

LENGUAJE Y CONSTRUCCIÓN DE LA REPRESENTACIÓN DEL OTRO EN LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS

Contextos familiares y escolares

EVELIO CABREJO PARRA

El tema que hemos escogido en esta ocasión, cómo la representación del otro se construye en la mente del ser humano, es algo que interesa actualmente a muchas disciplinas, por ejemplo, a la antropología. La representación del otro está impregnada de algo cultural y cada cultura la interpreta de forma diferente. También la psicología y el psicoanálisis se interesan muchísimo en esto. En Francia, el psicoanalista Lacan hizo del otro el cimiento de su teoría; un otro ya impregnado de cultura, para oponerse de cierta manera a la teoría de Freud, el cimiento de cuya teoría eran las pulsaciones, esas “cosas” que no se dejan educar. Como lingüistas, este tema también nos interesa.

Ustedes ven la inmensidad del tema; no lo vamos a tratar en su totalidad. Tomaré una dirección únicamente relacionada con el lenguaje.

¿Cómo se construye el otro? No voy a centrarme en los discursos psicológicos, psicoanalíticos, antropológicos, sino más bien detallaré de manera simple cómo se construye el otro en la mente de un bebé.

En todas las culturas, al bebé se le va introduciendo en un ritmo alimentario. El alimento produce efectos y éstos son “leídos” por la intimidad del bebé. Para él, la voz humana tiene un efecto considerable, a tal punto, que lo calma, lo acompaña y le da sosiego. Ello tiene un efecto que queda oculto en su intimidad. Las caricias también producen su efecto, aun cuando no lo veamos; y de igual manera éste queda impreso en la intimidad psíquica del pequeño. La presencia-ausencia de la madre o de la persona que lo acompaña produce efectos extraordinarios; la ausencia produce cierta angustia...

Todo esto tiene un impacto que no se ve.

Estas pequeñas cosas crean huellas en la psiquis del bebé, que se pueden activar. Es decir, cuando un bebé recibe el seno materno o el biberón, o vive una experiencia de satisfacción, esto deja huellas en su pequeña psiquis, y él es capaz de reactivarlas para recrear de manera alucinatoria la experiencia de satisfacción. Por eso, cuando uno observa a un bebé que está durmiendo, ve que imita el acto de succión. En ese momento recrea la experiencia de satisfacción de manera alucinatoria, porque esa experiencia le brindó placer.

Respecto de lo lingüístico, es necesario tener en cuenta la competencia del bebé y llevarla a la lengua, para encaminarlo a la estructura y a la música de la misma. Este pequeño libro que tengo aquí en mis manos, cuyo título es *Juan Perol el caracol*, me parece –entre muchos otros– un ejemplo adecuado para alimentar las competencias lingüísticas precoces del bebé. Está construido sobre el principio de la repetición de la misma sílaba, que es una estructura idéntica a la del balbuceo; dicha repetición se proyecta al nivel de la lengua y crea automáticamente un ritmo poético: “Juan Perol, caracol, / vive adentro de una col / luego sale a la carrera / para ver quién vive afuera”.

Ese pequeño juego de palabras realiza un trabajo muy importante, pues reconoce el balbuceo del bebé y además introduce a éste en la estructura lexical y poética de la lengua. “Juan Perol, caracol / vive adentro de una col / luego sale a la carrera / para ver quién vive afuera.” La repetición silábica produce armonía sonora: carrera, afuera, caracol, perol, etc. Y continúa diciendo el caracol: “Pasaré por delante / de esta flor tan elegante / es lindísima además / después de verla por atrás”.

El ritmo musical es siempre mantenido: además, atrás, delante, elegante... Todo el libro está construido sobre tal principio. Es decir, el balbuceo del bebé es proyectado en la música de la lengua. Descubrimos al mismo tiempo que la poesía de cada lengua ya está anunciada en el balbucear de los bebés de toda comunidad lingüística. Pero también está anunciado el tiempo propio de la música, pues las sílabas implican jugar con el tiempo, dado que pueden ser largas, cortas, abiertas o cerradas.

La música de la lengua es uno de los orígenes de la música en general. Es decir, música de la lengua, prosodia de la lengua, balbuceo, poesía y música tienen la misma matriz simbólica.

Un significante lingüístico es una forma de música socialmente aceptada, y lo interesante es que esta parte musical no se puede traducir a otra lengua; porque si traducimos al inglés “pasaré por delante / de esta flor tan elegante / es lindísima además / después de verla por atrás”, podemos traducir el contenido de las palabras, el vocabulario, pero nunca podremos traducir directamente la armonía sonora, que constituye el alma musical de la lengua.

Estos pequeños juegos lingüísticos existen en todas las lenguas y es una manera de hacer entrar al niño en la cultura que lo vio nacer: yo diría que en el jardín secreto de la lengua, eso que nunca se podrá traducir. Es por ello que la poesía no se puede traducir de una lengua a otra; hay que crear una nueva poesía en la otra lengua. Se puede traducir el léxico, pero no se puede traducir la música de la lengua, y cuando el libro continúa diciendo, por ejemplo: “Aquí arriba toma el sol / nuestro amigo el caracol. / ¿Y quién anda por abajo? / El señor escarabajo.” Si alguien traduce estos enunciados al japonés, al inglés, o a cualquier otra lengua, encontrará equivalencia de vocabulario, pero no podrá conservar la armonía sonora, pues ni “escarabajo” ni “abajo” se dice igual en inglés que en español.

Estos libritos son preciosos para los bebés que están en el balbuceo, es decir, a partir del cuarto mes. ¿Y por qué dárselos? En primer lugar, el periodo de balbuceo genera una sensibilidad particular del bebé hacia todo lo que es musical. Además, en el cuarto mes aparece la función icónica: el niño hace una diferenciación perfecta entre la imagen y los objetos reales representados por imágenes. Esto le permite diferenciar y no confundir la foto de la madre con la madre real. En estos casos, el niño mira la foto, mira a la mamá y crea una relación entre las dos.

De otra parte, a través de este tipo de libro se está dando al niño un vocabulario que todavía no entiende, pero que va a entender un día, y se le brinda de manera poética el vocabulario que juega un papel importante en la representación mental del mundo, en la creación del mismo.

Precisamente los griegos definieron la poesía (“poieô”) como crear.

Por el lenguaje, el hombre crea el mundo; empieza a captar la música de la lengua y después se va hacia su semántica; y cuando llega a la semántica, empieza a construir las palabras y a nombrar las cosas que existen en el mundo, y cada cosa que es nombrada existe en su espíritu. Todo individuo crea al mundo por la nominación; pero en los ejemplos que hemos citado se está

haciendo de manera poética, lo cual pone en evidencia la función de la poesía en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños.

El poeta es quien comprende que se crea el mundo por el lenguaje, pero quien siempre está descontento de la creación de ese mundo y quiere volver a la fuente de la música de la lengua para hacer poesía y crearlo de otra manera. Pero descubre que nunca crea el mundo que quisiera. Ese es un poeta: el que ha comprendido que el lenguaje es lo que crea el mundo, que éste se crea con tales músicas, pero se siente descontento con ese mundo que existe, y quiere que haya un mundo mejor; y cada vez fracasa un poco, pero continúa con la esperanza de no fracasar algún día.

Desde muy temprano, hay que dar a los niños la función de la lengua como medio de creación del mundo. Corresponde a la familia hacerlo, pero si la familia no se la da, la escuela debe dársela. Por esto, actualmente en Europa se busca que el libro entre rápido en el niño, pero no con la idea de formar un futuro intelectual, sino de satisfacer una serie de necesidades psíquicas que son absolutamente indispensables para la construcción del sujeto humano. Se decía en una época que las artes, la música, la poesía, entre otras cosas, eran complementos del alma humana; hoy sabemos que son parte integral de la misma. Por tanto, al niño hay que darle todo esto desde el nacimiento, o lo más temprano posible.

Dar el libro al niño, bajo forma de lectura en voz alta, también es entrar en una actividad compartida, y nuestra vida se realiza socialmente en actividades compartidas que permiten crear una mirada conjunta. La mirada conjunta es mirar la misma cosa siendo diferentes. Un niño autista no tiene mirada conjunta. Mirar lo que el otro muestra es estar en la intersubjetividad, es crear y trabajar algo con ese otro.

Esto es muy importante para la educación: poder realizar actividades compartidas. Y el libro lo permite: se sale del sistema de comunicación frente a frente, rostro a rostro, para crear el triángulo del mundo exterior; y en ese triángulo del mundo exterior pueden entrar todos los objetos del mundo. Deberíamos pasar todo el tiempo mostrando objetos al niño de cuatro meses, pero el mundo tiene tantos que nunca podríamos mostrarle ni una mínima parte de los objetos que constituyen el mundo exterior. Lo importante es tener la disponibilidad psíquica para hacerlo, y el libro puede satisfacer un poco eso.

El libro también permite que el niño vaya descubriendo lentamente, por la lengua, además del tiempo cultural, el espacio cultural del libro. Cada cultura tiene una manera de organizar el libro: la lectura no se hace de la misma manera si estamos aquí o si estamos en Arabia Saudita o en Japón. El niño va a descubrir eso lentamente y necesita que se le ponga en escena en actividades compartidas.

La mirada conjunta se vuelve cada vez más abstracta y es una manera de llevar al bebé, poco a poco, hacia la atención conjunta. Ésta es una abstracción considerable y quiere decir que yo puedo pensar más o menos lo que el otro está pensando, o puedo saber lo que el otro me pide que piense. Esto no se ve directamente y no se verá nunca, pero sin ello la educación de un niño es imposible. Muchas veces el profesor está hablando en la clase, haciendo un discurso, y los niños están sentados ahí, pero no lo siguen porque no han vivido el placer compartido de la atención conjunta. Entonces, se van con sus pensamientos a otros sitios.

No se puede obligar a nadie la atención conjunta. Ésta se puede motivar con actividades agradables: tú miras esta imagen y yo también la miro; estamos mirando la misma cosa; tú miras la imagen y yo te leo el texto... Estamos realizando una actividad compartida que lentamente conduce a la atención conjunta. Ésta es necesaria para la escuela. Si el niño no la tiene, no se puede hacer absolutamente nada; sin la caja de la "alteridad" no se puede crear intersubjetividad ni actividades compartidas; no se puede crear la visión conjunta y nunca se llegará a la atención conjunta.

Me gustaría que pensáramos seriamente en esas etapas, en esos momentos fundamentales, y por qué no, en la escuela también hacer ejercicios de la atención conjunta: imaginarse cómo se puede jugar a la atención conjunta, a la mirada conjunta, a esos aperitivos necesarios antes de empezar a transmitir el saber de manera placentera.

