pregunta tal vez extraña por su aparente simpleza, a saber, *¿a qué nos referimos cuando hacemos uso de la palabra “leer”?*

Anacrusas del acto de aprendizaje

Tomemos como punto de partida la experiencia, entendiéndola como los acontecimientos más cotidianos, incluso, aunque sabemos que esta perspectiva pueda ser catalogada como poco “objetiva”. No obstante, consideramos clave partir de allí, de las experiencias más comunes a todo sujeto.

No se trata de producir algo totalmente nuevo; como ya hemos mencionado, son muchas las áreas en las cuales se ha investigado y teorizado en torno al tema del aprendizaje. Aun así, consideramos fundamental para nuestros desarrollos hacer un “repaso” de la experiencia antes que de la teoría. Es claro que “repaso” resulta una palabra usual cuando se trata del proceso según el cual, un maestro de escuela, supone que el niño se prepara a demostrar lo que ha “aprendido”. Nuestro lugar en este escrito será entonces tal vez más de niños aprendices que de maestros en alguna doctrina.

Puede constatarse con alguna facilidad, aun cuando algunos se esfuercen en negarlo, que lo que se entiende por aprendizaje, en la práctica efectiva adelantada por los docentes, se reduce al menos a tres cuestiones procedimentales que llamaremos



extrínsecas: *la instrucción, la repetición y la reproducción*; y también, a tres habilidades inherentes al “aprendiz”, las cuales llamaremos intrínsecas: atención, percepción y memoria. Todo esto enmarcado en un supuesto contextual: *la motivación*. De hecho, al observar las teorías sobre el aprendizaje, no es extraño encontrar que son estos los procesos estudiados como fundamentales cuando del aprendizaje humano se trata, lo que indica la importancia que representan tanto para las teorías sobre el aprendizaje como para las prácticas educativas. Ahora, es importante resaltar que la pregunta por el aprendizaje en contextos educativos formales y sus dificultades no nos exime, bajo ningún argumento, de la responsabilidad de reconocer que el aprendizaje se mantiene como una constante inherente a la condición misma del sujeto, es decir, que *creemos importante diferenciar el contexto educativo del acto mismo de aprender*. Dicho sea de paso, la razón por la cual denominamos al aprendizaje como un acto,¹ es, precisamente, debido a que toma todo su valor en la medida en que implica un montaje subjetivo, como hemos mencionado, vinculado a condiciones intrínsecas y extrínsecas pero que además requiere de un rasgo subjetivo fundamental, a saber, el deseo del sujeto, es decir, que él en tanto deseante obre, actúe, mantenga actual, actualice y agencie de manera constante su deseo, podríamos decir, de no parar de aprender o caer en la *su-posición* de que sabe lo suficiente y, por tanto, no sería necesario saber algo más, cuestión que interrumpiría o, al menos, *dificultaría* el aprendizaje en tanto *acto*.

¹ De acuerdo con el diccionario etimológico de Joan Coromines (2009), la palabra acto (2ª mitad del siglo XIII) es un derivado de *agere*, que significa obrar y su carácter refiere a una composición de carácter bíblico o alegórico. De allí han derivado múltiples variantes: *acta*, “cosas hechas”; *actual* (en 1460), lat. *actualis*, “activo”, “práctico”, *actual*, *actualizar*, *actualización*; *actor* “que obra”, *activar*. De la palabra *agere*, deriva también, por vía del francés (1855) la palabra *agente*, que como sabemos supone aquel que agencia, que hace, que obra, que realiza, supervisa o hace cumplir.



Lógicamente, gracias a lo que el psicoanálisis nos ha mostrado, es posible entender que un acto no es, necesariamente, algo consciente para el sujeto. En muchas ocasiones permanece en el desconocimiento de su motivo y su sentido, razón por la cual resulta importante asumir que si adoptamos la idea de que al sujeto se le dificulta aprender y que ello es algo en lo que él puede ser, en parte, agente, no necesariamente el sujeto mismo sabrá que lo es, es decir, que no reconocerá, de suyo, su implicancia, por lo que tal dificultad aparecerá a la manera de un enigma, no sólo a los ojos de los otros sino también para él mismo. Pero, antes de dar un paso más en esta vía, veamos algunas cuestiones alrededor de lo que llamamos acto de aprendizaje como algo continuo inherente a la experiencia del sujeto.

El niño, el aprendizaje y el Otro

El adulto presenta al niño recién nacido palabras intentando instruirlo para que las “aprenda”, y le demanda, como respuesta, que le sean retornadas. Instruye entregando fonemas y demanda la repetición de los mismos. La consecuencia esperada es un “aprendizaje”, es decir, la repetición por parte del niño de los fonemas y los significantes prestados en principio por el adulto; prestados en tanto el adulto los dirige y entrega al niño a condición de esperar que le sean retornados. Podríamos decir, parafraseando a Lacan (1984), que el adulto está a la espera de recibir su propio mensaje invertido del Otro². Espera el retorno del significante que lo representa para el niño en tanto adulto, y que ahora adviene como una voz que lo reconoce como tal. Así, el niño dirige al adulto su

² Esta noción hace parte de los conceptos centrales de la teoría y la práctica psicoanalítica lacaniana y demarca el lugar desde el cual se sostienen los significantes, el campo simbólico, con la particularidad, paradójica, de contener un agujero que mantiene ese lugar abierto por el cual el sentido nunca es completo. Siempre hay deslizamiento del sinsentido, de la polisemia, del equivoco.



propio mensaje, se lo re-torna, y al hacerlo le brinda aquello que es forma constituyente del deseo: *deseo de reconocimiento*. El acto en cuestión aquí es el de hacerse reconocer como existente para el Otro, acto del cual el niño da cuenta, fenomenológicamente, a través de la prueba de su aprendizaje al repetir la palabra demandada por el adulto y que, comúnmente, las madres añoran que se materialice con el par silábico “mamá”.

