



ARTÍCULO | ARTIGO

Fermentario N. 7, Vol. 2 (2013)
ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fermentario.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.unicamp.br

REFLEXIONANDO DESDE EL PSICOANÁLISIS A PROPÓSITO DE
« LA VOLUNTAD DE SABER, PIEDRA ANGULAR DE LA FORMACIÓN HUMANA »
DE ANDREA DÍAZ GENIS

Lya TOURN¹

RESUMEN: El punto de partida de esta reflexión han sido dos preguntas fundamentales que plantea Andrea Díaz Genis en su artículo “La voluntad de saber, piedra angular de la formación humana” publicado en este mismo número de Fermentario: Por un lado, ¿qué ocurre con la voluntad de saber cuando no se cree en la existencia de *la* verdad, en el sentido absoluto, sino que ésta se concibe como *una interpretación posible*, aunque argumentada, o bien como una convención, como un acuerdo intersubjetivo? Por otro lado, prolongando la interrogación de Adorno, ¿cómo educar después de Auschwitz, cuyo carácter impensable cuestiona toda pretensión absoluta a la verdad y al saber ?

¹ Lya TOURN es doctora en psicopatología fundamental y psicoanálisis (Universidad París VII, Francia). Fue durante más de 20 años psicoanalista en París. Autor de numerosos artículos en revistas especializadas y publicaciones colectivas, publicó los libros *Chemin de l'exil. Vers une identité ouverte*, París, Editions Campagne Première, 2003 y *La psychanalyse dans les règles de l'art*, París, Seuil, 2009. Es miembro asociado de la *Société de psychanalyse freudienne* (SPF), París, Francia.

Abstract:

The starting point of this discussion have been two fundamental questions posed Andrea Diaz Genis in his article "The will to know, the cornerstone of human formation" publish in this issue of Fermentario: What about the will to know when no one believes in the existence of truth, in the absolute sense but that it is seen as a possible interpretation, even argued, or as a convention, as intersubjective agreement. On the other hand, extending the question of Adorno, ¿how education after Auschwitz, whose character unthinkable challenges any absolute claim to truth and knowledge?

El psicoanálisis sitúa el punto de partida del deseo de saber en la *curiosidad sexual* de la temprana infancia. Esta curiosidad que experimenta el niño pequeño ante el enigma que le plantean su propio origen y la diferencia anatómica de los sexos está alimentada por lo que Freud llama la “pulsión de saber o de investigación”². Aún cuando la intensidad de esta pulsión es diferente en cada ser humano, el *despertar* de la curiosidad, su desarrollo y su destino dependen, en gran parte, según Freud, no solamente de las “impresiones de la infancia”, sino también *de la mayor o menor fuerza y violencia con que se le han impuesto a cada uno las exigencias civilizadoras* – entre las que, por supuesto, la educación ocupa un lugar privilegiado. La experiencia clínica muestra con suficiente evidencia que el sofocamiento precoz de la curiosidad infantil – que resulta de ciertas formas de educación – trae como consecuencia, en la mayoría de los casos, una importante disminución del deseo de saber y de la capacidad creativa. O, para decirlo con palabras de Lacan, este sofocamiento sumerge al hombre en una “*impotencia cada vez mayor para reunirse con su propio deseo*”, condenándolo a una búsqueda vana que “*disminuye cada vez más lo que se podría llamar su chance inventiva*”³.

El deseo de saber es el resultado de la *sublimación* de la pulsión de saber o de investigación. Freud considera a la sublimación como el destino pulsional “menos frecuente y más perfecto”⁴, pues ella representa la alternativa a la inhibición o a la

² L. Tourn, “Epistemofilia, amor del saber y pasión de la ignorancia, Revista Fermentario N° 6, “Ciencia, conocimiento y educación”, 2012.

³ J. Lacan, « Discours aux catholiques », Paris, Seuil, 2005, p. 20-21. Yo traduzco y subrayo.

⁴ S. Freud, *Un recuerdo de infancia de Leonardo da Vinci, Obras completas*, Amorrortu Editores, vol. XI, p. 74.

compulsión neuróticas que condenan al hombre, según la formulación de Lacan, a la impotencia para reunirse con su propio deseo.

Pero para que la sublimación sea en alguna medida posible, es necesario que, aún habiendo el niño aceptado a renunciar a la satisfacción pulsional *directa*, tal como lo impone la exigencia civilizadora, la pulsión de investigación no haya sucumbido totalmente, en la infancia, a la presión del proceso normalizante. Y es por esta razón que la tarea educativa requiere un sutil equilibrio entre exigencia y apertura a la creatividad, fundado en una apreciación lo más cabal posible de la capacidad sublimatoria de cada “educando”⁵. Una apreciación de “lo genuino” en cada uno de ellos, según la expresión de Andrea Díaz Genis refiriéndose, con Schopenhauer, Nietzsche y José Enrique Rodó, a la “singularidad productiva”, “ineducable e inmoldeable”, que quien educa debe proponerse descubrir⁶.

