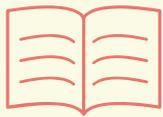


Arte, Psicoanálisis y Educación

Distintos modos de bordear un imposible



Compilador:

Mauro Nahuel Gross

Textos de:

Nicolás Garayalde

Santiago Rodrigo Paz

Juan Rafael Cosci

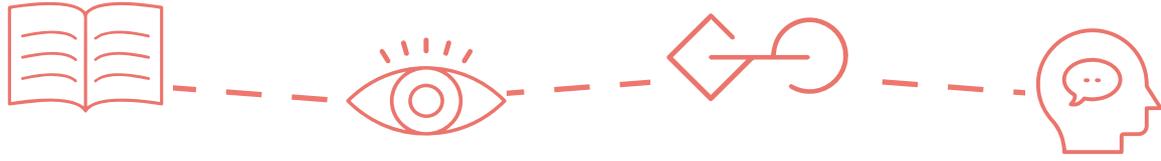
Marcos Rodríguez Brizuela

Graciela Perícola

Mauro Nahuel Gross



Título: Tormenta. Técnica: Acrílico sobre tela. Dimensiones: 15 x 25 cm



Arte, Psicoanálisis y Educación

Distintos modos de bordear un imposible

Compilador:

Mauro Nahuel Gross

Textos de:

Nicolás Garayalde

Santiago Rodrigo Paz

Juan Rafael Cosci

Marcos Rodríguez Brizuela

Graciela Perícola

Mauro Nahuel Gross



Dedicatoria

A León, mi gran maestro, que convierte a diario lo imposible en poesía.

Agradecimientos

A la autora y los autores que participaron con sus textos en este libro, por la buena recepción de la propuesta y por todos estos años de formación y amistad.

A Flavia Colombo, Marcela Millicay, Sara Picconi, Paulo Barbariga y Tomás Bondone, por la oportunidad y ayuda brindada en mi camino de docencia universitaria.

A Nicolás Machado, por la hermosa imagen de portada y las que ilustran los diferentes textos.

A los estudiantes de la cátedra de Psicología en la Educación Artística, por sus preguntas y enseñanzas.

A Carla Pereyra, por tu cariño, tu paciencia, el tiempo que brindás a nuestra familia (lo que me permite realizar cosas como esta) y por hacer, desde hace tantos años, con tu presencia mi hogar

Coordinación editorial

Pía Reynoso

Equipo editorial

Nicolás Ponsone

Javier Frontera

Revisión

Angelica Gaido

Revisión con perspectiva de género

Camila Quargenti

Compilador

Mauro Nahuel Gross

Colección Cuadernos

Directores de la colección

Fernanda Levis

Mateo Paganini

Esta publicación ha sido evaluada por el Comité de Referato con arbitraje Doble Ciego.

Las opiniones expresadas en las publicaciones de la **Colección Cuadernos** de la Editorial Universitaria UPC son responsabilidad de sus autores. La Editorial, en nombre de su directora, coordinadora, editores y diseñadores, no necesariamente acuerda o adhiere a la posición o punto de vista en ellas expresadas.

Arte, Psicoanálisis y Educación : distintos modos de bordear un imposible / Nicolás Garayalde ... [et al.] ; compilación de Mauro Nahuel Gross ; coordinación general de Pía Reynoso. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Provincial de Córdoba Ediciones, 2022.

Libro digital, PDF - (Cuadernos / María Fernanda Levis ; Mateo Paganini)
Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-48915-4-9

1. Arte. 2. Psicoanálisis. 3. Educación. I. Garayalde, Nicolás. II. Gross, Mauro Nahuel, comp. III. Reynoso, Pía, coord.
CDD 700.19



ÍNDICE

Prefacio	9
Introducción	12
Lo que el psicoanálisis le hizo a Hamlet Nicolás Garayalde	14
El motivo del sueño en “Las ruinas circulares” de Borges y El origen de Christopher Nolan Santiago Rodrigo Paz	24
La transferencia: un modo de hacer con lo imposible de la educación Juan Rafael Cosci y Mauro Nahuel Gross	31
Aristas en el campo musical: aproximaciones preliminares posibles Marcos Rodríguez Brizuela	39
El artista y la mirada del otro: reflexiones sobre el sujeto-autor y su proceso creador Graciela Perícola	46
El agujero en la obra Mauro Nahuel Gross	53

MAURO NAHUEL GROSS

Psicoanalista. Licenciado en Psicología y maestrando en Teoría Psicoanalítica Lacaniana por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente en la Universidad Siglo 21, cátedra de Psicología Clínica. Docente de extensión universitaria, Universidad Nacional de Jujuy, seminario "Lo fantástico: Psicoanálisis y Literatura". Docente de la cátedra Psicología en la Educación Artística, Profesorado de Artes Visuales, Universidad Provincial de Córdoba. Ex adscripto de la cátedra de Psicoanálisis, Universidad Nacional de Córdoba. Docente de nivel secundario de los espacios curriculares Filosofía y Psicología en el ISPOVA, Villa Retiro, Córdoba. Autor de diversos artículos con referato en revistas nacionales e internacionales, capítulos de libros y presentaciones en congresos. Preside la Fundación Enjambre, Red de Psicólogos; espacio de formación, difusión y atención clínica (www.redpsicba.com.ar). Realiza su práctica profesional en la ciudad de Córdoba Capital.

NICOLÁS GARAYALDE

Doctor en Letras. Investigador de CONICET y profesor de Teoría Literaria en la Universidad Nacional de Córdoba. Investigador asociado al Centre de Recherche Interdisciplinaire sur les Modèles Esthétiques et Littéraires (Universidad de Reims, Francia). Autor de Por una crítica intervencionista (Nube Negra/Bulk, 2021) y Las conveniencias de la no-lectura (Comunicarte, 2014).

SANTIAGO RODRIGO PAZ

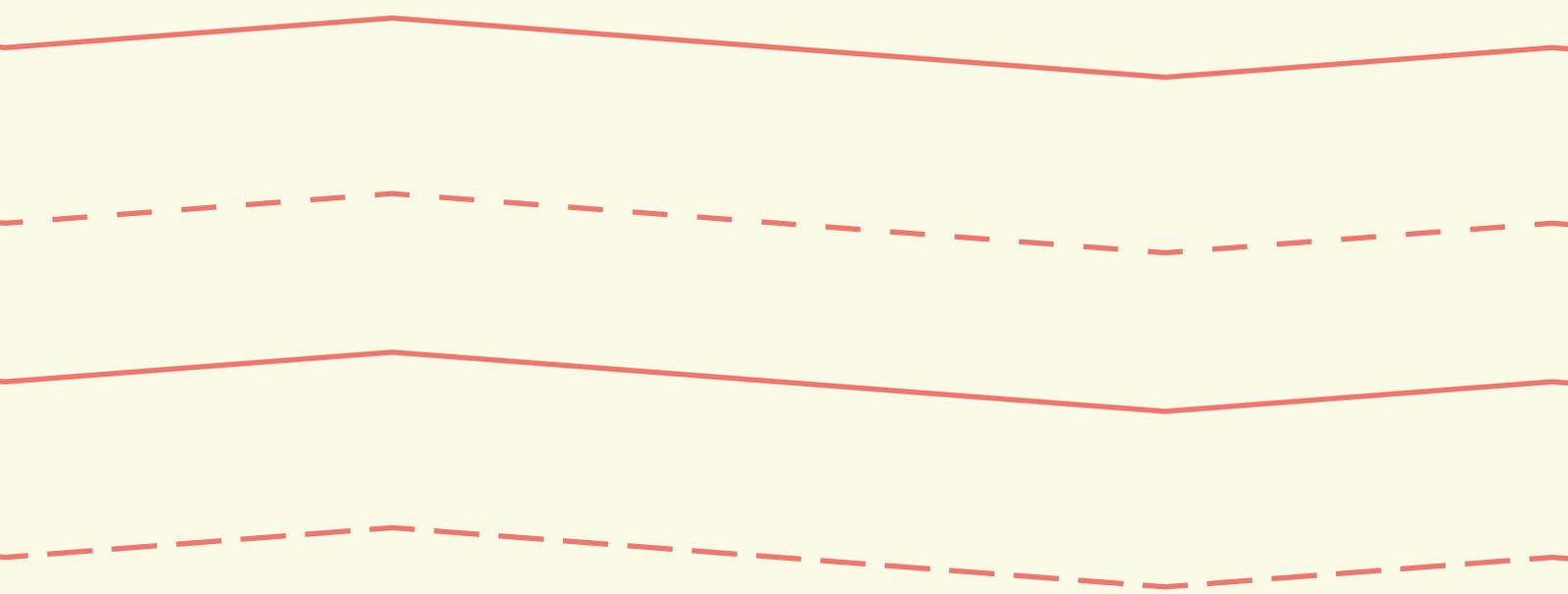
Licenciado en Letras Modernas en la Universidad Nacional de Córdoba, magíster en Lenguas y Culturas Comparadas en la Universidad Nacional de Córdoba, Master of Arts (West Virginia University), doctorando en Letras en la Universidad Nacional de Córdoba. Becario doctoral SeCyT.

JUAN RAFAEL COSCI

Profesor y licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Pasante-practicante en el equipo de Salud Mental del centro de día Red Sierras Chicas. Ayudante alumno de la cátedra de Psicoanálisis, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Ayudante alumno de la cátedra B de Problemas Epistemológicos, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Miembro del equipo de desarrollo del Ciclo de Cine y Psicoanálisis, el cual forma parte del Programa de extensión "Psicoanálisis y discursos contemporáneos".

MARCOS RODRÍGUEZ BRIZUELA

Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional de Córdoba. Cursó estudios del trayecto artístico profesional, instrumento guitarra, en el Conservatorio de Música Félix T. Garzón de la Universidad Provincial de Córdoba. Actualmente trabaja en el equipo de



coordinación del Programa Provincial de Contención y Acompañamiento en las Violencias, Línea 148, en la Provincia de Neuquén. Entre los años 2015 y 2016 residió en Uruguay, en donde se desempeñó profesionalmente en instituciones públicas de acompañamiento a niñeces y adolescencias en la clínica. Participó con publicaciones en la Colección Heteróclitos (Ediciones de la Fuga, Montevideo, Uruguay, 2016).

GRACIELA PERÍCOLA

Profesora en Ciencias de la Educación con especialidad en Psicología Educacional. Licenciada en Psicopedagogía con especialidad en Clínica. Doctora en Psicología en la Universidad del Salvador. Se desempeñó como jefa de gabinete de psicopedagogía y docente de prácticas clínicas en la Facultad de Salud y Educación de la Universidad Provincial de Córdoba y como docente de Socioantropología y Arte en educación especial en la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba, Escuela Superior de Bellas Artes. Coordinó el Programa de atención y orientación vocacional y educativa de la Facultad de Salud y Educación. Asesoró investigaciones vinculadas a problemáticas de género y las representaciones de los futuros profesionales de la carrera de psicopedagogía. Autora de las publicaciones Una cuestión de imágenes: instrumentos de orientación vocacional profesional y Ser algo, ser alguien: investigación cualitativa en escuelas medias de la provincia de Córdoba.

NICOLÁS MACHADO

Artista visual, gestor cultural independiente, instructor de Yoga Vinyasa y profesor en las cátedras Lenguaje de la Imagen 1 y Dibujo 1, Tecnicatura Universitaria en Creación Multimedial, y Dibujo 2, Tecnicatura Universitaria en Producción Artístico Visual, Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta, Facultad de Arte y Diseño, Universidad Provincial de Córdoba. También se desempeña como Coordinador Administrativo del Decanato de la FAD, UPC. Dirige Casa Taller - Espacio de difusión y producción de Cultura desde el año 2012. Co-creador de Plano Sutil - Yoga, Arte y Meditación, proyecto que busca llevar adelante y vincular las prácticas de estas disciplinas a través de su enseñanza. Ha participado en diferentes salones de artes visuales locales y de exposiciones nacionales e internacionales, tanto individuales como colectivas. Obtuvo el Segundo Premio en la 2da edición del Premio de Pintura del Banco de Córdoba, 2009. En el año 2014, recibió el Tercer Premio en el 3er Salón de Escultura y Objetos Escultóricos del Patio Olmos y otras menciones en diferentes convocatorias. Si bien su obra es de producción individual, siempre ha buscado el desarrollo colectivo de ciertas prácticas culturales y artísticas de diferentes lenguajes como la poesía, la música, el cine y el teatro, formando parte de distintos grupos y proyectos de autogestión de artes multidisciplinares. En la actualidad produce pinturas, dibujos, objetos escultóricos e instalaciones. Vive y trabaja en el Valle de Anisacate, Córdoba, Argentina.



Prefacio

Esta compilación tiene como antecedente la I Jornada de Cátedra Abierta, desarrollada en la Escuela Superior de Bellas Artes, Dr. Figueroa Alcorata, de la Universidad Provincial de Córdoba, el 9 de octubre de 2018. Aquel espacio de intercambio entre colegas, la pluralidad de escritos y el trabajo desde diferentes discursos sembraron las bases para que este libro fuera hoy posible.

El objetivo de estas páginas es promover un espacio de conversación, discusión y debate en torno a las tensiones que mantienen el arte, el psicoanálisis y la educación, disciplinas con límites bien definidos que, sin embargo, poseen una intrincada vinculación.

Son históricamente conocidos el interés y las pasiones que despierta en los psicoanalistas el arte. Si bien se cuenta con el concepto de sublimación como herramienta principal al momento de intentar acceder desde el psicoanálisis a la creación artística, esta no es la única. Al final de su obra, por ejemplo, Lacan propone al arte como un saber hacer más allá de lo simbólico, un “saber hacer” que apunta a lo real, a aquello que no po-

see representación. Es decir, un saber hacer con el vacío.

Es en este punto en que arte y psicoanálisis parecen fundirse en una misma causa: bordear ese imposible, para tramitarlo, recorrerlo. En definitiva, a eso apunta la experiencia de un análisis: a vérselas constantemente con la incomodidad, lo incurable, la castración.

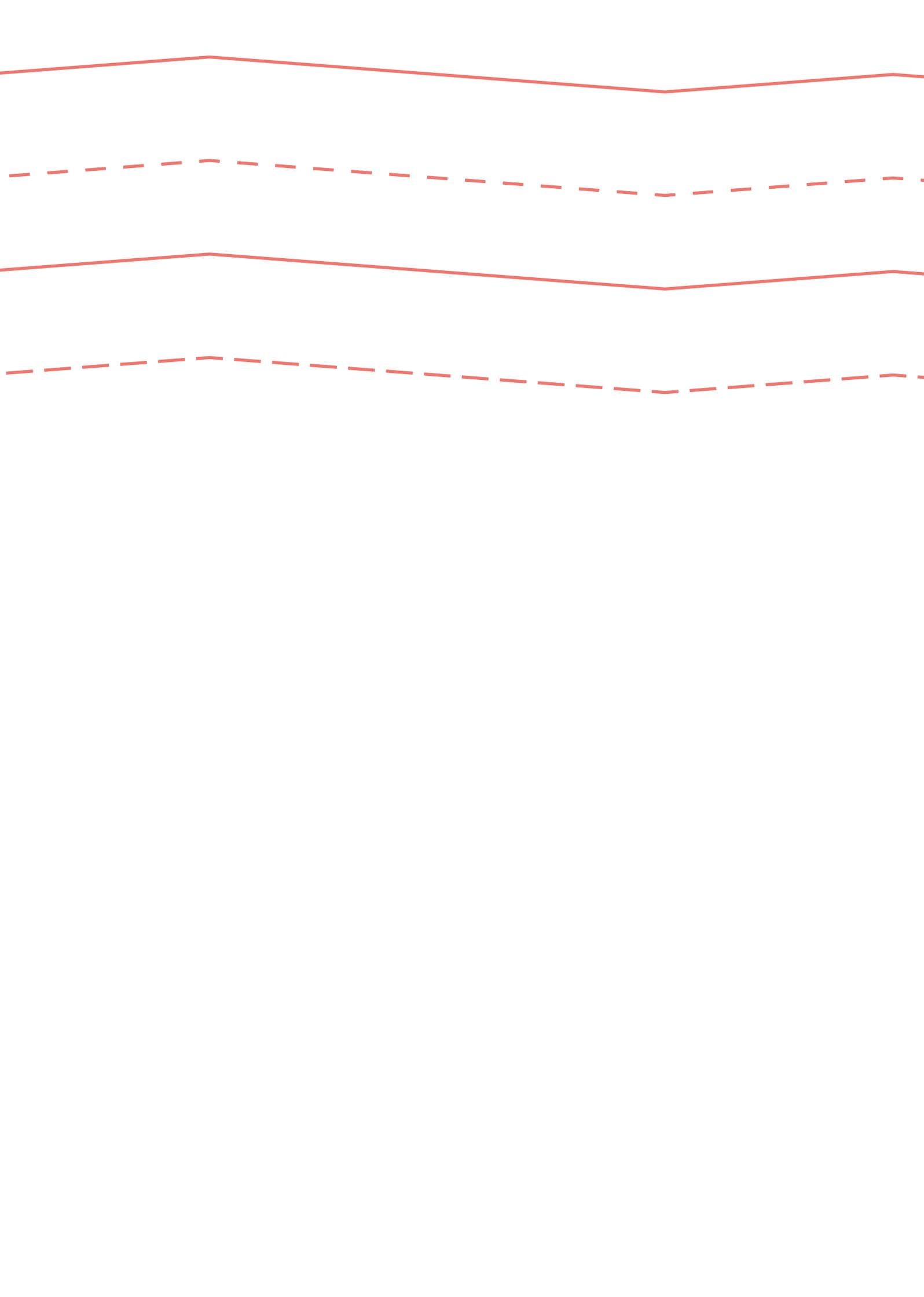
Del mismo modo, la educación se vincula, tal como afirmó Freud en *El malestar en la cultura*, intrínsecamente a este imposible, a la dificultad del “no todo”. No todo es posible de gobernar, psicoanalizar y educar. En la actualidad nos encontramos ante una situación paradójica, que ha hecho tambalear y cuestionar antiguos modelos. El saber ya no se encuentra solo del lado de las y los docentes (¿alguna vez no fue así?), sino que está en la red, en los celulares, al alcance de la mano de las y los estudiantes. En una época plagada de recetas, consejos y respuestas, en la que todo debe ser visto, clasificado y rigurosamente explicado, introducir algo del sin sentido, de la pregunta, es dar el espacio para tramitar la an-



gustia sin taponarla. La docencia, al igual que el análisis, bien puede servirse de esa posición, operando como un agujero, ahuecando ese saber. Un saber aparentemente rígido, estable, seguro, que pretende dar una respuesta a todo. Pero esa omnipotencia es fallida porque, a su pesar, todo no lo puede ya que se encuentra con algo más, de lo que no puede ni podrá dar cuenta: el deseo.

