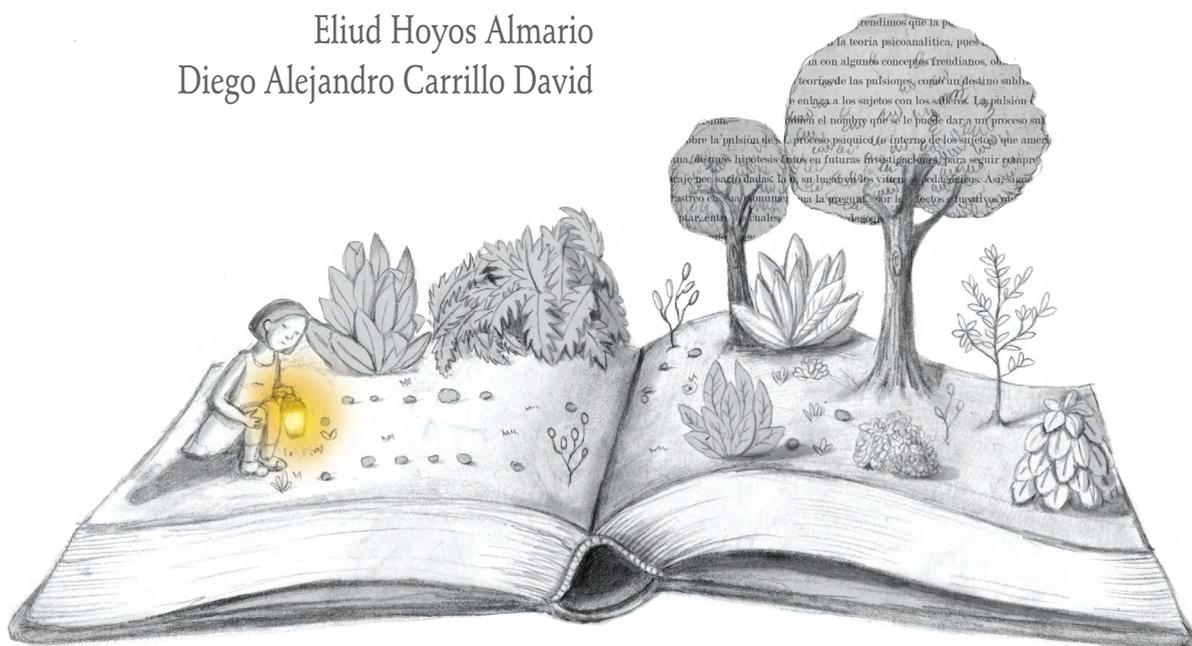


La pulsión de saber en la obra de Freud

Sobre el infatigable placer de investigar

María Paulina Mejía Correa
Sofía Fernández Fuente
Eliud Hoyos Almarío
Diego Alejandro Carrillo David



La pulsión de saber en la obra de Freud
Sobre el infatigable placer de investigar

La pulsión de saber en la obra de Freud

Sobre el infatigable placer de investigar

María Paulina Mejía Correa
Sofía Fernández Fuente
Eliud Hoyos Almario
Diego Alejandro Carrillo David

La pulsión de saber en la obra de Freud: sobre el infatigable placer de investigar / María Paulina Mejía Correa, Sofía Fernández Fuente, Eliud Hoyos Almario, Diego Alejandro Carrillo David - Envigado: Institución Universitaria de Envigado y Universidad de Antioquia, 2020.

ISBN 978-958-53031-7-1
136 páginas -- (Colección Científica)
Incluye referencias

Psicoanálisis - 2. Educación de niños - 3. Freud, Sigmund (1856-1939) - Crítica e interpretación
150.1952 (scdd ed. 22)

La pulsión de saber en la obra de Freud: sobre el infatigable placer de investigar

© Institución Universitaria de Envigado
© Universidad de Antioquia

Colección Científica

Edición: noviembre de 2020
ISBN: 978-958-53031-7-1 (versión electrónica)

Autores

María Paulina Mejía Correa, Sofía Fernández Fuente,
Eliud Hoyos Almario, Diego Alejandro Carrillo David

Institución Universitaria de Envigado

Rectora

Blanca Libia Echeverri Londoño

Director de publicación

Jorge Hernando Restrepo Quirós

Coordinadora de publicaciones

Lina Marcela Patiño Olarte

Asistente Editorial

Nube Úsuga Cifuentes

Ilustración

Aileen Posada Calle

Diseño y diagramación

Leonardo Sánchez Perea

Corrección de texto

Erika Tatiana Agudelo

Editado en Institución Universitaria de Envigado
Sello editorial Fondo Editorial IUE
Institución Universitaria de Envigado
Carrera 27B N° 39ª Sur 57
Tel: (+4) 330 10 10 ext. 1524
www.iue.edu.co
publicaciones@iue.edu.co

Universidad de Antioquia

Rector

John Jairo Arboleda Céspedes

Decano Facultad de Educación

Wilson Antonio Bolívar Buritica

Jefe Centro de Educación de Investigaciones Educativas y Pedagógicas (CIEP)

Jhony Alexander Villa-Ochoa

Coordinador Editorial

Jorge Ignacio Sánchez Ortega

Coeditado con Universidad de Antioquia
Fondo de publicaciones Facultad de Educación
Universidad de Antioquia
Calle 67 No. 53 - 108 Bloque 9 Oficina 117
Tel: (+4) 2195708
www.udea.edu.co
edicioneducación@udea.edu.co

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor. Por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Institución Universitaria de Envigado ni a la Universidad de Antioquia

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional.

Más información: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Agradecimientos

Gracias, del latín *gratia*, significa honra y alabanza que se tributa a otros, forma de reconocimiento de su presencia, de su favor, de su apoyo. A esos otros *gratia*, gracias. Otros que en este camino fueron:

A Graciela Frigerio, por escucharnos en medio del camino
e invitarnos al atrevimiento.

A la Universidad de Antioquia y a la Institución Universitaria de
Envigado, por favorecer el anhelo de saber.

A nuestros seres entrañables, que con su amor tejen sentidos
que hacen la vida más llevadera.

Al grupo de investigación *Conversaciones entre pedagogía y psicoanálisis*
de la Universidad de Antioquia por alojar esta investigación y sostener el
encuentro entre pares por más de 13 años.

Al grupo de investigación PAYS
(Psicología aplicada y sociedad) por acoger esta investigación.

Contenido

Prólogo para un libro sobre una noción indefinible	11
Para comenzar	11
Acerca de los autores y lo que nos comparten	12
Paseos alrededor de la cuestión del saber	15
Introducción	19
Nacimiento de la pregunta	19
Caminos recorridos	20
Capítulo 1.	
Fragmentos que componen la pulsión de saber	25
1.1 La articulación de unos componentes	26
1.1.1 Deseo	26
1.1.2 Pulsión	27
1.1.3 Sublimación	28
1.1.4 Libido	29
1.1.5 Curiosidad (interés)	30
1.1.6 Saber	32
1.1.7 Represión	32
1.2 Relación entre sublimación y represión	34
A modo de conclusión	37
Capítulo 2.	
Los enigmas fundantes de la pulsión de saber	39
2.1 Las preguntas por el origen, la sexualidad y la muerte	39
2.1.1 La pregunta por el origen: ¿qué soy para los otros?	40
2.1.2 La pregunta por la sexualidad	42
2.1.3 La pregunta por la muerte	45
A modo de conclusión	48
Capítulo 3.	
Respuestas de los educadores frente a las investigaciones del niño	51
3.1 El engaño	52
3.2 La represión violenta	54