Si seguimos en ese movimiento, nos damos cuenta que en toda cultura los niños empiezan a mostrar con el dedo los objetos que les interesan del mundo exterior, antes de poder nombrarlos. Pero no los muestran para sí; los muestran para otro. Y miran si el otro mira lo que ellos muestran. Ese es un momento en el cual el niño solicita del otro una mirada conjunta y una atención conjunta, y si el adulto es indiferente a lo que el niño está mostrando, o no se interesa, el pequeño se desinteresa de esta puesta en escena de la intersubjetividad. Él le

pide al otro una mirada sobre el objeto que él muestra, pero finalmente no es el objeto en sí: el niño quiere decir que ese objeto produjo efecto en su psiquis y lo utiliza como soporte para hacer ver al otro lo invisible del espíritu.

Es importante que en ese momento los padres jueguen a que el niño señale el objeto y ellos nombren lo que les está mostrando. Así aparecen las primeras palabras, en una actividad compartida, un trabajo entre dos; y las palabras llevan en sí una alteridad profunda. Es decir, yo no me pongo a nombrar el mundo así, sino que en esas actividades de mirada conjunta veo algo que me interesa, que produce un efecto en mi espíritu, y entonces lo utilizo para decir: “¡Ah! Aquí hay una fiesta en mi alma.” Inmediatamente, el otro puede orientar su mirada y reconocer lo que estoy mostrando, para nombrarlo al mismo tiempo.

Si el adulto permanece indiferente a ese tipo de actividad, el niño empieza a alejarse de la intersubjetividad; no encuentra el placer de pensar, porque el otro no le da significado a esas cosas. Es importante que haya una disponibilidad psíquica cuando un niño muestra objetos, porque se está poniendo en escena la alteridad; es decir, yo muestro algo a otro, al otro que está acá, y lo busco en el exterior, y ese otro hace parte de la intersubjetividad. Así, estamos realizando actividades compartidas.

El ser humano está destinado socialmente a vivir en actividades compartidas; y así yo sea marginal, necesito que haya otro marginal para que piense como yo, para poder crear algo. Somos mendigos de la actividad compartida, pero es importante que los niños vivan eso con placer: que el adulto reconozca su parte en ese momento y que la escuela lo haga después.

Es necesario crear dos tipos de discurso en la escuela: el discurso de la ciencia —que se transmite de una generación a otra y que no construí yo, sino los que me precedieron, o los que están viviendo en este momento—, que es un discurso que viene del otro. Se trata de la experiencia humana que se transmite gracias a la atención conjunta, para poder pensar lo que el otro pensó, y lograr una continuidad a través del tiempo y la cultura: lograr que esos que inventaron algo, y ya no están ahí, continúen viviendo simbólicamente. Este es el discurso indirecto, que es absolutamente necesario en la escuela bajo la forma de ciencia, esa experiencia humana sofisticada que se transmite de generación en generación, para beneficio individual y social. Pero ese discurso no lo construye el niño, sino se le da.

El otro discurso es el del niño, al cual hay que dar importancia. Es decir, el lenguaje permite a la persona hablar del mundo exterior, hablar de los otros y de sí mismo. Pero de vez en cuando soy yo mismo el que habla, y ese es el discurso directo.

Hay una gran responsabilidad en la escuela de hacer que el niño tenga un equilibrio entre esos dos tipos de discurso. Porque si yo sólo concedo valor al discurso serio y necesario del saber científico, estoy anulando al niño como sujeto fuente de lenguaje. Cuando el sujeto habla de sí mismo, cuando es capaz de crear su propio lenguaje, a este lenguaje hay que darle un valor muy importante, porque de lo contrario el niño se convierte en un repetidor de discursos.

En su obra *El banquete*, Platón se burló de su propia filosofía, contando que hubo una reunión a la cual alguien asistió, y dijo lo que había escuchado ahí a otra persona. A su vez, esa otra persona le dijo a otro más lo que había retenido de la versión que recibió, y así sucesivamente, hasta crearse un discurso indirecto más o menos al sexto grado. Platón decía que el filósofo es en muchas ocasiones un repetidor de discursos; que trata de repetir el discurso filosófico transmitido de generación en generación.

Precisamente, en *El banquete*, hay un momento clave filosóficamente: están Sócrates y Diotima, la única mujer que aparece en todos los diálogos de Platón. Ella le dice a Sócrates: "Tú nunca te has ocupado de la verdadera verdad." Esto a mi me traumatizó; que le digan a Sócrates que él nunca se ha ocupado de la verdadera verdad es un pleonasma increíble. Lo encontré en griego y esta problemática me dio la idea de hacer una maestría en filosofía. Pero se esconde que Diotima le dice a Sócrates que hay dos maneras de dar a luz: naturalmente, como hacen las mujeres; pero también se pueden dar a luz ideas, y eso es muy importante. Es el discurso que viene del sujeto (el que puede dar a luz ideas), que no es un discurso indirecto. Ahí Platón se aleja, y Sócrates dice: "Se tendría que ser adivino para comprender lo que tú estás diciendo".

Hay que valorar la importancia de esa idea que viene de la profundidad del sujeto. Por eso, nosotros, en Europa, hemos insistido en que se introduzcan la literatura, la lectura en voz alta, la poesía, la música, el teatro, a partir de las escuelas maternas. Pero también insistimos en que esos sean momentos en los cuales el niño no tenga que hacer un resumen. El resumen es necesario para

que aprendan cosas escolarmente, pero es importante que los niños tengan un momento en el que se les lea en voz alta un libro simplemente para que lo escuchen.

Que los niños escojan los libros, y que el profesor se los lea. Con esto se genera deseo frente al libro, porque saben que cada uno puede escoger uno; y cuando les dicen: "Vamos a leer", todos salen corriendo, y el primero que toma un libro gana el derecho a que éste sea leído. Entonces, se lo lee en voz alta, y no se le pregunta absolutamente nada. Los niños sienten un placer increíble, porque se les da la libertad absoluta de la escucha.

La escucha es una competencia del ser humano. Yo diría que no se puede tampoco obligar a nadie a escuchar, y que la lectura en voz alta resume perfectamente el concepto de libertad: es decir, la libertad de la escucha es absoluta. Queremos que el niño viva y disfrute ese momento de libertad. No se le pide resumen, ¡nada! Y cuando manifiesta algo respecto del libro, se hace una fiesta, se reconoce eso que acaba de decir. A veces, el niño construye cosas que están completamente alejadas del texto, pero vienen de él, y se le respetan.

Estas actividades han de mezclarse naturalmente con las prácticas docentes, en las que el niño debe aprender ciertas reglas para interpretar un texto según la cultura. Quisiera invitarlos a ustedes, aquí presentes, futuros profesores o profesores ya en actividad, a que en cada una de las clases consagren unos momentos de lectura libre, lo cual no es mucha pérdida de tiempo. Leer un libro durante tres, cuatro, o cinco minutos es permitir que la psiquis respire, que viva otra modalidad de atención conjunta; es una manera de permitir que se relaje, para después continuar el trabajo con placer y libertad mental.

Así, para alimentar los dos discursos, nos damos cuenta de que todos los comentarios que hacen los niños sobre los libros son extraordinarios; porque a veces hacen un comentario que nosotros, los adultos, no habíamos previsto, y que sin embargo está escondido en el libro, de manera que es importante dar a los niños esa posibilidad.

Finalmente, existen dos cosas fundamentales a las que todo niño debe tener acceso: a apropiarse de la música de la lengua, como lo he señalado, pero también a aprender a construir un hilo de razonamiento. Esto no se le puede explicar a nadie teóricamente: que cuando uno habla tiene que construir un hilo de razonamiento. Es imposible explicar a alguien la armonía

del pensamiento, y la única manera de dar al niño acceso a ella es leyéndole textos en los cuales haya construcción del pensamiento.

Por ello, en todas las culturas existe el cuento. Éste difiere de la lengua de la vida cotidiana: es una pequeña lección, como decir: “Mire, voy hablar de algo.” “Mire cómo se construye un hilo de pensamiento a medida que yo hablo.” Cada cuento es una lección única. Además, en cada cuento está toda la lengua, porque construir el hilo de pensamiento es vocalizar algo dentro del lenguaje y llevar en la memoria del texto lo que se ha puesto al principio, sin repetir exactamente las mismas palabras. Este tipo de ejercicio es muy complicado, pero está muy ligado a los procesos de construcción de la armonía semántica del discurso.

El cuento es una puesta en escena de estrategias discursivas, y los niños y niñas tienen la capacidad de extraer, a partir de ella, los principios que engendran la fineza semántica, la estructura y el funcionamiento de la lengua. Todo eso es un juego del espíritu, pero no se enseña teóricamente. Veamos un pequeño libro de niños que hizo un amigo a partir de todas estas cosas que les estoy diciendo. Él creó este libro como un álbum, como un libro de imágenes. Empieza así en francés: “Il y a un canard”: “Hay un pato.” En francés es la operación que consiste en vocalizar algo dentro del discurso. Después, el pato desaparece de la escena, pero se lo reemplaza con el pronombre. “Había un pato. Él se llama Bernard.”

Con ese juego, estoy llevando las cosas que he puesto al principio: en la memoria del texto está el “pato” y “Bernard”, que de cierta manera lo reemplaza, para no caer en la repetición de la misma palabra. Las palabras empiezan así a generar la memoria del texto, para crear el hilo del pensamiento, la armonía del pensamiento, sin repetir exactamente las mismas palabras. La armonía de contenido semántica del discurso está detrás de las palabras. Le estoy dando así al niño un ejemplo de construcción conservando lo que menciono anteriormente.

Cada lengua tiene sus estrategias propias para generar memoria textual. El álbum es muy importante, pues muestra al niño que se puede construir algo en imágenes, y que lo construido en imágenes también se puede trasladar en memoria de texto. Sin embargo, en un libro ilustrado, la imagen no puede hacer lo que hacen las palabras, ni el lenguaje hace lo que hace la imagen. No se trata de traducir el uno en el otro, y nunca se podrá traducir

la música de la lengua. Ella no se deja traducir por ninguna imagen ni en ninguna otra lengua.

Esto es extraordinario. Ojalá tuviéramos el tiempo de analizar libros de niños, para hacer una buena selección y darles esas lecciones extraordinarias de cómo se construye la armonía del pensamiento haciendo dialogar la lengua con la imagen y descubriendo las posibilidades contenidas en cada uno de esos dos sistemas. La imagen hace cosas que el lenguaje no puede hacer y el lenguaje realiza cosas que la imagen no puede hacer. Precisamente este libro está ilustrado con la idea de que para que haya armonía del pensamiento debe haber armonía en la música de la lengua y armonía en las estructuras morfológicas y sintácticas del discurso; después, ese principio aparece bajo formas diversas a lo largo del libro.