Así, estos tres discursos ponen en valor lo que queda por fuera de lo simbólico: aquel vacío, que delimitado por sus bordes, produce efectos.

Por todo lo mencionado, la invitación a esta lectura es una propuesta a la posibilidad de circundar ese agujero. Con el intento de que en cada vuelta, diferente cada vez, pueda hacer las veces de estos intercambios, espacios, debates y discusiones, permitiéndonos surcar nuevas experiencias.





Introducción

El libro está compuesto por seis textos que, lejos de permanecer estancos y autoconclusivos, ofrecen una visión particular y un aporte, desde su especificidad, al tema que los atraviesa: distintos modos de bordear un imposible.

Este hilo conductor, a la manera del mítico ovillo griego, comienza con la articulación entre literatura y psicoanálisis que nos propone Nicolás Garayalde. Dando cuenta del carácter de acontecimiento de la lectura literaria, el autor desarrolla de qué forma el psicoanálisis exhibe la resistencia del texto a ser clausurado. Al hacer mención a la interpretación como herramienta, nos muestra cómo el psicoanálisis interpela a la teoría literaria, demostrando que todo texto puede ser intervenido de una manera única, cada vez, y según los restos que deja en cada lectura.

En este sentido, apostando a la singularidad de las y los lectores en cada oportunidad, continuamos con el escrito de Rodrigo Paz. Este segundo texto muestra cómo algunas obras van más allá de una simple narración, planteando un problema de orden ontológico: que nuestra realidad puede ser

ilusoria, ficticia. Ahora bien, ¿cómo abordar aquello que está por fuera de nuestras categorías?, ¿con qué reglas? Sirviéndose de un cuento de Jorge Luis Borges y una película de ciencia ficción, el autor nos introduce a una posible respuesta mediante la literatura fantástica.

De la misma manera, a través del concepto de transferencia, junto a Rafael Cosci conversamos sobre cómo salvar la dificultad de arribar al imposible con el que nos encontramos en la educación. Analizamos de qué forma la relación docente/estudiante es repensada por el psicoanálisis, y aportamos conceptualizaciones que habilitan pensar los aspectos subjetivos de la educación. Ponemos de relieve que, más allá de los contenidos curriculares y técnicos, es inherente a la educación la emergencia de una invención por medio del arte.

A continuación, mediante la noción de revelación, Marcos Rodríguez Brizuela nos conduce con su texto por la indefectible imposibilidad del hecho artístico. Este hecho se vuelve condición y causa de lo estético, aquello que puede ser experimentado pero no dicho, al menos, en forma plena.

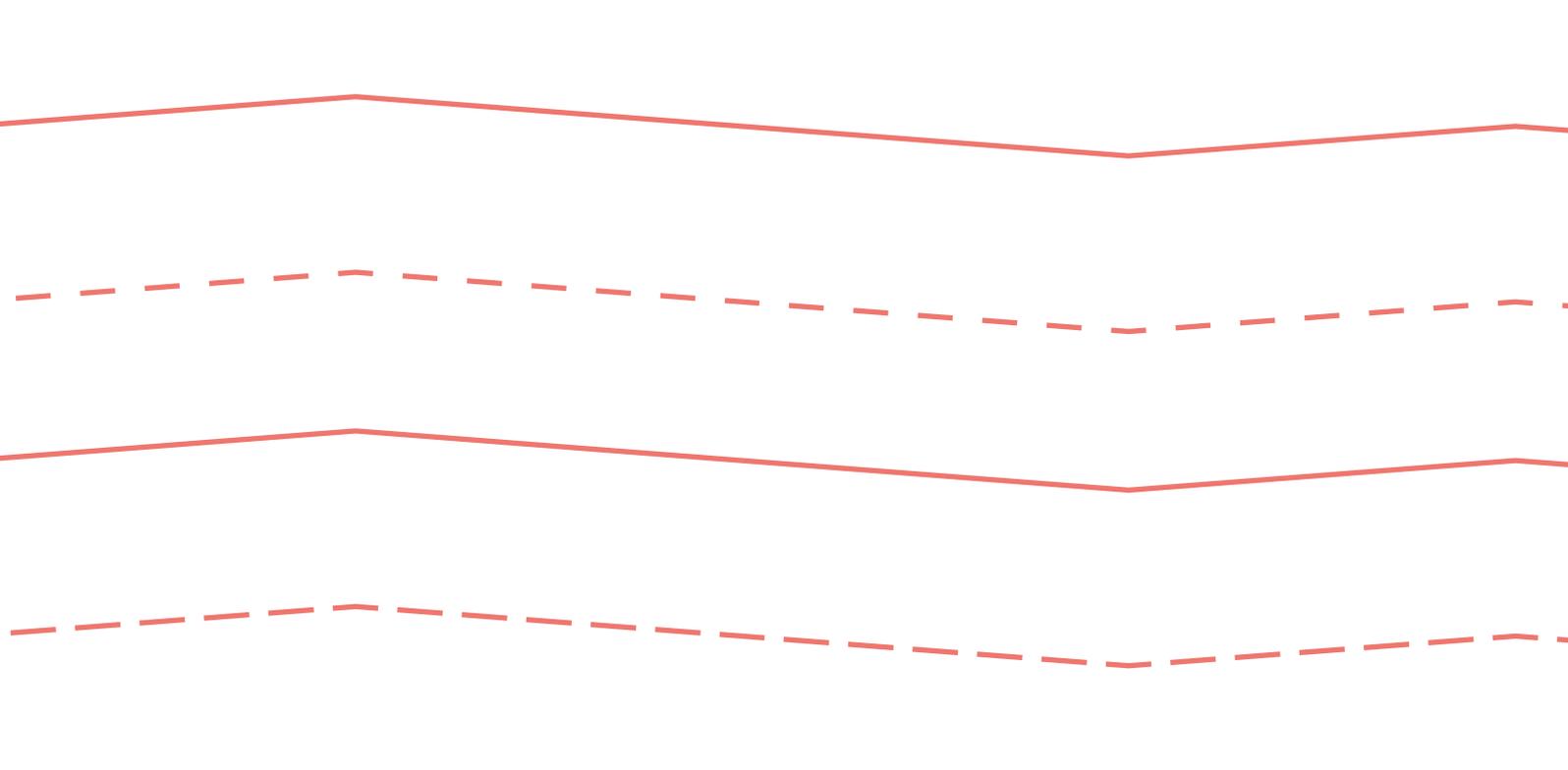


En esta línea, el siguiente escrito, de Graciela Perícola, recoge el guante y nos introduce a una definición de artista y su relación con el acto creativo, que deviene en obra. Describe cómo el acto sublimatorio es capaz de crear, en el propio vacío, un objeto capaz de transformar lo siniestro y controlar la amenaza que la presencia de lo real supone en el sujeto¹. El arte hace uso de lo imaginario para organizar simbólicamente ese real a través de su práctica en la obra.

Finalmente, el último texto, de mi autoría, intenta dar cuenta del valor que posee el vacío en la obra en tanto que es producto y condición necesaria de esta. Frente a una obra no vemos solo lo presente, sino que, paradójicamente, la mirada evidencia también algo ausente. Proponiendo una articulación que hace referencia a un cuento de Julio Cortázar, se plantea un giro topológico que ubica al vacío del lado de la persona espectadora, transformándola a esta en la obra.

Ya para concluir, retomo la metáfora del ovillo. Pero esta vez no solo como el hilo conductor que enhebró los textos, sino como las vueltas sobre el carrete que propiciaron la lectura, intentando en cada giro cernir algo de lo imposible. Una apuesta que convierte así a cada final en un posible recomenzar.

1. Al hablar de “sujeto”, la autora hace referencia al concepto laciano de sujeto como efecto de significación entre dos significantes. Un sujeto, en este caso, no se refiere a un individuo o persona. De la misma manera, en el resto del texto el Otro no es una otredad en tanto persona sino que es el concepto de Otro como tesoro de significantes. Tanto la autora, como el resto de los autores, adherimos a una escritura inclusiva

The top of the page features four horizontal red lines. The first and third lines are solid, while the second and fourth lines are dashed. They are arranged in a staggered, wavy pattern across the width of the page.

Lo que el psicoanálisis le hizo a *Hamlet*

Nicolás Garayalde



Of all poems, it is the most unlimited.

—Harold Bloom

De todos los poemas, *Hamlet* es el más ilimitado. La frase no carece de hipérbole. No carece, tampoco —porque sabemos además quién la pronuncia: Harold Bloom (2003: 2)—, de cierto conservadurismo etnofalocentrista, allí donde pertenece a la constitución de un canon establecido según un sistema de prioridades: hombres blancos anglosajones. Hay algo, sin embargo, que es indudable: ningún poema, como *Hamlet*, ha producido tal cantidad de respuestas, tal cantidad de variaciones lectoras, tal cantidad de controversias. De nuevo: esa dimensión cuantitativa es facilitada por el mismo canon que jerarquiza la obra. Pero es un hecho ineludible, más allá de toda condición sociohistórica: *Hamlet* es un poema ilimitado. La historia de su recepción lo demuestra, tal como lo sintetiza tan amablemente un crítico psicoanalista como Norman Holland (1975):

El Hamlet de los siglos XVII y XVIII, cercanos al mismo Shakespeare, era un joven de gran expectativa, prometedor, vivaz, un príncipe renacentista. El siglo XIX disfrutó del Hamlet de Goethe: un joven poético, esbelto, delicado, incapaz de llevar a cabo la venganza que su padre

demanda. Y, por supuesto, tenemos el Hamlet edípico del siglo XX. Pero no es solo que cada siglo ha tenido su propio héroe y su propia obra. Si miramos los volúmenes sobre volúmenes de comentarios sobre la tragedia, nos daremos cuenta de que, finalmente, cada persona tiene su propio *Hamlet*. (p. 28)

La virtud es también un problema. Ilimitado: que no tiene límite, ni espacial ni temporal; que no tiene fin —ni comienzo—, que no tiene bordes claros. Ilimitado, desmarcado, desbordado, inabordable. Problema metodológico y epistemológico: ¿cómo abordar lo inabordable? Y también: ¿es cognoscible lo ilimitado? ¿Hasta dónde puede llegar una lectura en este espacio-tiempo ilimitado del poema? En otras palabras: ¿cuáles son los límites no esta vez del poema sino de la interpretación? Pregunta que conduce a otra, todavía más difícil: los límites del poema y los de la interpretación, ¿son los mismos límites?

Los límites de la interpretación es el título de un libro de Umberto Eco de 1990 que parece la contracara conservadora de otro ensayo que el mismo autor había escrito casi 30 años antes: *Obra*



abierta. La respuesta de Eco a estas preguntas, entonces, parece ser: la obra es ilimitada, pero no su interpretación. Respuesta axiológica: una cosa es interpretar la obra, piensa Eco, otra es usarla. Explico rápidamente esta distinción, que Eco ejemplifica con el término *gay* que aparece en un verso de William Wordsworth. Nos apeguemos al término, pero veamos el caso en un escritor español, Antonio Machado, en un fragmento del poema “Retrato”:

mas no amo los afeites de la actual cosmética,
ni soy un ave de esas del nuevo gay-trinar.

Suelo dar a mis estudiantes este fragmento, despojado de su contexto de producción, para que lo interpreten, imitando de algún modo el ejercicio que Stanley Fish proponía en una de sus clases, según relata en el ensayo “How to Recognize a Poem When We See One”. Como se podría imaginar, las respuestas de los y las estudiantes son hilarantes, y suelen acudir a hipótesis ligadas a la metrosexualidad (por “la actual cosmética”) y a la homosexualidad (por el “gay-trinar”). Sin embargo, es evidente que en el estado de la lengua que define las condiciones de producción de este poema, la palabra *gay* (proveniente del provenzal) no tenía aún la acepción, que posteriormente adquirió a través de la lengua inglesa, de ‘homosexual’. Refiere aquí al trinar “alegre” del ave que el poeta no es. Eco diría: uno podría leer aquí *gay* como trinar homosexual, pero tal sería un uso del poema y no una interpretación, pues ignoraría las condiciones de la lengua en el momento de su producción. Pero no solo las condiciones de producción, sino también la organicidad propia del poema, porque se adecua mejor a la totalidad del poema entender aquí *gay* como ‘alegre’, y no como ‘homosexual’.

Ahora bien, el problema es que la distinción de Eco no puede apoyarse en ningún fundamento epistemológico; es sencillamente axiológica. Para establecer una distinción entre interpretación y uso deberíamos poder contar con un criterio de validación hermenéutica de tipo trascendental, algo que por cierto los estudios literarios buscaron con afán: la intención del autor, el contexto histórico de producción, el estado de la lengua, la alianza entre la retórica y la gramática en la inmanencia del texto, etc. Pero si algo ha terminado por demostrar la teoría literaria (y la obra del propio Eco se incluye en esa demostración) es que toda lectura carece de fundamento externo, pues la referencia en la que se valida es una construcción que ella misma termina por hacer. ¿Qué es la intención del autor sino una hipótesis de lectura? Si tomamos el argumento en toda su rigurosidad, toda interpretación termina por ser uso, de modo que la distinción sería más bien de grado que de naturaleza.

Pero aun ahí donde tal distinción pueda resultar válida, el propio Eco reconoce que nada impide usar un texto en lugar de interpretarlo, solo que, para él, el uso carece de valor (mejor, llega a decir jocosamente, me armo con las páginas del texto un cigarro de marihuana). De manera que la distinción se reconoce como axiológica.

El verso de Antonio Machado está precedido por otros que me gustaría, si se me permite, usar:

Hay en mis venas gotas de sangre jacobina,
pero mi verso brota de manantial sereno;
y, más que un hombre al uso que sabe su doctrina,
soy, en el buen sentido de la palabra, bueno.

Hay un buen sentido de la palabra bueno. Habrá entonces otro malo. Hay, al menos, dos sentidos, aunque el poema no especifica cuál sería



el bueno y cuál el malo. En todo caso, podemos inferir que si el hombre es bueno es porque no es alguien que, a pesar de llevar sangre jacobina, reproduzca su doctrina. Pareciera que nos alejamos de *Hamlet* y el psicoanálisis con esta digresión sobre el poema de Machado, pero estamos en el núcleo mismo del problema: ¿no se comporta a veces la crítica psicoanalítica como alguien al uso que sabe su doctrina?

Mantengamos esta pregunta en la memoria y volvamos, ahora sí, a Hamlet y su carácter ilimitado que Freud, en *Esquema del psicoanálisis*, liga a una incomprensión universal vinculada a la represión: “La universal incomprensión del mundo literario —escribe— mostró cuán pronta estaba la masa de los hombres a retener sus represiones infantiles” (1991a: 191). Es sabido que Freud ve a los y las artistas como seres más sensitivos y perceptivos de lo inconsciente que el resto de los mortales, psicoanalistas incluidos. La incomprensión de *Hamlet* tendría que ver con la represión de un conflicto inconsciente que gran parte de la humanidad no estaría dispuesta a reconocer. ¿De qué conflicto se trata?

Hamlet era una de las obras preferidas de Freud y, hasta donde sé, la primera obra literaria a la que se refiere, aunque no en sus trabajos sino en una carta dirigida a Fliess el 15 de octubre de 1897. Admite allí haber deseado a su madre y celado a su padre, y reconoce dos obras clásicas de la literatura en las que estos sentimientos aparecen: *Edipo Rey* y *Hamlet*. Ambas obras representan lo que Freud llamará, precisamente, el complejo de Edipo, aunque con una ligera diferencia, especificada tres años después en *La interpretación de los sueños*: en *Edipo Rey* el deseo es llevado al acto, mientras que en *Hamlet* es reprimido. Esto para

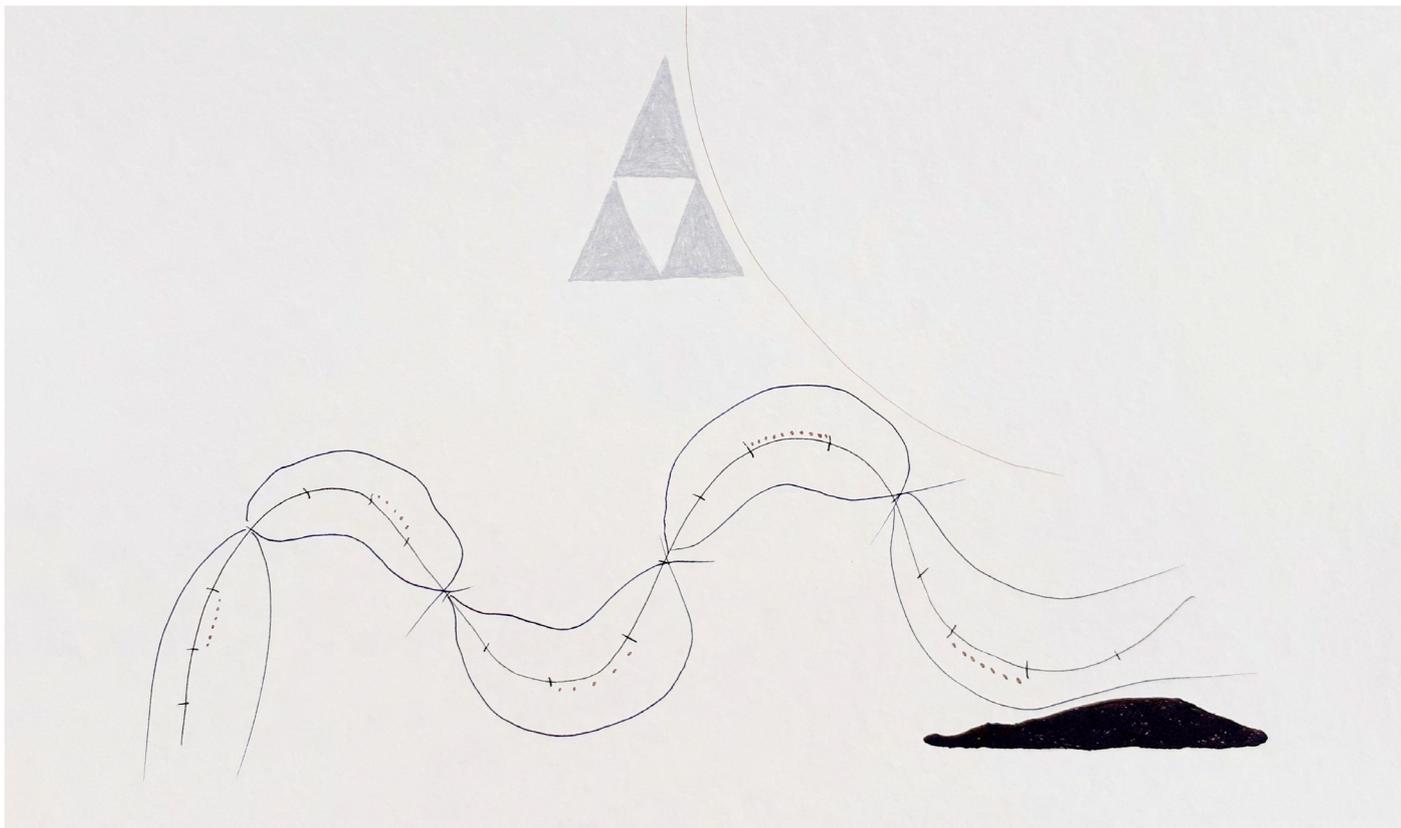
Freud pone en evidencia, según sus palabras, “el progreso secular de la represión en la vida espiritual de la humanidad” (1991b: 273).