3.3 El esclarecimiento	55
A modo de conclusión	61
Capítulo 4.	
La pulsión de saber: entre la repetición y la invención o las metáforas de unas posiciones frente al saber	63
4.1 Unas palabras que vienen a nombrar lo por saberse	63
4.2 Juanito, el niño que pregunta y que se responde	64
4.3 Freud o las ansias inextinguibles de conocer	67
4.4 Leonardo, un investigador incansable	71
4.5 El arqueólogo o el avanzar de una búsqueda	74
A modo de conclusión	76
Capítulo 5.	
Diacronías de la pulsión de saber	79
5.1 El inconsciente le oculta contenidos al sujeto	80
5.2 La pulsión de saber es consciente	85
5.2.1 La antesala de la sublimación	88
5.2.2 Sublimación: elemento central de la pulsión de saber	90
5.2.3 Advenimiento de la pubertad, hallazgo de objeto	94
5.3 Avivamiento de la pulsión de saber por pequeños detalles retornados desde el inconsciente	97
5.4 La pulsión de saber y las prácticas educativas	100
5.5 Pulsión de saber y sexualidad infantil	104
5.6 El caso Juanito: una investigación sexual infantil	106
5.7 Los destinos de la pulsión de saber	110
5.8 La pregunta por la muerte anima la pulsión de saber	115
5.9 Los educadores frente a la pulsión de saber en el niño	118
5.10 Complementos y enmiendas alrededor de la pulsión de saber	122
A modo de conclusión	126
Conclusiones	127
Referencias	131

Prólogo para un libro sobre una noción indefinible

Es importante no creer que nos hemos vuelto capaces de controlarlo todo y de entenderlo todo. A partir del momento en que nos creemos eso nos arriesgamos a arruinarlo todo.

JEAN-CHRISTOPHER BAILLY

Para comenzar

Un grupo de investigación que hace años intenta crear y sostener un diálogo, unas “conversaciones entre disciplinas”, se propuso abordar una cuestión que concierne a los sujetos singulares, a las relaciones entre sujetos y las producciones sociales que llevan la marca de procesos sublimatorios y dejan trazas en y por la educación, estando en el centro de la transmisión.

Abrir la indagación sobre la pulsión de saber siguiendo las pistas de la escritura freudiana, de unas hipótesis freudianas, es una iniciativa plena de *coraje*. Coraje necesario dadas: la *envergadura del trabajo* ya que se trata de un rastreo en una monumental obra; las *opciones metodológicas* a adoptar, entre las cuales, y por comenzar la no menor que consiste en decidir en qué *lengua de lectura* realizar el rastreo, ¿sobre “qué traducción”?¹ Y la difícil decisión de *pensar al interior* de la misma obra (opción adoptada por los investigadores-autores) sin sistemáticamente recurrir a algunos de los numerosos retoños teóricos que, incluso al cuestionarla, la han profundizado y abierto.

¹ Nadie ignora que la obra freudiana ha tenido distintos traductores e intérpretes y que las significaciones y sentidos están lejos de ser unánimes, por lo cual cada publicación vuelve visible ciertas cuestiones y opaca otras, sobre ambas las querellas son permanentes y no cesarán (esa es, en parte, la riqueza de la herencia de la teoría construida por Freud).

A estos desafíos cabe agregar el hecho de que este trabajo intelectual ha sido puesto en marcha en el contexto de una época en la cual parece quedar en evidencia la contradicción entre la prioridad discursiva dada al conocimiento y los gestos políticos que alientan una inhibición intelectual. Época sobre la que se podría hipotetizar que, en el aparato psíquico de los sujetos ha quedado en dificultad, en jaque o en duda, la *opción sublimatoria*.² Opción que pareciera haber perdido parte de su atractivo y contar con menos seguidores. Como si la pulsión de muerte se hubiera desanudado de la pulsión de vida desbaratando lo que se requiere para llevar adelante la vida con otros. Una des-intrincación pulsional que probablemente comprometa la tramitación y el curso de la *pulsión de saber*.

Así, dedicarse a reponer públicamente la cuestión de la relación del sujeto con el saber, rastreando las pistas dejadas de manera dispersa por Freud, no es opción sencilla y exige muchísima perseverancia. Tanto más que la constatación de una pulsión específica, nombrada al pasar por Freud *pulsión epistemofílica*,³ fuera para él una *convicción* que merecía desarrollo sin que por ello le dedicase a esta, otra cosa que unos esbozos, unas asociaciones, ligadas a conceptos y casos inmersos en el conjunto de una teoría que buscaba legitimarse y que justificaba poner el acento en otras nociones y conceptos. Por estas complejidades cabe destacar el valor de la investigación que se nos ofrece y alegrarnos de que circule como libro.

Acerca de los autores y lo que nos comparten

Curiosos de saber, sostenidos por la pulsión de investigación (*Forschertrieb*), cuatro autores se aventuran a explorar: María Paulina Mejía Correa, Sofía Fernández Fuente, Eliud Hoyos Almario y Diego Alejandro Carrillo David. Su idea inicial consiste en indagar acerca del deseo de saber (*Wissbegierde*), pero entienden que en un primer

² Por supuesto se trata de una hipótesis si se quiere "personal" en la que se condensan hipótesis próximas de aquellos con los que mantengo una filiación simbólica, lo que significa acuerdos y diferencias. Debemos a la psicoanalista Sophie de Mijolla Mellor la posibilidad de considerar "le choix de la sublimation".

³ Esta construcción reflexiva contaba ya en los tiempos de Freud de antecedentes en otras disciplinas, en especial la filosofía.

tiempo (el de este libro) es “deseable” ir buscando, para sus preguntas, un cauce que les permita (y permita a los lectores) recorrer un tramo de rastros previos; y es así como deciden abordar lo que nos comparten.

Los cuatro, vuelven disponible algo de lo mucho que han indagado, sistematizado, habitados por el querer saber sobre el querer —o no querer o no poder— saber.

Los intercambios por venir a partir de la lectura de este libro serán seguramente un verdadero aporte para elaborar y pensar esa enigmática insistencia a querer saber, buscar saber, investigar y también pensar los obstáculos a ese querer (o la renuncia a querer, o la impotencia del querer). Anticipamos el placer de la interlocución de cada lector con los autores, las réplicas, las relecturas hechas a través de otras perspectivas y el diálogo con las ópticas diversas. Con ello anticipamos también que posible, inevitable y felizmente, la lectura generará algunas polémicas. No podría ser de otro modo si se acepta que ciertas problematizaciones no dejarán de estar *en el estudio* —como podría proponer Giorgio Agamben (2018)— y para ser más precisos “en estudio”.

Debe recalcarse que cada época, perspectiva y escuela teórica, intenta fijar lo inatrapable para adjudicarse una autoría que no puede sino ser a la vez colectiva y singular. Siempre serán autorías transitorias, provisorias. Aun cuando alguien “patente” algún significado y esta “patente” sostenga una interpretación de lo que está en juego por periodos prolongadísimos de la *historia conceptual*. Nadie es “dueño” o “propietario”⁴ de una teoría (esto no significa que no haya ambición de posesión en algunos, pero esa ambición quizás termine siendo clausurante para cualquier espíritu que se deje habitar por la *pulsión de investigación*).

Nadie piensa sin otros: interlocutores internos (descendemos de los sueños como lo recuerda Alejandro y “discutimos” con fantasmas) e interlocutores externos (esas maravillosas filiaciones simbólicas que generan identificaciones y contradictores). Nadie sabe sin otro, sin estar en relación con otros, pero cada sujeto

⁴ Jean B. Pontalis describe con humor e ironía esa ansia de algunos sujetos de hallar el concepto que lleve nombre propio. Puede rastrearse esto en su libro *Fenêtres*.

singular va definiendo y redefiniendo su relación de saber y su relación con los saberes.