Llegados a este punto consideramos relevante, en vías del interés de nuestro trabajo, resaltar que los procesos intrínsecos y extrínsecos referidos, se encuentran, para el caso humano, enmarcados en un principio clave: *el sujeto en tanto que inscripto en el registro simbólico es un ser hablante que desea ser reconocido por otro a través de su propio mensaje*. Hablamos primero del adulto que debe, a su vez, ser capaz de provocar ese deseo de ser reconocido en el pequeño neonato. Es decir que la posibilidad de que las condiciones extrínsecas e intrínsecas resulten efectivas, requiere de la inclusión de los sujetos, uno por uno, en el mundo del lenguaje. En este orden de ideas, se trata de un mundo, el humano, marcado por la existencia de la palabra, la escritura y todo lo que a partir de allí señala la condición de existencia de algo, para un *parlêtre*.³ Se espera que todo sea susceptible de inscribirse a través de un nombre, una serie de atribuciones y, así, contar con la posibilidad de convertirse en significación, es decir, en una manera particular de ser *interpretada* y *encarnada* por cada sujeto en su relación con el mundo.

El niño es llamado por otro que representa al Otro que lo invoca en tanto lenguaje para

³ Se trata de un neologismo propuesto por Lacan para referir en su lengua, el francés, al ser humano como hablante-ser (*parole-être*), habla-letra (*parole-lettre*), razón por la cual optamos por escribirlo con la doble “t”. Lacan propuso la sustitución de la noción de sujeto en su enseñanza por esta nueva noción que responde, además, a su concepción del *inconsciente en tanto saber estructurado como un lenguaje*. Es de recordar que, tanto en francés como en español, la expresión *como un lenguaje*, se presta para el juego homofónico de doble sentido: con la forma y estructura de la gramática de un lenguaje y *común lenguaje*, es decir, estructurado como el lenguaje común, el lenguaje del discurso común o de los saberes populares, a los que como sabemos Freud prestó radical atención abordó en textos como: *La interpretación de los sueños*, *Psicopatología de la vida cotidiana*, *El chiste y su relación con el inconsciente*; entre muchos otros.



encanarse en él. En otras palabras, el niño es convocado por otro ser humano, alguien inscrito en el mundo del lenguaje, mundo de los hablantes y de las letras como soporte de las palabras, para que responda al lenguaje haciéndose, él mismo, significante.

Partiendo de esta idea, podemos suponer a este mundo humano hecho de lenguaje. Lógicamente, esto no es más que la reiteración de lo ya descubierto, expresado y reiterado con una excelente lógica por varios autores y disciplinas: Ferdinand du Saussure en la lingüística, Claude Lévi-Strauss en la antropología, Pierre Bourdieu y Scott Lash en la sociología, Lev Semionovitch **Vigotsky en la psicología**, Sigmund Freud y Jacques Lacan en el Psicoanálisis, para nombrar sólo algunos de nuestro particular interés. No obstante, resulta menester enfatizar que lo que está aquí en juego no es el mundo de la comunicación pues hay al menos dos premisas a considerar. Por un lado la multivocidad, la polivalencia y el equívoco del sentido, con lo cual, lo humanos antes que comunicarnos gracias al lenguaje ponemos en evidencia la dificultad que implican los intercambios en su marco, tal como lo muestra el sociólogo Pierre Bourdieu (1985) en su obra *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Cuestión que había sido ya destacada por el estoicismo antiguo y que expresaban con ese incorporal al que nombraron *lektón*, eso que el otro, el bárbaro, el extrajero, no puede entender, como bien lo destacó Bréhier en su texto *La teoría de los incorporales en el estoicismo antiguo* (2011). En ese sentido, los aportes del psicoanálisis implican el reconocimiento de que el propio humano es un extrajero para sí mismo, por tanto, siempre hay una imposibilidad de aprehenderlo y aprenderlo todo, tanto en lo que le concierne más íntimamente, como en lo que el otro le demanda que demuestre como aprendido.



De otro lado, debido a la polivalencia y el equívoco, deviene la impotencia del ser humano para dominar completamente lo simbólico y, a su vez, la impotencia de lo simbólico para dominar lo más real de la existencia humana, *la sexualidad y la muerte*, como fue constatado por Freud y desde entonces durante más de cien años de clínica y de teoría psicoanalítica. Se trata, desde nuestro punto de vista, de lectura, intercambios y enlaces. Sobre estos puntos presentaremos algunas ideas un poco más adelante.

Antes de entrar en el detalle de nuestra pregunta por el aprendizaje, es decir, nuestra pregunta por la lectura, que no es solo lectura en el sentido estricto del uso del alfabeto, escrito en una hoja de papel o cualquiera de sus símiles, será necesario indicar algunos elementos que la teoría psicoanalítica aporta a nuestra reflexión acerca de lo que Freud denominó: *juicios de atribución y juicios de existencia*.