Como sea, la hipótesis interpretativa de Freud —esto es: Hamlet padece de un complejo de Edipo— le ofrece una solución al enigma más discutido de la obra en toda la historia de sus recepciones: ¿por qué *Hamlet* demora tanto en llevar a cabo su venganza? La respuesta llega en *La interpretación de los sueños* (1991b):

Hamlet lo puede todo, menos vengarse del hombre que eliminó a su padre y usurpó el lugar junto a su madre, del hombre que le muestra la realización de sus deseos infantiles reprimidos. Así, el horror que debería moverlo a la venganza se trueca en autorreproche, en escrúpulo de conciencia: lo detiene la sospecha de que él mismo, y entendido ello al pie de la letra, no es mejor que el pecador a quien debería castigar. (pp. 273-274)

Con *Hamlet*, Freud no la tiene tan fácil como con *Edipo Rey*: *Hamlet* no ha matado a su padre ni mantiene relaciones con su madre, como es el caso del rey tebano. Digamos en todo caso que el problema no es grave. Basta con evocar ciertas nociones como *identificación*, *represión* y *desplazamiento* para que la hipótesis edípica se mantenga allí. El problema aquí vuelve a ser, en todo caso, el de los límites legítimos de la interpretación. ¿Freud usa o interpreta? Mantengo la distinción, pero con una ligera modificación. Entenderé ‘usar’ en un sentido diferente al de Umberto Eco. Digamos que para mí, *usar un texto es no respetar su alteridad*, su irreductibilidad. ¿Qué significa esto?

Significa ser un hombre o mujer buenos, en el sentido de que por más sangre psicoanalítica que



corra por nuestras venas, no seremos un hombre o mujer al uso que sabe su doctrina. Usar una obra literaria significa hacerle decir la doctrina que el/la intérprete ya trae entre manos. La obra parece hablar gracias a la interpretación; en realidad quien habla es el/la intérprete a través de la obra. Es una crítica ya muy extendida a lo que suele llamarse “psicoanálisis aplicado a la literatura” —amén de que los psicoanalistas gusten citar al Lacan que ha dicho que tal cosa no existe, que el psicoanálisis solo se aplica en la clínica. Pero quiéralo o no Lacan, existe un uso de la literatura por parte del psicoanálisis en el sentido en que la obra sirve a los fines de la reproducción del marco desde la cual se lee. En este caso, el marco psicoanalítico. Se podría objetar con las propias palabras de Freud —aunque tanto las suyas como las de Lacan sean palabras que ellos mismos no parecen haber sostenido. ¿A qué palabras me refiero? En *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoana-*

lítico, Freud señala que se debe tratar cada caso como si fuese el primero. Y recomienda al médico mantener una atención parejamente flotante que vaya contra una *selección* que “obedece a sus propias expectativas o inclinaciones”.

A continuación, escribe: “si en la selección uno sigue sus expectativas, *corre el riesgo de no hallar nunca más de lo que ya sabe*; y si se entrega a sus inclinaciones, con toda seguridad falseará la percepción posible” (1991c: 112, el destacado es mío). ¿No es esta una definición de “usar un texto” tal como aquí estoy queriendo plantearla? Lo curioso es que el propio Freud, en su análisis de la *Gradiva de W. Jensen* se propone —según sus palabras— “buscar en los poetas corroboración [Bekräftigung] de sus conclusiones” (1991d: 46). Freud contra Freud.

Imagen - Nicolás Machado. Tinta china sobre papel -27 cm x 37 cm - año 2020.



Personalmente, no tengo ningún inconveniente en usar una obra literaria. Ni tampoco diría como Eco —aunque las acepciones de los términos son diferentes— que interpretar es siempre mejor que usar. Pero admitamos que una cosa es usar y otra es interpretar. Admitámoslo para saber exactamente qué hacemos y cuáles son los resultados cuando articulamos psicoanálisis y literatura.

Al volver a *Hamlet*, podemos advertir que la repetición es uno de esos resultados del uso psicoanalítico de las obras. Dice Norman Holland en *Poems in Persons. An Introduction to the Psychoanalysis of Literature* (1973):

Hace un tiempo me llamó la atención un comentario que hizo un hombre inteligente cercano al psicoanálisis: la limitación obvia del análisis literario freudiano es que solo un tipo de estudio puede ser escrito, dado que todo lo que uno quiera agregar vuelve a lo mismo. Ernst Jones ha hecho un hermoso trabajo encontrando el complejo de Edipo escondido en el *Hamlet*, pero si hubiese analizado *El Rey Lear* o *Sueño de una noche de verano* o los *Sonetos* hubiese encontrado para su sorpresa que reflejan el complejo de Edipo de Shakespeare también; y, en efecto, consintiendo sus teorías, hubiese hecho el mismo descubrimiento analizando cualquier obra de arte. (pp. 139-140)

El afán con el que Freud procuró sostener su hipótesis edípica en el *Hamlet* de Shakespeare se vuelve todavía más interesante cuando, en el marco de la psicobiografía a la cual en general adhiere —no lejos del paradigma de su época en el campo de los estudios literarios—, la pone a prueba a partir de la vida del autor. Esto es, de Shakespeare. Digo Shakespeare porque es un nombre propio y en tanto que nombre propio tiene un ca-

rácter referencial y no connotativo. Es decir, se supone que un nombre propio no dice nada sobre la persona a la que refiere; solo se remite a referirla. Digamos, por lo tanto, Shakespeare, para ponernos de acuerdo en referirnos a quien decimos es el autor de *Hamlet*. Pero ¿quién fue Shakespeare? Freud caviló mucho sobre esta cuestión, ciertamente discutida entre los shakespearianos ya desde el siglo XVIII, aunque en general hay consenso de que Shakespeare fue un dramaturgo que nació en Stratford-upon-Avon, en abril de 1564. Ernest Jones cuenta que Freud coqueteó durante un tiempo con la idea de que Shakespeare era en realidad un francés y que el nombre era una corrupción de Jacques Pierre. Simple travesura freudiana. Sin embargo, tuvo otra travesura mucho más seria, puesto que fue la que sostuvo hasta su muerte, según la cual Shakespeare no habría sido ese dramaturgo de Stratford-upon-Avon sino el decimoséptimo conde de Oxford. ¿Quién era este conde y cómo llega Freud a esta idea?

En 1920, Thomas Looney había publicado un libro titulado *Shakespeare Identified in Edward de Vere*, con la polémica hipótesis de señalar en el decimoséptimo conde de Oxford la verdadera identidad de Shakespeare. Si nos detenemos en su correspondencia, Freud tomó contacto con este libro en 1922 y llegó a estar completamente convencido de la tesis de Looney, a la que defendió vehementemente, molestándose incluso con Ernest Jones cuando éste último —el shakespeariano entre los psicoanalistas— se mostró resistente a considerarla veraz (Jones, 1957: 429). Tiempo después, afirmó que “los sonetos se vuelven mucho más entendibles” a la luz de esta hipótesis (p. 455). La razón de la posición de Freud frente al problema de la identidad de Shakes-



peare se vincula directamente con sus expectativas de lectura, por lo que corre “el riesgo de no hallar nunca más de lo que ya sabe”. La vida de Edward de Vere, decimoséptimo conde de Oxford, contiene elementos que compatibilizan con la lectura edípica que Freud hace de Hamlet: perdió a su padre de niño y su madre se casó apenas poco tiempo después de enviudar. Este autor se adecua mucho mejor a la teoría de Freud que el desconocido Shakespeare de Stratford. A Freud le interesa Edward de Vere porque su biografía fortalece su interpretación edípica de la tragedia. Esto es de crucial importancia porque un autor o autora —su nombre, lo que imaginamos de su vida o persona— forma parte de la obra. Toda lectura está condicionada por la figura de autor o autora que le atribuimos. Los límites de una obra se configuran también en el marco de las hipótesis que elaboramos de su autor o autora. No es lo mismo leer *Hamlet* —poema ilimitado— incorporando en nuestra lectura la vida del conde que la del dramaturgo de Stratford-upon-Avon. La lectura de Freud está condicionada por su uso de la obra, uso que pone al psicoanálisis primero. Pongámonos bíblicos y enunciemos este modo de ser de la crítica literaria psicoanalítica así: *en el principio, era el psicoanálisis*.

A partir de Freud, podemos nombrar una interminable lista que pasa por una crítica heterogénea, desde la psicobiografía al textoanálisis, desde Marie Bonaparte a Serge Doubrovsky, donde la operación analítica consiste en un desciframiento del símbolo, en una sustitución que pretende resolver por la vía de la hermenéutica la tensión entre la retórica (el sentido figurado elaborado secundariamente) y la gramática (el sentido literal): las mujeres pálidas de los relatos de Edgar Allan

Poe están en lugar de la madre; la magdalena proustiana está *en lugar* de la masturbación. Supuesto don que ofrecería a la crítica, el psicoanálisis traduce, en realidad, su propia lengua.

El interés de la literatura para el psicoanálisis está claro. Pero ¿cuál es el interés del psicoanálisis para la literatura? Antes de responder esta pregunta, quisiera plantear algo que podría objetarse en esta frase que acabo de enunciar: *en el principio, era el psicoanálisis*, y que refiere a la operación de psicoanálisis aplicado a la literatura. ¿Cuál es esta objeción? Carlos Gamerro decía que Shakespeare había sido el inventor del psicoanálisis. Podemos tomar en serio esta idea y preguntarnos: ¿no es precisamente una operación de literatura aplicada lo que fundamentó y dio nacimiento al psicoanálisis? ¿No se funda el psicoanálisis, colgado del Edipo, como decía Lacan en “Lituraterre”, a partir de la literatura?

“Edipo no necesita ser interpretado: es la figura directiva de la interpretación”, dice Jean Starobinski (1970: 347). Todo está allí, no hay nada que traducir. Cuando Freud lee la indecisión de Hamlet para matar a su tío como un índice de su deseo edípico, no lee a Shakespeare desde el psicoanálisis; lo lee desde Edipo: “los poetas —dice Freud— han descubierto el inconsciente antes que yo; lo que yo he descubierto es el método científico que permite estudiar el inconsciente” (como se citó en Starobinski, 1970: 305). Detrás de este gesto de supuesta humildad, es posible sospechar un movimiento estratégico: la separación entre el arte y la ciencia surge como necesidad positivista de poner el psicoanálisis del lado de la ciencia. Freud pretendía que los ladrillos de la lengua psicoanalítica sean aquellos de las neurociencias; pero en una época en que ese edificio



aún no había establecido sus cimientos, se vio conducido a levantar los muros del psicoanálisis con la lengua literaria de la cual debía distinguirse rápidamente en su lenguaje. En algún momento —ilusión de la ciencia— pareciera que se produce un olvido del carácter literario del lenguaje fundador. “Freud leyó *Hamlet* yendo hacia lo que sería el psicoanálisis —dice Starobinski—; Jones rele-yó la pieza a partir del psicoanálisis constituido” (p.360). Entre Freud y Jones, hay un olvido de la metáfora. La metáfora se naturaliza y crea la ilusión de una referencialidad literal. En la lectura que Freud hace de *Hamlet*, en el principio no está entonces el psicoanálisis, sino *Edipo Rey*, es decir: *en el principio, era la literatura*.

Pero prontamente surgirá otra objeción: ¿no deberíamos pensar que en el origen no era tampoco Edipo, sino la *lectura*, es decir el acontecimiento por el cual Freud se reconoce en Edipo, recuerda el amor por su madre y los celos por su padre, dice *yo soy como Edipo*?

Vuelvo a la carta a Fliess: “También en mí he hallado el enamoramiento de la madre y los celos hacia el padre, y ahora lo considero un suceso universal de la niñez temprana (...). Si esto es así, uno comprende el cautivador poder de *Edipo Rey*” (1991e: 307). El edificio que desde allí se construye —pasando a una operación de teorización que dice *Edipo fue y es nosotros*, es decir procediendo del acontecimiento a la universalidad— se establece a partir de un acto de lectura. Podríamos decir: *en el principio, era la lectura*.

Ahora bien, lo interesante es que este enunciado —que tiene una gran implicancia para los estudios literarios, para la teoría y la epistemología de los estudios sobre la literatura— necesita, para

ser fundamentado, de otra disciplina que ofrezca una teoría del sujeto que lee. ¿Cuál es esta disciplina? Ya lo adivinarán: el psicoanálisis. Si esto es así, lo que aquí quiero plantear no es simplemente una crítica al uso que el psicoanálisis hace de la literatura (uso legítimo pero, a mi modo de ver, solo interesante para el psicoanálisis mismo, para sus integrantes, no para la literatura), sino también una articulación posible y necesaria para pensar la literatura —lo que quiere decir: nuestra experiencia con ella a través de la lectura— en su irreductibilidad. Porque de esto se trata interpretar, me parece, frente a usar: dar cuenta de esa experiencia singular para cada caso que supone el encuentro con la obra.

La articulación entre la literatura y el psicoanálisis que quisiera proponer es entonces no la del uso, sino la de la interpretación. En el primer caso, el del uso, tenemos una crítica psicoanalítica de la literatura, lo que quiere decir un psicoanálisis aplicado a la literatura. En el segundo, el de la interpretación, el psicoanálisis no juega el rol de herramienta para la crítica, sino para la teoría literaria, y específicamente para la teoría de la lectura. Me permito dar dos ejemplos de autores que han desplegado, con virtudes y defectos, operaciones semejantes.

El primer caso es el de Norman Holland, en un artículo ya citado: “*Hamlet: mi mayor creación*”. Holland es el primero en combinar una teoría orientada a la lectura con un marco psicoanalítico: cuando leemos, nos dice, llevamos a cabo un proceso transaccional con la obra, de modo tal que utilizamos la obra para recrear nuestra propia identidad, entendida como un tema identitario y sus variaciones, en el marco de una perspectiva ego-psicoanalítica. Esta identidad está definida por modos típicos de articular el deseo de cada sujeto



con sus mecanismos defensivos. La lectura estará atravesada entonces por esta articulación y por la recreación, más o menos exitosa, de nuestra identidad. El mayor éxito que él ha tenido como lector, nos cuenta Holland, ha sido con la recreación de su identidad a partir del *Hamlet* de Shakespeare. Este ejemplo ya nos acerca a lo que me parece puede el psicoanálisis aportar a la literatura: no como crítica literaria, sino como teoría de la lectura que da cuenta de la incidencia del sujeto y su inconsciente en todo acto interpretativo. Ahora bien, en Holland encontramos sin embargo una ilusión de plenitud que es propia del psicoanálisis del yo al que adhiere. *En el principio era la lectura* no puede significar que el origen sea ocupado por algo como el saber psicoanalítico o la identidad. En el principio era la lectura significa el origen como acontecimiento. Y es allí donde, me parece, se puede vislumbrar el alcance de una relación entre el psicoanálisis y la teoría literaria, antes que entre el psicoanálisis y la crítica literaria o la literatura.

Si el cruce literatura/psicoanálisis ha de tener una consecuencia, tiene que tratarse de una puesta en evidencia de las condiciones por las cuales es imposible subordinar la literatura mediante una operación teórica. La literatura resiste a toda reducción, a toda pulsión de apoderamiento; difiere constantemente del sentido que se le otorga. En otras palabras, si el psicoanálisis puede aportar algo al campo de los estudios literarios, ese algo tiene que ver con las razones por las cuales la literatura no puede ser reducida al ejemplo ni a la ilustración —sea psicoanalítica, sea, pongamos, de los estudios culturales. Esto es lo que quiero decir con *en el principio era la lectura*. Pero no solo esto: *en el principio era la lectura* significa también que no puede hallarse en ella un punto de deten-

ción, porque la lectura no puede universalizarse según una teoría. ¿Dónde podemos encontrar un ejemplo de una articulación semejante? En Pierre Bayard, y su ensayo *Enquête sur Hamlet* (2002).

Se trata de un libro que pertenece a la trilogía llamada “crítica policial”. Es una crítica que Bayard inventa según la hipótesis, llena de humor e ironía, de que la literatura está plagada de asesinatos impunes, de investigaciones policiales mal llevadas. La crítica policial, por lo tanto, tiene la misión de identificar a los y las criminales que han logrado escapar de la justicia y de absolver a quienes, siendo inocentes, han recibido un castigo injustamente. En este libro, el caso es el de *Hamlet*, que en cierta forma es un caso policial. Bayard plantea que Claudio no es el asesino; que el asesino es el propio *Hamlet*, quien ha llevado a cabo su fantasía edípica, a la cual no puede luego tolerar y forcluye. Pero lo forcluido retorna como alucinación y delirio, en el espectro del padre.