Por esto, cuando un discurso está bien elaborado, con buena armonía de pensamiento, con buena semántica y sintaxis, es tan agradable escucharlo; porque hay una cantidad de armonías que están funcionando al mismo tiempo. Aunque esto es tan complejo, el cerebro humano puede tratar todos estos parámetros. Si nosotros hacemos un modelo de inteligencia artificial, tenemos que empezar a crear una secuencia: primero una cosa, después la otra. Pero el lenguaje no funciona así: el lenguaje es un conjunto de modalidades donde hay una cantidad de cosas que funcionan al mismo tiempo, y el cerebro es capaz de tratar esa información.

Por eso tenemos tantos problemas actualmente con la inteligencia artificial: porque todos los modelos de computador son seriales, una operación después de otra, lo que se parece un poco a la lingüística: es decir, que vamos a recuperar los fonemas, con los fonemas hacemos sílabas, con las sílabas hacemos morfemas, con los morfemas hacemos palabras, con las palabras hacemos frases, etc. Y el lenguaje no funciona así: el cerebro es capaz de tratar morfemas, sílabas, palabras, frases, al mismo tiempo. Es una cantidad de tratamientos. Por esto, en inteligencia artificial se ha inventado el concepto de tratamientos en paralelo, es decir, que se pone una cantidad de computadores a realizar en simultaneidad temporal las operaciones que un solo computador jamás podría realizar a la vez.

El lenguaje nos ha puesto frente a una serie de problemas cuando tratamos de construir un modelo de inteligencia artificial. Por eso, yo valoro las cosas simples de la vida cotidiana y de la cultura, como esos libros para niños que parecen simples, pero que contienen una información muy rica.

Crear un texto es vocalizar algo, llevarlo y conservarlo a lo largo del material. El lenguaje es experto en eso, y para realizar dicho proceso se necesita toda la lengua. Es decir, para poder conservar la memoria de algo que yo he puesto en el texto, necesito los pronombres, los demostrativos, los relativos etc.: todas esas cosas que se han separado en la gramática, donde hay un capítulo para los pronombres, otro para los sustantivos, otro para los adjetivos, con lo cual hemos despedazado la lengua. No obstante, la lengua se necesita completa para construir la más mínima historia.

Finalmente, la adquisición de una lengua es, en primer lugar, la producción de una serie de sonidos que comienza con el balbuceo. Y para producir sonidos, se debe realizar una actividad motora, que pasa por el cuerpo. No se le puede explicar a un bebé que para producir sonidos expulse el aire de los pulmones y haga una obstrucción en su aparato de fonación. Al escuchar una voz, el bebé es capaz, inmediatamente, de buscar en su cuerpo el gesto que ocurrió en el cuerpo del otro y realizarlo (porque tiene un esquema corporal que es inconsciente, naturalmente); es capaz de traducir lo que pasa en el cuerpo del otro, interpretarlo y llevarlo a su propio cuerpo. Es así como se aprenden los sonidos del lenguaje.

Formarse en una lengua, poder reproducir un conjunto de gestos que pertenecen a la comunidad lingüística de las personas que hablan esa lengua, es un misterio considerable: el bebé entra en la lengua por el balbuceo, y poco a poco va escuchando y construyendo gestos que se acumulan. Así, termina hablando como costeño, si nació en la costa, o como cachaco, si nació en Bogotá. Esto da identidad cultural y regional. Y la lengua se deja modular; su misma estructura fonológica permite recrear dialectos diferentes y lenguas diferentes a través del tiempo. El hecho de no utilizar exactamente los mismos gestos articulatorios puede dar origen a acentos diferentes e inclusive al nacimiento de nuevas lenguas.

Además de la producción sonora, una lengua es un conjunto de operaciones que existen en la mente, en la psiquis de las personas que la hablan, y a partir de la puesta en escena que hacen los adultos, el bebé que nace en esa comunidad lentamente extrae los principios que constituyen la forma y la utilización de la lengua. No se le enseña a hablar: aprende solo, con la condición de que se le hable; porque si no se le habla no puede aprender.

Para hablar una lengua es necesario haber oído a alguien que la hable. La parte oral de la lengua es algo que se transmite de generación en generación. Una cierta forma de alteridad está contenida en los sonidos de la lengua. Es decir, el bebé capta rasgos acústicos y música que escucha de los que hablan, utiliza esta información para construir su voz, y eso se transmite de generación en generación.

Hay una presencia simbólica del otro en los sonidos del lenguaje, de tal manera que yo hablo, oyendo en mi palabra, en mi voz, parte de la voz de mis padres, que me hablaron cuando yo estaba en la cuna. Y cada vez que hablo, es una forma de hacerlos presentes simbólicamente, porque mi voz, así sea individual, es una cajita en la cual la voz del otro participa en la construcción de la mía. Por ello hay que darle tanta importancia a la oralidad, al discurso oral, y por lo mismo éste se encuentra muchas veces bajo la forma de folclor, de esas canciones que están contenidas en la música de la lengua.

En Colombia hay un trabajo extraordinario del profesor Abadía, quien publicó un libro en los años setenta, editado por el Banco de la República. El título es *Compendio general del folclor colombiano*. El autor se va a buscar en cada región los dialectos del español. Hace una especie de geografía de la oralidad, de la música de la lengua, que pone en escena esas tensiones musculares, pero también localiza todas las lenguas indígenas que son patrimonio cultural de la nación. Las lenguas son como los seres humanos: necesitan que los otros las reconozcan para poder existir. Si el otro no reconoce al bebé, el bebé nunca podrá construirse como sujeto.

Las lenguas indígenas han sido un poco abandonadas en Colombia, pero hacen parte de nuestra cultura y de nuestro patrimonio nacional. Es la experiencia de todos nuestros antepasados, que está todavía presente en esas lenguas, porque la lengua es eso: una experiencia humana que se transmite de generación en generación. Por eso me gustaría que los futuros profesores tomen cantos de cuna que vienen de las lenguas indígenas, cantos de cuna que vienen del español, libros como éstos, que se producen necesariamente en español. A veces los libros portan una tradición que viene del inglés o del alemán. Los editores deben dar importancia a esos pequeños libros que son escritos directamente en español. Si nosotros nos ponemos a leerles a los niños únicamente libros que son traducciones, no les estamos dando una cosa fundamental, que es la música de nuestra propia lengua.

Debemos ir a buscar las lenguas que existen en Colombia: toda lengua tiene cantos de cuna, cuentos, que son una necesidad psíquica del bebé, y es la primera literatura que el bebé necesita para construirse como sujeto.

Un bebé necesita tres cosas: leche, caricias y lenguaje. Éste, bajo la forma de nanas, de cuentos y del halago que recibe cuando se le está hablando, a través de las palabras que le dicen –al mismo tiempo que se acaricia su cuerpo– “la carita”, “la boquita”, “la manito”, “el piecito”... Es una manera de hablarle al niño. Precisamente, hablarle al niño hace parte de la constitución del sujeto, pues se le están dando claves sobre cómo se segmenta la parte acústica de la lengua.

Cuando uno escucha hablar una lengua extranjera, se oye un ruido y no se puede entender absolutamente nada; se escucha, pero no se puede segmentar nada. Cuando se le dice a un bebé “la carita”, “la boquita”, “la manito”, se le está indicando de manera muy afectiva que todas las palabras tienen la misma terminación; esto es, se le está dando una clave de cómo se segmentan las palabras. Esto no se puede explicar teóricamente, sino se descubre.

Todas las lenguas tienen un gran patrimonio orientado a facilitar que los niños entren en la lengua y la cultura que los vio nacer. Hay que dar esto a los niños, hay que valorizar esta cultura. Hace cuatro años yo pasé una semana en Nueva Caledonia, y descubrí que allá hay 23 lenguas. Frente a esta variada riqueza cultural surgió la idea de hacer una colección de nanas de esas 23 lenguas, que van de un valle a otro. De cada lengua escogimos dos nanas, y le propusimos a artistas importantes de la región que hicieran ilustraciones sobre cada una de ellas. También invitamos a grandes especialistas de la música para que las cantaran, respetando el ritmo de origen. Nos salió un libro que llamamos Tutute, porque en una de esas comunidades, el niño, en vez de decir ta-ta, dice tu-tu. Ese libro se le va a dar de regalo a todos los niños que nazcan en Nueva Caledonia. Es un regalo simbólico muy importante, porque a través de esos pequeños cantos y melodías todo niño y niña entran en la lengua y cultura que los trajo al mundo.

Finalmente, el destino del ser humano es salir del vientre de la madre para caer en el vientre de la lengua. Es una expresión que yo utilizo frecuentemente; y una vez que se cae en el vientre de la lengua, no se sale y no se saldrá nunca. Y si no se ha hecho nada, por lo menos queda un nombre, un apellido, una fecha de nacimiento o de partida. Tal es el relato mínimo de cada uno de

nosotros dentro de la lengua en la civilización occidental. Por eso quedamos en la lengua, y por eso hoy hablamos de Platón: porque él está en la lengua y no se puede salir de ahí. Hay una especie de inmortalidad simbólica. Lo que es una lengua, es algo muy serio. Hay que facilitar a los niños el acceso a la lengua: que ellos entren en esta cadena simbólica de una manera placentera.

A medida que la lengua avanza, hay un momento clave, que es universal: lo que se llama la aparición de las primeras dos palabras. En el acto de mostrar, la primera palabra aparece en un acto de actividad compartida. El niño muestra y el adulto nombra. Esta es la función del adulto: nombrar lo que el niño ha separado por el acto déictico. Pero el acto de mostrar con el dedo es muy simbólico, porque el objeto mostrado está localizado y separado sin tocarlo directamente. Entramos entonces en un distanciamiento respecto de los esquemas de Piaget, que implicaban un contacto directo con los objetos.

Aquí se actúa sobre el mundo a distancia y de manera simbólica, y es por esto que el mundo se puede nombrar: porque se ha localizado y segmentado algo que hace parte de él, y el lenguaje entra a llenar su función como medio de crear y recrear el mundo. A esto lo llamo la representación de la presencia simbólica en la psiquis. Cuando un niño señala un objeto, es porque le interesó y su psiquis empieza a contener experiencias en cortos segundos.

En este aspecto sí es interesante la inteligencia artificial, porque ha hecho poner énfasis en los conceptos de memoria a corto plazo y a largo plazo. La inteligencia artificial creó otro concepto interesante, que es el de memoria de trabajo, una memoria frágil temporalmente.

La representación de la presencia psíquica es una memoria de trabajo mental. La psiquis puede contener algo y lo puede poner en escena para que otro pueda más o menos leer lo que pasa en la parte invisible del espíritu. Las palabras aparecen como una forma de teatro que le permite al sujeto poner en escena lo que nunca se podrá ver directamente, pues hace parte del espíritu. Por esto, existe el psicoanálisis: es una puesta en escena del sujeto, y los que escuchamos intentamos reconstruir algo que se pone en escena de una manera muy discreta, que no se ve, pero se escucha.