Es cierto que, como ella lo expresa apoyándose en grandes pensadores y escritores de la historia de la humanidad, resulta imposible concebir un auténtico *deseo* de saber que no se acompañe de placer.

El *deseo* se orienta invariablemente hacia su satisfacción y es ésta la que procura placer. Contrariamente a la sofocación pulsional, que se propone, en último término, suprimir el deseo, extinguirlo – y puede lograrlo... –, la sublimación permite la satisfacción de la pulsión, aunque sea indirecta, y con ella, el placer que ésta procura. Es gracias al placer experimentado que el deseo se *renueva* y que la pasión que lo acompaña, cuando este deseo es suficientemente fuerte, se mantiene viva.

Pero el deseo no surge de la saciedad, de la completud, sino de la *falta*. Para que surja y se mantenga vivo el deseo de saber, es necesario que ese saber “*me falte*”. Y que el saber que *me falta* se suponga existir en el Otro – Maestro, psicoanalista, médico, gobernante...⁷ Desde el punto de vista del psicoanálisis, la experiencia que

⁵ Contrariamente a “alumno” o “discípulo”, el neologismo « educando » permite designar a *todo aquel que se encuentra en posición de ser educado* – en la acepción más amplia del término – por *todo aquel que se encuentra en posición de educar* – también en la acepción más amplia del término (como puede ser, por ejemplo, el caso de los padres).

⁶ A. Díaz Genis, « El genio y lo genuino que hay en nosotros, vigencia del pensamiento educativo en F. Nietzsche », Congreso Internacional de Filosofía de la educación, “Filosofar, ensinar, aprender”, publicada en CDroom, Universidad Estadual de Rio de Janeiro, Brasil, 2012

⁷ Freud califica más de una vez en sus escritos el educar, el psicoanalizar (el curar) y el gobernar de profesiones “imposibles”. L. Tourn, « Educar, ¿misión imposible ? » Revista *Relaciones* N° 342, p. 26, Montevideo, Noviembre 2012.

“genera” o “potencia” el deseo de saber pasa necesariamente por ese “*Otro supuesto saber*”. Para el “analizando”, es necesario *suponer* que el psicoanalista sabe – sabe “la verdad” que él mismo desconoce, posee “el saber” que él mismo cree no poseer –, así como es necesario, para que el “educando” pueda acceder a su propio deseo de saber, que éste *suponga* que el educador posee un saber⁸, una “verdad”, que él mismo no posee. En cambio, si el psicoanalista o el educador llegan a suponer que ellos mismos *poseen realmente el saber-verdad que les es atribuido*, suponen que éste *no les falta* – o para decirlo de otra manera, si suponen ser “*no faltantes*”, “*todos*”, “*completos*” –, ellos se descalifican, de hecho, para desempeñar sus respectivas tareas. Hay, en efecto, desde el punto de vista del psicoanálisis, incompatibilidad entre la creencia en la posesión del “saber identificado con la verdad”, como lo formula Andrea Díaz Genis, y la tarea de garantizar las condiciones que favorezcan la emergencia y la persistencia del deseo de saber. La creencia en la posesión del “saber identificado con la verdad” conduciría forzosamente a concebir la educación (o el análisis) como la tarea de revelar, inculcar el saber-verdad de modo que éste sea incorporado, aceptado, perpetuado y fielmente propagado por aquellos a quienes se les revela. Que tal concepción educativa (o analítica), excluyendo toda creatividad, sea un lugar privilegiado de expresión de la repetición parece difícilmente discutible. En la culminación del pensamiento freudiano, la *repetición*⁹ no obedece al placer, sino que se encuentra “más allá del principio de placer”¹⁰: contrariando el avance vital, ella se sitúa en la perspectiva de la tendencia al retorno a lo inanimado y constituye una manifestación de la pulsión de muerte.¹¹ Podemos entender en ese sentido lo que expresa Andrea Díaz Genis, siguiendo a Foucault: una educación basada en la extinción del deseo de saber del “educando” no puede concebirse sino como una repetición deshumanizante que, según el pensamiento freudiano, obedece a la pulsión de muerte. El pasaje de esta idea a la que plantea la segunda pregunta – ¿por qué seguir valorando el querer saber incluso después de Auschwitz? – resulta entonces perfectamente lógico.