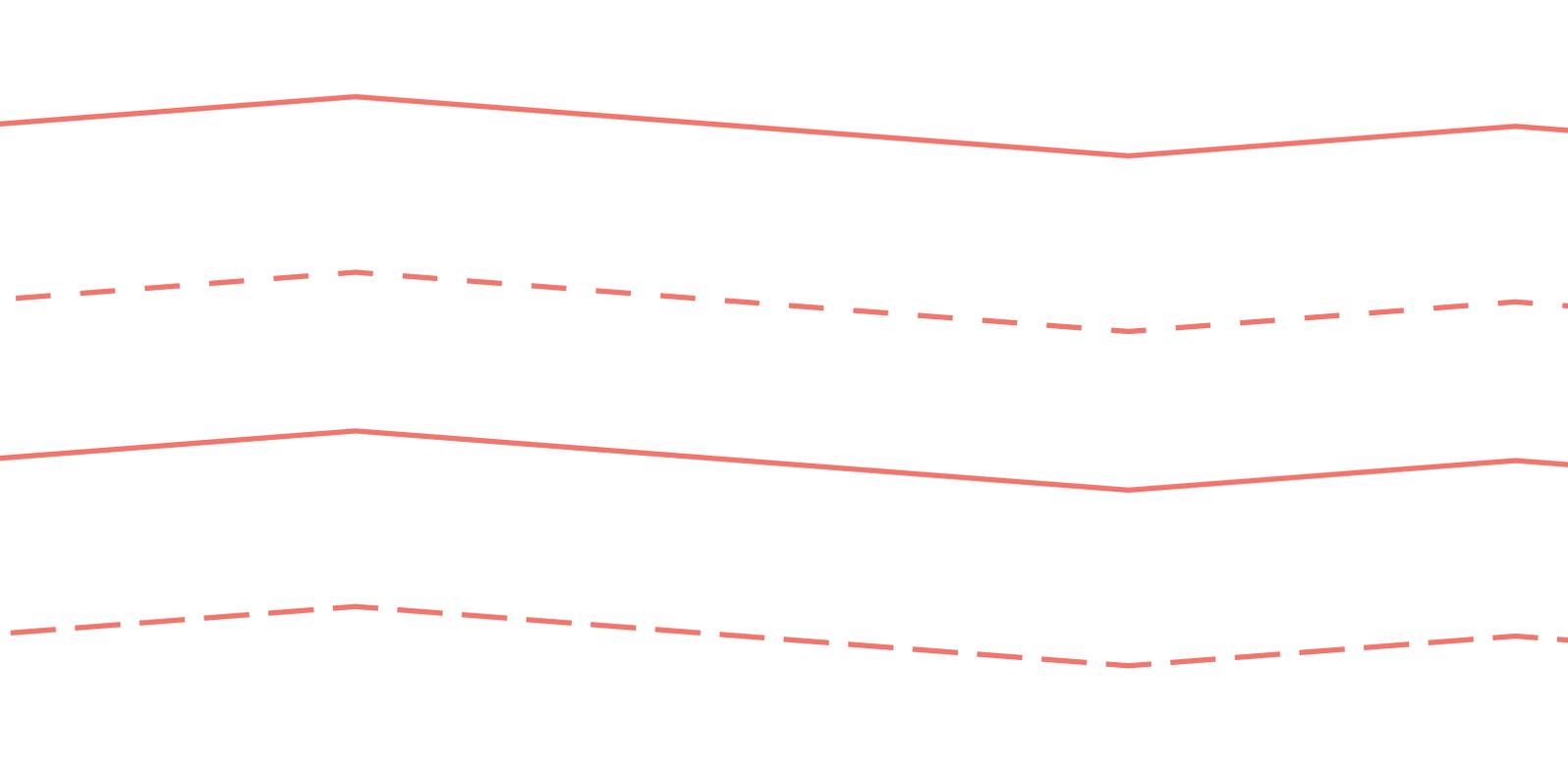
Lo interesante de esta lectura de Bayard es que no se trata, aunque así parezca, de un caso de psicoanálisis aplicado. Lo que finalmente hace el psicoanálisis aquí es demostrar que todo texto puede ser intervenido de un modo singular cada vez y según los restos que deja en cada lectura.

El psicoanálisis no es interesante cuando usa el texto: es decir, cuando le hace decir una y otra vez lo mismo, cuando el/la crítico/a es una persona al uso de la doctrina psicoanalítica. El psicoanálisis se vuelve interesante para la literatura cuando interpreta el texto: esto es, cuando demuestra la incidencia del sujeto en cada lectura singular, cuando da cuenta del carácter de acontecimiento de la lectura literaria y exhibe la resistencia del texto a ser clausurado.



Bibliografía

- Bayard, Pierre. (2002). *Enquête sur Hamlet*. Minuit.
- Bloom, Harold. (2003). *Hamlet. Poem Unlimited*. Riverhead Books.
- Freud, Sigmund. (1991a). *Esquema del psicoanálisis*. Obras completas, Tomo XVIII. Amorrortu.
- Freud, Sigmund. (1991b). *La interpretación de los sueños*. Obras completas, Tomo IV. Amorrortu.
- Freud, Sigmund. (1991c). *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico*. Obras completas, Tomo XII. Amorrortu.
- Freud, Sigmund. (1991d). *El delirio y los sueños en la «Gradiva» de W. Tensen*. Obras completas, Tomo IX. Amorrortu.
- Freud, Sigmund. (1991e). *Fragmentos de la correspondencia con Fliess, “Carta 71”*. Obras Completas, Tomo I. Amorrortu.
- Holland, Norman. (1973). *Poems in persons. An Introduction to the Psychoanalysis of Literature*. The Northon Library.
- Holland, Norman. (1975). Hamlet -my Greatest Creation. *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 3(4), 419-427. [Traducción al español: Holland, Norman. (2015). Hamlet: mi mayor creación. *Literatura, lectura y neuropsicoanálisis*. Alción. Trad. de Nicolás Garayalde].
- Jones, Ernest. (1957). *The Life and Work of Sigmund Freud* (Vol. 3). Basic Books.
- Starobinski, Jean. (1970). *La relation critique*. Gallimard.



**El motivo del sueño en
“Las ruinas circulares” de
Borges y *El origen de*
Christopher Nolan**

Santiago Rodrigo Paz



Chuang Tzu soñó que era una mariposa. Al despertar ignoraba si era Tzu que había soñado que era una mariposa o si era una mariposa y estaba soñando que era Tzu.
—Chuang Tzu (300 a.C.)

El objetivo de este ensayo es comparar el cuento “Las ruinas circulares” de Jorge Luis Borges con la película *El Origen* (2010), *Inception* en su versión en inglés, de Christopher Nolan. Para tal propósito, enfocaremos nuestro análisis en el motivo del sueño. Examinaremos de qué manera este motivo contribuye a definir una realidad fantástica, ya que, tanto en el cuento de Borges como en la película de Nolan, podemos ver que la consistencia de la realidad que se describe en ellos parece difusa, endeble, inestable. Esta concepción de la realidad conlleva un planteamiento sobre nuestra propia realidad, y a preguntarnos qué tan ilusoria u onírica puede ser.

A tales fines, primero concentraremos este estudio en el cuento de Borges, luego en la película de Nolan y, finalmente, los pondremos en comparación, atendiendo a sus puntos de encuentro.

Borges y la consistencia onírica de la realidad

Es sabido que muchas de las ficciones del autor argentino tienen un fundamento filosófico. Bor-

ges toma un concepto o una idea filosófica y la desarrolla —la discute— en forma de un cuento. Este es el motivo por el cual resulta dificultoso clasificar sus narraciones, puesto que Borges difumina constantemente el límite entre la realidad y la ficción, y más aún, entre la filosofía y la literatura fantástica. Al respecto, escribe Borges en una nota de su texto “After Death de Weatherhead” de *Discusión* (2007):

Yo he compilado alguna vez una antología de la literatura fantástica. (...) pero delato la culpable omisión de los insospechados y mayores maestros del género: Parménides, Platón, Juan Escoto Erígena, Spinoza, Kant, Bradley, Alberto Magno, Leibniz. En efecto, ¿qué son los prodigios de Wells o de Edgar Alan Poe —una flor que nos llega del porvenir, un muerto sometido a la hipnosis— confrontados con la invención de Dios, con la teoría laboriosa de un ser que de algún modo es tres y que solitariamente perdura *fuera del tiempo*? (...) ¿qué son todas las noches de Shahrazad junto a un argumento de Berkeley?. (p. 563)

En este sentido, lo importante aquí es el “uso” que Borges hace de estas disciplinas. El autor



argentino lee la filosofía y la teología como una rama de la literatura fantástica, puesto que estas intentan describir la realidad con algunos conceptos que pueden ser extraordinarios, increíbles.

Sin dudas, una de las filosofías a las que Borges más adhirió es el idealismo, especialmente en la obra del filósofo alemán Schopenhauer. En numerosas ocasiones, Borges ha considerado el pensamiento del “apasionado y lúcido Schopenhauer” como el más elaborado, fiel y próximo al desentrañamiento de la realidad —en la medida en que tal empresa sea posible. En el epílogo de *El Hacedor* (1996) hallamos una clara referencia. Escribe Borges: “Pocas cosas me han ocurrido y muchas he leído. Mejor dicho: pocas cosas me han ocurrido más dignas de memoria que el pensamiento de Schopenhauer” (p. 139).

Continuando con esta apreciación, en el prólogo que escribió sobre la “Exposición del nuevo libro alemán en Argentina” para el Instituto Goethe en Buenos Aires (2003), nos dice sobre el pensador alemán: “Los ruseñores y las lunas de Heine me señalaron el camino del ilimitado idioma alemán. Después vendría Schopenhauer, que ha descifrado para mí el enigma del mundo, si es que alguien puede descifrar el enigma” (p.63).

Es indudable la admiración que tuvo Borges por este pensamiento filosófico, a tal punto que una de sus principales motivaciones para estudiar el idioma alemán fue leer a Schopenhauer en su idioma original. Borges, a lo largo de su vida, contó con distintas ediciones de las obras del filósofo alemán, consignadas por Laura Rosato y Germán Álvarez (2010):

La más antigua, realizada por Edward Grisebach para la editorial Philip Reclam Jun, data de 1859

y corresponde a la 3ª edición de *Die Welt als Wille und Vorstellung*, última edición ampliada que dio Schopenhauer a la imprenta. Le seguirá la edición de Paul Deussen para R. Piper & Co. De 1911 y la de Otto Weiss para Hesse Becker de 1919. Este catálogo incluye también un ejemplar de *Parerga und Paralipomena* de 1891 de la casa Brockhaus, que fue el sello editorial de este filósofo. (p. 26)

Para el filósofo de Danzig, la realidad no es más que una mera representación de las personas. Es decir, nuestro conocimiento del mundo nos es dado a través de nuestra propia percepción. No es posible conocer un objeto sin que exista una persona; todo aquello que existe, existe siempre en relación a alguien. En este sentido, la persona se configura como “quien porta el mundo”, ya que es ella la condición imprescindible para que todo objeto se manifieste en el mundo.

Esta cosmovisión ficticia e ilusoria del mundo es la que más se aproxima a muchos de los textos de Borges. En distintos cuentos, la realidad para sus personajes pareciera ser una mera ilusión; el mundo externo no es más que una creación del intelecto humano o un simple sueño; un ejemplo de ello es *Tlön*. Esta consistencia onírica de lo real convierte al mundo en un lugar frágil. Nuestro mundo, endeble, puede desintegrarse de un momento a otro.

Un claro ejemplo de ello lo hallamos en “Las ruinas circulares”, donde un forastero arriba a un remoto y devastado templo buscando cumplir su único objetivo: imponer un hombre a la realidad. “El propósito que lo guiaba no era imposible, aunque sí sobrenatural. Quería soñar un hombre: quería soñarlo con integridad minuciosa e imponerlo a la realidad” (2007, p. 745).



Durante los primeros intentos, el protagonista no logra concentrarse; sus sueños son caóticos y complicados de asir. Hasta que va adquiriendo experiencia, logra enfocarse y empieza a soñar su “hijo” parte por parte, órgano por órgano. Paulatinamente lo va “acostumbrando a la realidad”. Su propósito está cumplido, aunque recuerda que el fuego es el único elemento que puede poner en evidencia que su hijo es una mera proyección del sueño de un hombre. En un momento, el personaje se dirige al templo que se estaba incendiando para buscar a su creación, pero no lo encuentra. Ya resignado a su vejez decide dejarse consumir por las llamas, aunque estas solo lo “acariciaron”. “Con alivio, con humillación, con temor, comprendió que él también era una apariencia, que otro ser estaba soñándolo” (p. 746).

Al leer este final inesperado, Borges nos plantea la fragilidad de nuestra esencia ontológica como personas en el mundo. Nos pone en el centro de una disyuntiva, y nos obliga a pensar en que todos podemos ser una mera representación, una proyección imaginaria de otro ser. Precisamente aquí, los límites de lo real y lo ilusorio son desplazados y se superponen. La creación e imposición de este hombre es una ficción, aunque nuestra propia realidad también puede ser otra ficción, un sueño. Toda esta realidad que nos presenta el texto da cuenta de un mundo que tiene un fuerte carácter alucinatorio, o sea, una consistencia de ensueño. El mundo externo es solo una representación del sujeto.

Es él quien por medio de su cerebro elabora la realidad. El mundo “empírico”, en toda su objetividad, existe solo por y para el sujeto que se lo imagina.

El origen, de Chistopher Nolan

La película de Chistopher Nolan se estrena en 2010. El filme relata la historia de Dom Cobb, un ladrón que puede infiltrarse en los sueños de los sujetos para robar ideas, datos, claves de bancos, y demás, gracias a una máquina que mantiene dormida a la víctima. De este modo, Cobb puede infiltrarse en el mundo del sueño que es construido y diseñado por la imaginación de él mismo. Este sueño “creado” también tiene proyecciones mentales de la víctima, a quien se le extrae información para lograr que la persona piense que es su propio sueño.

Cobb es contratado por Saito, un multimillonario que quiere que el dueño de otra empresa, su competencia, cambie de idea, no herede el emporio de su padre y cree otra nueva empresa. Para eso, en vez de robar una idea, Cobb debe implantarla (*inception*). A cambio de ello, Saito se encargará de resolver los problemas legales de Cobb para que pueda ingresar a EEUU.

Todos los personajes tienen un tótem, un objeto que conocen a la perfección y que les permite distinguir si se encuentran en el sueño de otra persona o en la realidad. Todos ellos tienen un objeto



Imagen - Nicolás Machado. Tinta china sobre papel - 32 cm x 43 cm -año 2021



que los ata a la realidad, que los puede salvar del sueño. En el caso de Cobb, el tótem es un trompo, el cual deja de girar solamente en el mundo real.

Otro personaje importante es Ariadne (nótese la referencia al mito del minotauro), porque ella es “la arquitecta”. Es la encargada de diagramar el mundo de los sueños en el que la víctima se va a sentir cómoda. Ella es la encargada de crear ese mundo onírico como si fuera un laberinto, es decir, un mundo de donde el que sueña no pueda salir.

Luego de preparar el plan y de ingresar a sueños de otros sueños, Cobb y su equipo consiguen implantar la idea en Fischer, el heredero del emporio. Este último abandonará la empresa de su padre y empezará a formar una propia, lo que le va a permitir a Saito ser un monopolio.

Al final de la película, Saito cumple con su parte del contrato y Cobb regresa a EEUU y se reencontra con sus hijos/as. En ese momento decide hacer girar su trompo para saber si lo que está viviendo es real o es un sueño. La película termina con el trompo girando y deja al espectador con la duda de si Cobb está soñando o no.

Respecto de la relación del cineasta con Borges, Nolan, en una entrevista, responde a la pregunta de Dave Itoff, sobre a quién estaba leyendo al momento de escribir *Inception* y él responde (2010b):

Probably Borges. I'd like to think this is a movie he might enjoy. [laughs] It sounds like a highfalutin reference in some ways, but the truth is, he took these incredibly bizarre philosophical concepts — like who wants more time to finish a story in his head, and he's granted more time by time slowing down, as the bullet travels between the gun and him — and makes them into very digestible short stories.

[Probablemente a Borges. Me gustaría pensar que esta es una película que él disfrutaría. [Risas]. Suena como una referencia de algún modo pretenciosa, pero la verdad es que él tomó estos conceptos filosóficos increíblemente extraños — como quien quiere más tiempo para terminar una historia en su cabeza, y le es otorgado más tiempo al desacelerarlo, mientras la bala viaja entre el arma y él— y los convirtió en cuentos muy digeribles]. (La traducción es mía).

En este sentido, podemos ver que para el cineasta la referencia a Borges es inevitable al momento de plantear una película en la que la realidad es puesta en cuestionamiento.

La consistencia onírica de la realidad

Tanto Borges como Nolan comparten un mismo modo narrativo, es decir, una misma concepción de la realidad que se manifiesta en el mundo narrativo de sus obras. Ambas estructuras narrativas conciben la realidad como ilusoria, difusa, ya que muchas veces nuestra realidad puede surgir de nuestras propias ensoñaciones. Este motivo narrativo del sueño plantea una reflexión sobre nuestro propio mundo, porque nos hace pensar que nuestra realidad es ficticia, “irreal”. Esta oposición binaria entre lo real y lo irreal, entre el sueño y la vigilia, se mantiene en tensión en las dos obras de nuestro análisis, y es, precisamente, esta característica lo que les da autoridad narrativa, porque en los finales de las obras no se resuelve esta oposición; se mantiene fluctuante. Es decir, esa oposición sigue siendo una dialéctica, y no se llega a una resolución.

Asimismo, tienen algunos paradigmas narrativos en común; por ejemplo, las ruinas. El persona-



je de Borges solo se mueve en el espacio de las ruinas; allí crea a su hombre y allí es consumido por el fuego. En el caso de Nolan, las ruinas aparecen cuando Cobb se va metiendo en un sueño dentro de otro y llega a una ciudad en ruinas, que se deshace. Podemos pensar que estas ruinas representan la propia desintegración de nuestra realidad, de nuestra conciencia, que se cae a pedazos.

Otra característica que comparten es la inclusión de una estructura narrativa dentro de otra, que plantea la posibilidad de ser infinita. Ambas obras plantean lo mismo: alguien sueña, pero ese puede estar siendo soñado por otro, y así infinitamente, hasta no poder saber quién está soñando.

Del mismo modo, otro punto de contacto entre ambas narraciones es la inclusión del elemento “revelador”, ya que existe un objeto real o un elemento que es la única prueba de que lo que se vive es un sueño o no. Esa prueba implica un hecho extraordinario, irreal. En el caso de Borges, es el fuego; cuando la persona se da cuenta de que no se consume por el fuego, se da cuenta de que es la proyección de otra. En *El origen*, es el trompo de Cobb que nunca deja de girar.

Otro punto a considerar es la circularidad de ambas narraciones, ya que el hecho de que exista un sueño dentro de otro sueño, o de que alguien que sueña al mismo tiempo puede ser soñado por otro/a, vuelve a la narración circular, porque siempre se vuelve al mismo punto; no hay un progreso o evolución. Podemos pensar este punto como una función semiótica, ya que hay una correspondencia entre dos códigos semióticos distintos. En este caso, hay una correspondencia entre la forma y el contenido. En ambos ejemplos, la diégesis es circular ya que la historia es cíclica y se

despliega infinitamente, y la forma de esa estructura narrativa también es circular; terminan por donde empiezan, creando esa circularidad.

Luego de nuestro análisis, podemos decir que entre “Las ruinas circulares” de Borges y *El origen* de Nolan hay ciertos motivos narrativos que se repiten pese a la gran distancia temporal que separa a ambas obras narrativas. Borges publica el cuento en 1944 y Nolan estrena su película casi unos 70 años después, en 2010.