Hacia los dos años, aparece en el niño algo que es muy importante lingüísticamente y que es terriblemente grave psíquicamente: los enunciados de dos palabras. En todas las lenguas del mundo estos enunciados aparecen bajo la misma fórmula, que es la negación. Al niño al que se le está dando de

comer, dice: “No quero...” “No quero ma.” Busca algo, y al no encontrarlo, dice: “No hay.” “¿U ta?” Por este mecanismo lingüístico el niño tiene acceso a una nueva modalidad de pensamiento que se podría denominar “representación psíquica de la ausencia”.

La emergencia del imaginario está ligada con la representación mental de la ausencia, que permite al lenguaje nombrar lo que no existe para hacerlo existir simbólicamente, o hacer desaparecer simbólicamente lo que existe. Así surge la posibilidad de la literatura: crear personajes imaginarios que pueden no existir en realidad pero sí hacerlos existir como fenómenos lingüísticos. La representación de la ausencia es dolorosa psíquicamente, porque conlleva al niño a representarse la posibilidad de su propia ausencia: saber que somos mortales es en parte una problemática ligada al lenguaje. La cultura es absolutamente necesaria para sosegar en parte el sufrimiento psíquico relacionado con la angustia de la muerte. Una de las funciones de toda cultura es denegar la muerte para hacer que la vida psíquica, individual y social sea posible.

PRIMER PANEL

Educación y lenguaje

FRANCISCO CAJIAO

En las comunidades humanas, el proceso educativo se inicia desde el nacimiento. Incluso se inicia antes, y dura, desde luego, toda la vida.

Este proceso consiste fundamentalmente en un continuo intercambio material, corporal y simbólico, que se extiende desde las personas próximas de la familia y la comunidad en la cual se nace y se crece, hasta la infinita extensión de razas, pueblos, lenguas y culturas presentes y pasadas. En este sentido, la educación es omnipresente, está en todas partes, se realiza a todas horas y se efectúa en todas las direcciones de la relación humana. De adultos a infantes, de niños a jóvenes, de subalternos a jefes, de poderosos a humildes, todos educan a todos; cada quien tiene algo que enseñar y cada quien tiene algo que aprender.

El incesante fluir de saberes, experiencias, interrogantes, imposiciones, acciones y deseos constituye la principal actividad de la especie humana, su

marca, podríamos decir, y a ella se debe su evolución biológica y su desarrollo colectivo. El vehículo de este constante murmullo, que ni siquiera en las noches cesa completamente, es el lenguaje, o mejor, un abundante arsenal de lenguajes, que van desde el gesto inmediato del cuerpo hasta la onda electromagnética que —mediante instrumentos satelitales— transmite la clave digital de una fotografía o un número entre puntos distantes del planeta. Signos, grafías, códigos, gramáticas, sememas, fonemas, morfemas, glifos, diagramas, mapas, figuras, sonidos, dígitos, fotografías, criptografías, son la forma como las personas comunican sus percepciones del mundo, sus fantasías, sus necesidades, y en últimas, sus propios mundos.

El lenguaje es entonces el punto crucial de la experiencia humana, y su dominio y uso constituye la posibilidad del progreso individual y colectivo, la posibilidad misma de ser humanos.

Por esta razón, hablar de desarrollo humano es hablar de educación, y hablar de educación es hablar de lenguajes; porque todo aquello que es humano requiere un lenguaje particular para ser construido en el mundo propio de cada persona y en la red social en la cual todas las cosas adquieren sus significados. Cuando los niños nacen, comienza un intenso proceso educativo que se realiza a través de complejos lenguajes corporales; éstos comprenden formas de contacto físico, gestos, ritmos, voces, frecuencias y todas aquellas cosas que hacen las personas que rodean al recién nacido, para responder a su presencia, a sus necesidades y a sus llamados, sea de manera positiva o negativa.

Al lenguaje del cuerpo va estrechamente unida la lengua. Se le llama “lengua materna” porque está vinculada al nacimiento humano; no porque esté unida a la mamá, sino porque está vinculada a cómo nazco yo como ser humano. Es decir, sólo tengo acceso como ser humano a través de una lengua que yo recibí, lengua con la cual el mundo adquiere nombres y el gesto se llena de contenidos.

La madre, el padre, los hermanos y los vecinos hablan al niño, ríen con él, le cantan, le recitan, o lo violentan con gritos o con palabras de fastidio y rechazo, y entonces la palabra adquiere un tono. No es solamente la palabra en su significado primitivo; es la palabra que, dicha de cierto modo, empieza a ser vehículo de contenidos mucho más hondos, intraducibles a la lengua misma. Así como el profesor Cabrejo nos mostraba con esta imagen hermosa del libro infantil cómo una imagen no puede ser convertida en una palabra,

ni una rima ser convertida en una imagen, tampoco un tono puede ser convertido en una gramática.

Además de cuerpos y palabras, los bebés, desde que llegan al mundo, están rodeados de objetos, espacios construidos de acuerdo con unos lenguajes particulares, aparatos que tienen sus propios ruidos y sus actividades. Las niñas y niños pequeños deben aprender muy pronto a moverse en ese complejo sistema de cosas y personas que constituye un paisaje fabricado de acuerdo con reglas y funciones específicas, de manera que es como una gran caverna simbólica en la cual hay cosas que pueden tocarse y otras que no, objetos que producen placer y objetos que hacen daño, espacios permitidos y espacios prohibidos, espacios para los grandes y espacios para los chicos, y en esa gramática los nombres también adquieren sentido y significado.

El “no” adquiere un sentido según el tono en el cual es pronunciado, y el “sí”, por supuesto, también. Todo este mundo simbólico conduce hacia significados más profundos, pues dice desde el comienzo quiénes somos, cómo vivimos, qué tan humano es nuestro entorno, a qué tenemos derecho, qué cosas nos han sido negadas. Antes de hablar, ya sabemos mucho del lenguaje del afecto, ya hemos recibido lecciones básicas sobre los demás seres humanos, sobre el poder de los más fuertes, sobre la felicidad y sobre el miedo.

“Educación inicial” llaman los psicólogos y los educadores a este período de la vida. En él se define el destino de muchos seres humanos, de acuerdo con lo que reciben en los dos o tres primeros años de vida. Novelas como *Para una voz sola*, de Susanna Tamaro, nos acercan de manera dramática a las marcas terribles que pueden quedar impresas en la infancia como patrones para vivir la vida.

Para muchos, la riqueza y la pobreza, la bondad y la violencia, la serenidad y la angustia, adquieren en esa época su primer significado, a través de los lenguajes aparentemente silenciosos de la vida cotidiana: cuál es la cara con la cual llega mi mamá a casa después de haber tenido toda una jornada de trabajo, qué dice mi papá en alguna conversación trivial y cómo lo dice... Todo esto empieza a marcar en mí modelos de cómo vivo el lenguaje y la vida, porque esas palabras que se usan van llegando con nuevas cargas de significado.

Después vendrán las palabras propias, los juegos con otros niños y niñas de la misma edad, el paisaje rural o urbano que se recorre por cuenta propia, la televisión y la radio con las que se pasan tantas horas, los juegos electró-

nicos, las máquinas de monedas, las vitrinas y los almacenes, los puestos ambulantes y las heladerías, los aparatos para transportarse, las herramientas, las máquinas y el perpetuo delirante fluir de personas anónimas, personas de tamaño, formas, olores y colores diversos ante quienes se experimenta fastidio, atracción, risa, confianza, miedo, indiferencia o respeto, de acuerdo con una mirada inicial que permite la lectura rápida de la situación.

Lectura rápida es lo que ya se ha aprendido a hacer desde muy pronto en la vida, de manera que un niño pequeño, según la experiencia de sus primeros dos o tres años, puede leer una gran cantidad de signos corporales que ayudan a descifrar su universo humano. Así, un niño de tres años, con ver a su maestra de pre-escolar, ha hecho una lectura rápida que le permitirá saber hasta dónde va con ella.

A esta edad, muchos niños ya han escrito sobre su propio cuerpo, sobre su rostro y su gesto, una historia que habla de ellos y de la forma como han iniciado su camino hacia lo humano. Es terrible ver caras de niños de tres años que ya llevan la marca de la angustia y que probablemente la llevarán por mucho tiempo. Es terrible ver la forma como niños de tres años pronuncian sus palabras con sus otros compañeros, porque, de alguna manera, esa lengua no vino sólo gramaticalmente, sino vino con la gramática del afecto.

Hacia los cuatro o cinco años, una persona ya es dueña de lenguajes más complicados. A esta edad, la mayoría de la gente maneja con cierta habilidad las herramientas de su entorno, que le son útiles para jugar, divertirse o satisfacer alguna necesidad. Es sorprendente ver niños pequeños que dominan aparatos complicados mucho mejor que la abuelita, como las video-grabadoras, los televisores de control remoto, los juegos electrónicos y otras cosas por el estilo, así como son diestros otros niños en el manejo de herramientas de carpintería, agricultura, o utensilios de cocina.

Todo depende del lugar donde se nace, de las ideas que se tienen de la vida y de los intercambios humanos de los primeros años. En el extenso universo de los símbolos sociales, que va más allá de la palabra y abarca todas las formas de relación con el mundo, existen grandes diferencias de lenguajes y de significados que definen el mundo de la pobreza, de la exclusión, del placer, de la violencia, de la opulencia o del poder.

Se trata de mundos complejos que disponen de objetos y actividades propias, de modas y apariencias, de actitudes ante los demás, de deseos y de

necesidades, con nombres diversos. Es terrible ver a un niño de cinco años controlando cinco guardaespaldas, pero los controla, porque aprendió un lenguaje y un conjunto de signos y palabras que hacen de esa miniatura un opulento rey déspota. Para vivir en esos mundos es necesario conocer sus códigos de comportamiento, usarlos con destreza, ser parte de ellos. Por eso, desde muy pronto en la vida se es parte de un país marginal, de una población desplazada por la guerra, de una élite intelectual o de un pueblo con poder sobre otros pueblos.

Esta educación, distribuida sutilmente más allá de los muros escolares, da las pautas para leer el mundo y para que cada uno escriba su propia historia. Tanto en el sueño como en la vigilia, esta educación nunca cesa de alimentar el espíritu. Viene de los recursos con los que se cuenta, de los bienes que se pueden adquirir, de la imagen cobrada en el espejo, de la televisión, de la vitrina y de la moda; refuerza todos los días una imagen propia, una imagen que hace parte de una comunidad de signos y de significados y que se diferencia de otras para ser odiada o admirada, protegida bajo un nombre propio.