¿Qué mueve al sujeto a ello? Abordar esta cuestión es el propósito de los autores de este libro. Cada capítulo ofrece un desarrollo y unas “conclusiones”, estas deben leerse como síntesis de lo presentado. Unas conclusiones al final de la obra retoman el conjunto de las anteriores dando otra textura a cada una. En cada síntesis a fin de capítulo, se condensan los modos de leer a Freud de los autores. Probablemente, cada modo de leer dará lugar a debates e intercambios que sostendrán los lectores con el libro. Porque los anticipamos valiosos, los invitamos a comenzar la lectura. Lectura que puede iniciarse en el capítulo que elijan, ya que al trabajar juntos cada autor desarrolló sus ideas siguiendo un hilo. Cada hilo hace trama con los otros, pero no define un tejido monótono ni “uniformado”. Las perspectivas singulares dejan ver en el marco de una preocupación común lo que autor “trabaja” (o más precisamente lo que “trabaja” a cada autor).

En el primer capítulo, Eliud busca y encuentra lo que insiste en distintos textos freudianos. Fragmentos que desgranar asociaciones a alrededor de deseo, pulsión, sublimación, libido, curiosidad, saber y represión. Pinceladas que comienzan a bosquejar el ramillete de lo que gravita alrededor de la pulsión de saber.

María Paulina y Sofía despliegan, en el segundo capítulo, sus reflexiones acerca de los “enigmas fundantes” para asociarlos a la actividad de investigación de los niños y para dar lugar a un tercer capítulo, “dedicado” a pensar a los educadores *ante* la investigación de los niños. Presentando una tipificación de posibles respuestas adoptadas por los educadores, desde la posibilidad de que actúen engañando, menoscabando, sofocando, amedrentando hasta “apagar” la actividad de investigación y acallando la pulsión específica que la habita o, la de asumir el trabajo de “esclarecer” (actividad que consideran es la función misma del educador). El concepto de *educador* tiene en el uso de los autores una gran amplitud, no concierne exclusivamente a los agentes de la educación de un sistema educativo, pero es imposible, desde el planteo que exponen María Paulina y Sofía, no preguntarse sobre el papel específico de los *educadores*

de la escuela (por llamarlos de alguna manera), los que tienen que volver disponibles los saberes epocal y culturalmente elegidos para volverse componentes de lo común que comparte una sociedad dada. Desde esta perspectiva las posiciones descritas por las autoras podrían volverse preguntas acerca de las políticas del enseñar.

En el cuarto capítulo, Eliud reanuda la presentación de su búsqueda y bucea en la figura de “Juanito”, un caso freudiano que sigue dando a reflexionar. Luego retoma esa figura que interpela y maravilla a Freud la de “Leonardo” y finalmente aborda la figura del “arqueólogo” que quedó cautivado por el bajo relieve de “la que marcha”. Eliud es un lector de los textos fundantes del psicoanálisis y en este capítulo al hablar de ellos deja ver un retrato de Freud que acentúa su inagotable curiosidad y el empuje de su incansable pulsión de saber.

Por último, en el quinto capítulo, Diego Alejandro retoma parte de su trabajo de maestría, reponiendo un recorrido cronológico de los desarrollos freudianos, eligiendo citas para dar cuenta de las maneras en que, en los comienzos del psicoanálisis, se fue perfilando sin terminar de hacerlo una reflexión que permanecerá inacabada. No es la muerte de Freud la que define ese estatuto de incompletud, no es tampoco lo nunca saldado en las disputas de las escuelas psicoanalíticas las que impiden una definición sin fisuras, es que la cuestión misma quizás no está llamada a adoptar una forma que la congele en el tiempo. Como la Gradiva, *marcha*.

Paseos alrededor de la cuestión del saber

*No hay nada que haya hecho más por la cultura
que el deseo de saber del que no sabe.*

EDUARDO CHILLIDA

Podría decirse de todos los conceptos y las nociones que son viajes (Bal, 2009), nómadas (Christin, 2010), borrosas,⁵ intraducibles

⁵ Eugène Dupréel y Chaïm Perelman han sido algunos de los pioneros en esta perspectiva, pueden leerse también los trabajos de Moises Navaez Herrera.

(Cassin, 2014), movedizas (Legendre, 2013) y podría agregarse que, usualmente, unas y otros están embarcados en querellas de sentidos. Sin embargo, cabe constatar que hay nociones más viajeras que otras, conceptos más deseosos que otros de mantenerse en las fronteras y rodearse de un halo especialmente enigmático. La pulsión⁶ (*Trieb*) es un concepto psicoanalítico de frontera, en sí mismo un movimiento que busca una traducción dejándose interpelar en cada época. Dado que, en tanto sujetos, estamos *condenados a interpretar*, el encuentro entre nociones, conceptos e intérpretes abre necesariamente cuando no hay atrincheramiento, o cuando la pulsión de saber trabaja sin mayores trabas, a un abanico de significados y sentidos. El libro expone los puntos de partida.

Podría decirse de los saberes que todos ellos son provisorios (aunque algunos paradigmas sean longevos), precarios —como gusta decir María Paulina Correa Mejía—, buscados, rehuidos, conscientes, inconscientes, del campo popular o de las tierras de los científicos, verificables, cognoscibles (Rosolato, 1978) o incognoscibles, indemostrables, accesibles, prohibidos... A la vez debe admitirse que los sujetos *conocen* esa rara categoría de lo incognoscible y de lo insabible.

La cuestión del saber, del querer saber, del poder saber, del no lograr saber, de huir del saber, de prohibir(se) el saber, acompaña la hominización. Los antiguos relatos sobre los orígenes informan, a su manera, que la problematización de los saberes está curiosamente enlazada en el punto mismo en el que lo humano se esboza. La historia ha tematizado y sistematizado las luchas por el saber, por su posesión y su transmisión, así como da cuenta de los conflictos, tensiones y controversias acerca de y en los lugares del saber.

Algunas disciplinas (y por tales entendemos esos inventos de los humanos para intentar volver aprehensible el mundo, develar sus misterios y dejarse habitar por sus enigmas) han sido trabajadas por la necesidad de elucidar y elaborar la relación de los sujetos con lo sabido pensado, lo sabido no pensado (Bollas, 2009) y lo insabible.

⁶ Sobre las pulsiones, siempre pendiente de presiones los psicoanalistas han escrito muchas obras y la discusión permanece abierta.

Saber, conocer, aprender, ignorar, son algunos de los verbos que dan trámite a sustantivos existenciales que habitan a los sujetos. O, a la inversa, el saber, el conocimiento, la ignorancia, son algunos de los sustantivos que se vuelven verbos que mueven a los sujetos.

Este libro (reiteramos: no sin coraje) intenta un recorrido por una cuestión que identifica esa dimensión propia de los humanos, reside en ellos, los acecha con sus avatares, los moviliza vivificándolos o los tetaniza mortíferamente. Se trata de una cuestión nodal para la vida y una cuestión central para la gama de actividades que quedan comprendidas en la educación y en los gestos de transmisión que le dan sentidos.

La educación no puede ser indiferente a los modos en que, para cada sujeto, en cada sujeto se tensan lo que alienta y sostiene *la relación con el saber* y lo que le hace obstáculo. Obstáculos internos y externos. Cada entorno, cada sociedad, institución y conjunto de relaciones parece dibujar, proponer o imponer a cada sujeto singular distintos caminos que es necesario comprender. Los diferentes capítulos del libro invitan a reflexionar e indagar, a dudar y reconsiderar, a pensar. En esto reside su aporte.

Finalmente nos cabe agradecer que los autores, compartiendo sus posiciones, nos inviten a considerar el lugar y los sentidos del intercambio de lo que hace lazo, teje relación, como lo expresara Jean-François Lyotard:

[...] la sabiduría no puede ser objeto de intercambio, no porque sea demasiado preciosa para encontrarle una contrapartida, sino porque jamás está segura de sí misma, constantemente perdida y constantemente por buscar, presencia de una ausencia, y sobre todo porque ella es conciencia del intercambio, intercambio consciente, conciencia de que no hay objeto, sino únicamente intercambio (1964, p. 9).