Como hemos visto, la obra de Borges comparte ciertos paradigmas narrativos con la de Nolan, a saber, el sueño como realidad o la realidad como sueño, el elemento “revelador”, el sueño dentro de otro sueño hasta el infinito, las ruinas como representación de la desintegración de la realidad, la circularidad de los relatos (la función semiótica).

En definitiva, ambas obras narrativas van más allá de una simple narración y plantean un mismo problema metafísico, de orden ontológico: la posibilidad de que nuestra realidad sea ilusoria, ficticia, y que nosotros mismos estemos siendo soñados por otro.



Bibliografía

Borges, Jorge Luis, Bioy Casares, Adolfo y Ocampo, Silvina.

(2007). *Antología de la literatura fantástica*. Debolsillo.

Borges, Jorge Luis. (1996). *El Hacedor*. Emecé.

Borges, Jorge Luis. (2003). *El círculo secreto*. Emecé.

Borges, Jorge Luis. (1919-1929). *Textos recobrados*. Emecé, Buenos Aires, 2007.

Nolan, Christopher. (Director)'. (2010). *Inception*. [Película].

Warner Bros. Pictures.

Nolan, Christopher. (2010b). A Man and His Dream:

Christopher Nolan and Inception. Entrevistado por

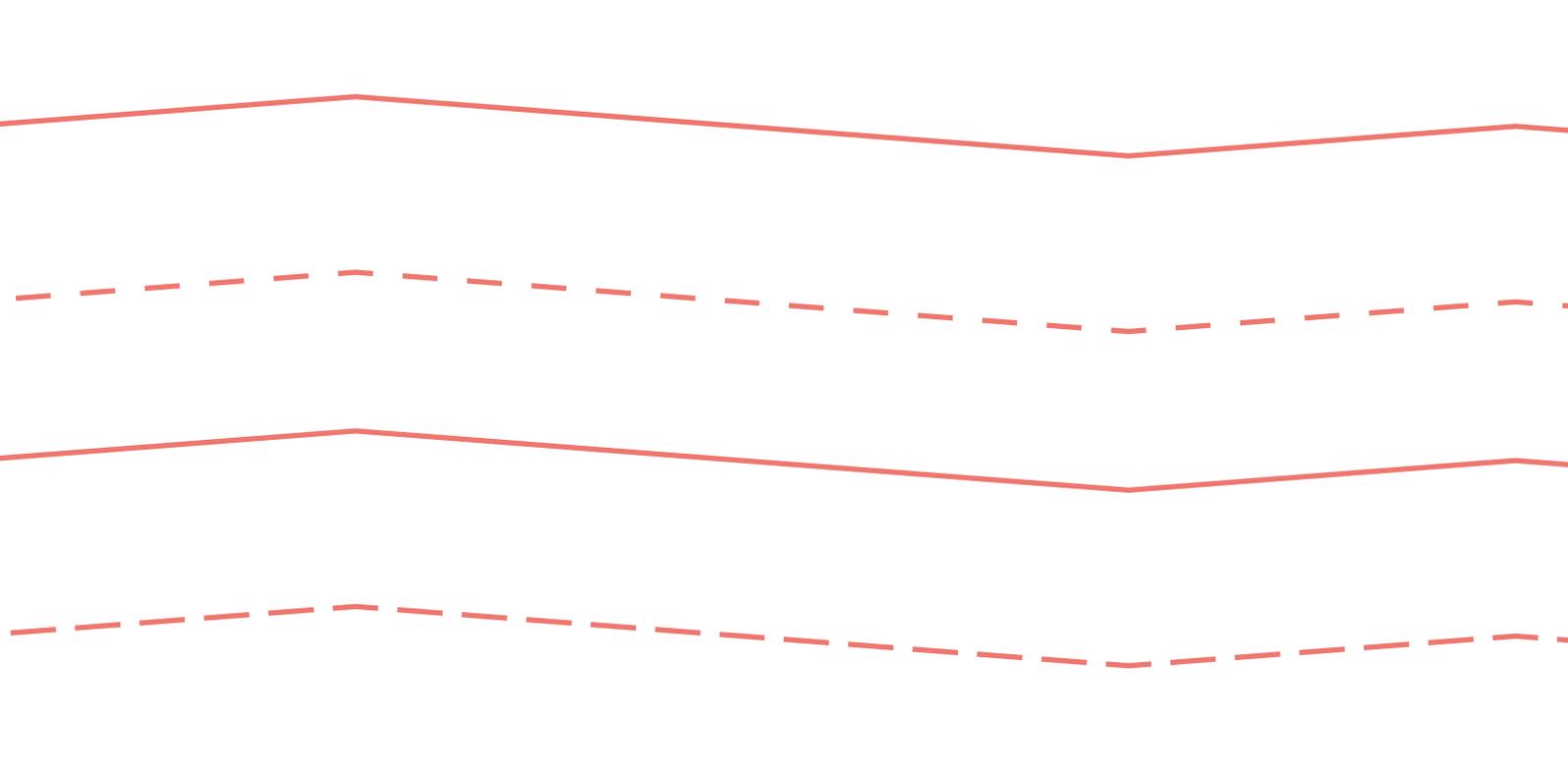
Dave Itzoff. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2010/07/04/movies/04inception.html>

Rosato, Laura y Álvarez, Germán. (2010). *Borges, libros y*

lecturas. Biblioteca Nacional.

Zavaleta Balarezo Jorge. (2019). *Influencia y legado de Borges*

en el cine de Christopher Nolan. Revista Laboratorio, 14,



La transferencia: un modo de hacer con lo imposible de la educación

Juan Rafael Cosci y Mauro Nahuel Gross



La educación, en tanto proceso humano de socialización, constituye un campo que es objeto de reflexiones y problematizaciones. En este sentido, son múltiples las disciplinas que realizan aportes para mejorar el proceso educativo. Entre dichas disciplinas, el psicoanálisis es reconocido por aportar conceptualizaciones que permiten pensar los aspectos subjetivos propios de la educación.

Sin embargo, como señala Catherine Millot (1990), en la obra de Sigmund Freud no encontramos ningún tratado exclusivo sobre el problema de la educación. Pese a que el padre del psicoanálisis manifiesta su postura acerca de los procesos educativos, no hay ningún texto dedicado enteramente a problematizar cuestiones correspondientes al campo educativo y pedagógico. No obstante, el problema de la educación es abordado por el psicoanálisis a través de uno mayor, a saber: las relaciones entre el sujeto¹ y la civilización o, más precisamente, la cultura.

1. Al hablar de “sujeto”, hacemos referencia al concepto lacaniano de sujeto como efecto de significación entre dos significantes. Un sujeto, en este caso, no se refiere a un individuo o persona.

En efecto, al escribir *El malestar en la cultura* (1930 [1992]), Freud expresa que los sujetos deben renunciar a sus exigencias pulsionales para así lograr la convivencia. En este sentido, la educación cumple, en parte, este proceso que implica la renuncia a las exigencias pulsionales pero, también, estimula el deseo de saber en el sujeto y lo aproxima a destinos pulsionales sublimatorios. Al respecto, Millot (1990) afirma:

El problema planteado por Freud a nivel de la civilización, vale decir, cómo conciliar las exigencias egoístas del individuo con las de la renuncia impuestas por la civilización, es el mismo que la educación tiene que resolver correctamente: cómo conciliar el desarrollo del niño hacia la civilización con la conservación de su aptitud para la felicidad. (pp. 14-15)

Así, el psicoanálisis enseña que en el proceso educativo es preciso observar las cuestiones pertenecientes a la estructura cultural y su relación con las subjetividades. La cultura, y con ello la educación, implica un proceso de renuncia del sujeto para poder ingresar en la trama social y vincu-



lar. Dicha renuncia, en el proceso educativo, debe ser conciliada a partir de un arreglo entre las demandas culturales y el deseo del sujeto; es decir, la educación debe impartir un conocimiento y conjunto de normas universales pero, también, atender y alojar las singularidades propias de la historia de cada sujeto.

Ahora bien, dicho todo esto, nos preguntamos: ¿Qué es la educación? La educación es un proceso humano, social y simbólico, el cual tiene como finalidad la transmisión y recreación de la cultura. En este sentido, tiene su lugar en ámbitos de interacción humana tales como la familia, la escuela, las instituciones sociales y, en la actualidad, en los medios masivos de comunicación. Como vimos, la educación conlleva necesariamente a un hacer con otros/as y, desde esta perspectiva, su abordaje se realiza de manera interdisciplinaria (Möller et al., 2014). Por esto, en el presente escrito, tenemos como objetivo indagar en los aportes que desde el psicoanálisis se pueden realizar al campo educativo.

En principio, como ya fue manifestado, el psicoanálisis señala que la educación es un acto plenamente cultural y atraviesa tanto la renuncia a las satisfacciones pulsionales como su encausamiento por medios y fines culturales, como ser: las artes, las ciencias, las destrezas deportivas, entre otras. Por lo tanto, la educación, a priori, conduce a dos metas: la coartación de los impulsos destructivos o egoístas del sujeto y el encuentro con algún destino pulsional preciso para destinar gran parte del trabajo de la pulsión a una finalidad propicia para la recreación cultural. De tal manera, siguiendo a Silvia Bleichmar (2008), afirmamos que la educación en tanto proceso subjetivo, es un lugar de formación de sujetos, es decir de constitu-

ción subjetiva, por lo cual es preciso interrogarse acerca del lugar que ocupa, en nuestro tiempo, la educación y, con ello, la cultura en los sujetos.

En esta misma línea, Bleichmar (2007) señala que en la actualidad los sujetos ya no solo se enfrentan al malestar en la cultura descrito por Freud, sino también a un malestar sobrante, a una cuota extra, como efecto de las condiciones de posibilidad sociales y materiales en las que vivimos. En efecto, nuestra época no sólo nos remite a las renunciaciones pulsionales adecuadas para la convivencia sino, además, a la resignación de los aspectos más esenciales e importantes de los sujetos. Al respecto, Bleichmar (2007) menciona:

El malestar sobrante está dado, básicamente, por el hecho de que la profunda mutación histórica sufrida en los últimos años deja a cada sujeto despojado de un proyecto trascendente que posibilite, de algún modo, avizorar modos de disminución del malestar reinante. Porque lo que lleva a los hombres a soportar la prima del malestar que cada época impone es la garantía futura de que algún día cesará ese malestar, y en razón de ello la felicidad será alcanzada. (p. 1)

La autora señala que esta cuota extra de malestar se manifiesta, particularmente, en la fractura o imposibilidad de que las personas realicen los sueños o deseos pospuestos de generaciones pasadas, es decir en la coartación de los traspasos generacionales. Lejos de esto, en la educación, las infancias, adolescentes y jóvenes, se esfuerzan por conseguir, cada vez más, herramientas técnicas para enfrentar y sobrevivir a un futuro, a un horizonte, de mayor crueldad que el presente (Bleichmar, 2007). Tal situación no se debe a una insuficiencia en cuanto a la educación propiamente



dicha sino, más bien, a un contexto social que despoja a los sujetos de condiciones favorables para la elaboración de algún proyecto o deseo para sus vidas. Desde esta perspectiva, lo que produce un malestar sobran los cambios que el contexto social, cultural, político y económico introducen en la educación y en la forma en que dicha educación concilia las exigencias culturales de la humanidad con sus apremios o búsquedas del bienestar. En esta misma línea, Massimo Recalcati (2016), en su libro *La hora de clase por una erótica de la enseñanza*, indaga en los cambios epocales que impactan en la educación. Allí el autor manifiesta que estamos en presencia de una “vieja escuela” y una “nueva escuela” o, si se quiere, de dos modelos educativos distintos.

La “vieja escuela” se caracteriza por la metáfora de la botánica o del “tutelaje”. Allí el modelo del disciplinamiento, descrito por Michel Foucault (2008), es la forma que toma el proceso educativo, es decir la educación se basa en homogeneizar a los/as alumnos/as a partir de una normativización. No obstante, como señala el autor, nuestra época es testigo de un nuevo modelo educativo, a saber el modelo computacional o informático. En este modelo, caracterizado por la metáfora informática, el estudiante es concebido como un dispositivo informático a quien se le “insertan” contenidos y se le “programa” para responder a determinadas situaciones. Por esto, los contenidos que transmite esta “nueva escuela” están destinados, como señala Recalcati (2016), a producir herramientas exclusivamente técnicas adaptadas a las demandas del mercado y de las sociedades neoliberales. En este tiempo, en donde las exigencias e imperativos de producción sobrepasan las capacidades humanas y psíquicas, el deseo de los sujetos queda pospuesto a un último tiempo.

Dentro de este contexto, numerosos/as autores/as diagnostican una crisis institucional o crisis de las principales referencias. En lo educativo, concretamente, la crítica se dirige a la escuela. Se afirma que los encuadres o programas pedagógicos son estériles, que las técnicas o métodos de transmisión de conocimientos no están “adaptados” a nuestros tiempos y que los contenidos básicos de los programas de educación se encuentran en decadencia. Sin embargo, no se preguntan hasta qué punto en nuestra época la educación es posible. Como ya señalaba Maud Mannoni (1996: 133): “Antes de preguntarse qué puede aportar el psicoanálisis a la pedagogía, importa, cabe reiterar, crear una situación en la que la enseñanza sea posible”. Sin dudas, crear las condiciones para que la educación sea posible implica tomar en cuenta estas cuestiones epocales pero, también, el lugar que le damos a quiénes va dirigida la educación.

En un tiempo se pensó que el psicoanálisis podría aportar algo para que la enseñanza, la pedagogía o la educación efectivamente se enriquezcan. No obstante, de alguna manera u otra, la desilusión fue profunda. El psicoanálisis, como lo esclarece Millot (1990), no puede aportar una pedagogía, un método de enseñanza o una directriz para los procesos educativos, sencillamente porque sus fines e intereses son distintos a los del proceso educativo. Sin embargo, el corpus teórico del psicoanálisis sí puede realizar un pequeño aporte que esclarezca qué mirada tenemos de la educación. En efecto, el psicoanálisis señala que se trata menos de pensar en los tecnicismos para refinar la práctica educativa y dirigir la mirada hacia un fenómeno propiamente subjetivo: la transferencia.

En este sentido, volvemos a lo afirmado: el psicoanálisis no desarrolla ningún “tratado” so-



bre la educación; más bien se pregunta sobre los efectos subjetivos que en ella impacta. Como ya señalamos, las preocupaciones del psicoanálisis por la educación giran en relación a un problema mucho más vasto que la educación, a saber: el del malestar en la cultura o en la civilización. Ahora bien, advertimos que sobre este malestar se asienta una cuota extra, un malestar sobrante y que la educación, como una de las respuestas al malestar en la cultura, comienza a encontrar sus límites frente a este excedente. Pero entonces, ¿qué podemos hacer frente a esta problemática? No tenemos una respuesta unívoca y acabada; tampoco podemos echar luz, con el saber psicoanalítico, a este interrogante; más bien podemos ensayar humildes consideraciones en torno a uno de los aspectos cruciales de la educación, aspecto que hace posible la educación en cuanto a tal. Nos referimos a la relación enseñante-aprendiz, es decir la transferencia.

La relación transferencial es un proceso subjetivo en donde el sujeto (analizante o quien integra el proceso educativo) proyecta sobre la figura del/la docente o del/la analista ciertos imagos inconscientes de su historia. Estos imagos tienen que ver con las principales figuras de la crianza que estimularon el deseo y, al mismo tiempo, llevaron a cabo la interdicción de la ley, dándole a dicho deseo su legalidad inconsciente. En pocas palabras, los fenómenos transferenciales implican un proceso de movimiento afectivo inconsciente.

En el proceso educativo, la transferencia se manifiesta como fenómeno a partir de una cierta asimetría o disparidad de lugares, es decir un lugar de maestro/a, quien tiene el saber, y otro de aprendiz, quien busca ese saber. Sobre dicha situación, Anny Cordié (1998: 297) expresa que el

docente “está en el cruce de dos coyunturas *indisociables e indiscernibles*, está ahí como *él mismo* con su estructura de sujeto y su personalidad, pero también en el *lugar del otro*, a causa de la transferencia que genera”.

De tal manera, la transferencia, en la educación, revela que el/la docente se encuentra en una posición doble, es decir en cuanto a sí mismo como sujeto y en cuanto a los afectos que despierta en tanto maestro/a. En este sentido, cuando en el proceso educativo se instala la transferencia, es decir cuando en la educación un aprendiz *transfiere* afectos inconscientes (positivos o negativos) sobre el/la maestro/a, este/a último/a debe tomar la transferencia como una presunta estrategia para transmitir su mensaje y su enseñanza. Desde esta perspectiva, Cordié (1998: 251) señala: “El docente se sirve de la transferencia, la utiliza para hacer pasar su mensaje, para transmitir su enseñanza”. No obstante, la estrategia transferencial que utilice el/la docente influye notablemente en la transmisión de su enseñanza y, en este aspecto, vale una aclaración: no es lo mismo una estrategia desde lo imaginario (nos referimos a lo imaginario como ese registro de la seducción, el carisma, la fascinación o el engaño) que desde lo simbólico (entendiendo por lo simbólico a la representación de legalidad discursiva, de la interiorización de dicha legalidad o de su referencia representada). Si bien es cierto que toda relación, en términos subjetivos, implica cierta permeabilidad imaginaria, es necesaria la instauración de un sostén simbólico.

Lo imaginario, con sus múltiples señuelos, perpetúa la relación o vinculación transferencial a un vector de lucha por el puro o absoluto reconocimiento; es necesaria la instauración de un simbólico que permita la operación de una terceridad



como referencia, es decir que la relación no quede en una exclusiva paridad sino que, por el contrario, se manifieste una imparidad que coarte los estragos imaginarios. Estos, con demasiada frecuencia, conducen hacia la rivalidad o sumisión.

Por ello, propiciando un orden simbólico sabemos que el proceso educativo no apunta, tan sólo, al reconocimiento (que lleva por el camino de buscar el “chivo emisario” de la clase o el/la “alumno/a brillante” del aula), sino a efectivizar la tarea teniendo como referencia el proceso en sí mismo, es decir, el sostenimiento de cierta transmisión y construcción de saberes más allá de los reconocimientos individuales.

Asimismo, cabe destacar que la transferencia, en el ámbito educativo, no solo es de utilidad para transmitir saberes, sino también para estimular una cierta interrogación, un proceso reflexivo y crítico que vaya más allá de la transmisión dogmática de contenidos y, en este punto, nos estrellamos frente a un impasse de la educación en sí. Es cierto que la educación, en algún punto, debe aspirar a una actitud crítica y reflexiva pero, al mismo tiempo, el uso de la transferencia para transmitir esa posición crítica implica la formación de un Ideal del yo, es decir la instauración de una función reguladora y normativización (Millot, 1990). En este sentido, ¿es posible transmitir o estimular una posición crítica y reflexiva que “no concilie” con los Ideales del yo?