⁸ El *saber*, en el sentido en que se utiliza aquí la palabra, no debe entenderse como un sinónimo de *conocimientos* y menos aún de *información*.

⁹ En el sentido de lo que Freud llama *Wiederholungszwang*, traducido en español por “compulsión de repetición”.

¹⁰ S. Freud, *Más allá del principio del placer* (1920), *Obras completas*, Buenos Aires, Amorrortu editores, vol. XVIII.

¹¹ Lacan lo conceptualiza a través de “lo Real”.

Respondería a esta pregunta diciendo, en primer lugar, que, a mi parecer, seguir valorando el deseo de saber después del holocausto – y hasta diría, valorarlo *aún más* – se impone, en la medida en que este desastre – el peor de los ocurridos a la humanidad en el siglo XX – *se apoyó fuertemente en la creencia generalizada en un saber absoluto y total, identificado con la verdad*. Sabemos de qué manera la certeza de la verdad de la existencia de una “raza” *pura*, única portadora de las “verdaderas” virtudes del ser humano – la “raza aria” –, única poseedora de “la” lengua original – el alemán – y única heredera de *la* civilización “superior” – la helénica –, fue utilizada para hacer triunfar el argumento de la “degeneración” de los *otros*, justificando no sólo su no-pertenencia al género humano y la legitimidad de su exterminación, sino también la de su “utilización”, a través de las prácticas más deshumanizadas que puedan concebirse. El ejemplo quizás más elocuente de la identidad que existe entre la adhesión a las “verdades absolutas” que hicieron que Auschwitz fuera posible y la voluntad de extinción del deseo de saber, lo brinda Primo Levi en unas pocas líneas del segundo capítulo de su libro testimonio *Si esto es un hombre*¹². Cuando, apenas llegado a Auschwitz, el autor es víctima de un despiadado gesto de crueldad gratuita por parte de un soldado nazi, lo primero que brota de sus labios es la tan humana pregunta del “¿por qué?”¹³ („*Warum?*“). La respuesta que le llega, acompañada de un nuevo gesto de maltrato, „*Hier ist kein warum*“ (“Aquí no hay ningún por qué”), revela claramente una lógica implacable. Aniquilar el deseo de saber es perfectamente coherente con el proyecto de destruir la humanidad de los prisioneros: la prohibición de preguntar por qué, más aún que la exigencia de obediencia absoluta, se propone condenar al otro a una completa sumisión a lo incomprensible, a lo arbitrario, a lo impensable. Ella apunta, en último término, a la destrucción de la capacidad de pensar. El “olvido”, o más aún, la “ignorancia” del verdadero alcance de lo ocurrido en Auschwitz no sorprende a los psicoanalistas, familiarizados con lo que podríamos llamar, con Lacan, la humana pasión de ignorancia. En las últimas páginas de su libro testimonio *L’univers concentrationnaire*¹⁴, en el que relata su experiencia en el campo de concentración de Buchenwald, David Rousset, escribe: “Los hombres normales no saben que todo

¹² P. Levi, *Si c’est un homme*, Paris, Juillard, 1987, p. 29.

¹³ ¿Es necesario recordar que el período de incesantes preguntas, que atraviesa generalmente el niño entre los tres y los cinco años y que, según Freud, señala el despertar de la pulsión de saber o de investigación (*Wiss- oder Forschertrieb*), se conoce, justamente, bajo el nombre de “la edad de los por qué”?

¹⁴ *El universo concentracionario*.

es posible. Aún si los testimonios obligan su inteligencia a admitirlo, sus músculos no creen.”¹⁵ Los humanos “normales”, es decir, para David Rousset, aquellos que no han vivido la experiencia extrema de los campos de concentración nazis, no queremos saber el saber que nos viene de Auschwitz... La *información*, que alcanza la inteligencia, no alcanza para aceptar saber...Aceptar saber que, entre humanos, *todo* es posible implica nada menos que aceptar no olvidar, como lo enseñan Freud y Lacan, que el amor que me une a mis *semejantes*, a mis *hermanos*, a mi *prójimo* – a ese que debo amar como a mí mismo – está construido sobre la negación de una parte de odio insondable. Este olvido y la pasión de ignorancia que lo sostiene pueden, sin duda, llevar a cada uno a renunciar a lo impostergable: reconocer el precio de la ética y asumir lo “imposible” de toda tarea educativa.

¹⁵ D. Rousset, *L'univers concentrationnaire*, Paris, Les éditions de minuit, 1965, p. 181. Yo traduzco.