Estimado lector lo invitamos a disfrutar del encuentro con los autores y del recorrido que comienza apenas dé vuelta esta página.

Graciela Frigerio

Educadora e investigadora, Universidad Nacional del Litoral
Buenos Aires, Argentina, marzo de 2020.

Introducción

Nacimiento de la pregunta

Las relaciones afectivas que inevitablemente se establecen en el proceso educativo, el juego de identificaciones y desencuentros entre el maestro y el alumno, así como el nexos que cada uno de ellos establece con el saber y los límites son fenómenos que han estado presentes por más de un siglo en las reflexiones entre la pedagogía y el psicoanálisis. Reunión que ha permitido abrir horizontes teóricos y prácticos para contribuir a la formación de los seres humanos; es decir, el poder alojarlos en el mundo, darles un lugar y convocarlos a que se inscriban en la cultura.

La Universidad de Antioquia y, para ser más precisos, la Facultad de Educación no han estado ajenas a estos diálogos entre campos, y concretamente entre la pedagogía y el psicoanálisis. En el 2006 se fundó el grupo de investigación Conversaciones entre pedagogía y psicoanálisis, para poner en diálogo estos dos campos en la comprensión de fenómenos educativos. Y como acto inaugural realizó una primera investigación: “*La relación maestro-alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia*” (Mejía, Fernández, Toro, Cortés y Flórez, 2010), la cual tuvo como objetivo analizar las publicaciones que entre 1986 y 2006 habían abordado en Colombia la relación maestro-alumno desde la perspectiva teórica del psicoanálisis.

En tal sentido, se encontró que una de las nociones más utilizadas por diversos autores para pensar problemáticas educativas es la de *deseo de saber*. Sin embargo, el tratamiento que se le da a esta noción generó múltiples inquietudes, pues había una gran polisemia en su uso, la cual generaba muchas contradicciones.

Es así como se pudo observar en dicho estado del arte que la noción *deseo de saber*, originaria del psicoanálisis, es utilizada en muchos estudios sin rigor teórico e incluso se sirven de ella para endilgarle al maestro una serie de deberes hacia el alumno, que de ninguna

manera esclarecen el vínculo educativo. Fue así como nos dimos a la tarea de emprender una investigación que nos permitiera resignificar la noción deseo de saber desde la perspectiva freudiana, para con ello contribuir en el cuidado que requiere cualquier interpretación que se haga desde distintos campos sobre los vínculos educativos.

Camino recorrido

Para realizar la investigación sobre la noción de deseo de saber nos servimos de la obra de Sigmund Freud, fundador del psicoanálisis. Para ello elegimos trabajar con las obras completas de dicho autor editadas por Amorrortu, porque esta edición cuenta con una gran aceptación al interior de la comunidad académica de habla hispana, por su gran rigor en el proceso de traducción de la obra.

Otra de las razones para escoger dicha obra es la postura crítica⁷ que esta traducción tiene, lo que la diferencia de otras traducciones que se enfocan más en la terminología. Con esta elección, entonces, lo que se busca es conservar los sentidos establecidos por Freud sobre los conceptos fundamentales del psicoanálisis. Mencionemos como un ejemplo que valida esta edición de Amorrortu, que en ella se privilegia la palabra *pulsión* en vez de la palabra *instinto*. Ello evidencia de qué forma, además de la elección de ciertas palabras a cambio de otras se vinculan concepciones del siglo *ix* en el contexto alemán, como la antropológica y filosófica para ser más precisos en la traducción.

Nos damos pues a la tarea de rastrear el término *deseo de saber* en la obra de Freud en la edición de Amorrortu; no obstante, nos percatamos que no aparecía esta palabra específicamente, sino derivaciones como apetito de saber, pulsión de saber, pulsión de investigar. Inicialmente nos habíamos planteado trabajar la noción deseo de saber en Freud y Lacan, pero en el desarrollo de la investigación

⁷ Etcheverry (citado en Freud, 1979a) cuida la traducción de palabras y sus significados, para lo cual se da a la tarea de verificar en múltiples casos si las palabras utilizadas por Freud eran coloquiales o tecnicismos, así como el contexto en el cual fueron dichas. Refiere Etcheverry: "¿Cómo determinar si uno de esos vocablos no eruditos está usado en cierto texto en su acepción más técnica o indiferentemente? No son pocos los casos en que resulta difícil decidirlo. El único modo de salvar esta dificultad es ofrecer una versión sistemática y empeñarse en verter las expresiones alemanas por otras castellanas situadas en un nivel de significación análogo" (p. 3).

nos encontramos que en la traducción desde la cual abordamos la lectura de los textos de Freud, se hace una distinción entre el concepto deseo, el cual está referido a lo inconsciente; mientras que la noción pulsión de saber está en relación con la creación, al lazo social y a las ansias del sujeto por conocer. Posteriormente, al abordar los textos de Lacan, nos dimos cuenta de que este autor trabaja el deseo de saber referido al inconsciente, a la clínica y hace alusión a que el sujeto tiene horror a saber sobre su verdad, y es por esto por lo que no desea saber.⁸ Hallazgo que nos llevó a tomar la decisión de trabajar la noción pulsión de saber solo en la obra de Freud.

Advertidos de ello, convertimos las palabras *pulsión de saber*, *pulsión de investigar* y *apetito de saber* en los descriptores que nos permitieran rastrear la noción en la obra de Freud. A cada uno de los textos hallados le hicimos un análisis intratextual; método de análisis propuesto por el psicoanalista Juan Fernando Pérez (1997), el cual consiste en producir los significados del texto trabajado solo a partir de la relación que se realiza entre los significantes que este propone. Por tanto, es un método que procura ignorar los saberes previos para dejar que sea el texto el que produzca los significados. Propone el autor un segundo tiempo de análisis: lectura intertextual, en el cual se relacionan los textos sometidos a la intratextualidad, para encontrar categorías que den cuenta de las insistencias a través de los textos analizados. La extratextualidad, tercer tiempo de lectura, permite invitar a otros autores para ponerlos en diálogo con las categorías, autores que ayudan a nombrar, enfatizar y abrir horizontes.

Y bien, el análisis intratextual lo realizamos en cada uno de los textos de Freud que aludían a la noción pulsión de saber. Este análisis lo consignamos en unas fichas en las cuales escribíamos fragmentos de la obra, su respectivo análisis y las pre-categorías que de ello surgían. Cada vez que hacíamos una lectura intratextual, la poníamos en común entre los investigadores para cuidar el modo como interpretábamos los textos.

⁸ El lector notará que en algunas ocasiones al interior de los capítulos la lectura realizada a los textos de Freud tienen una inspiración en la obra de Lacan sin que el texto que presentamos se centre en los desarrollos teóricos de este autor.

En ocasiones, todos los investigadores nos dábamos a la tarea de leer ciertos textos por sus considerables aportes al desarrollo de la noción investigada. También nos ocurrió que algunos textos seleccionados previamente no ofrecieron elementos para la pregunta de investigación, por lo tanto, se dejaron de lado; y, a su vez, algunas lecturas realizadas nos sugirieron incluir otros que ofrecían esclarecimiento a la noción pulsión de saber.

Luego de este primer tiempo de lectura intratextual relacionamos las pre-categorías, lo cual nos permitió construir unas categorías que a modo de metáforas nos ayudaron a situar los aportes más significativos ofrecidos por Freud respecto a la noción pulsión de saber. Seguidamente, construimos un esquema conceptual de análisis con las categorías, lo cual tuvo como consecuencia que algunas se fundieran en otras e incluso fueran renombradas.

En medio del proceso de análisis tuvimos una conversación en la que compartimos los hallazgos con la doctora Graciela Frigerio, conversación que nos permitió nombrar los capítulos derivados de las categorías, resaltando las tesis centrales a demostrar en cada uno de ellos. Así pudimos dar un salto hacia un modo de nombrar más connotativo.