Así, luego de exponer estas cuestiones referidas a los aportes del psicoanálisis a la educación, es decir al miramiento por las condiciones que la cultura impone y al uso de la transferencia en el proceso educativo, volvemos sobre uno de los interrogantes iniciales: ¿es posible la educación?

Lo cierto es que para el psicoanálisis la educación constituye un imposible, pero no una imposibilidad en cuanto al proceso en sí, sino una imposibilidad de dominar el inconsciente que se manifiesta en el ámbito educativo, así como también en toda tarea que implique una relación humana con condiciones transferenciales. En este sentido, afirmamos que la educación es un hacer con lo imposible, es decir un hacer con el inconsciente.

Por eso, acordamos con Millot (1990) cuando afirma:

La idea de que la pedagogía es cuestión de teoría, de doctrina, de que puede haber una ciencia de la educación, descansa en la ilusión de la posibilidad de dominar los efectos de la relación entre adulto y niño. Cuando el pedagogo cree dirigirse al Yo del niño, sin que él lo sepa, lo que ha sido alcanzado es el Inconsciente de este, y ello ni si quiera por lo que cree comunicarle, sino por lo que de su Inconsciente pasa a través de sus palabras. Solo hay dominio del Yo, pero este dominio es ilusorio. Lo propiamente eficaz en la influencia de una persona sobre otra pertenece al registro de sus Inconscientes respectivos. En la relación pedagógica, el inconsciente del educador demuestra pesar mucho más que todas sus intenciones conscientes. (pp. 198-199)

Por lo tanto, concluimos que el psicoanálisis le aporta al proceso educativo la posibilidad de hacer uso de la transferencia y de no rechazar los aspectos inconscientes que se vehiculizan en la tarea educativa. Como ya mencionamos, educar es un imposible, ya que por más prescripciones de tareas que se den, el oficio educativo implica un saber hacer con la transferencia, con lo imposible, es decir con lo que no ingresa en las prescripciones, planificaciones o tecnicismos del proceso educa-

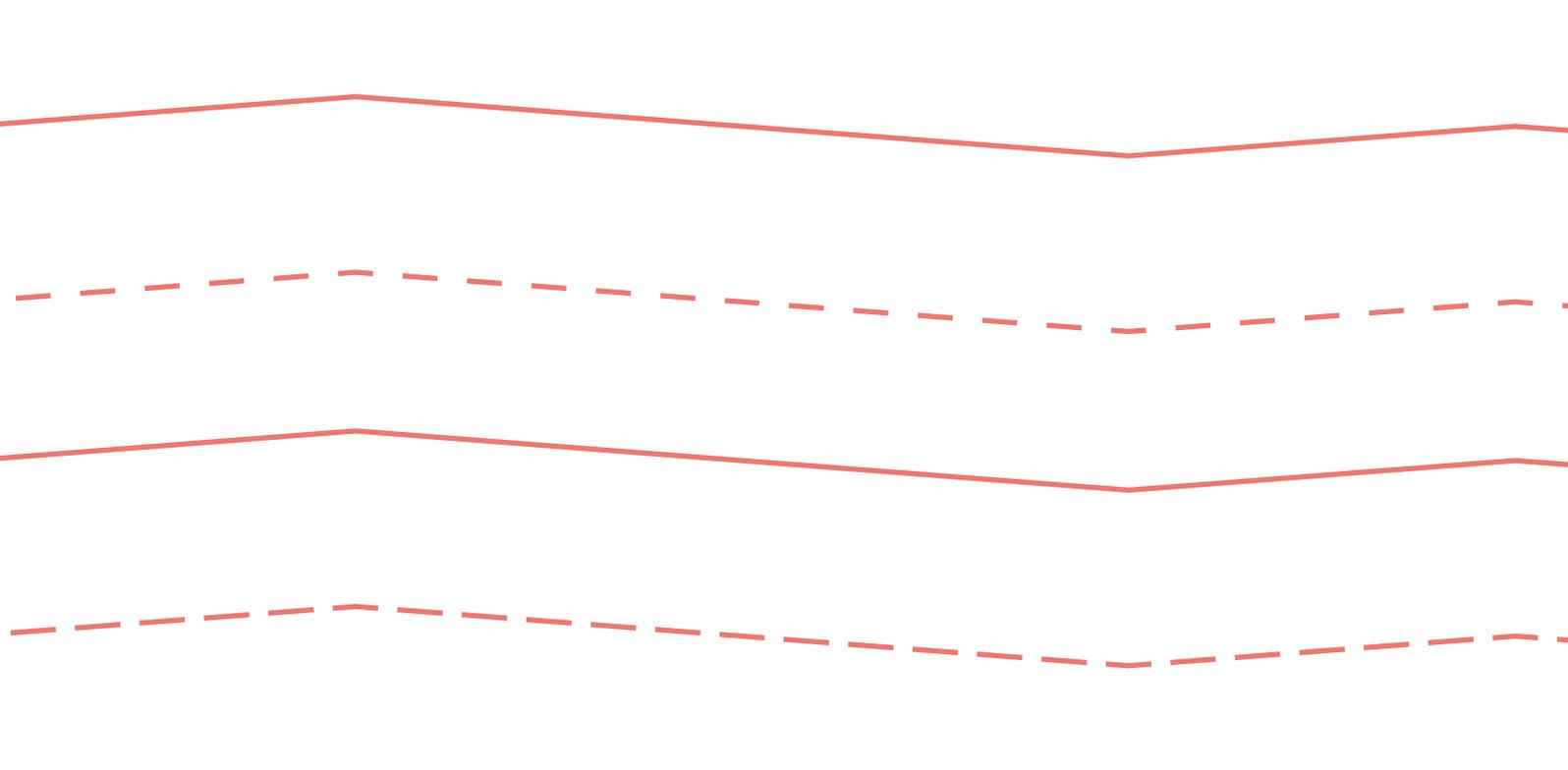


tivo y, ante lo cual se necesita un saber hacer con eso que se produce en el momento, con ese real imposible de aislar. En este sentido, educar es hacer un arte (una artesanía) de lo imposible.



Bibliografía

- Bleichmar, Silvia. (2007). Acerca del malestar sobrante. En *La Subjetividad en riesgo*. Editorial Topia.
- Bleichmar, Silvia. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. Recuperado el día 06/10/2022 en: <https://d20uo2axdbh83k.cloudfront.net/20140621/e0b96de7ec2814f36aaa89be2d267c82.pdf>
- Cordié, Anny. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Editorial Nueva Visión.
- Foucault, Michel. (2008). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Editorial Siglo XXI.
- Freud, Sigmund. (1992 [1930]). *El malestar en la cultura. Obras completas*, Tomo XXI. Amorrortu.
- Mannoni, Maud. (1996). *Psicoanálisis y pedagogía*. Editorial Nueva Visión.
- Millot, Catherine. (1990). *Freud antipedagogo*. Editorial Paidós.
- Möller, María Angélica; Marini, Daniela; Zamprogno, Gabriela; Romera, Laura; Falavigna, Carla, y Schneider Luciana. (2014). El área educacional del plan de estudios de la Licenciatura en psicología. En *Manual del ingresante* (2015), Facultad de Psicología, UNC.
- Recalcati, Massimo. (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Editorial Anagrama.



Aristas en el campo musical: aproximaciones preliminares posibles

Marcos Rodríguez Brizuela



*En la música florece,
lo que la palabra nombra.
Se va haciendo sentimiento,
en corcheas y redondas.*

—Carlos Aguirre

Ya Pater, en 1877, afirmó que todas las artes aspiran a la condición de la música, que no es otra cosa que forma. La música, los estados de felicidad, la mitología, las caras trabajadas por el tiempo, ciertos crepúsculos y ciertos lugares, quieren decirnos algo, o algo dijeron que no hubiéramos debido perder, o están por decir algo; esta inminencia de una revelación, que no se produce, es, quizá, el hecho estético.

—Jorge Luis Borges

El presente trabajo surge a partir de una búsqueda, del esfuerzo de expresar algunas líneas de reflexión en torno a un acto cuya potencia reside en su acontecimiento. Un decir que, por lo común, está cargado de adjetivaciones y que se vuelve siempre un poco menos de lo que de él podamos decir. Me refiero al acto musical como un acontecer que a lo largo del tiempo ha lindado con las esferas de lo místico, lo sublime, lo inefable o lo científico sin que en ninguno de ellos obtenga su pleno reconocimiento.

Comenzaba citando a Borges (1950), que retoma una idea de Walter Pater, ensayista y profesor de la Universidad de Oxford ligado al esteticismo de la segunda mitad del siglo XIX. Borges concluye en la idea de que «el hecho estético está signado por la inminencia de una revelación que no se produce», ya sea por imposibilidad de ser expresada o porque aun siéndolo, se nos perdió (quizás, agrego, en el mismo acto en que se nos revela) o, en último término, está por producirse sin llegar a revelarse.

El párrafo citado deja algunas aristas que pueden resultar interesantes para trabajar. Sin embar-

go, me centraré en la idea de la imposibilidad de una inminente revelación que hace al núcleo del hecho estético, y más específicamente considerando a la música como tal. No la única, pero sí la que atañe al trabajo.

Lo primero a considerar es lo que Borges llama revelación. En el hecho estético hay un mensaje, bajo esta idea, signado indefectiblemente por la imposibilidad. Un mensaje que, a su vez, se vuelve condición y causa de lo estético. Esto es lo que le da el carácter de revelación. Puede ser experimentado, pero no dicho, al menos, en su totalidad. Desde este punto de vista, para que una obra musical sea considerada desde lo estético, no debe ser posible de ser capturada desde un sentido, aunque este se sienta como algo inminente a producirse. Cito una entrevista a Daniel Barenboim, uno de los directores más reconocidos en la actualidad. Él dice, en esta nota realizada para el diario La Nación de Argentina (2015):

[...] después de todos estos años estoy convencido de que hay cada vez más cosas de la música que son explicables. Lo único que no es explicable es su inexplicabilidad. Esa inexplica-



bilidad puede ser lo más interesante. El resto se puede explicar cada vez más. Con todo, hay grandes músicos que no quieren saber. Tienen miedo de que si saben demasiado puedan perder la frescura, la intuición.

Luego el entrevistador reflexiona:

La dificultad es que para referirnos a la música tenemos que hacer una traducción en palabras. No hay una manera musical que explique una música. Pero a la vez tampoco podemos explicar la Eroica de Beethoven con palabras. [Responde el entrevistado] Si yo pudiera explicar la Eroica con palabras no habría necesidad de tocarla. Por eso digo que el problema de la reflexión es particularmente profundo.

Se nos plantea con esto una doble imposibilidad: por un lado, la de la música, de decirnos todo o al menos quizás algo, si es que alguien llegase a considerar que una parte pueda ser dicha; y, por el otro, una imposibilidad desde el campo de las palabras que nos permitan significar algo respecto de ella. Sin embargo, algo decimos cada vez que la escuchamos. Algo que surge a partir de lo que nos produce. Desde los sentimientos proyectamos muchas cosas: miedo, tranquilidad, sensaciones placenteras o el horror.

La música opera, produce a partir de un lenguaje propio y distinto al lenguaje de las palabras. La reflexión del entrevistador marca una distinción entre dos sistemas que, si bien parecieran corresponderse, no pueden ser traducidos al lenguaje que les es propio. Ninguno de los dos contiene dentro de sí un elemento que permita, más allá de ciertas aproximaciones, expresar dentro de su propio campo una idea acabada sobre el otro. Retomo aquí el concepto de autopoiesis de

Maturana y Francisco (1973) a través de la lectura de algunos apartados de la Introducción de la teoría de sistemas de Niklas Luhmann. Estos autores plantean que

una máquina autopoietica es una máquina organizada (definida como una unidad) como una red de procesos de producción (transformación y destrucción) de componentes. [...] El espacio definido por un sistema autopoietico es autocontenido y no se puede describir mediante el uso de dimensiones que definen otro espacio. No obstante, cuando nos referimos a nuestras interacciones con un sistema autopoietico concreto, proyectamos este sistema en el espacio de nuestras manipulaciones y hacemos una descripción de esta proyección. (p.78)



Imagen - Nicolás Machado. Tinta china sobre papel - 27 cm x 37 cm -año 2020



Retomando entonces la definición de Maturana, podemos pensar el campo de la música como una red de procesos de producción que requiere, para esto, de componentes propios y por tanto distintos de los que componen a otros sistemas. En este sentido, concebimos a dicho campo como una unidad donde su producción es posible en tanto lo que produce es autorreferencial. Es decir, la música se refiere a sí misma en cada una de sus operaciones y al hacerlo define un límite, una marca propia que la distingue de otros sistemas.

Ahora bien, con Maturana acompañamos la idea de que la primera frontera entre la música y el lenguaje tiene que ver con los elementos con los que operan. Al mismo tiempo, el sujeto abre una ventana al decir que, si bien no podemos describir directamente las operaciones que pertenecen a un sistema utilizando dimensiones de otro, la relación no es imposible, sino que requiere de una proyección. Mediante este movimiento, proyectamos las operaciones de un sistema en el espacio de nuestras manipulaciones y así, lo que describimos es dicha proyección. En resumen, solo con los elementos de la música podemos operar en la música; lo que viene del campo de la palabra es resultado de una proyección que describe aquellas operaciones.

Al introducimos en algunos problemas de la relación entre el campo lingüístico y el musical, es válido hacer una distinción entre el uso de la palabra en tanto forma parte de la música, y el lenguaje al servicio de hablar sobre la música. Si bien distinguimos un uso de otro, en ambos casos lo que se pone en juego es el sentido, en diferentes formas. Podemos pensar esta diferencia tomando cualquier canción popular construida a partir de letra y música. Incluso podemos traer a modo de

ejemplo la canción de Carlos Aguirre con la que inició este trabajo: “La música y la palabra”. Allí el autor, en un modo poético, hace referencia a esta relación entre letra y música:

la palabra es la ventana donde mira la canción
[...] vocación de andar buscando/una causa,
una razón/la palabra más certera/que me copie
la emoción [...] en la música florece/lo que la
palabra nombra/se va haciendo sentimiento/en
corcheas y redondas.

Esta relación habla del vínculo que él encuentra al momento de componer. Ahora bien, texto y música en esta o en cualquier otra canción se exponen como una unidad musical. No considero que se trate de dos campos fusionados, sino que se continúa dentro de uno solo. Lo que el autor expresa de manera poética requiere para su puesta en valor, en tanto tal, poder ser separado de la música. En sí misma no viene a dotar de sentido a la escucha ni la hace más inteligible. La palabra vale allí en su musicalidad. Es necesaria una operación de escucha distinta sobre la letra para capturar un sentido que no requiere de la música para ser producido. No es lo mismo en la relación inversa, es decir, así como no es necesaria la música para producir un sentido en el campo del texto, este no es independiente de aquella cuando está presente.

El efecto ya no es el mismo. Pienso por ejemplo en la música incidental, aquella que se utiliza en las artes escénicas como el teatro, el cine, la radio e incluso en industrias como los videojuegos. La utilización de la música se realiza con el fin de crear una atmósfera que sobredetermina el sentido. El texto puede llevarnos a diversidad de significaciones, pero siempre determinadas por sus propios límites. La música, desde su propio campo, produce también un efecto, de otro orden, con el cual



se acentúan determinados modos de interpretar lo representado. Las placas informativas de Crónica TV son acompañadas por la marcha de origen estadounidense “Barras y estrellas por siempre”. El canal utiliza al presentar la placa la parte más potente de la marcha, una cadencia que nos pone expectantes, en alerta; pero si dejamos correr la música, escuchamos que pronto se vuelve a una dinámica más allegro-andante, una flauta piccolo de fondo, lo que en el contexto de una noticia donde todo se volvía urgente y de atención hace que la atmósfera se convierta en algo entre tranquilizador y ridículo. Un dato sobre el compositor: John Philip Sousa después de pasar por la marina estadounidense se dedicó a hacer música para circos. De la venia a lo payasesco había un paso.

En *De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis*, Lacan (1966) plantea:

[...] se considera [aquí viene hablando en relación a las alucinaciones verbales] que el acto de oír no es el mismo según que apunte a la coherencia de la cadena verbal, especialmente a su sobredeterminación en cada instante por el efecto a posteriori de su secuencia, así como también a la suspensión en cada instante de su valor en el advenimiento de un sentido siempre pronto a ser aplazado —o según que se acomode en la palabra a la modulación sonora a tal fin de análisis acústico: tonal o fonético, incluso de potencia musical. (p.2)

En esta cita, Lacan distingue dos planos distintos en la escucha, y, al mismo tiempo, distingue dos características de los efectos de las palabras: por un lado, la significación, la coherencia por vía del sentido y, por otra parte, lo que del lenguaje hace al efecto producido desde lo acústico, lo sonoro. Aquello posible de advenir sentido se ve

afectado de acuerdo al tono, las pausas, las cadencias verbales; así también sería válido pensar en ese punto de encuentro donde lo musical y el sentido copulan.

Al efecto de sentido no lo considero como un producto del campo musical. Diría incluso que nada de lo que de allí provenga tiene que ver con la música, en tanto lo pensemos como proyecciones de sus efectos sobre el sujeto. No hablamos con el lenguaje de la música, y esa diferencia, producto de la marca distintiva de las operaciones musicales, la envuelven en ese halo infranqueable.

Retomando la entrevista a Barenboim vuelvo a citar: “hay grandes músicos que no quieren saber. Tienen miedo de que si saben demasiado puedan perder la frescura, la intuición”. Es interesante el planteo porque Barenboim habla de algo que no quiere ser sabido, pero que en todo caso podría serlo. El problema, según él, no está del lado de los alcances y límites del discurso musical, sino del lado del sujeto¹. Interpela al/a la músico/a en su trabajo. ¿De qué saber nos habla? No podría tratarse del saber respecto de las reglas, formas y estructuras del campo musical, ya que este es necesario para poder ejecutarla. Entiendo que no es a esto a lo que hace referencia, sino más bien a la relación entre el campo del significante y la música. Si para encadenar un saber requerimos de los significantes que vengan a representar algo de aquello sabido, entonces algo de lo musical en tanto acto se pierde en dicha representación. Para interpretar música hay algo que debe permanecer velado; en cuanto eso se revele, se sepa, ya nada

1. Nota del compilador: al hablar de “sujeto”, el autor hace referencia al concepto lacaniano de sujeto como efecto de significación entre dos significantes. Un sujeto, en este caso, no se refiere a un individuo o persona.



más del campo musical necesitará seguir siendo interpretado. Toda atribución es efecto de su pasaje. También el sentido.