Del origen del juicio

Freud planteó que la función del juicio tendría fundamentalmente dos posiciones posibles, dos lugares para designar la manera en que un objeto, cualquiera que fuese, es ingresado en el mundo humano, lógicamente queremos decir con ello, al mundo subjetivo. Por un lado se puede “atribuir o desatribuir una propiedad a una cosa”, y por el otro, “admitir o impugnar la existencia de una representación en la realidad” (1982a, pág. 254). El primero es llamado juicio de atribución y el segundo juicio de existencia. Debe comprenderse que no se trata de una u otra forma de juicio, sino, de dos formas de juicio inherentes a la lógica de la construcción significativa del universo de símbolos.



Concibe el juicio de atribución aplicado a la dimensión pulsional y menciona como ejemplo a las pulsiones orales y la decisión en relación con ello de querer comer algo o escupirlo, sobre lo cual enuncia una hipótesis general: “el yo-placer originario quiere, como lo he expuesto en otro lugar, introyectarse lo bueno, arrojar de sí todo lo malo. Al comienzo son para él idénticos, lo malo, lo ajeno al yo, lo que se encuentra afuera” (1982a, págs. 254-55). Si al principio son para el yo-placer idénticos lo malo y lo que está afuera, quiere decir que sólo en la medida en que el yo se ve enfrentado a la necesidad de introyectar representaciones tendrá que decidir qué quedará afuera y, por tanto, eso rechazado recibirá la atribución que lo constituye en algo malo por ir en contra del placer, mientras que se introyectará lo bueno, es decir lo que sirve al placer. Estas atribuciones implican que el yo instala una doble prohibición, por un lado negarse a permitir el retorno de lo que se ha rechazado y por negarse a renunciar a aquello que se ha introyectado. Se pone de relieve así la diada intrínseco/extrínseco como formas de sucesión continuas.

En relación con el juicio de existencia, Freud aclara que se trata de una función del yo-realidad surgido del yo-placer originario y llama a esta condición “examen de realidad”. En este caso no se trata de expulsar o introyectar, sino de examinar si algo que ya se encuentra adentro como representación puede reencontrarse fuera en la realidad a través de la percepción. Por lo tanto se trata también de una relación afuera/adentro, variante de la dialéctica presencia/ausencia. Lógicamente, esta relación adentro y afuera no es vista por Freud desde la topología,⁴ pero a pesar de ello señala de manera muy interesante la

⁴ Si bien para esta época ya existía la topología, pues su origen se sitúa en 1735 con la resolución lograda por Euler del problema de los puentes de Königsberg, la primera vez que se usa propiamente la palabra Topología es en 1836 en una carta enviada por J. B. Listing a su profesor Müller y luego en su libro *Vorstudien zur Topologie* (Estudios previos a la topología), publicado en 1947. Así pues para la época era una cuestión demasiado novedosa, reciente y poca conocida incluso por los mismos matemáticos, por lo que Freud aun no tomaba noticia de ello. Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Topolog%C3%ADa>



relación entre dos de los principios propios básicos en la concepción de los espacios desde esta disciplina: el límite y la continuidad. Los juicios de atribución implican el establecimiento de un límite⁵ entre lo que estará dentro o fuera del yo, mientras que los juicios de existencia implicarán la búsqueda de la continuidad que permita probar que lo que está adentro, pueda reencontrarse también afuera. Así, cuando Freud explica que se trata siempre de la oposición adentro/afuera, no sería exactamente una relación con el mismo sentido para ambos casos. Dice Freud, “Lo no real, lo meramente representado, lo subjetivo, es sólo interior; lo otro, lo real, está presente también ahí afuera” (1982a: 255). La relación entre lo interior y lo exterior, lo intrínseco y lo extrínseco, se relaciona entonces con las significaciones construidas por el sujeto alrededor de lo representado y, desde allí, interpretará lo que se encuentra afuera, en lo que por aquel entonces Freud llamaba “real”. En otras palabras, el sujeto intenta leer usando los significantes que vienen del Otro.

Ahora bien, dichas significaciones pueden encontrar variaciones y, justamente, eso posibilita que el sujeto esté en un movimiento constante en relación con aquello que desea, con sus valores, con sus ideales, que pueda incluso en un momento determinado tomar una posición radicalmente opuesta de la que había asumido poco tiempo atrás, como lo pone de manifiesto Lacan (1984) a propósito de la normalidad en su Seminario

⁴ Consideramos de gran importancia comprender que todo límite en topología cuenta con algún grado de continuidad, en tanto una línea es comprendida como una secuencia de puntos, así que quedará en el plano de fondo una continuidad.