De igual modo, en este trayecto nos encontramos con autores como Borges, Montero, Braunstein, Steiner, Hounie, Antelo, Frigerio y Aulagnier, entre otros, los cuales nos ayudaron a nombrar los hallazgos.

Posteriormente llega el tiempo de la escritura de los capítulos. Ello, en muchas ocasiones, implicó volver a las fichas, volver en ciertos momentos al texto, acercarnos a las fuentes, recapitular. Esta necesidad de retornar nos hace pensar en lo que sucede con el nivel de apropiación de la lectura intratextual cuando ha sido uno y no todos los investigadores los que en ocasiones las han realizado. Si bien, siempre se socializaba el análisis intratextual, como ya lo advertimos, no es lo mismo cuando se hace la lectura del texto a cuando es otro el que relata lo leído. Ello nos hace pensar que la lectura es una experiencia personal que el otro no puede hacer por uno. Quizás a ello obedezca la necesidad de retornar a Freud para poder escribir.

Y en este tiempo, al igual que los niños investigadores, nos enfrentamos con múltiples incomodidades y angustias en el momento de volver letra los hallazgos. Estas incomodidades y angustias ralentizan la escritura, inhiben el pensamiento, se alían con múltiples contingencias que impiden realizar la tarea. En este tiempo se despiertan los fantasmas más íntimos de cada investigador. Pensamos que uno de los aspectos que favorece la incomodidad y la angustia en la escritura es el tener que vérselas con un Otro⁹ que suponemos va a sancionar lo escrito. Sabemos que la representación del Otro que cada uno ha construido varía de uno en uno, es decir, se presenta de modos muy singulares, bajo distintos ropajes. De igual modo, se nos ocurre pensar que la página en blanco, con la cual todo escritor se enfrenta, hace las veces de un Otro que espera nuestras palabras, y quizás lo que suponemos nos exige, nos puede paralizar en la escritura. Ahora bien, ¿cómo hemos lidiado con ese Otro que cada uno tiene? Los investigadores hemos sostenido un espacio de conversación alrededor de los escritos, en donde procuramos cuidar los textos entre todos, es decir, las maneras de escribir. Intentamos sostener una comunidad de trabajo. De igual modo, hemos podido nombrar una y otra vez algo de lo que nos pasó en este tiempo de escritura, tal vez para impedir que esos fantasmas que nos salen al paso detengan el trabajo.

Luego de esta travesía, tenemos como fruto la escritura de cinco capítulos que condensan los hallazgos, que pudimos colegir en el camino. Los primeros cuatro capítulos, dan cuenta de ciertos elementos sincrónicos en el tratamiento de la noción pulsión de saber.¹⁰ Con ello nos referimos a las insistencias que Freud sostiene a través de su obra, en lo que se refiere a la pulsión de saber. Por su parte, el quinto capítulo se ocupa de una dimensión diacrónica, es decir, que nos muestra de manera detallada los desarrollos que hizo Freud de la noción, a través del tiempo. Podrán observar entonces que en este capítulo se revelan también las insistencias, las cuales

⁹ El Otro para Lacan es del orden simbólico, por lo tanto, está particularizado para cada sujeto. Y esa dimensión del Otro en tanto simbólica escapa del propio control consiente, por lo cual cada sujeto es en algún punto regido por un lenguaje que lo determina en su modo de relacionarse con el mundo (Evans, 2007, p. 143).

¹⁰ Tomamos los desarrollos que hace Jacques-Alain Miller (1999) sobre la diacronía y la sincronía, para la realización de este trabajo.

permitieron la construcción de las categorías que se presentan en los primeros cuatro capítulos.

Y bien, en el primer capítulo, encontrarán los fragmentos, que, a modo de un caleidoscopio, constituyen y hacen posible la pulsión de saber. Pulsión, saberes, represión, sublimación, deseo, libido y curiosidad se entrelazan para darle forma a este empuje psíquico que tiene por objeto de satisfacción el saber.

En el segundo capítulo, encontrarán los enigmas fundantes de la pulsión de saber en los niños. Preguntas por sus orígenes, las cuales buscan saber en qué deseo se está inscrito; preguntas por su sexualización y el goce, las cuales nos enseñan que aquello de ser hombre y ser mujer es una construcción de lenguaje siempre precaria; y, por último, preguntas por la muerte que nos señalan que en lo humano algo le falta a la vida, algo del orden del sentido, lo cual nos avoca a la impotencia o a la posibilidad de crear y anhelar saber, y así encolar con fragmentos la vida para que no se nos descosa.

Un tercer capítulo, nos habla de las posibles respuestas de los educadores frente a la pulsión de saber en los niños y de la importancia del más de Uno cuando se trata de la investigación.

El cuarto capítulo nos presenta cuatro posiciones frente al saber, posiciones que nos enseñan algunos rasgos de ciertos personajes en su relación al saber, rasgos que los convierten, ciertamente, en arquetipos frente a los intrincados caminos de la investigación. Estos personajes son: Freud, Juanito, Leonardo da Vinci y el arqueólogo.

Por último, tenemos un quinto capítulo que nos presenta las diacronías o desarrollos que Freud realizó sobre la noción pulsión de saber. Así las cosas, el orden cronológico de las fechas de publicación de los textos analizados es el criterio empleado para organizar y mostrar los desarrollos de la noción.

Este libro está dirigido a todas aquellas personas interesadas en comprender por qué los seres humanos anhelamos saber; por qué los problemas son el alma de las investigaciones; para qué le sirve a un ser humano saber; y qué lugar tiene el educador frente al devenir de la pulsión de saber en los niños. No todo está aquí dicho y ello ya es un aliento para seguir pensando.

Capítulo 1.

Fragmentos que componen la pulsión de saber

Eliud Hoyos Almarío

La tendencia natural del pensamiento es garantizar la permanencia del “objeto conocimiento” una vez adquirido, esperar que la pulsión, el deseo, la demanda —elijase el término que se prefiera— no carecerá de ese objeto, y de esta manera, no necesitará partir nuevamente en pos de un nuevo conocimiento con el peligro, inherente a toda búsqueda, de no encontrar lo que se busca.

PIERA AULAGNIER

Este capítulo se construye a partir de unos fragmentos que emergieron en las conversaciones del presente trabajo investigativo. Estas conversaciones nos fueron perfilando unas ideas que nos mostraron, desde unas connotaciones o hipótesis, la necesidad de entender la pulsión de saber desde unos componentes conceptuales que la enmarcaran en la amplia teoría psicoanalítica. Así, surgió cierta desarticulación de la noción aquí investigada, para que, a su vez, este proceso la articulara conceptualmente, o la nombrara desde ellos.

Al inicio del trabajo, descubrimos como investigadores que era menester acudir a algunos textos de Freud que nos permitiesen ampliar las comprensiones de la noción en cuestión. Si bien teníamos unos descriptores que nos permitían rastrear la noción de pulsión de saber a lo largo de la obra de Freud, acudimos a otros conceptos y nociones para comprender la lógica teórica en la cual creemos

está inscrita. ¿Acaso la pulsión de saber es una más de las adjetivaciones que Freud le dio al concepto de pulsión en su construcción de las teorías pulsionales? Nos arriesgamos a decir que sí. Afirmamos pues, que la pulsión de saber es uno de los engranajes teóricos que Freud dispuso en su teoría de las pulsiones. Esta noción estuvo gravitando sin aparecer de forma clara y central en la teoría de las pulsiones de vida y de muerte.

Teniendo como referente ese supuesto entendemos, aquí, a la pulsión de saber como una pulsión sublimada o como el revestimiento libidinal que los sujetos hacen del saber. Así, el saber se vuelve un objeto de satisfacción para la pulsión, esta vez por vía cultural. Para desarrollar esto, es necesario que partamos de unos conceptos y nociones que concreten y que a su vez delimiten, en la medida de lo posible, la articulación de algunos componentes o rasgos de la pulsión de saber. Estos rasgos con los cuales buscamos definir, quizá de forma parcial, los encontramos en varios de los trabajos de Sigmund Freud. Será pues este pensador quien nos aportará desde sus obras fragmentos para designar la noción, que a nosotros se nos seguirá presentando como problema a lo largo de estas páginas.