Ahora bien, si como decía antes, para interpretar música algo debe quedar velado y al mismo tiempo todo sentido es atribución por efecto del pasaje, la música en sí misma se nos presenta tal como es. No hay en ella nada que descubrir, ni develar, ni encriptadas formas. A diferencia del lenguaje, no hay en la música posibilidad de equívoco. La música no juega a las adivinanzas. Todo a lo que aquí hago referencia al decir lo velado, el sentido, o con Borges, aquello por revelarse, es atribución proveniente del campo del sujeto.

Para finalizar, retomo el título del trabajo: “Aristas en el campo musical: aproximaciones preliminares posibles”; el corto recorrido aquí realizado explica algo de por qué utilizar la idea de aristas. Si buscamos su definición, veremos que en geometría la arista es “la línea resultante del cruce de dos superficies o planos”. En un cubo, por ejemplo, es el borde que se forma por la intersección de dos caras. Utilizar este concepto, entonces, habilita a que esta relación entre lo musical y el lenguaje se juegue entre lo próximo y lo distinto: en esa intersección de dos planos que pueden ser reconocidos por sí mismos sin que ninguno requiera del otro, pero que indefectiblemente se intersecan cuando son puestos en relación. Próximos y distintos, son una marca topológica en el espacio. Es una línea compartida, formada a partir de los límites consecuentes de las propias operaciones que los definen.

Lenguaje y música no son una relación imposible; son, con todo esto, una relación limitada, pero en cuyas superficies los juegos de relación

son múltiples. Quisiera finalizar con un pequeño párrafo de Ítalo Calvino (2012) extraído del relato “Un signo en el espacio” perteneciente a la serie de las *Cosmicómicas*. Lo tomo porque en él visualizo un poco lo que es mi relación personal con la música y también lo que ha sido ponerme a producir este escrito.

Transportado por los flancos de la Galaxia nuestro mundo navegaba más allá de espacios lejanísimos, y el signo estaba donde lo había dejado signando aquel punto, y al mismo tiempo me signaba, me lo llevaba conmigo, me habitaba enteramente, se entrometía entre yo y toda cosa con la que podía intentar una relación. Mientras esperaba volver a encontrarlo, podía tratar de derivar de él otros signos y combinaciones de signos, series de signos iguales y contraposiciones de signos diversos. Pero habían pasado ya decenas y decenas de millares de milenios desde el momento en que lo trazara (más todavía: desde los pocos segundos en que lo lanzara al continuo movimiento de la Vía Láctea) y justo ahora que necesitaba tenerlo presente en todos sus detalles (la mínima incertidumbre acerca de cómo era, volvía inciertas las posibles distinciones respecto a otros signos eventuales), me di cuenta de que, a pesar de tenerlo presente en su perfil sumario, en su apariencia general, algo se me escapaba, en fin, si trataba de descomponerlo en sus varios elementos no recordaba si entre uno y otro había esto o aquello. (p.2)



Bibliografía

Aguirre, Carlos. (2005). La música y la palabra. [Canción]. En disco *Rojo*. Shagrada Medra.

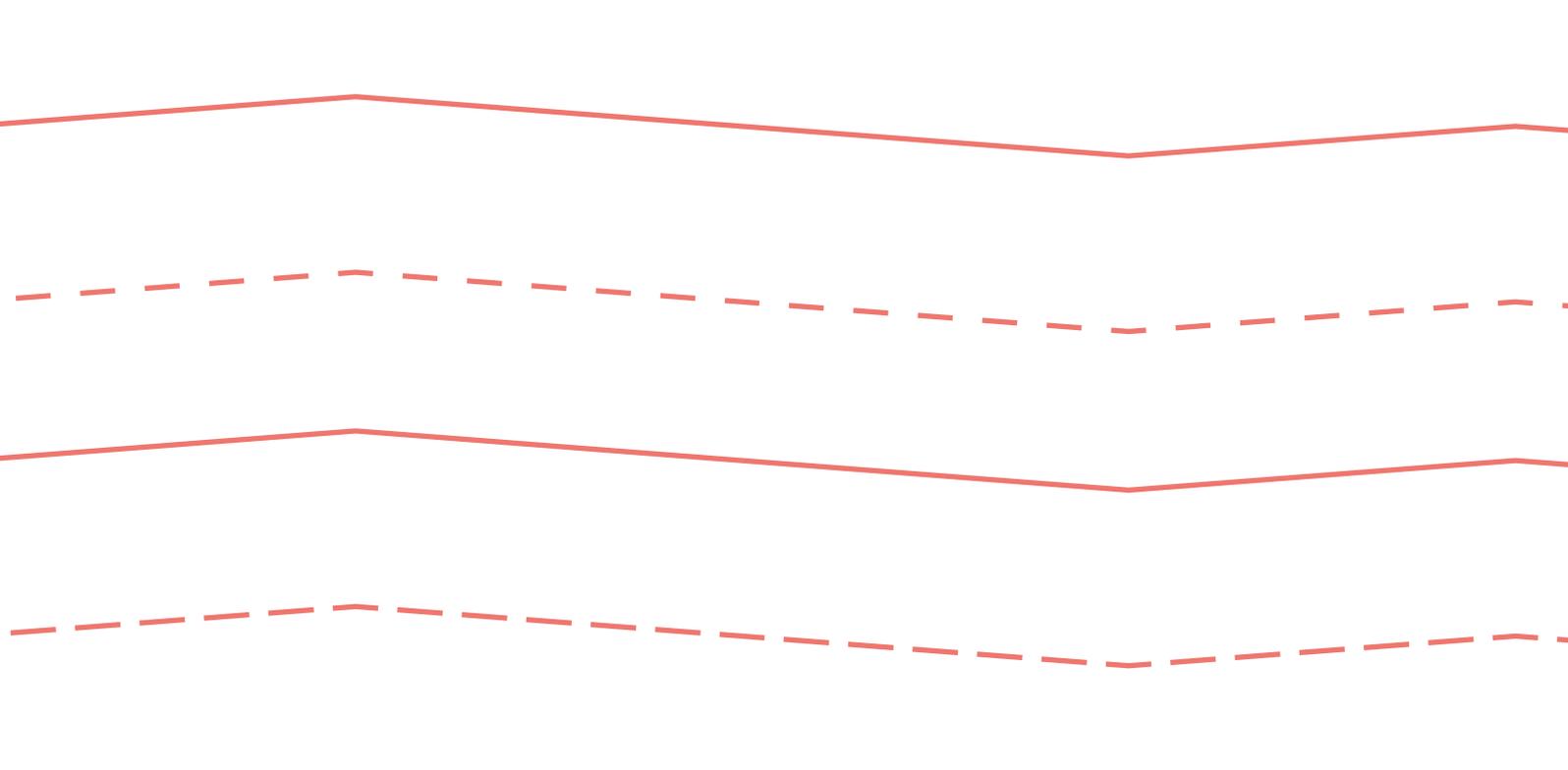
Barenboim, Daniel. (17 de agosto de 2015). Daniel Barenboim: “Hay mucha gente, incluso grandes artistas, que no piensa, pero la reflexión es la base del hecho musical. En *La Nación*. <http://www.lanacion.com.ar/1819882-daniel-barenboim-hay-mucha-gente-incluso-grandes-artistas-que-no-piensa-pero-la-reflexion-es-la-base-del-hecho-musical>

Borges, Jorge Luis. (1950). *La muralla y los libros. Otras inquisiciones*. Debolsillo.

Calvino, Ítalo. (2012). *Todas las cosmicómicas*. Siruela.

Lacan, Jacques. (1966). De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis. En *Escritos 2*. Editorial Siglo XXI.

Maturana, Humberto y Varela, Francisco. (1973). *De máquinas y seres vivos: Una teoría sobre la organización biológica*. Editorial Universitaria.

The top of the page features four horizontal red lines. The first and third lines are solid, while the second and fourth lines are dashed. They are arranged in a staggered pattern, with the solid lines being slightly higher and further from the center than the dashed lines.

El artista y la mirada del otro: reflexiones sobre el sujeto- autor y suproceso creador

Graciela Perícola



*Ojalá pudiera vivir solamente en éxtasis,
haciendo el cuerpo del poema con mi
cuerpo, rescatando cada frase con mis
días y con mis semanas, infundiéndole al
poema mi soplo a medida que cada letra
de cada palabra haya sido sacrificada en
las ceremonias del vivir.*
—Alejandra Pizarnik

*Lo que has heredado de tus padres,
conquistalo para poseerlo.*
—Goethe

En un primer momento, la humanidad debió aprender a generar las palabras frente a la necesidad de transformar la naturaleza, se vio forzada a hablar (o lo que es igual: a sublimar), abandonando de esta forma su condición meramente biológica para dar comienzo a la civilización y la producción cultural.

Aproximarnos a la creación en el campo artístico (incluyendo no solamente al artista en su definición como tal, sino también al/la creador/a como categoría más extensa) es indagar acerca de lo que el sujeto produce, de lo perdido y lo descubierto a través de la obra.

Para emprender un acercamiento a la noción de artista y su relación con el acto creativo que deviene en obra, se tenderá aquí un lazo significativo con la obra foucaultiana. Se empleará, en cuanto sea pertinente, la figura del autor como constitutiva de la categoría “artista” en la historia de las ideas en el campo del arte; y además, de la categoría de “obra” como concepto amplio para comprender mejor la obra de arte (aun en el campo de las artes visuales).

A modo de acercamiento a este tópico, se recuperará aquí el aporte de Michel Foucault sobre la figura del autor¹. Según Foucault (1969), la noción de autor constituye un momento de fuerte individuación en la historia de las ideas, el conocimiento, las literaturas, la filosofía y aun las ciencias. Incluso hoy, al recuperar la historia de un concepto, un género literario o filosofía, se otorga un lugar primordial al análisis del autor y su relación con la obra.

En este trabajo, no se emprenderá un análisis histórico-sociológico de las categorías de autor/a o artista: cómo ha sido individualizado en una cultura como la nuestra, qué estatutos se le otorgaron, en qué momentos comenzaron a hacerse investigaciones de autenticidad y atribución, qué sistemas de valorización lo constriñeron históricamente, en qué momento se dejó de contar la vida de héroes/heroínas para contar la de autores/as, etc. Todo esto merecería ser analizado en profun-

1. Nota del compilador: aquí la autora utiliza el masculino como un modo genérico para referirse a las personas autoras que, para nosotros/as, están incluidas en la noción.



didad pero no consideramos que esas reflexiones entren en el marco de nuestra investigación. No obstante, aun sin entrar en consideraciones históricas ni sociológicas, el hecho mismo de indagar acerca del/de la autor/a y su obra despierta toda una serie de preguntas acerca de la relación única del texto con su autor/a, la forma en la que un texto apunta hacia esa figura que le es exterior y anterior (al menos en apariencia).

En tanto huella y marca que posibilita la letra como dibujo y comunicación, para el psicoanálisis la escritura deviene obra. Sobre esta base se considerará que, así como la categoría “autor” ayuda a develar más fácilmente la categoría artista, lo mismo sucede entre “escritura” e “imagen” “trazo”, entendida esta como narrativa visual, que hace huella en la subjetividad.

Conviene subrayar en este punto que los principios éticos que caracterizan la sociedad contemporánea se vuelven explícitos en la escritura contemporánea. Este hacer de la escritura no representa tanto un rasgo de la manera en que se habla o se escribe sino una especie de regla inmanente, retomada sin cesar pero nunca aplicada completamente; es decir: un principio que no marca la escritura como resultado sino como práctica subjetiva.

Puede decirse, en primer lugar, que la escritura de esta época se ha liberado en gran medida del tema de la expresión: solo se refiere a ella misma. No obstante, no está atrapada en la forma de la interioridad; por el contrario: se identifica con su propia exterioridad desplegada, es decir, con su propia práctica. Esto significa que actualmente lo visual es un juego de signos ordenados no tanto por su contenido/significado sino por la naturale-

za misma de su significante. Significa también que esta característica de la escritura/trazo se experimenta siempre como desafío de sus propios límites: una propuesta de transgresión e inversión aun cuando juega con aceptar los bordes. La escritura, se puede afirmar, se despliega como un juego que infaliblemente se dirige más allá de sus reglas; por eso mismo, las trasciende. En la escritura no se trata de la manifestación o la exaltación del gesto de escribir per se ni se trata de la sujeción de un sujeto a un lenguaje. Se trata de la apertura de un espacio en donde el sujeto que escribe no deja de desaparecer.

Un segundo aspecto es todavía más familiar. Se trata del parentesco de la escritura con la muerte. Actualmente este lazo trastoca y redefine un tema milenario. Las narraciones, imágenes y epopeyas de los griegos estaban destinadas a perpetuar la inmortalidad del héroe². Si el héroe aceptaba morir joven era para que su vida, consagrada y magnificada en la muerte por su acto, pasaba a la inmortalidad. Nuestra cultura ha alterado significativamente el intento primitivo de conjurar la muerte a través de la obra, que era el medio a través del cual el/la creador/a alcanzaba inmortalidad teniendo así el derecho de matar a su autor/a. La desaparición voluntaria del/de la autor/a no necesita ser representada en los libros o imágenes ya que se realiza en la existencia misma de su autoría. Pero hay algo más: esta relación de la escritura/trazo con la muerte se manifiesta también en la desaparición de los caracteres individuales del sujeto escritor. Hace ya tiempo que la crítica y la filosofía han tomado nota de esta desa-

2. Nota del compilador: aplica “héroe” en este caso debido a la estructura patriarcal histórica de algunos mitos griegos.



parición/muerte del autor. Mediante una variedad de complejos ardidés establecidos entre el autor y la obra, el sujeto desvía los signos de su individualidad particular. La marca de su autoría ya no es más que la singularidad de su ausencia, es decir, de su muerte.

Sin embargo, dice Foucault (1969), retomando este lazo con la escritura y su autoría, que no se han sacado rigurosamente todas las consecuencias requeridas por esta constatación ni se ha tomado con exactitud la medida y trascendencia de este acontecimiento. Más precisamente, Foucault afirma que existe actualmente un cierto número de nociones destinadas a sustituir y preservar los privilegios del autor, suprimiendo en el proceso el significado real y las connotaciones de su desaparición.

Se recuperarán aquí solo dos de las nociones foucaultianas sobre la figura del/de la autor/a, aquellas que aparecen como más relevantes en las discusiones actuales.

En primer lugar, la noción de obra: el análisis de su estructura, su arquitectura, forma intrínseca y juego de sus relaciones internas. ¿Qué es una obra? ¿Qué es, pues, esa curiosa unidad que se designa con el nombre de “obra”? ¿De qué elementos está compuesta? ¿Es aquello que escribe un “autor”? En este punto se ven ya surgir las dificultades. Si una persona no fuera un/a autor/a, ¿podría decirse que sus afirmaciones o notas, toda palabra suya que pueda reconstruirse, deberían ser llamadas “obra”? ¿Acaso todo lo que escribió o dijo, todo lo que dejó tras de sí, forma parte de su obra? Esto suscita un problema a la vez teórico y técnico. Cuando se emprende la publicación de las obras de Nietzsche —se pregunta Foucault— ¿en qué lugar debe detenerse la edición? Se debe

publicar todo, ciertamente, pero ¿qué se quiere decir con “todo”? ¿Todo lo que el propio Nietzsche publicó? ¿Los borradores de sus obras? ¿Los proyectos de aforismos? ¿También los tachones, las notas al pie en los cuadernos? Pero cuando en el interior de un cuaderno lleno de aforismos se encuentra una referencia externa, la indicación de una cita, una dirección postal o una cuenta de la lavandería, ¿eso debe o no considerarse como “obra”? ¿Por qué? ¿Cómo emprender una tarea de recorte editorial eligiendo sin vacilación entre los millones de huellas que cada ser deja al morir? La noción de obra despierta, como es evidente, una serie de preguntas que vuelven ineficiente la voluntad de prescindir del/de la autor/a para dedicarse puramente al estudio de la obra. Ya no existe una teoría acabada, unívoca y definitiva de la obra; aquellos que ignoran esto ven rápidamente paralizado todo acercamiento crítico. Analizar en profundidad el concepto de “obra” es probablemente tan problemático como intentar definir las características del “autor”.

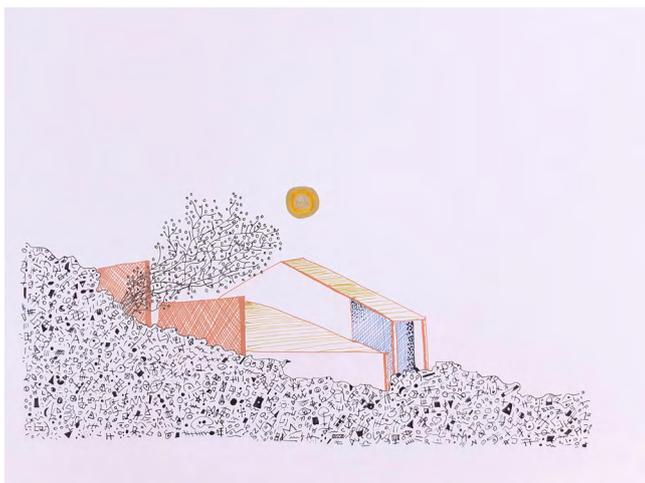
La segunda noción que conviene recuperar tiene que ver con la ya mencionada ilusión de presencia del/de la autor/a en los debates contemporáneos; con sutileza se bloquea la constatación de la desaparición del/de la autor/a, reteniendo de muchas formas su existencia (al menos simbólica). Se trata de la noción de escritura, trazo o dibujo. Aplicada rigurosamente, debería permitir no sólo prescindir de la referencia al/a la autor/a, sino darle estatuto a su nueva ausencia. Dice Foucault (1969):

En el estatuto que actualmente se le da a la noción de escritura o trazo no se trata en efecto ni del gesto de escribir ni de la marca (síntoma o signo) de lo que alguien hubiese querido decir;



hay un esfuerzo extraordinariamente profundo por pensar la condición general de todo texto, la condición a la vez del espacio en donde se dispersa y del tiempo en donde se despliega. (pp. 3-5)

Con esto se quiere decir que la obra se completa solo a través del acto de la mirada del/de la espectador/a-lector/a.



Acerca de la sublimación

La categoría foucaultiana del “autor” sirve como clave de acercamiento para una mejor comprensión de la figura del/de la artista. El/la autor/artista despliega en acto una serie de elementos que manifiestan su identidad como sujeto y sus estructuras disposicionales; es decir: aquello que emerge del registro de lo real y lo engendra. Esta indagación del/de la artista conlleva un proceso de sublimación pero no solo como sexualización de pulsiones sexuales, sino de elección de un objeto amoroso (Nasio, 2001).