⁵ Consideramos importante anotar que, a pesar de que comúnmente se tome al límite en el sentido separación absoluta, en topología, el límite, cuenta con algún grado de continuidad en tanto una línea es comprendida como una secuencia de puntos, así que quedará en el plano de fondo una continuidad con lo cual se hacen posibles además torsiones y trasposiciones que en la geometría euclidiana resultan impensables. Modelos de ello son la banda de Möebius y la botella de Klein. De allí viene el popular dicho entre los matemáticos acerca de que un topólogo puede confundir fácilmente una dona con una taza, en razón de las transformaciones por continuidad de las superficies estructurales.



sobre *Las psicosis*. En este sentido, otra manera de entender la norma, “lo normal”, es justamente que el sujeto no responde de manera simétrica a la demanda propia de los ideales de la cultura, en la medida en que sus valores cambian y la oferta de la cultura es ambigua en tanto presenta a la vez las prohibiciones más altas en relación con la moral pero también los medios para acceder a aquello prohibido. De esa manera, el sujeto se enfrenta constantemente a la duda sobre lo que en realidad puede desear y lo que, a pesar de ser deseado, debe seguir prohibido. Esto significa que lo bueno y lo malo no son cuestiones inequívocas, de hecho, como hemos venido enfatizando, al tratarse de atribuciones relativa al uso del lenguaje, hay una equivocidad recurrente. Esto aplica tanto para los valores morales, como para los valores de cualquier escala de medida con la que se aspire a determinar la correspondencia entre el sujeto y el ideal, sean estas de inteligencia, de logros, o del tema que aquí nos convoca, a saber, el aprendizaje.

Así, se nos sugiere la idea de que, *a lo que se suele llamar dificultades en el aprendizaje en el contexto de la evaluación es, por principio, la falta de coincidencia entre la singularidad de cada sujeto en su correspondencia con una media y sus desviaciones estándar*. Dicho de otra manera, la posibilidad de que el evaluado pueda devolver al evaluador su propio mensaje, cuestión análoga a la forma en que un adulto, al instruir al niño con palabras, conlleva inevitablemente una demanda de retorno como constatación de un deseo reconocimiento. Desde esta perspectiva, aprender consistiría en ser capaz de retornar, con el menor equívoco posible, lo que ha sido enunciado por el otro como demanda. “Medir” el aprendizaje bien puede entenderse como el intento por leer numéricamente las manifestaciones fenomenológicas del *acto* de aprendizaje intentando hacer entrar lo singular en un marco de datos homogeneizantes. Así, lo que emerge como



fenómeno se cuantifica, pero el acto como tal queda excluido, por lo que el evaluador registrará la habilidad del sujeto para leer lo que el otro demanda, pero no lo que el sujeto ha constituido en su experiencia como un saber en relación con aquello de lo que se espera como respuesta. En este punto convergen el triunfo de la evaluación y el drama del sujeto, que es tomado con el valor de un reproductor de palabras y conductas, más cerca de una máquina que de un ser dotado de deseo. Al menos desde nuestra perspectiva, el problema de la medición es que su resultante serían sujetos con “buena medida” en tanto son capaces de reconocer al Otro devolviéndole su propio mensaje, pero vale la pena preguntarse: ¿es acaso ese el objetivo del aprendizaje? ¿Es esto lo que el contexto escolar supone como aprendizaje? ¿Qué es aquello que se podría entender cómo dificultad? Son preguntas que debemos dejar al menos planteadas, esperando tener la oportunidad de abordarlas en otro momento en que dediquemos nuestros esfuerzos a las implicaciones de lo que hoy se ha dado en llamar “medición de logros del aprendizaje”.

Ahora bien, retornando a los postulados freudianos en torno al juicio, la posibilidad de negar y con ello de situar un límite que patentiza la condición de lo prohibido y lo permitido, es aplicable tanto para el sujeto particular como para la cultura en general. En principio no hay prueba de que existan condiciones naturales por las cuales algo esté prohibido, de hecho, lo que llamamos natural, refiere algo que está o no instalado en la condición propia de una especie. Un animal no humano responde en general al estímulo sin mediación simbólica, es decir, no hay entre él y el estímulo que provoca la respuesta la posibilidad de una negación. En ese sentido podría decirse que la comunicación animal es bastante efectiva, justamente por carecer de la equivocidad propia de lo simbólico. En



el caso humano la negación, a través de la aplicación del símbolo, permite sustituir la respuesta, metaforizarla, aplazarla e incluso inhibirla, es decir, articula la relación sujeto-demanda y con ello se genera un importante grado de superposición y coexistencia entre las leyes naturales y las leyes simbólicas.

Tomemos un ejemplo sencillo. Suele decirse que un niño recién nacido no cuenta aún con el control de esfínteres y por tanto es algo que debe aprender, sin embargo, debemos considerar que existe un control orgánico orientado por el principio del placer, razón por la cual, cuando se ha acumulado tanta orina como el organismo puede contener, se produce la micción como forma de eliminación de la tensión, con lo que el organismo retorna al estado de homeostasis. Este principio del placer orientado por el organismo se transforma, en la medida en que hay un otro que plantea, a través del Otro del lenguaje, la demanda de que se niegue a la respuesta primera a razón de las coordenadas simbólicas que indican lo que está permitido y lo que no, así que deberá comenzar el aplazamiento del placer merced de las leyes simbólicas que culturalmente operan señalando cómo, cuándo y dónde está permitida la liberación de esa tensión orgánica. Así, el ser humano empieza a interpretar la necesidad de micción como un *deseo* ir al baño, lo cual se expresa con la variación resultante de la introyección de la demanda; ya no está obligado sin saber cómo o porqué a expulsar su orina, ahora hay significantes que operan como regulación para un sujeto deseante: *tengo ganas de...* Es así como esta variación, efecto de la superposición de las leyes de la naturaleza y las leyes simbólicas propias del lazo social y derivadas de la invocación de un adulto, en tanto representa al Otro, son construidas a partir de las representaciones que en la cultura permiten explicar y ordenar el mundo merced de los juicios de atribución y los juicios de existencia que, como es



posible intuir, son cuestiones propias de la relación del sujeto con el otro y con la cultura, es decir, cuestiones de los intercambios en el mundo del lenguaje.