El propósito con estos componentes no es definir de forma única e inequívoca la pulsión de saber, sino que con ellos intentamos dilucidar un poco una manera de comprenderla. Estos componentes en el rastreo de la obra de Freud son: deseo, pulsión, sublimación, libido, curiosidad, saber, y represión.

1.1 La articulación de unos componentes

1.1.1 Deseo

Una definición de partida: concepto de difícil intelección en la obra de Freud; sin embargo, sabemos que el concepto freudiano es referido fundamentalmente como deseo inconsciente. Por tanto, el deseo no se puede nombrar del todo, este siempre guarda algo de enigmático. Laplanche y Pontalis (2016), en su *Diccionario de Psicoanálisis*, dicen que “el deseo se halla indisolublemente ligado a ‘huellas

mnémicas' y encuentra su realización (Erfüllung) en la reproducción alucinatoria" (p. 97). Siguiendo a Evans (2007) podríamos decir que "el deseo es uno e indiviso [y que] las pulsiones son las manifestaciones parciales del deseo" (p. 159).

Cuando estábamos construyendo las categorías, el primer concepto que tuvimos que entender un poco fue el de *deseo*. Para lograrlo, acudimos a la obra que inaugura la teoría psicoanalítica: *La interpretación de los sueños*. Allí, rápidamente supimos que Freud (1979b) las veces que empleaba el concepto lo enmarcaba para referirlo a las cuestiones de los deseos inconscientes. Por ejemplo, en su estudio sobre la interpretación de los sueños elaboró la tesis de que los sueños son para los sujetos cumplimiento de deseo. Este cumplimiento de deseo se daba en la vida onírica porque los sujetos, de forma consciente, no lo "soportan", por eso sepultan en su inconsciente su realización; pero estos deseos retornan por medio de las formaciones del inconsciente, una de ellas es el sueño.

Teniendo en cuenta la anterior idea, aclaramos que la pulsión de saber estaba más referida por parte de Freud al trabajo consciente de los sujetos, en sus construcciones o conquistas de un saber. Si bien una pulsión de saber puede estar conmovida por algo que se le oculta al sujeto, o referida a un deseo inconsciente, la pulsión de saber se esboza en la búsqueda de satisfacción que el sujeto emprende en el mundo cultural o en su vida cotidiana. Así, pues, pulsión de saber y deseo de, cualquiera que fuese en la vida del sujeto, no son lo mismo en términos freudianos. Mientras que el deseo está en lo innombrable de lo inconsciente del sujeto, la pulsión de saber está en las fronteras de lo inconsciente y lo consciente del psiquismo.

Teniendo esta posible distinción conceptual, ahora pensemos la pulsión de saber desde otro de sus componentes.

1.1.2 Pulsión

Una definición de partida: concepto freudiano inscrito a la teoría de la sexualidad, que describe de modos variables la búsqueda de satisfacción de los sujetos. Estos distintos modos se desarrollan dependiendo de la historia de vida de los seres humanos. Así, Freud

habló de pulsiones, diciendo que estas nunca son del todo satisfechas por los sujetos, pues las pulsiones “no apuntan a un objeto, sino que más bien giran perpetuamente en torno a él” (Evans, 2007, p. 158). Según Freud (1979p), una pulsión tiene a su vez unos elementos discontinuos o referentes que la componen, estos son: el empuje, entendido como la fuerza de la pulsión; el fin, como la búsqueda de satisfacción de la pulsión o la satisfacción de una moción pulsional; el objeto, la invención psíquica con la cual la pulsión se satisface parcialmente; y la fuente, una zona erógena del cuerpo desde donde emana la pulsión para la búsqueda de la satisfacción pulsional. Estos cuatro referentes hacen parte de lo que se conoce como el circuito pulsional. También se sabe que la pulsión no puede concebirse como “algo dado final, algo arcaico, primordial [...] es un constructo totalmente cultural y simbólico” (Evans, 2007, p. 159). Por último, digamos que todas las pulsiones son pulsiones sexuales, y que toda pulsión es excesiva, repetitiva y en última instancia destructiva para el sujeto.

Al inicio, hemos afirmado que la pulsión de saber hace parte de las maneras variadas con las cuales los sujetos se satisfacen, esta no de manera espontánea, sino que requiere de todos unos procesos subjetivos; aquí es donde entra el siguiente componente.

1.1.3 Sublimación

Una definición de partida: según Dylan Evans (2007),

[...] en la obra de Freud, la sublimación es un proceso en el cual la libido es canalizada en actividades aparentemente no-sexuales, tales como la creación artística y el trabajo intelectual. La sublimación funciona entonces como una válvula de escape socialmente aceptable para el exceso de energía sexual que de otro modo sería descargada en formas socialmente inaceptables (conducta perversa) o en síntomas neuróticos (p. 182).

En la obra *El interés por el psicoanálisis*, Freud (1979l), específicamente en el apartado sobre “El interés pedagógico”, define la sublimación como un proceso donde las pulsiones no son sofocadas violentamente por una educación severamente inoportuna e ininteligente, sino que ellas son “apartadas de sus metas originarias

y dirigidas a unas más valiosas” (p. 129). Así, dirá Freud, que el psicoanálisis enseña que las pulsiones pueden ser valiosas para la formación del carácter de los niños cuando no son sometidas a la represión violenta, pues:

Nuestras mejores virtudes se han desarrollado como unas formaciones reactivas y sublimaciones sobre el terreno de las peores disposiciones (constitucionales). La educación debería poner un cuidado extremo en no cegar estas preciosas fuentes de fuerza y limitarse a promover los procesos por los cuales esas energías pueden guiarse hacia el buen camino (p. 129).

La sublimación es entonces el proceso de “desviación de las fuerzas pulsionales sexuales de sus metas, y su orientación hacia metas nuevas, [así], se adquieren poderosos componentes para todos los logros culturales” (Freud, 1979e, p.161).

Entendemos, por tanto, que la pulsión requiere, en la constitución del lazo social y cultural, que se le dé otro destino; siendo la sublimación el trabajo subjetivo donde se desplaza la libido a una meta socialmente más aceptada; así, entonces, una pulsión puede encontrar como fuente de gratificación el saber que los seres humanos han construido a lo largo de su historia. Es de resaltar, en materia educativa, la importancia del proceso sublimatorio en los sujetos, pues como lo entendemos, siguiendo a Graciela Frigerio (2004), educar sería

[...] el trabajo político de ofrecer a la pulsión un destino que no sea ni la inhibición, ni el síntoma, ni la angustia [...] pues la acción de educar] enuncia la participación de más de un sujeto en el trayecto que hace de un *manejo pulsional un sujeto de la palabra*; y anuncia el devenir del *pequeño hombre a sujeto social* mediante el enlace de las simultáneas y sucesivas filiaciones simbólicas que dibujan *la figura del otro como semejante* (p. 18).

Ahora pasemos al siguiente componente y preguntémosnos en psicoanálisis ¿qué es la libido?

1.1.4 Libido

Una definición de partida: es difícil dar con Freud una definición satisfactoria y unívoca. Supimos en obras como *Introducción al*

narcisismo que para Freud (1979ñ) la libido, en términos cuantitativos (“económicos”), es una energía sexual que puede aumentar o decrecer y ser desplazada a objetos.¹¹ En *El malestar en la cultura*, vemos claramente que Freud (1979v) aplica el nombre de libido “a las exteriorizaciones de fuerza del Eros, a fin de separarlas de la energía de la pulsión de muerte” (p. 117). En *Tres ensayos de teoría sexual* supimos que la libido como concepto es:

[...] una fuerza susceptible de variaciones cuantitativas, que podría medir procesos y trasposiciones en el ámbito de la excitación sexual. Con relación a su particular origen, la diferenciamos de la energía que ha de suponerse en la base de los procesos anímicos en general, y le conferimos así un carácter también cualitativo (Freud, 1979e, p. 198).