Pocas de estas cosas pasan por la reflexión de la escuela; más bien, todas ellas llegan allí encarnadas en alumnos y maestros. Dentro de la escuela comienzan a circular dos mundos paralelos y con frecuencia muy lejanos: el mundo real de todo lo que intercambian los habitantes de esos asteroides sociales que son las instituciones infantiles, y el mundo ideal que está escrito a través de un abecedario fonético al cual se debe dedicar la mayor parte de las horas disponibles de los muchos años que se pasan sentados en pupitres áridos como un desierto.

La lectura del mundo social

EVELIO CABREJO

El lenguaje siempre es el discurso de los demás que pone en movimiento nuestro propio discurso. En este caso, el discurso implica un eco entre dos psiquis que se reconocen recíprocamente. La lengua no es materna porque esté ligada directamente a la madre, aunque la madre tiene una presencia fundamental, sino porque finalmente hay que nacer lingüísticamente, y el lenguaje es la matriz simbólica de la construcción de sujeto en todas las culturas. Es una idea profunda e importante cuando se tiene en cuenta que se

nace varias veces: se nace una vez biológicamente, pero hay que nacer también simbólicamente, y es el lenguaje el que permite este nacimiento. Entre otras posibilidades, yo diría que debemos dejar que los niños nazcan simbólicamente antes de empezar a educarlos.

Cuando el profesor Cajiao habla de los niños y de esas diferencias de códigos que los niños deben aprender a leer, para poder integrarse al mundo en el cual viven, entonces se da cuenta uno de que la lectura del mundo social es mucho más compleja que la lectura del mundo físico. Se diría que nosotros no estamos destinados a vivir en el mundo físico, pero estamos condenados a vivir en el mundo social. La lectura de este mundo social nunca termina. Empieza según el medio social en el cual se ha nacido y se aprende a leer, y es una lectura tan compleja que nunca se puede dar un significado definitivo. Y a cada momento debemos tratar de inventar nuevas maneras para comprender mejor, inclusive a las personas que nos rodean cotidianamente.

Eso es tan complejo, que los niños son maestros antes de llegar a la escuela. Se han vuelto maestros en leer el mundo social, con todo el sufrimiento que ello implica, porque finalmente no se nace desigual: mientras no existan lesiones neurofisiológicas, todavía no hay desigualdad. Yo creo que la desigualdad se crea varias veces. Se crea porque se ha nacido en condiciones difíciles y se vive en condiciones económicas sociales difíciles; ésta es la primera vez; pero se puede crear una segunda vez, y nosotros podemos participar en esta segunda creación: es cuando constatamos que este niño nació en este medio social, en esta situación social, y lo encuadramos en ella, llamándolo “vulnerable” u otras cosas.

A partir de ese momento, cuando se encuadra en una situación social, se está empezando a crear una situación difícilmente reversible, pero no irreversible. Es ahí donde debe entrar la educación, para hacer que eso que era difícilmente reversible no sea irreversible. Ahí reside la esperanza de todos los que enseñan a los niños. En otras palabras, cualquiera que sea el medio social del cual provenga el niño, eso no es una situación irreversible; es difícilmente reversible, pero tal es la función de la educación: que el niño pueda participar en la belleza de la cultura, no para saber dominar al otro, sino para que pueda apreciar y comprender el pensamiento del otro.

En México entré a un museo hace quince días y ví dos cuadros que me impresionaron: en uno de ellos, un niño le pregunta al padre: “¿Cuándo seré yo grande?” Y el padre le responde: “Serás grande cuando puedas comprender y

amar el pensamiento de los demás.” Frente a este cuadro, había otro en el cual un niño pregunta a su maestro: “¿Qué son los celos?” Y el maestro le responde: “Hay celos cuando uno tiene miedo de no poder darle al ser amado lo que otra persona le podría dar.”

Efectivamente, es necesario comprender todas esas cosas tan complicadas, y la subjetividad en la vida cotidiana a veces no es gratificante; es una lucha perpetua, una lucha de poder, y eso no es fácil. Por eso, la madre que trabaja todo el día y tiene un niño, al llegar a la casa comienza hablarle de las cosas que le ocurrieron durante la jornada, y posiblemente el niño no comprenda todo, pero anticipa que va a comprender. Yo diría que es el niño quien comprende lo que los adultos no podemos comprender. Así se introduce la educación; se le está diciendo al niño el mundo no es fácil: “Tienes que prepararte a luchar, porque la vida es un conjunto de intersubjetividad continua.” Lástima que la escuela a veces no sigue esa misma dirección.

Para terminar, diría que todo su discurso lo explicita a usted como un responsable de la educación. Me parece que usted ha comprendido la grandeza que tiene la experiencia de la vida. Lástima que la escuela a veces deja a un lado la experiencia de la vida que los niños llevan en su profunda intimidad.

La importancia del Otro en la familia y en la escuela

GLORIA PATRICIA PELAÉZ

Voy a intentar articular. Por eso inicio con la cascada de significantes. Porque cuando uno trata de abordar un problema, no puede hacerlo sino a partir de una referencia. Es decir, yo no puedo intentar plantear algunas ideas alrededor del tema que Cabrejo ha presentado, si no me remito a lo que es mi referente epistémica, Freud y Lacan.

A diferencia de mis colegas panelistas, yo no estoy de acuerdo, porque precisamente la mirada construye, es la que permite construir el objeto; y todo eso hace eco, por mi referencia a Freud y Lacan. Los puntos de apoyo que tengo, para abordar lo que Cabrejo presenta, son mi formación como psicoanalista, porque no puedo hacerlo desde la lingüística, no tengo una idea clara de este saber. Hay términos, conocimientos propios disciplinares, y no es desde ahí

desde donde podría abordar lo planteado y presentar algunas ideas alrededor de la conferencia. Más bien intentaré mostrar algunos elementos, muy generales, sobre el tema que él desarrolló: “La construcción del otro en el niño.”

La construcción del Otro es el punto al que él llegó, así como la importancia del Otro en la escuela. Voy a trasladar esta importancia también a la familia, porque intentaré poner de manifiesto esa presencia del Otro y la estructuración del sujeto, se llame niño o niña, a partir de este marco de referencia.

En primer lugar, señalo que el Otro también puede ser un “ogro”, porque el Otro se encarna evidentemente. En segundo lugar, abordaré lo que dice el profesor Cajiao: que la lengua es materna, no porque viene de nuestra madre sino porque es de donde nacimos. Yo diría que es materna porque es simbólica, construida a partir de significantes, y que la lengua implica el uso y la dimensión del goce —como dice Lacan—, hecho que el profesor Cajiao señalaba como gramática del afecto.

De esta manera, Lacan, siguiendo a Freud (y en este punto es donde no estoy de acuerdo con el doctor Cabrejo, cuando dice que Lacan rompió con Freud), siguiendo fielmente a Freud, logra ir más allá, especialmente en lo concerniente a las elaboraciones particulares del objeto, de lo que es la función del objeto en la estructuración del niño o la niña, y de lo que es ese sujeto de deseo; en otras palabras, de lo que es su psique propiamente dicha.

Entonces, en ese punto sobre la diferencia entre lengua y lenguaje, quiero también señalar que cuando la madre encarna el Otro que es el lenguaje, la madre adviene en el lugar del Otro; y de la manera como ese niño es tomado por esa madre, es de donde él puede aprehender el significado que no es adherido a las palabras, y que podríamos llamar significante. Por eso, los hijos son para una madre uno y otro y otro; no una sumatoria: cada uno viene a significar, viene a tener un sentido distinto. Eso lo señala Lacan advirtiéndome que la significación, a diferencia de lo que planteaba Saussure, no está adherida al significante, sino que es un efecto a partir de la articulación significante.

En esa medida, la relación que el niño tiene con el Otro, encarnado, materno, es un camino, porque el lenguaje hace a ese niño que al nacer no es más que un “animalito”, y de quien uno podría decir que “es un chimpancé que grita”, y que sólo adviene como bebe, como niño o niña, es decir, que sólo se humaniza, cuando la madre dice: “Es mi bebé.” Este

acto de adopción de la madre permite que se inscriba en otro campo distinto al de lo viviente y lo orgánico, es decir, que sea nombrado y que por tanto tenga un lugar y exista. Se inscribe en el campo simbólico como “hijo de”....

Pero esa entrada, primera entrada en el campo de lo simbólico, tiene como efecto la pulsión. Lacan lo señala claramente como el campo de la pulsión, cosa que no va a ser suficiente, porque además hay que inscribirse en el orden de la sexualidad para ser sujeto de deseo, y ahí ya son tres registros completamente distintos.

Entonces, cuando este niño es cargado por esta madre y ella dice: “Es mi bebé”, lo introduce en esa estructura significante, pero a partir de su significación, y cada uno tiene un sentido distinto para la madre. Por eso, los hijos de una misma familia son completamente distintos. Uno podría decir que al tener buenos padres todos serían buenos hijos, pero la realidad nos muestra que no es así; ni teniendo ambientes buenos, todos son buenos, porque no hay una relación uno a uno, porque hay de por medio una articulación en la que hay una extracción, que sólo el sujeto la hace. Y en este punto sí estoy de acuerdo con lo que dice Cabrejo, de que hay un enigma de cómo este bebé logra construir su significación.

Ahí entonces volvemos a lo que al principio el profesor Cabrejo señalaba, y es una referencia muy textual de Freud: la primera vivencia alucinatoria del deseo. Freud trata de mostrar cómo ese bebé ya no es un animalito. El grito se convierte en un llanto a partir de que la madre lo toma como un significante, le dice algo y lo interpreta, y logra hacer esto porque ese bebé tiene un valor de objeto de amor; y es el amor que le da la madre a este hijo —que no es nada, porque el amor no se puede palpar—, el que hace posible esa inscripción en el campo del lenguaje, para hacer de ese bebé un “hablanteser”.

Este es el término propiamente lacaniano, que quiere decir “ser de lenguaje”; y cuando decimos ser de lenguaje, estamos diciendo cómo el bebé va a llegar a los seis, siete años, cuando pasa por el Edipo, para poder inscribirse y hacer las elecciones, y tener una relación con el saber. De allí la importancia de la escuela y de los maestros, en ese advenir en el lugar del Otro.

Lo que decía Cajiao sobre el niño de tres años que sabe hasta dónde puede llegar con su maestra, me parece muy bonito; además hay una experiencia que tiene que ver con esa relación, que se juega en el Edipo.

Por otra parte, quería señalar de este niño que, para que desee saber sobre su condición de ser, es preciso también saber del mundo. Habrá un momento en el cual esa preocupación por lo que es para el Otro –la madre y el padre en un primer lugar– va a ser reproducida cuando en la escuela se preocupe por quién soy yo para mi maestro, qué lugar tengo en este grupo, qué soy para mis compañeros.