Leer es saber leer el deseo del Otro

Ingresar en el mundo humano es, de alguna manera implica saber nombrar y asignar atribuciones, articulando significaciones que siempre serán subjetivas, expresables pero incorporales, y de las cuales solo hay un borde que puede aproximarse a los otros, a partir de lo cual se hace posible el lazo social, a pesar de la imposibilidad del encuentro pleno con el otro. Que el niño, por ejemplo, llame “Guau” a todo a aquello que camina en cuatro patas, es una manera onomatopéyica de nombrar al animal por un atributo sonoro, incluyendo en un mismo conjunto de significación a todos aquellos que comparten su cuadrúpeda existencia;-nos referimos a la existencia del perro claro, aunque en un primer momento el niño también pueda ser tomado por un cuadrúpedo-. En principio, se trata de una función de igualdad: $X=iX$, es decir, todo X es igual a la imagen de X. Con ello se liga el significante a una imagen que es leída a través de la función de dicho significante. Solemos perder, con el tiempo y la arrogancia adulta de la que Freud avisaba en Tótem y Tabú (1982b),⁶ la fascinación por lo obvio que al niño pequeño le resulta trascendental y que lo emparenta más con el animal que con el adulto, quien seguramente le resulta enigmático en la medida en que habita un mundo artificial hecho de símbolos como si se tratase de un hábitat natural. Poco a poco el niño articula, a partir de la igualdad inicial,

⁶ Dice Freud: “El niño no muestra todavía ninguna huella de esa arrogancia que luego moverá al hombre adulto de la cultura a deslindar con una frontera tajante su propia naturaleza frente a todo animal. Concede sin reparos al animal una igualdad de nobleza; y por su desinhibida confesión de sus necesidades, se siente sin duda más emparentado con el animal que con el adulto, probablemente enigmático para él.” (1913: 130).



pequeños elementos de diferencia, pasando del Todo X igual a la imagen de X ($X=iX$),⁷ al Existe por lo menos un X que sería igual a la imagen de X. Va así de los cuantificadores universales (más vinculados con los juicios de atribución) a los cuantificadores existenciales (más vinculados con los juicios de existencia). El niño se hace *parlêttre* en la medida en que aprende a leer el mundo sirviéndose de los significantes desde los que el adulto lo invoca, lo llama a hacerse humano. Así, los seres hablantes leemos las imágenes⁸ que se nos presentan en el mundo. Saber leerlas es parte de nuestra supervivencia, ya no del más fuerte, sino del mero hecho de ser capaces de leer, en el territorio, significantes que orientan y ubican puertas y ventanas, separando estructuralmente lo que estaría dentro de lo que estaría fuera, lo permitido de lo prohibido, a la vez que permiten el paso continuo de lo uno a lo otro. El lenguaje es, pues, la llave maestra que da acceso al mundo humano. Hacerse reconocer en tanto *parlêttre* es un acto que requiere poder leer algo en el Otro. La experiencia humana consiste, o al menos buena parte de ella, en encontrar una manera singular, y al mismo tiempo plural, de leer el mundo.

Ahora bien, volvamos la pregunta, ¿A qué nos referimos cuando hacemos uso de la palabra “leer”? Partamos de la etimología. Según Coromines (2009), leer, deriva del latín *legere* que significa legenda o, en nuestro uso actual de la lengua, “leyenda”. Esta palabra

⁷ Si bien las expresiones originales son para Todo X tal que X, hemos incorporado la “i” en iX (imagen de X) atendiendo a la consigna lacaniana y ya evidente en Freud acerca de la relación entre lo intrínseco y lo extrínseco, en donde un significante nombra una imagen y la incorpora en el campo de la significación en la medida en que dicho significante hace lazo con otros significantes, al menos, uno más para formar el par mínimo significante S1-S2.

⁸ Nos referimos a imágenes en sentido plural: sonoras, visuales, táctiles, o, cualquiera otra; pero, con la palabra lectura no apuntamos al proceso perceptual de interpretación cerebral, el cual es absolutamente central e indispensable, sino, a la habilidad de interpretación en el sentido de producir, a partir del lenguaje, alguna significación para el sujeto derivada de su experiencia, es decir, -siguiendo a Lacan (1955-56)-, de la manera en que puede, singularmente, ordenar el conjunto de símbolos que animan y dan sentido a su experiencia.