En sí, la libido sería la fuerza económica con la cual una pulsión sexual realiza su “empuje” para alcanzar un objeto; pues:

La vemos concentrarse en objetos, fijarse a ellos o bien abandonarlos, pasar de unos a otros y, a partir de estas posiciones, guiar el quehacer sexual del individuo, el cual lleva a la satisfacción, o sea, a la extinción parcial y temporaria de la libido (Freud, 1979e, p. 198).

Con esto, podemos tener como hipótesis que la pulsión de saber puede aumentar o disminuir su búsqueda de satisfacción dependiendo de la carga de libido que pueda emplear un sujeto para con el saber. Es por eso por lo que se nos presentarán casos, aquí, en estos capítulos, donde sabremos de personajes con un incansable empuje a saber o investigar determinado objeto de saber. La pulsión de saber requiere que los sujetos le destinen una carga de libido para su emprendimiento creador.

1.1.5 Curiosidad (interés)

Una definición de partida: esta noción fue retomada en varias conversaciones y construcciones de las fichas de análisis de la investigación como una posible acepción —práctica— del concepto de pulsión de saber en la obra de Freud. La referimos, por ejemplo, como

¹¹ Para los propósitos aquí expuestos, la libido puede ser desplazada al saber entendido como “objeto”. El “objeto saber” es una representación psíquica.

un accionar creador del sujeto cuando indaga ante una pregunta o inquietud enmarcada en su vida cotidiana y posteriormente en su vida intelectual. En ese sentido, es un movimiento tanto del obrar manual como del pensar; es decir, es una puesta en marcha del trabajo creador del ser humano.

Uno de los casos en los que más se evidenció la curiosidad como referente de la pulsión de saber fue en la lectura de la obra *Análisis de la fobia de un niño de cinco años (caso del pequeño Hans)*; así nos dice Freud (1979j):

La curiosidad sexual de nuestro Hans no admite ninguna duda; pero ella lo convierte en investigador, le permite unos correctos discernimientos conceptuales. En la estación ferroviaria, a los 3 2/4 años, ve cómo de una locomotora largan agua. '¡Mira, la locomotora hace pipí! ¿Y dónde tiene el hace-pipí?'. Al rato agrega, reflexivo: 'Un perro y un caballo tienen un hace-pipí; una mesa y un sillón, no'. Así ha conquistado un signo esencial para distinguir entre un ser vivo y una cosa inanimada. Apetito de saber y curiosidad sexual parecen ser inseparables entre sí. La curiosidad de Hans se extiende muy en particular a sus padres (p. 10).

En este apartado de la obra, descubrimos, como lo nombró Freud (1979j), al pequeño investigador. Ese investigador es Hans, el niño que movido por una curiosidad de orden práctico logra elaborar sus teorías sobre la sexualidad. Podríamos decir que la curiosidad investigadora de Hans le permite construir, en la lógica de una investigación cualquiera, unas hipótesis y unas respuestas sobre aquello que le concierne en materia de un saber.

El pequeño Hans se nos vuelve un paradigma de la pulsión de saber, entendida en su acepción de interés; así lo deja ver Freud (1979f):

[...] el interés intelectual del niño por los enigmas de la vida genésica, su apetito de saber sexual, se exterioriza en una época de la vida insospechablemente temprana. Si observaciones como la que pasaré a comunicarle no han podido hacerse con más frecuencia, se lo debe atribuir sin duda a que los padres están aquejados de una particular ceguera hacia ese interés del niño o, si no les fue posible ignorarlo, se empeñaron por ahogarlo enseguida. Conozco a un hermoso niño que ahora tiene cuatro años, cuyos inteligentes padres renunciaron a sofocar violentamente un fragmento de su desarrollo. El pequeño Hans, que por cierto no sufrió

influencias seductoras de parte de alguna persona encargada de su crianza, muestra empero desde hace un tiempo vivo interés por aquella parte de su cuerpo que suele designar como 'hace-pipi' ('Wiwitnacher') (pp. 117-118).

1.1.6 Saber

Una definición de partida: llamaremos saber a todo producto cultural que los seres humanos han construido y tienen para nombrar el mundo, para significarlo o representarlo.

Será entendido en sentido amplio como legado cultural, y le daremos un movimiento para su especificidad, aquí en este escrito, como el objeto de la pulsión de saber. Entenderemos el concepto de objeto en términos psicoanalíticos como aquello hacia donde se dirige la pulsión o el deseo inconsciente, "especialmente los objetos parciales que definen las pulsiones" (Evans, 2007, p. 141). Así las cosas, el saber es para la pulsión de saber el objeto que bordea incesantemente, y que pone al sujeto en realización existencial y en vínculo con la vida cultural. El objeto saber es una representación psíquica de los sujetos con el cual se gratifican.

A su vez, distinguimos desde el psicoanálisis los saberes inconscientes y los saberes conscientes. Frente a los primeros, podemos decir que los sujetos no quieren saber de ellos, pues estos le son "traumáticos" o "dolorosos" (Freud, 1979b). Serían pues frente a los segundos adonde la pulsión de saber se dirige. La pulsión de saber buscaría satisfacerse en el mundo cultural.

1.1.7 Represión

Una definición de partida: concepto psicoanalítico fundamental en la teoría freudiana. Freud (1979q) entendía que

La represión no es un mecanismo de defensa presente desde el origen; no puede engendrarse antes que se haya establecido una separación nítida entre actividad consciente y actividad inconsciente del alma, y su esencia consiste en rechazar algo de la conciencia y mantenerlo alejado de ella (p. 42).

Hay dos distinciones del concepto; la primera referida a la represión originaria, que según Evans (2007) alude a “un olvido ‘mítico’ de algo que, por empezar, nunca fue consciente, un ‘acto psíquico’ originario mediante el cual se constituye el inconsciente” (p. 169). Al respecto Freud (1979q) decía:

[...] tenemos razones para suponer una *represión primordial*, una primera fase de la represión que consiste en que a la agencia representante {*Kepräsentanz*} psíquica (agencia representante-representación) de la pulsión se le deniega la admisión en lo consciente. Así se establece una *fijación*; a partir de ese momento la agencia representante en cuestión persiste inmutable y la pulsión sigue ligada a ella (p. 143).

Y la segunda referida a una represión secundaria, entendida como “un acto concreto de represión por el cual alguna idea o percepción que alguna vez fue consciente es expulsada de la conciencia” (Evans, 2007, p. 169). O dicho con Freud (1979q):

La segunda etapa de la represión, la *represión propiamente dicha*, recae sobre retoños psíquicos de la agencia representante reprimida o sobre unos itinerarios de pensamiento que, procedentes de alguna otra parte, han entrado en un vínculo asociativo con ella. A causa de ese vínculo, tales representaciones experimentan el mismo destino que lo reprimido primordial. La represión propiamente dicha es entonces un ‘esfuerzo de dar caza’ (p. 143).

Así, la represión configura en lo inconsciente ideas o recuerdos, por tanto, “siempre es posible que el material reprimido retorne en forma distorsionada, en síntomas, sueños, lapsus verbales, etcétera” (Evans, 2007, p. 169).