Esto mismo también lo podemos ver reproducido en la universidad, en el trabajo. Los estudios que hacemos son una forma de hacernos representar y saber qué somos en el Otro. En este momento, ustedes son el Otro para mí, tanto que lo que yo digo no depende de lo que yo quisiera decir, porque hay muchas cosas que yo quisiera decir, pero sólo puedo decir aquellas que ustedes modulan de mi discurso, y ese también es otro presupuesto lacaniano contundente.

El discurso depende del Otro; en esa medida la articulación de lo psíquico está dada en esta relación con el Otro mediada por un encarnar el Otro, pero que no lo hacen uno.

Para terminar, es importante que diferenciamos lo que es lo psíquico o lo anímico, como dice Freud, de lo mental, que es donde podemos diferenciar psicología y psicoanálisis. No son lo mismo. El psicoanálisis no es una corriente psicológica. Lo podríamos plantear desde la diferencia que existe entre lo psíquico –lo anímico– para la psicología. Entonces hablamos de procesos mentales, o funciones mentales superiores, es decir, del yo, independiente de las corrientes, y allí pueden situarse procesos como los de la memoria, la percepción, la atención, la inteligencia, la capacidad de lenguaje.

Pero si lo pensamos desde la perspectiva psicoanalítica, lo psíquico, es decir, lo anímico, es lo que Freud denominó “aparato psíquico”, conformado por dos sistemas: el inconsciente y el preconscious/consciente. Si lo definimos desde la primera elaboración freudiana, o sea, desde la primera tópica freudiana, si nos referimos a lo psíquico, o sea, al aparato psíquico desde la segunda tópica freudiana, el aparato está conformado por tres instancias: ello, yo y superyo.

Esto es importante, porque tal aparataje psíquico se puede articular en esos procesos mentales, en la escuela, en las funciones que se espera que el niño ejecute. Hay una interferencia que viene de lo psíquico. Es la única manera como podemos entender el síntoma del hiperactivo, esa objeción que hacen

los niños a aprender. Porque hay una independencia entre sus funciones mentales y sus capacidades mentales y lo que es su dimensión psíquica, lo que es –en un término freudiano– su “realidad psíquica”, porque ésta es la que lee la realidad exterior.

La construcción del Otro en la psiquis

EVELIO CABREJO

El concepto del otro se puede ver desde diferentes puntos de vista. Un antropólogo, un psicólogo, un sociólogo, no lo verían como Lacan. Cuando yo llegué a Francia, escuché el seminario de Lacan y me impresionó; después me di cuenta de que había cosas que no entendía cuando él hablaba del otro: hablaba del Otro con mayúscula y el otro con minúscula; Lacan decía que no había otro del otro, y se me empezó a hacer un saco de nudos en el espíritu. Fui varias veces al seminario y cada vez salía diciendo: “Aquí hay algo que no entiendo.”

Efectivamente, Lacan dio mucha importancia al concepto de significante proveniente de Saussure. Lacan tenía razón en que no era el significante el que llevaba el significado. Empecé a trabajar de forma diferente esos temas y me pregunté: ¿Es cierto que cuando nosotros tratamos un sistema constituido, no nos damos cuenta de toda una serie de cosas que están bajo ese sistema constituido? Me lancé a la aventura de ver qué está detrás de los sistemas constituidos, por ejemplo, cuáles son los procesos para que haya significado.

La lingüística dice que un signo lingüístico se descompone en dos fases: el significante (la parte sonora) y el sentido. El lingüista toma eso como una evidencia. Pero ¿cómo es posible que un sonido, una nota musical pueda contener sentido? Eso es una cuestión personal. Me di cuenta de que para que un significante pueda contener sentido, para que en una palabra haya un concepto, es necesario que el significante se convierta en una especie de cajita que contiene algo.

Si el niño, al nacer, no distinguiera la voz de la madre de otras voces, no podría llegar a construir un significante con significado, porque finalmente

la voz de la madre no es la misma que la de los otros; esa voz contiene algo que las otras no contienen, y las otras le son un poco indiferentes. La voz de la madre empieza a contener algo, y si el niño no puede realizar esta operación, posiblemente nunca podría hacer que el significante sea una cajita en la cual hay significado.

El otro ya es lenguaje en Lacan. Yo me di cuenta de que había una operación anterior a la que Lacan describía: son las huellas psíquicas producidas por la voz, las caricias, la presencia, los alimentos, los ritmos alimentarios. Todo lo anterior y muchas otras cosas más, producen efectos que constituyen huellas simbólicas del otro. Por eso, en un momento dado, en lugar de gritar por gritar, el bebé grita para llamar a alguien. Busca un otro exterior porque ha construido una representación del otro en su psiquis: esto es lo que fundamenta el lenguaje y da la posibilidad de crear la demanda. Es decir, habría una serie de procesos anteriores al Otro lacaniano.

La segunda cosa es respecto de la madre: es ella quien inscribe al niño en el lenguaje. Estoy de acuerdo. Pero si el niño no hiciera un trabajo profundo de participar en la adquisición del lenguaje, ese deseo de la madre no sería suficiente. Ella participa, pero el bebé hace un trabajo considerable, y eso no está, a mi modo de ver, muy desarrollado en la teoría lacaniana; tampoco en la teoría freudiana.

El niño como sujeto de deseo

GLORIA PATRICIA PELÁEZ

Hay una cosa importante, y es que cuando uno marca un punto de apoyo para entender, es una construcción que implica muchos años de formación. Cuando yo digo “lo que dice Lacan”, esto no significa que no parta también de mi experiencia clínica. Para mí, entender qué es el Otro también ha representado el mismo barullo. No es fácil entender a Lacan, que formula el Otro a partir de la clínica psicoanalítica, desde una experiencia como la de Cabrejo, es decir, a partir de su trabajo con la lectura a niños.

Yo creo que todos pasamos por ese proceso de formación, de no entender en un inicio, pero si seguimos y nos adentramos en los presupuestos teóricos, llega un momento en que el horizonte de comprensión

se amplía; y además nos damos cuenta de que es la única manera como uno puede transmitir algo de su experiencia, teniendo claridad teórica, es decir, formalizando la experiencia desde la teoría, que es nuestro marco de referencia.

A partir de ese presupuesto, quiero señalar otro aspecto acerca de lo que acaba de decir el doctor Cabrejo. Para el psicoanálisis, para Freud, para Lacan, el niño trabaja. El niño es un sujeto para el psicoanálisis. Los remito a Phillip Aries, quien hace ese recorrido del concepto de infancia, no de niño, porque una cosa es el concepto de infancia, y otra son los niños, y uno puede relacionarse con los niños a partir del concepto y borrar los niños. Ese es uno de los problemas graves de la escuela.

El psicoanálisis, y Freud concretamente, pudo escuchar el trabajo que hacían los niños. En este punto no estoy de acuerdo con lo que dice el profesor Cabrejo, porque para el psicoanálisis la existencia del niño es el trabajo fundamental. Más aún, fue Freud quien le dio un lugar al niño como sujeto de deseo, con una posición activa frente al Otro. Por eso la importancia de la sexualidad infantil, que nos da cuenta de cómo el niño, en la relación con el Otro materno, por ejemplo, cuando el bebé se amamanta, recrea esa relación con ella. Es lo que Freud denominó "primera vivencia alucinatoria del deseo". Lo vemos patentemente cuando el niño recrea la satisfacción en el chupeteo. Es lo que Freud plantea y formaliza, vuelvo a subrayar, como la primera vivencia alucinatoria del deseo.

Lacan señala que hay un punto que es mítico y que no podemos rastrear porque no está en la fisiología, no está en las huellas del cerebro. Es importante marcar el límite de lo que le interesa al psicoanálisis. Al psicoanálisis le interesa que ese sujeto de deseo, con sus capacidades físicas, mentales, intelectuales, hace síntoma, sufre, y pudiendo aprender, no aprende, que es lo que hace alusión a la interferencia. Lacan hace referencia a cómo el niño también trabaja; por ejemplo, en el autismo, el niño decide frente al Otro; es decir, no hay un Otro interior primero que el exterior, porque en el autismo hay una barrera al Otro. Por eso las dificultades. Lo digo desde mi experiencia con niños autistas.

Cómo jóvenes canadienses de origen polaco representan su identidad de origen

ROCH CHARLES LITTLE

Mi intervención va a tener dos ejes: primero va a ser una reacción a la conferencia del profesor Cabrejo, pero no va a ser una intervención elaborada: no voy a debatir desde el mismo terreno disciplinar. A mí me parecieron muy interesantes las aplicaciones conceptuales, y en este sentido, como historiador, yo he visto un lenguaje común desde mis intereses investigativos.

Empiezo con un primer elemento en común, para retomar un poco lo que había dicho el doctor Cajiao al principio, y respecto del texto que he leído sobre los cruces culturales; al ser yo extranjero, hay uno de esos cruces culturales que no se puede hacer, que es leer una ponencia, lo cual resulta fatal. La gente se aburre, con toda la razón del mundo, por el español leído con un acento medio raro. En este sentido, voy a tomar algo que es culturalmente más aceptable, que sería en este caso plantear una serie de ideas que he anotado.

Yo he visto en la comunidad una idea muy interesante, y me sentí muy entusiasmado por la conferencia, precisamente porque etimológicamente entusiasmar viene del griego “enteos”, es decir, estar en contacto con los dioses, suscitar pasión.

Suscitar pasión en la medida en que me doy cuenta de mis intereses investigativos en el tema de la filosofía de la historia. En todo ese proceso que voy trabajando desde años atrás, relacionado con la construcción del pensamiento histórico, veo un paralelo interesante en lo referido a la formación (como lo vemos en el bebé, según expresó el profesor) en la construcción del otro.

Me voy a ocupar de otro tipo de investigación, relacionada con la juventud. Es un trabajo que presenté hace muchos años, una ponencia en Canadá, país multicultural, donde hay muchos inmigrantes. Yo había investigado cómo los jóvenes canadienses de origen polaco representan ese otro que es su identidad de origen. En ese sentido, resulta interesante ver esos paralelos: que al bebé no se le puede imponer el lenguaje, ni el otro; él lo va construyendo, y de cierta manera el padre debe adaptarse a esta situación.

Yo observé un fenómeno similar en cuanto a la dinámica de las comunidades inmigrantes, en este caso, de la polaca: hay un cruce entre lo que los padres y las asociaciones de inmigrantes desean imponer como identidad, y

eso nos lleva al problema de que al principio la reacción de los padres frente a sus niños consiste en señalar que a éstos se les olvida el país de origen, que no les interesa.

Mi investigación, por el contrario, ha mostrado que a los chicos sí les interesa su identidad, pero que es necesario entender cómo la expresan. En este sentido, lo que yo he observado es una construcción personal; es decir, volvemos al problema de la construcción de esa representación que se hace a través de un relato. Esto es muy interesante, por lo cual vuelvo al ejemplo de los padres. Si los padres dicen “tienen que saber el idioma, tienen que practicar la religión católica”, acuden a una serie de criterios, a veces demasiado estrictos.