refería, antes de su acepción “mítica”, aquello que debe ser leído y al mismo tiempo al *legis*, es decir, a la ley. Lectura y leyenda, leer y ley son, por principio, originarias de la misma raíz. En este orden de ideas, “leer” podría ser interpretado como homóloga de “ley”. Las culturas, que algunos antropólogos de otrora llamaban “primitivas”, tal vez debido a la arrogancia propia de quienes somos hijos de la modernidad y de la adultez “civilizada”, contaron siempre con sus leyendas, es decir, con una manera de leer la naturaleza y de interpretar su lugar en el universo. Esta manera de leer era, al mismo tiempo, la estructura en que soportaban la ley a la que se acogían, por lo tanto, de sus prácticas; contaban, como lo hacemos nosotros hoy, con lo que Geertz (1992) denomina *cosmovisión* y *ëthos*. El mito jugaba para ellos –tanto como para nosotros– un papel crucial. Este valor de mito es notable en el mundo del niño y del adulto de nuestra época,⁹ pues permite la transmisión de una verdad -sosteniendo su paradoja enigmática, su dificultad-, de lo que se lee en tanto ley, aun allí donde aún no hay escritura, o más precisamente, *gramme* (letra). No obstante esta observación, el mito puede ser tomado en sí mismo como una forma de escritura, como bien observó Freud, de la función del síntoma, velada e inscripta en el cuerpo; el Otro está escrito en el cuerpo. Al suponer una ley, suponemos también un lugar mítico, originario, desde el cual proviene la verdad, por más relativa, escurridiza y polivalente que ella sea. Ese lugar es interpretado como la fuente desde la que emergen los significantes que nos invocan; es lo que entendemos en psicoanálisis por el lugar del Otro. La pregunta constitutiva del enigma más íntimo para los hombres de nuestras

⁹ El mito sigue siendo crucial en la medida en que permite dar continuidad a la transmisión de un rostro de la verdad que resulta incomprensible y así, se le fundamenta como ley, el mito de origen en las religiones y el mito de origen en la ciencia (*el Big Bang*), son muestra de ello. Freud avanza un poco más y da cuenta del mito inscrito en el sujeto, aquello sobre lo que se funda la ley de su causalidad psíquica y que, no necesariamente, corresponde a alguna verdad empírica, basta, como sabemos por la clínica y el método psicoanalítico, el indicio.



culturas ancestrales –como preferimos llamarlos– era, y sigue siendo hoy para el hombre que se toma a sí mismo por moderno, según hemos observado en el trabajo clínico, la misma que se manifiesta en el niño, estemos o no, en principio, anoticiados de ella: ¿Qué quiere el Otro de mí? (Lacan; 1961-62). Esta pregunta que es, en estructura, la misma para todos, deviene en respuesta singular, uno por uno. Es una pregunta vinculada con el deseo, particularmente el deseo del Otro. En nuestra cultura hay muchas formas de reencontrarla, desde su vertiente “¿Por qué vivimos?”, ¿A qué venimos al mundo?,¹⁰ hasta encubierta en afirmaciones como: “este es el sentido de mi existencia”. Cada uno trata de hacerse una respuesta, lo que conlleva al lazo social humano que no es, solamente, con fines de supervivencia de la especie.

Si bien la noción “Otro” puede resultar abstracta, es necesario precisar que se encuentra en la condición misma de enunciación cuando un sujeto, al dirigirse a otro, emite un enunciado. Lo que un sujeto dirige a otro, independientemente del mensaje explícito que contenga, interroga, subjetivamente, a aquel que es destinatario, pero al mismo tiempo, lleva idéntico interrogante para el enunciatario. Se tramita un intercambio basado en la pregunta insistente acerca de qué desea el Otro, es decir, ese lenguaje que lo habita y que retorna como interrogación de manera permanentemente e insistente. Cuál es el deseo que contiene su demanda, para qué me habla, qué quiere decir lo que dice, qué espera de mí al hablarme, por sólo mencionar algunos posibles ejemplos. Cuestión con dos caras. Por un lado abre la posibilidad de responder con el deseo, decir, con un acto que dé cuenta de aquello que el sujeto puede articular desde su posición a partir de su

¹⁰ Idéntico enunciado es, por demás, el título de un fantástico libro del antropólogo francés Marc Augé en que sitúa preguntas trascendentales para la época contemporánea y del cual recomendamos su lectura. Augé, M. (2004). ¿Por qué vivimos? Por una antropología de los fines. Editorial Gedisa, Barcelona.



experiencia como algo en lo que se encuentra implicado y de lo que puede hacerse responsable. Por otro, esta misma pregunta puede jugar un papel persecutorio y entrópico frente a lo cual el sujeto podría resultar pretrificado, como si fuera presa de una *fascinatio obnubilante* (Quignard, 2005). Puede ser que en algunos casos el mismo sujeto se ubique en la primera y, en otros momentos, en la segunda. En todo caso, lo que esto nos señala es que, de acuerdo con la argumentación en la que intentamos avanzar, saber leer implica para el sujeto poderse orientar en relación con esa pregunta acerca del deseo del Otro o, como lo plantea Jean Michel Vappereau (2003), dar cuenta de su inteligencia, entendida no como la memoria, sino como la habilidad para “inteligir”, es decir, para leer entre líneas. La pregunta y su respuesta pueden hacer función de causa para que se desee saber y se insista a pesar de la dificultad o, tal vez, a causa del enigma que ella puede llegar a representar. Si no hay este agujero relacionado con dicha pregunta, si lo que se encuentran son respuestas pletóricas de sentido, reiteraciones en las que se colma al sujeto con palabras y cosas antes de que pueda preguntarse algo: ¿Qué puede hacer función de enigma para el sujeto y por lo tanto qué posición tendrá en relación con un deseo posible? Sea como fuere, habrá que ver si llega a producir, a encontrar, una manera de leer. Y, ¿qué es leer?, “...leer es recortar, es hacer cortes en ciertos lugares. Si ustedes cambian la puntuación de un texto, ustedes leen el texto de otra manera. La importancia de las comas, los puntos, es que no dan la misma lectura.” (Vappereau, 2003, pág. 5). De allí que la práctica psicoanalítica pueda plantearse como una manera inventar un modo de leer en la dificultad.