Toda reflexión acerca de la sublimación debería plantearse, antes que nada, desde qué categorías se define y cuál es su status de validación en la teoría psicoanalítica. Por la ambigüedad con que

suele ser abordada en los textos académicos la relación entre las prácticas artísticas y la sublimación, se corre el riesgo de ver en los mecanismos sublimatorios nada más que un simple enfoque de la pulsión y no, como lo señala Miguel Oscar Menassa (1987), un dispositivo fundamental en la creación de la civilización.

En el mecanismo de la sublimación, el sujeto utiliza la libido (sustraída del objeto amoroso) y la convierte en libido narcisista, energía del yo. El narcisismo es absolutamente necesario ya que de él parten las energías de la sublimación. A través de este dispositivo de desvío, la libido se traslada del individuo a lo social, se convierte en producto destinado a alguien o algo realmente desconocido. El amor también está implicado en la sublimación. Amar es, según Lacan, dar lo que no se tiene a quien no es. La sublimación es el mecanismo psíquico en el cual se asienta la producción de la civilización. La humanidad tuvo que aprender a generar las palabras frente a la necesidad de transformar la naturaleza. La humanidad se vio forzada a hablar, es decir, a sublimar abandonando su condición meramente biológica para dar comienzo a la civilización y la producción cultural. Es así como en la estructura psíquica el propio yo participa de la creación de la historia y la producción social. La energía empleada en el proceso es energía inútil, invertida en amor propio. Solo se pierde aquello que proveía una ilusión de utilidad (Menassa, 1987).

La escuela Kleiniana toma el concepto de sublimación desde una función de restitución, proponiéndolo como reparación simbólica de las lesiones imaginarias introducidas en la imagen fundamental del cuerpo materno. Según esta línea, en primer lugar la sublimación debe ser de-



limitada y diferenciada de la idealización. Este es un proceso que involucra al objeto y en virtud del cual este es engrandecido y exaltado psíquicamente sin que, por eso, cambie su naturaleza.

Para Freud, la sublimación queda totalmente fuera del ideal del yo; por este motivo, permanece al margen de cualquier asimilación imaginaria de algo que se pretenda reconocer como “soberano bien”. En Freud, la sublimación plantea una nueva orientación de la pulsión hacia un objeto sexual. Además, Freud piensa que la sublimación completa era posible sólo en algunas personas particularmente refinadas o cultas.

Por el contrario, Lacan sostiene que la sublimación completa no es posible para el sujeto. No obstante, es en el dominio de la creación artística y fundamentalmente en el arte literario donde la poesía es puesta en el centro mismo de la sublimación.

Lacan (1960) retoma el concepto de sublimación en el *Seminario de Ética y Psicoanálisis*. En él sigue a Freud cuando subraya la importancia del reconocimiento social. Puede decirse que las pulsiones han sido sublimadas en la medida en que se han desviado hacia objetos socialmente valorados. Esta dimensión de los valores sociales compartidos es la que permite ligar el concepto de sublimación con el estudio de la Ética. La sublimación en Lacan reubica un objeto en la posición de la Cosa, eleva un objeto a la dignidad de la Cosa. Y “la Cosa” está definida como algo externo/extranjero, asimilada a lo interno y caracterizada por su imposibilidad de ser tomada por el imaginario. Para Lacan, en la sublimación lo que cambia no es el objeto sino su posición en la estructura del fantasma. La cualidad de un objeto no se debe entonces a alguna propie-

dad intrínseca del objeto mismo. Es nada más que efecto de la posición del objeto en la estructura simbólica del fantasma.

Los caminos sublimatorios son múltiples: arte, ciencia, religión, etc. Lo importante es subrayar que el acto sublimatorio es capaz de crear, en el propio vacío, un objeto capaz de transformar lo siniestro y controlar la amenaza que la presencia de lo real supone en el sujeto.

Se puede tender un puente entre psicoanálisis y arte ya que en ambos campos existe un recorrido hacia lo otro. El psicoanálisis intenta ser consciente de lo Otro mientras que el campo artístico conserva un cierto temor de que la conciencia mate a ese Otro que acompaña la experiencia del yo ya que, en un primer momento, es justamente el Otro quien hace posible este recorrido. El vacío al que se refiere Lacan no es solo una función espacial sino también simbólica: es el orden de lo real. El arte utiliza lo imaginario para organizar simbólicamente ese real a través de su práctica en la obra.



Bibliografía

Goethe, Johann Wolfgang von. (2015). *Fausto*. Ediciones Colihue (originalmente publicada en 1832).

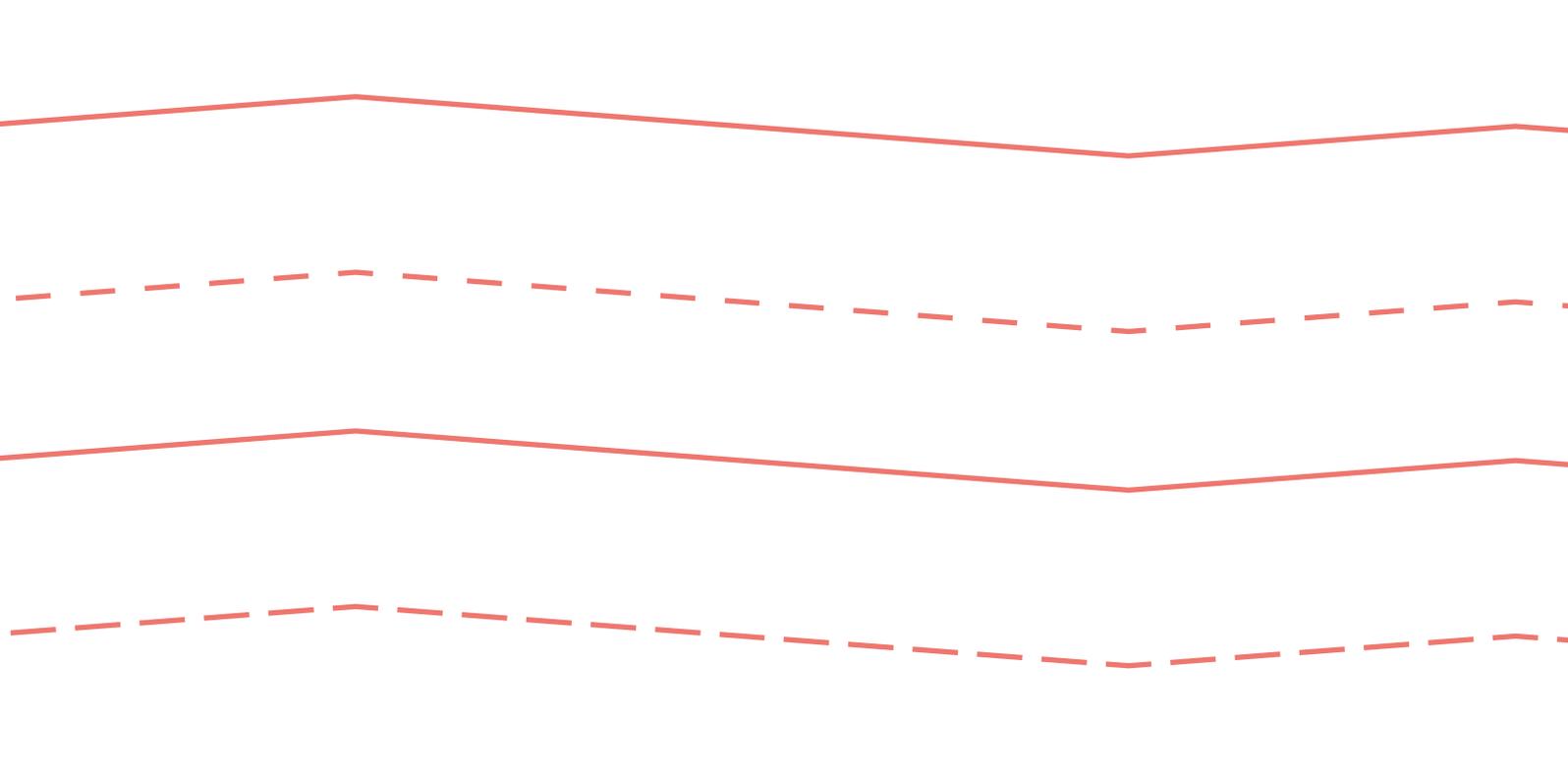
Foucault, Michel. (1969). *¿Qué es un Autor?* Universidad Autónoma de Tlaxcala y La Letra Editores.

Lacan, Jacques. (1960). *Seminario VII: La ética del Psicoanálisis*. Paidós.

Nasio, Juan David. (2001). *La mirada en psicoanálisis*. Gedisa Editorial.

Menassa, Miguel Oscar. (1987). *Freud y Lacan –hablados 1–*. Fondo de Cultura Económica.

Pizarnik, A. (2013). *Diarios* (A cargo de Ana Becció). Lumen.

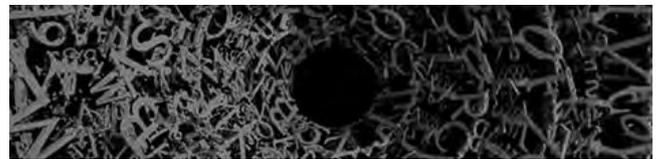
The top of the page features four horizontal red lines. The top two are solid lines, and the bottom two are dashed lines. They are arranged in two pairs, with a pair of solid lines above a pair of dashed lines.

El agujero en la obra

Mauro Gross



La primera imagen se trata de una fotografía de Dani Olivier, artista francés especializado en desnudos abstractos. Olivier realiza sus composiciones mediante la proyección de patrones en sus modelos, junto con el movimiento y deformaciones ópticas.



La segunda es también una fotografía, pero de una escultura de Steve Tobin. Este artista estadounidense se inspira en la naturaleza y algunos/as especialistas definen su trabajo como “un monumento al encuentro entre la ciencia y el arte”.

En los dos trabajos se observa una de las principales características del arte; nos referimos a la organización en torno al vacío. Este detalle, que en un primer momento resulta demasiado abstracto, puede sin embargo rastrearse en las conversaciones cotidianas. Por ejemplo: ¿no es acaso al vacío

Imagen. Dani Olivier. Fotografía desnudo abstracto

Imagen. Steve Tobin. Syntax



que se vincula la angustia del escritor ante la página en blanco o del pintor frente al lienzo?

La importancia del vacío es trascendental tanto en la pintura como para el psicoanálisis. Jacques Lacan (1959-1960/1988: 149) retoma la “jarra” de Martin Heidegger bajo la forma de la vasija. El/La alfarero/a que hace un cuenco, produce con sus manos un agujero, un vacío; esto es, crea una falta ahí donde antes no existía.

Dijimos que trabajaríamos con un detalle, divino detalle dirán los/as analistas, de estas dos obras: *el agujero*.

Lacan (1965/1988: 65) sostiene que era el/la artista quien le llevaba la delantera al/la psicoanalista. Pareciera que habría un saber que el/la analista desconoce y que solo queda restringido al virtuosismo y mano del artista.

¿De qué saber hablamos?, ¿Qué se genera en nosotros al estar frente a una obra? o, en este caso, ¿frente a un agujero?

La mirada, en palabras de Lacan (1964/1986: 81), se nos presenta sólo bajo la forma de una extraña contingencia simbólica de aquello que encontramos en el horizonte y como tope de nuestra experiencia, es decir, la falta constitutiva de la angustia de castración. De algún modo, dicho esto, frente a una obra no vemos solo lo que está presente, sino, paradójicamente, la mirada nos presenta también algo ausente. Algo que en su ausencia, nos angustia.

Pero si una obra no revela todo lo que en apariencia nos ofrece, ¿para qué sirve entonces?, ya que parece que frente a un cuadro, por ejemplo, en el mismo momento que algo se nos muestra, también se nos oculta.

Cabe aquí entonces hacernos dos preguntas: ¿no es acaso esa la función de un cuadro (revelar y, a su vez, ocultar)? y ¿debe tener esa característica para ser considerada un cuadro? Massimo Recalcati (2006) asegura que la obra debe tener la capacidad de producir un encuentro con lo real, entendiendo lo real como la lógica del no-todo, aquello imposible de simbolizar en su totalidad. Aquello que no podemos nombrar y, sin embargo, genera efectos.



Este encuentro con lo real de la obra se funda en la inversión del intento de aprehenderla. No es el sujeto quien contempla la obra, sino que es la exterioridad de la obra quien aferra y toma al sujeto.

Este cambio de posición nos recuerda al texto del gran Cronopio, “Axoltl” (1956/2015); el autor

Imagen. Tinta china sobre papel - 32cm x 43cm - año 2021-



relata que, estando al frente de esos curiosos anfibios, se siente absorbido al punto tal de ser interpelado así:

Yo era un axolotl y sabía ahora instantáneamente que ninguna comprensión era posible. Él estaba fuera del acuario, su pensamiento era un pensamiento fuera del acuario. Conociéndolo, siendo él mismo, yo era un axolotl y estaba en mi mundo. El horror venía —lo supe en el mismo momento— de crearme prisionero en un cuerpo de axolotl, transmigrado a él con mi pensamiento de hombre, enterrado vivo en un axolotl, condenado a moverme lúcidamente entre criaturas insensibles. (p. 521)

Esta cita nos permite evidenciar el giro topológico al que el/la observador/a se enfrenta situándose delante de una obra. Al igual que Julio Cortázar con los axolotls, un cuadro, una obra, produce cierta extrañeza sobre el cuerpo. El impacto de la imagen genera consecuencias, se enlaza con el despedazamiento, la división estructural, la angustia frente a lo real, el no saber sobre ese agujero.

Nos resulta interesante pensar, a partir de esta estructural dificultad de verlo todo, que “en un cuadro, en efecto, siempre podemos notar una ausencia” (Lacan, 1964: 15). Tal vez un cuadro,

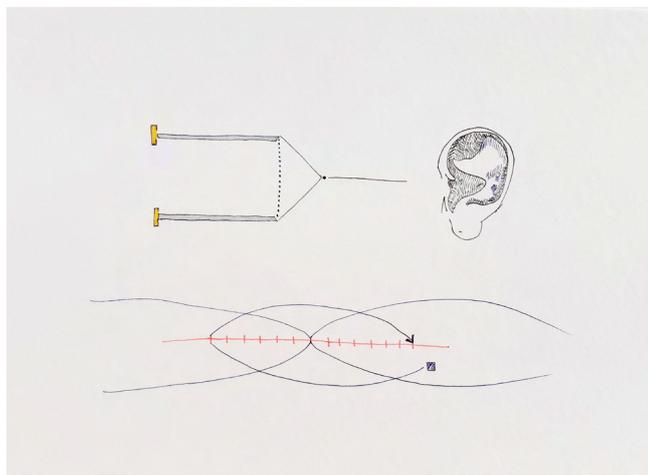


Imagen. Tinta china sobre papel -27cm x 37cm año 2020-

una obra, es finalmente todo aquello que circunscribe a ese agujero.

Podemos decir que la obra en sí es en realidad el verdadero “marco”, a diferencia del bastidor de madera que la sostiene. Porque la verdadera obra de arte en definitiva es el agujero.

A la fotografía de Olivier y la escultura de Tobin las considero precisamente una obra entendida de esta manera. Los artistas redoblan la apuesta y van por todo (o casi todo), ya que no solo muestran aquello de la obra que delimita la ausencia, sino que explicitan el agujero mismo.

Lacan (1976-77), en el *Seminario 24*, propone al arte como un saber hacer más allá de lo simbólico, un saber hacer que apunta a lo real, a aquello que no posee representación, al objeto “a”.

Es en este punto en que arte y psicoanálisis parecen fundirse en una misma causa: bordear ese imposible. Darle un curso, tramitarlo, recorrerlo.

A eso apunta precisamente la experiencia de un análisis, a vérselas constantemente con la imposibilidad, la castración, lo incurable.

Así, las obras de arte son el medio por el cual metafóricamente podemos decir algo acerca de lo imposible. Algo de su “sin sentido”, bordea una posible respuesta, que construimos, para aquello que no ofrece certezas.

En esta línea, qué importante resulta el arte y su “consumo”, entendiéndolo a este como algo muy distinto que meramente abarrotar obras. En una época plagada de recetas, consejos y respuestas, introducir algo del sin sentido, de la pregunta, es dar el espacio para tramitar la angustia sin taponarla.

Quizás ese sea el verdadero fin del arte y sus obras: promover el movimiento subjetivo frente a la angustia del agujero.



Bibliografía

Cortázar, Julio. (2015). *Axolotl. Final de Juego, parte III. Cuentos Completos*. Alfaguara. (originalmente publicado en 1956)

Lacan, Jacques. (1986). *El seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós. (originalmente publicado en 1964)

Lacan, Jacques. (1976-77). *Seminario 24: L'Insu que sait de L'une-bévue s'aile à mourre*. Inédito

Lacan, Jacques. (1988). Homenaje a Margarie Duras, del rapto Lol V. Stein. En *Intervenciones y textos 2. Manantial*. (originalmente publicado en 1965)

Lacan, Jacques. (1959-1960). *Seminario 7: La ética del psicoanálisis*. Paidós (originalmente publicado en 1988).

Recalcati, Massimo. (2006). *Las tres estéticas de Lacan (psicoanálisis y arte)*. Del Cifrado.

Colección CUADERNOS

Esta colección tiene como objetivo colaborar en la sistematización de los contenidos generados por docentes y equipos de cátedra de cada una de las Facultades y Escuelas de la Universidad Provincial de Córdoba. La intención es posibilitar la circulación y apropiación de los mismos por todos aquellos que tengan interés en las diferentes áreas de conocimiento y saberes que contiene UPC.

La colección tiene dos series: **Cuadernos de Cátedra** y **Cuadernos Críticos**.

Los ***Cuadernos de Cátedra***, pensados como guía o mapa al recorrido del espacio curricular, con un carácter más instrumental.

Los ***Cuadernos Críticos***, destinados a profundizar y ampliar un campo de conocimiento transversal a varios espacios curriculares, donde se amplían y profundizan estos recorridos en función de las problemáticas y debates actuales.

En ambos casos es manifiesta la pertenencia y articulación entre espacios curriculares de cada una de las Facultades y unidades académicas de la Universidad Provincial de Córdoba, donde se hace explícita la identidad de UPC como un espacio plural para la construcción de conocimiento y cruce de saberes.



Este Cuaderno se terminó de editar en la
Universidad Provincial de Córdoba
en el mes de Noviembre de 2022.
Córdoba, Argentina.