En ese sentido, me gusta la puesta en escena que mencionaba el profesor Cabrejo, porque la puesta en escena en este caso se encuentra en mi investigación. Yo era el investigador que los interrogaba sobre algo que ellos tenían y que no necesariamente les preocupaba, pero a partir del momento en que se les interrogó sobre el asunto, así lo manifestaron. Es un efecto “performance”. Estamos “performando” (actuando) esa identidad. En ese sentido, yo encontré una serie de categorías que podemos resumir en cuatro, en cuanto a la manifestación de la identidad y todo lo que se relaciona con eso.

- Los primeros eran los más cercanos a la identidad polaca, a como se vive en Polonia: eran jóvenes recién llegados: manejaban el idioma, lo que supuso que me entregaran sus relatos en polaco, idioma que conozco. En ellos me contaban cosas triviales. Aquí había un comprobante innegable, que decía: “Soy polaco porque sé el idioma.” De resto, ya no tenían que comprobar más, porque la demostración del idioma era contundente por sí misma. Siguen otras tres categorías en las que la construcción discursiva se vuelve cada vez más compleja.
- Los segundos eran los nacidos en Polonia, que se fueron del país entre los 9, 10 y 12 años, o cuando entraban en la preadolescencia, pero que quizás ya habían pasado muchos años en Canadá, viviendo en un medio francófono (porque estamos hablando de la población de Montreal, donde se concentran principalmente). Ya no manejaban el idioma, o si acaso, recordaban algunas palabras. Aquí ya está presente el problema de cómo demostrar que son polacos. Lo hacían a través de recuerdos personales: contaban su infancia, hablaban sobre su ciudad, su barrio, su casa, su apartamento, etc.

O hablaban sobre acontecimientos políticos: se acordaban del asunto de Solidaridad, en 1981, o del golpe de Estado de Jaruzelski, cuando los padres fueron afectados directamente por la represión. Esos eran recuerdos personales, pero decían: “No manejo el idioma, pero soy polaco porque tengo buenos recuerdos de mi vida en mi país.”

- La tercera categoría ya es más compleja, porque estamos hablando de jóvenes que dicen que nacieron en Polonia, pero cuyos padres emigraron cuando ellos tenían 2, 3, 4 años de edad. No hablan el idioma, carecen de recuerdos, pero cuentan la historia del país, y empiezan con el relato de los grandes próceres de la historia nacional.

Por último, encontré un solo caso, bastante significativo, de una persona que ya no se acordaba nada. Sabía que era polaco, y nació en Polonia, pero desconocía el idioma, no tenía recuerdos, y no sabía de la historia. Pero empezó a elaborar un relato muy impersonal que tenía credibilidad: habló sobre una región montañosa, lo cual hace suponer que se trata de una región en el sur del país, en Cracovia, donde hay montañas. Pero es un recuerdo tan impersonal que al analizarlo, uno se da cuenta que se podría aplicar en los Andes colombianos, en Ecuador, en Chile o en las montañas rocosas canadienses. Porque hablaba de flora, de caza, pero de manera muy impersonal. En este sentido, yo diría que era un intento desesperado por reivindicar una identidad: otra que sí tiene, pero que de hecho ya no la puede apoyar sobre nada; y en este caso, la imaginación entraría en juego.

Por eso yo encontré muchas similitudes en el tema aquí relacionado, con esos jóvenes. Esto me lleva a un concepto. He llegado a la conclusión de que somos eternos bebés del aprendizaje y del conocimiento: el problema consiste en que no lo queremos asumir, en particular, los educadores que están en instituciones educativas, o en cualquier marco institucional. Eso me lleva a una discrepancia: o no tanto una discrepancia, como un aspecto de la reflexión que el profesor Cabrejo no toma en cuenta; el profesor Cajiao ilustró el aspecto de la contextualización: no sólo es la cuestión de la mamá que dice el lenguaje, sino en qué tono lo está diciendo.

Pero en el debate con la doctora Peláez y la respuesta que nos ha dado, nos hace entender un aspecto del que está consciente pero que no lo ha trabajado, porque el objeto de estudio era otro. No obstante, sigo insistiendo en ese aspecto de la contextualización, pero hacia lo filosófico, al contrario de la

intervención anterior, que era más de carácter sociológico. La quiero introducir con el lapsus que surgió en su ponencia en la Feria del Libro, de “entrada” y no “entrar”. Precisamente, a mí me parece que en este sentido es un aspecto de contextualización, que por razones x o y no voy a tener en cuenta para enfocarme sobre un tema en particular.

Ese tipo de contextualización es un problema de fondo y nos lleva a un asunto que me interesa mucho desde hace tiempo. En toda esa metáfora de “entrada” y no “entrar”, estamos tocando un modo importante de la condición de la modernidad: que en nuestra civilización occidental, de base europea egocéntrica, encontramos un largo proceso de secularización de un pensamiento religioso, el cristianismo. Es un aspecto que se olvida a menudo, pero la modernidad no es más que la traducción al lenguaje racional de las grandes expectativas, de los interrogantes que han surgido desde el cristianismo, es decir, quiénes somos, por qué estamos aquí y sobre todo el aspecto trascendental de a dónde vamos.

Respecto de la educación, soy partidario de la posición de Michel Foucault, quien dice que en nuestra civilización la educación reprime. En ese caso, estamos ante un modelo educativo, como artefacto cultural, como fenómeno de civilización, que no es “entrada” sino “entrar”. Es un proceso violento, porque en nuestra civilización el conocimiento es enseñar, por lo cual surge el interrogante de qué significa educar en nuestra civilización. No me refiero solamente en el país, pero es particularmente fuerte –a mi modo de ver– en los países de tradición cristiana y particularmente católica. Educar es dolor, es sufrimiento, es sacrificio, es deber, y sobre todo, es negación del placer. En este sentido, no nos lleva a una sana locura, sino a una locura que Nietzsche califica con el término terrorífico de “nihilismo”, la negación misma de la vida aunque pretendamos afirmarla.

Soy de la Universidad Nacional, y si miramos en el folleto de cualquier carrera de la Universidad, dice en sus objetivos: “Formar gente que se comprometa con el país, con las luchas”, y eso es inocular un espíritu de sacrificio. Yo escucho a mis colegas: “Para que aprenda a manejar una serie de estadísticas, el estudiante tiene que sufrir.” Son expresiones que uno escucha a menudo, pero por eso digo que se miren a sí mismos cada uno de ustedes y quizás tengan la honestidad de reconocer si algún día u otro no han pensado o dicho algo similar.

Por eso discrepo del profesor: el problema no es sólo un acto de voluntad. El problema no se soluciona simplemente al decir que vamos a reemplazar el término “entrar” por el de “entrada”; también es necesario un trabajo de deconstrucción. Según Nietzsche, el creador es primero un destructor: rompe las viejas tablas de la Ley, para escribir nuevas. En ese sentido, la solución estaría dentro de la propia reflexión. Yo creo en la reconstrucción, teniendo en cuenta que somos eternos bebés frente al conocimiento. Como decía un conferencista hace un par de años: los niños son postmodernos; y son los padres, la sociedad, la educación lo que los hace modernos. Es decir, les ponen algo que no es natural, a pesar de lo que la mentalidad científica nos quiere inocular.

La propuesta es volver a ese balbuceo que encontramos en los libros que el profesor Cabrejo nos enseñó antes, y nunca perder de la mente el principio del budismo zen. Esos libros son tan geniales, porque son supremamente difíciles de escribir, porque según el principio del budismo zen la simplicidad es algo muy complejo y supremamente difícil de alcanzar.

Al hablar se expresa de dónde venimos

EVELIO CABREJO

Me interesa particularmente la primera categoría que usted describió, donde los sujetos se determinan como polacos al dar la prueba de que dominan la lengua. La lengua es algo que permite crear una identidad que finalmente conocemos muy mal, y por eso los jóvenes no necesitaban muchos argumentos; sólo querían mostrar que sabían hablar esa lengua, sin dar más argumentos.

Eso me parece muy importante: porque cuando uno habla una lengua que ha aprendido como lengua culturalmente transmitida, quiere decir que la lengua nos ha marcado, y cada vez que hablamos, decimos de dónde venimos, así no lo digamos explícitamente. Y algunas sociedades continúan marcando físicamente el rostro. Se diría que la lengua es una marca simbólica extraordinaria; cada vez que una persona habla, dice de dónde viene sin decirlo explícitamente.

Es cierto que yo no trabajé en mi exposición el problema de los contextos, no trabajé la pragmática de la lengua que los ingleses han elaborado de manera

muy interesante. La pragmática de la lengua es algo que desarrollo en un curso de la antropología del lenguaje que tengo con mis estudiantes en París, sobre todo, con relación a la dificultad de aprender una lengua extranjera.

Los parámetros pragmáticos no fueron mencionados en mi exposición. Sólo traté de mostrar cómo es que el otro se construye a medida que se entra en la lengua y en la cultura, pero lo traté de manera muy simple, porque es mucho más complejo que lo que quise transmitirles.

PREGUNTAS

-¿Podría precisar el concepto de otro y del Otro en Lacan?

GLORIA PATRICIA PELÁEZ

Es muy difícil precisar, y retomo lo que dice el profesor Little: ser simple es más complejo de lo que uno cree. Entonces, tratando de precisar el otro, con minúscula, en Lacan, diría que es todo lo que se pone en la relación imaginaria, es decir, yo y el otro, tú y yo. Como fenómeno sencillo, podríamos ver lo que pasa en el niño cuando se ve en el espejo, que es como si fuera otro que no es él, porque no se logra reconocer; o lo que pasa en una sala-cuna, cuando un niño llora y todos los demás empiezan a llorar, como si se contagiaran. Es porque hay una relación con el otro, de espejo.

Lacan precisó muy bien este otro, así como el Otro con mayúscula, precisamente en el estadio del espejo –así se llama–, que se ocupa de este trabajo del niño, entre los seis y los ocho meses. Entonces, el otro con minúscula es esta relación imaginaria. Los celos, por ejemplo, la rivalidad, la envidia, la agresividad que se juega en las relaciones, tiene que ver con este campo de lo imaginario, que es el campo del otro con minúscula.

El Otro con mayúscula hace alusión a la relación del lenguaje, la relación del sujeto con lo simbólico. Por eso la madre puede advenir en el lugar del Otro con mayúscula; encarna el lenguaje, y es la fuente de los significantes; está atravesada por el lenguaje, pero viene del lugar de donde se emiten, por decirlo así.