En el niño esta no es una cuestión menor, seguramente no lo es tampoco para el adulto, pero tal vez, el segundo, merced de la vanidad, le suponga poca importancia. El niño, generalmente, llama al saber. La curiosidad por el deseo del Otro es algo imperativo en él, al punto de ser capaz de llevar al adulto hasta la exasperación. Basta que se enuncie una demanda para que un niño, sin escatimar esfuerzos, insista en que se le entregue la respuesta a su inagotable “¿por qué?”. Lo que allí se interroga es, “¿por qué me pides esto, qué es lo que deseas de mí?”; si lo quieren, esas variaciones pueden tomarse como formas didácticas de implementar la pregunta para los fines de nuestro trabajo. Sin embargo, esa pregunta espera del adulto un sentido pleno, completo, imposible de entregar. Siempre queda un agujero que difícilmente el adulto soporta pero que es estructural, irreparable, y, a través de él, el pequeño insiste.

Leer en la escuela desde la dificultad

Constatamos que la educación, y de su mano, el aprendizaje, no son tareas fáciles. Freud situaba la educación entre las tres profesiones que consideraba imposibles; las otras dos son gobernar y psicoanalizar. Por ello, situar el aprendizaje en relación con el contexto de la educación implica ingresar, por definición, en sus dificultades, incluso, en la pregunta por la imposibilidad de educar. Desde la educación puede suponerse al aprendizaje como un deber, algo que el sujeto debe realizar. Tareas por cumplir; memorizar, repetir. A partir de allí se estandarizan logros que deben ser alcanzados por todos pero que no siempre son alcanzados por cada uno. Esta distinción, en apariencia menor, nos ubica de nuevo en la relación entre lo intrínseco y lo extrínseco y a su inherente continuidad. La escuela es un espacio extrínseco en el cual el sujeto debe inventar un modo de leer algo de esos



otros que le demandan que aprenda. Lógicamente no nos referimos exclusivamente a leer libros. Ya hemos situado, al menos esbozado, la noción de lectura a la que aludimos aquí. Cada sujeto hace allí su leyenda, ubica una ley a partir de su experiencia y de la manera en que logra orientarse en relación con la pregunta: ¿Qué quiere el Otro de mí?, para intentar posicionarse frente a este Otro que lo demanda y del cual la escuela hace semblanza. Al supuesto estandarizado y extrínseco del aprendizaje escolar, cada uno responde, intrínsecamente, con su dificultad particular, desde un lugar singular. En ese sentido, sostenemos que si el modelo de la inclusión es el supuesto estandarizado, lo que se oculta tras un lenguaje políticamente correcto es la falacia de lo que se propone conseguir.

Ese nuevo territorio, la escuela, con sus puertas, con lo que está escrito en el más mínimo recoveco, constituye un enigma que cada uno debe resolver. No sería exagerado suponer que el enigma cuente con un estatuto existencial, basta escucharlos o, siendo menos arrogantes, recordarlo nosotros mismos por más intelectuales y amantes del saber que nos supongamos, para reconocer que la pregunta en juego es alguna variante de la ya mentada: ¿qué quiere el Otro de mí?, ¿Qué quieren de mí? O también, ¿por qué tengo que estar aquí? Preguntas a las que el profesor, sin saber muy bien cómo, intenta responder. ¡Menuda responsabilidad! La falta de complementariedad entre la pregunta del niño y la respuesta del profesor no tarda en hacerse escuchar. El niño lee desde su dificultad para saber cómo hacer con los límites que extrínsecamente le son impuestos, mientras el profesor intenta que su palabra tome el estatuto de una razón suficiente y sea adoptada por el niño intrínsecamente. Si atendemos a esta hipótesis, reconocemos que al hablar de dificultades del aprendizaje lo que está en juego es, al menos en nuestra



perspectiva, una cuestión estructural del lazo social y de sus implicaciones en el contexto educativo y no sólo el conjunto de habilidades del estudiante y del profesor en relación con las cuestiones técnicas del estudio. Se hacen evidentes las implicaciones de la posición del sujeto en su relación con el Otro.

¿Qué justifica nuestra hipótesis acerca de que se lee desde la dificultad? Antes de mencionar cualquier argumento, adicional a los que poco a poco hemos ido desarrollando a lo largo del texto, vemos necesaria una consigna aclaratoria acerca de lo que entendemos por “dificultad”. Una vez más tomamos como punto de partida la etimología. Inicialmente del latín *Differre*, “ser diferente” (Coromines; 2009), la palabra dificultad encuentra su raíz en aquello que no entra el estándar, que resiste a la adaptación. Esta vertiente etimológica no deja de llamar nuestra atención en la medida en que nos indica la estructura misma de la particularidad de cada sujeto que escapa a la homogeneidad, resistiendo así a la desaparición del deseo como singular. Si bien en nuestra época parece haber una fascinación por lo fácil, lo *fácilis*, es decir, lo dócil y bien dispuesto que puede adaptarse rechazando el esfuerzo y la diferencia, el sujeto, inevitablemente, llama una y otra vez al deseo, resistiendo a la docilidad, a lo *docilis*, -derivada de *docto* y *docere*: el que enseña, el maestro (Coromines; 2009)-. En la época de lo “desechable”, lo “descartable”, de la “*termo fat reductor*” y el “*copy page*”, la dificultad, es decir, lo que resiste desde la diferencia de cada uno, es algo que se busca erradicar; aquello que en el psicoanálisis Freud llamó lo pulsional y que se vincula, estrechamente, con el deseo.

Leer desde la dificultad sería, en primera instancia, lo que desde la diferencia de cada uno se puede encontrar en el Otro para responder a su demanda. Esto implica por un lado que cada uno de nosotros, por erudito que pueda llegar a parecer, no escapa a la dificultad,



incluso, que es ella misma la que, si se ha logrado situar como causa de un deseo, nos hace insistir en el acto de aprender, es decir, de encontrar una manera más efectiva de leer y escribir. Por otro lado, indica la amalgama entre aprendizaje y dificultad. En la medida en que el sujeto se ve enfrentado a la dificultad para situarse en el lazo con el Otro, deviene la oportunidad para que pueda hacerse una respuesta, pero para ello debería ser capaz de plantear primero, cuando menos, una pregunta. Tal vez sea construir esa pregunta el paso más complejo.

La escuela, como espacio enigmático, es en sí misma una oportunidad para tales fines. Estudiante y profesor cuentan, cada uno, con sus dificultades, es decir, con sus diferencias como medio para leer algo en el Otro que les permita construir un saber del que cada uno pueda participar, con el otro. La lectura como manera de encontrar una ley para ordenar la experiencia, implica vérselas con la dificultad de lo particular y del hecho de que en el encuentro con el Otro hay algo que escapa a la igualdad y sin embargo algo se puede pactar. Por tanto, la experiencia cotidiana de la escuela da cuenta de cuestiones que revisten para nosotros un gran interés. La pregunta revela la dificultad del niño para leer lo que se desea de él, al tiempo que expone la dificultad del profesor para leer, en cada uno, la mejor manera de entregar un sentido a pesar que este sea siempre incompleto. De igual forma, este encuentro de dificultades es el punto de apoyo sobre el cuál el acto de aprender puede sostenerse. Freud y el psicoanálisis no han sido ajenos a esta pareja contradictoria y necesaria. En el campo de la clínica se le ha llamado transferencia, siendo esta la mayor resistencia y, al mismo tiempo, el requerimiento fundamental para llevar adelante un análisis.



En este orden de ideas, tratar de aislar la dificultad, aún más, intentar erradicarla o signarla como una “anormalidad” o un “síntoma” que debe curarse, constituiría empeño por prescindir del más firme punto de apoyo para los aprendices, es decir, para profesores y estudiantes en la medida en que ambos se encuentren situados como capaces de reconocer al enigma como causa. El reconocimiento se opone así al desconocimiento. No aludimos con esta palabra a un acto de contrición en el que el sujeto fantasea con el perdón, sino al hecho de reconocerse implicado en la carencia propia, en la dificultad inherente a la condición misma de habitar un mundo significativo, agujereado y enigmático. Lamentablemente, en ocasiones, el enigma es silenciado con imposturas de saberes acabados, bien sea del lado del profesor o del estudiante. Y si bien esto puede brindar una apariencia de acto de aprendizaje, habría que preguntarse si, al encontrarse con el enigma, dicha apariencia soporta el surgimiento de la dificultad y lo que implica releer aquello que se creía aprendido. Vemos cómo la deserción escolar es una de las más mayores preocupaciones allí donde el silenciamiento del enigma y de la respuesta subjetiva, hacen de la huida el modo de responder ante la dificultad, tornada insoportable. Entonces, ¿cómo hacer, en la práctica cotidiana de la escuela, para que la dificultad sea tomada como punto de partida del aprendizaje y no como su obstáculo, oscuro y nefasto? Dejamos abierta la pregunta.



Referencias

- Augé, M. (2004). Por qué vivimos. Por una antropología de los fines. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Bourdieu, P. (1985). ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos. Barcelona: Editorial Akal.
- Bréhier, É. (2011). La teoría de los incorporeales en el estoicismo antiguo. Buenos Aires. Ediciones Leviatán.
- Coromines, J. (2009). Breve diccionario etimológico. España: Editorial Gredos.
- Freud, S. (1982a). La Negación. En: Obras Completas, Volumen XIX. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1982b). Tótem y Tabú: Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos. Obras Completas, Volumen XIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- García, F. (2002). *El álgebra de la lógica*. En: Apuntes de historia de las matemáticas. Vol. 1, N° 2. México: Universidad de Sonora.
- Geertz, C. (1992). La interpretación de las culturas. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Lacan, J. (1984). El Seminario, libro 3: Las psicosis. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1961-62). El Seminario, libro 9: La indentificación. Versión crítica de Ricardo E. Rodríguez Ponce. Buenos Aires: Escuela Freudiana de Buenos Aires.
- Ramírez, M. (2012). Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Quignard, P. (2005). El sexo y el espanto. España: Editorial Minúscula.



Revista Borromeo N° 8 – Noviembre 2017

<http://borromeo.kennedy.edu.ar>

revistaborromeo@kennedy.edu.ar

ISSN 1852-5704

Vappereau, J. (2003). ¿Qué es una ley? Conferencia dictada en la Dirección general de la

mujer. Traducción: Paula Hochmann. Disponible en:

http://www.teebuenosaires.com.ar/biblioteca/confe_03.pdf