El problema es la relación del niño con el Otro con mayúscula, que se confronta con el otro con minúscula. Esto es lo que uno encuentra en la escuela: ahora bien, vemos cómo el niño se juega o no con la realidad del compañero, se interroga y compite, intentando ser más que el otro compañero, cuando nos dice: “Es que yo soy más que él.” Y nosotros pretendemos, deseamos, que el niño o la niña, todos los niños y las niñas, trasciendan esa relación imaginaria, y establezcan una relación con el saber; y que esa relación, como representante de lo simbólico, se funde en un deseo; que no se centre o gire en saber para competir con el otro. Buscamos que no se quede en el orden la rivalidad, es decir, en quién lo tiene o quién no lo tiene, o quién sabe más. He ahí la diferencia.

- *¿Por qué algunos estudiantes presentan dificultades para el aprendizaje de la escritura si no presentan diferencias físicas y orgánicas con sus compañeros?*

GLORIA PATRICIA PELÁEZ

Yo creo que hay muchas explicaciones y posturas disciplinarias que se pueden leer. ¿Cómo se lee desde el psicoanálisis? Lo primero, cuando viene a consulta un niño con dificultades en lecto-escritura, hiperactividad, aislamiento (a veces nos olvidamos de los niños tan juiciosos, y es importante, queremos que los niños sean juiciosos y muchas veces lo son porque sufren mucho, y el ser juicioso es un síntoma), habría que ver si eso es un signo, si realmente hay una dificultad o es un síntoma.

¿Por qué marco la diferencia? Un síntoma es cuando el sujeto se pone en juego ahí; es decir, tiene un contenido más allá de esos procesos mentales donde se está interrogando por quién soy para el Otro. De pronto, lo que decía el profesor Little, con todas las categorías de polacos, es en última instancia: “¿Quién soy: ¿soy polaco o soy canadiense?” La pregunta es quién soy para el Otro.

En el niño con dificultades de lecto-escritura sería: “¿Quién soy para el Otro si no puedo aprender?” Entonces, muchas veces los niños buscan a través de su síntoma un reconocimiento del Otro, pero ese síntoma es una objeción a lo que se le impone, y es lo único que lo sostiene en su particularidad.

- *Si los niños hacen y tienen la capacidad de leer gestos, actitudes y demás en otros es porque han aprendido de sus cuidadores primarios esa interpretación, la cual usualmente es errónea, puede estar influida por prejuicios y demás. ¿Cómo romper esa cadena?*

EVELIO CABREJO

Es cierto que la vida humana comienza a construir significado desde el nacimiento, pero los significados que se construyen no corresponden frecuentemente a una adecuación de la realidad. Les voy a comentar un ejemplo. Pero antes he de decir que los mismos niños, a medida que avanzan, van encontrando respuestas; como decía Piaget, hay una especie de acomodación y asimilación que va en movimiento continuo. Como se hace en la teoría científica: cuando una teoría científica lleva mucho tiempo y en un momento se descubre una nueva que abandona la anterior, la nueva conserva un poco de lo anterior y da nuevas posibilidades.

Resumo esto apoyándome sobre lo que un niño me dijo una vez: “Cuando yo estaba pequeño, yo creía que para tomar leche había que matar la vaca; después me di cuenta de que podía tomar leche sin matar la vaca, y después me di cuenta de que si mataba a la vaca no podía tomar leche.” Esto quiere decir que el niño leyó el mismo acontecimiento de maneras diferentes, pero a medida que avanzó creó nuevas teorías frente al hecho; abandonó una para optar por la otra. Este niño me está dando finalmente el fenómeno de la ciencia a través de la historia: se crean teorías, se descubren otras, y se avanza así.

Eso pasa con la psiquis y el conocimiento: precisamente la sexualidad infantil no va ser la misma que la sexualidad genital, pero lentamente el niño va adaptando las nuevas respuestas a medida que avanza en la cultura, que ha aceptado la prohibición, etc. Me parece que eso es una dinámica. No se trata de la verdad, se trata de una relación del discurso del sujeto consigo mismo y la referencia que él hace, y eso evoluciona.

Precisamente respecto del diálogo, del relato, nuestra vida es una serie de relatos, y cada vez que avanzamos, los modificamos. Finalmente terminamos construyendo un relato frente a nuestra propia vida, uno que nos conviene más o menos, sin que sea el que describe exactamente lo vivido. Como dice García Márquez, “la memoria no es necesariamente lo que se

ha vivido, sino lo que uno cree haber vivido”. En ese sentido, nos creamos posibilidades mentales para poder avanzar, y todo sujeto vive así; yo creo que hasta el último momento de mi vida me creo un relato de mí mismo, relato que no será nunca definitivo.

Con frecuencia, los niños están cambiando las respuestas que dan, según avanzan en la cultura, en el conocimiento, en la experiencia, en todas esas cosas; pero en ningún momento se tendrá el relato preciso. Es un relato que afortunadamente está abierto, deja una especie de incógnita al interior del sujeto mismo, que le permite continuar pensando.

– *¿Cuál es el papel de la representación “performance” en la construcción de la identidad?*

ROCH CHARLES LITTLE

Yo entiendo como performance un problema metodológico que he captado en el análisis de mis relatos. Yo sentí, por parte de los entrevistados, no sólo la necesidad de decir que son polacos, sino de comprobarlo. Ahí entra todo un aparataje de demostración, es decir, de “performar” la identidad. Yo parto de la hipótesis de que, al principio, esos muchachos, por las razones que expresé antes, primero que todo se sentían canadienses o norteamericanos, o no tenían ninguna duda de qué eran. Así se definían; sabían que tenían otra identidad de origen, pero realmente eso –a la gran mayoría– no le preocupaba. Pero al sentirse requeridos por un extranjero, un no polaco en este caso, pues tenían que hacer ese proceso de performance, de comprobar su identidad.

Aquí estuve esquemático, pero precisamente las preguntas sirven para aclarar un poco las cosas. En la primera de las categorías que yo resaltaba, no queda lugar a dudas: la lengua es el comprobante absoluto; no hay que entrar en detalles. Pero la cosa se complica con las otras categorías, con los recuerdos personales, la historia patria o la imaginación. Me voy a detener un poco en los recuerdos personales y la historia patria, donde se va a entender ese aspecto del performance, porque aquí encontramos una serie de subcategorías.

En los recuerdos personales yo sentía –y eso también es el efecto del performance– que efectivamente lograba medir ese aspecto, precisamente el impacto que se genera en la persona que lee el texto, es decir, el investigador.

En los recuerdos personales había una categoría que ellos seguramente pensaban: “Eso lo va a convencer, porque son recuerdos personales en los que yo ilustro lo que fue mi vida familiar en Polonia, lo que eran las tradiciones polacas, cómo eran las casas, las calles, es decir, recuerdos que se refieren a la vida polaca.” Es decir, me acuerdo de cómo ser polaco en Polonia.

Pero entre todos los recuerdos personales, yo observé una subcategoría, de quienes ya no podían mostrar recuerdos tan precisos. Ahí sí son los recuerdos personales los que me conectaban con acontecimientos que no entran en la tercera categoría, que es la historia patria. Por ejemplo, el relato que decía: “Yo me acuerdo cuando mi papá fue detenido por el ejército, cuando hubo golpe de Estado en el 81...” Se trata de recuerdos personales, pero relacionados con la historia del país, porque ya no se está en condición de acordarse de las tradiciones, como en el primer relato, que en ese sentido es más fuerte. Lo mismo pasa con la historia patria: “Yo no me acuerdo de mi vida personal allá, no sé muy bien qué es ser polaco, pero sé la historia.”

Existen las subcategorías de quienes manejan muy bien la historia, con unos acontecimientos muy precisos, y los que se refieren a la historia como “me acuerdo de que hubo un rey en el Medioevo...” En ese sentido, también algunos iban más hacia la historia contemporánea, que era como decir: “Yo me apego sobre algo más reciente.”

En un momento del relato empezaba la cuestión de decir: “¿Hace cuánto tiempo estoy en Canadá? ¿Nací en Polonia o no nací en Polonia?” A partir de ese relato ya viene todo el elemento de comprobar que soy polaco. A esto me refiero, al elemento de performance que había mencionado, es decir, a la necesidad de comprobar a los lectores que soy polaco, en últimas.

Después yo les pasé a los padres de esos muchachos los resultados de mi investigación. Ellos quedaron impresionados, porque nunca pensaron que sus hijos tuvieran un sentido de identidad tan arraigado. Claro, no era el que querían los padres, ni la asociación de inmigrantes.

- *Una de las formas de segregación es justamente la imposición de la lengua madre mayoritaria, frente a los lenguajes humanitarios de los inmigrantes.*

ROCH CHARLES LITTLE

La lengua madre no es sólo la lengua que nos enseña la madre, sino la lengua madre dentro de la cultura. Sin embargo, no debemos descartar el concepto de lengua madre. Es un concepto polisémico. El comentario es otra faceta de lo que es la lengua madre.

En el caso de una cultura que se impuso por un proceso de conquista, ella impone a las otras comunidades esa lengua madre. Estamos totalmente de acuerdo en que es una condición en la cual se impone. En el caso de Canadá, esa política multicultural oficial de fomentar los grupos de orígenes étnicos –otros diferentes de los dos pueblos fundadores–, cultivar su culto de origen, ha llevado a un cierto proceso de opresión; no nos podemos escapar de la cárcel de la modernidad, cuyo carácter es perverso.

Es una forma de segregación. Yo quiero recordar el triste episodio de lo que era el régimen del apartheid en África del Sur, donde un gobierno blanco, para excluir a una población negra, muchas veces, lo hizo a partir del reconocimiento de una supuesta cultura tribal: “A ese grupo los encerramos en su territorio de origen y se debe quedar ahí, y no se puede desplazar al territorio de los blancos sin un permiso especial.”

Por esta razón tengo muchas reservas frente al concepto de “afrocolombiano”, que me parece un concepto muy perverso, porque es una manera decir: “Reconocemos los derechos a la población de origen africano”, pero en últimas se la está aislando y segregando de nuevo.

Panelistas

Evelio Cabrejo

Doctor en Lingüística, Universidad La Sorbona, París. Especialista en Psicoanálisis y Psicología Clínica. Graduado en Filología e Idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. Investigador del Departamento de Investigación Lingüística en la Universidad de Jussieu, París 7.

Francisco Cajiao

Magíster en Economía. Filósofo. Docente e investigador. Secretario de Educación de Bogotá.

Gloria Patricia Peláez

Candidata a Doctora y Magíster en Filosofía, de la Universidad de Antioquia. Especialización en Trabajo Social Familiar, Universidad Pontificia Bolivariana. Psicóloga, Universidad San Buenaventura, Medellín.

Roch Charles Little

Doctor. Magíster en Historia, Universidad de Laval, Canadá. Licenciado en Historia. Profesor de la Universidad Nacional de Colombia.