Hasta aquí, la idea teórica de la represión, pero ¿cómo entender su relación con la pulsión de saber? Podemos entender su relación bajo dos perspectivas. La primera, el posible trabajo psíquico que puede hacer un sujeto con los retoños inconscientes que vuelven bajo el marco de la represión secundaria. Es decir, un sujeto se puede movilizar o mover por efecto de un recuerdo (lapsus, sueños u otras construcciones del inconsciente) y pretender saber en cierta medida los sentidos de este, por tanto, podría emprender una búsqueda de saber. La segunda, establecemos también su posible rela-

ción con la represión secundaria, que puede operar en los sujetos bajo la lógica de un no que en cierta medida regula lo posible o lo prohibido para los sujetos; en tanto entendemos que un no dicho por un educador puede o no habilitar al sujeto a una elección, en tanto ese “no regulador” vaya acompañado de una oferta. Con Freud (1979x) lo entendemos de la siguiente manera:

[...] es la autoridad de los progenitores —en lo esencial la del padre irrestricto, que amenaza con el poder de castigar— la que reclama del hijo una renuncia de lo pulsional y establece para él lo que le está permitido y lo que tiene prohibido. Aquello que con respecto al niño se denomina ‘juicioso’ o ‘díscolo’ es llamado luego, cuando la sociedad y el superyó han entrado en escena en lugar de los progenitores, ‘bueno’ o ‘malo’, ‘virtuoso’ o ‘vicioso’. Pero siempre se trata de lo mismo: una renuncia de lo pulsional impuesta por la presión de la autoridad que sustituye y prolonga al padre (pp. 115-116).

1.2 Relación entre sublimación y represión

Hay una curiosa relación entre dos de los componentes de la pulsión de saber —sublimación y represión— que configuran tres tipos de su desarrollo subjetivo. Primero, la inhibición neurótica; segundo, la sexualización del pensamiento; y tercero, la sublimación de la libido.

El primer tipo Freud (1979k) lo describe así:

La investigación puede compartir el destino de la sexualidad; el apetito de saber permanece desde entonces inhibido, y limitado -caso para toda la vida- el libre quehacer de la inteligencia, en particular porque poco tiempo después la educación erige la inhibición religiosa del pensamiento. Este es el tipo de la inhibición neurótica (p. 74).

Si la investigación puede compartir o no la suerte de la sexualidad, es porque investigación y sexualidad no son lo mismo. Pero, como dice Freud, cuando la comparte, es decir, se reprime, se coarta el apetito de saber. De igual modo, la pulsión de saber reprimida afecta la inteligencia; así, lo anímico tiene, entonces, consecuencias en lo cognitivo. Ello sugiere que la pulsión de saber no se equipara con la inteligencia, ni el pensamiento, pero sí tiene una conexión

importante, pues puede potenciar o menguar estas últimas. Y aquí podríamos evocar aquellos casos en los cuales la vida anímica del niño genera los mal llamados “fracasos académicos”.

Advierte Freud que este camino también puede ser exacerbado por la educación, en tanto haya una “inhibición religiosa del pensamiento”. Es decir, que el tipo de educación que reciba un niño también incide en su relación con la pulsión de saber. Por lo tanto, los caminos posibles de la pulsión de saber, de igual modo, son alentados o menguados por las contingencias, por las vicisitudes de la historia personal, y dentro de ellos está la educación impartida hacia el sujeto.

Un segundo desenlace de la represión es propuesto por Freud (1979k) como sexualización del pensamiento. Veamos:

En un segundo tipo, el desarrollo intelectual es bastante vigoroso para resistir la sacudida que recibe de la represión sexual. Trascurrido algún tiempo luego del sepultamiento de la investigación sexual infantil, cuando la inteligencia se ha fortalecido, la antigua conexión le ofrece memoriosamente su auxilio para sortear la represión sexual y la investigación sexual sofocada regresa de lo inconsciente como compulsión a cavilar, por cierto que desfigurada y no libre, pero lo bastante potente para sexualizar al pensar mismo y teñir las operaciones intelectuales con el placer y la angustia de los procesos sexuales propiamente dichos. El investigar deviene aquí quehacer sexual, el único muchas veces; el sentimiento de la tramitación por medio del pensamiento, de la aclaración, reemplaza a la satisfacción sexual; ahora bien, el carácter inacabable de la investigación infantil se repite también en el hecho de que ese cavilar nunca encuentra un término, y que el buscado sentimiento intelectual de la solución se traslada cada vez, situándose más y más lejos (p. 74).

Podríamos pensar, entonces, que luego de la represión, si el sujeto ha tenido un fuerte desarrollo intelectual, propiciado tal vez por las contingencias de su vida, ello puede ayudar para que no todo de la pulsión de saber sucumba a la represión. Parece entonces que también en esta vía ayuda la educación, la cual puede coartar o posibilitar el desarrollo intelectual. Así, la investigación podría retornar desde lo inconsciente. Pero, es un retorno que viene en forma de cavilación, que logra sexualizar el pensamiento, es decir que procura satisfacción sexual en pensar. Esta, nos dirá Freud, es una pul-

sión de saber de carácter obsesivo, el cual tiene como consecuencia que el sujeto tenga dificultades para concluir sus investigaciones. Quizás sea el caso de personas que inician múltiples proyectos con dificultades para concluirlos. Por ello es por lo que quizás Freud le da el nombre a esta modalidad como obsesión intelectual neurótica.

La tercera vía la describe Freud (1979k) así:

El tercer tipo, más raro y perfecto, en virtud de una particular disposición escapa tanto a la inhibición del pensar como a la compulsión neurótica del pensamiento. Sin duda que también aquí interviene la represión de lo sexual, pero no consigue arrojar a lo inconsciente una pulsión parcial del placer sexual, sino que la libido escapa al destino de la represión sublimándose desde el comienzo mismo en un apetito de saber y sumándose como refuerzo a la vigorosa pulsión de investigar. También aquí el investigar deviene en cierta medida compulsión y sustituto del quehacer sexual, pero le falta el carácter de la neurosis por ser enteramente diversos los procesos psíquicos que están en su base (sublimación en lugar de irrupción desde lo inconsciente); de él está ausente la atadura a los originarios complejos de la investigación sexual infantil, y la pulsión puede desplegar libremente su quehacer al servicio del interés intelectual. Empero, dentro de sí da razón de la represión de lo sexual, que lo ha vuelto tan fuerte mediante el subsidio de una libido sublimada, al evitar ocuparse de temas sexuales (pp.74-75).

Por tanto, algo escapa de la libido a la represión, y eso que escapa se pone al servicio de la pulsión de saber, por vía de la sublimación. Refiere Freud que también por esta vía la investigación se vuelve obsesiva, pero con ello se refiere a un anhelo infatigable de saber, que quizás ninguna investigación concluida logra apaciguar.

Vistos estos tres tipos o destinos que la libido (o la pulsión) tiene en relación con la represión y la sublimación en la historia subjetiva, Leonardo da Vinci se nos muestra como ejemplo de ello, veamos:

No había hecho sino mudar la pasión en esfuerzo de saber; se consagraba a la investigación con la tenacidad, la constancia, el ahondamiento que derivan de la pasión, y en la cima del trabajo intelectual, tras haber ganado el conocimiento, dejaba que estallara el afecto largamente retenido, que fluyera con libertad como un brazo desviado del río después que él culminaba la obra (Freud, 1979k, p. 70).

Freud advierte que Leonardo es un caso para pensar la pulsión de investigar por la tercera vía: la sublimación, en donde el pensar le proporciona grandes placeres; sin embargo, cada que obtiene un nuevo conocimiento fruto de sus investigaciones, algo nuevamente lo inquieta, lo incomoda y se instala una nueva razón para investigar.

A modo de conclusión

Para cerrar este capítulo, acudamos a otra voz que en cierta medida nos acompañe y nos permita reunir los fragmentos aquí presentes. Dice Piera Aulagnier (1980) que “todo acto de conocimiento está precedido por un acto de catectización (p. 61), es decir, en el desarrollo del Yo, este se descentraliza y puede dirigir su libido a un objeto, en este caso el conocimiento o el saber. Así, diría Aulagnier que estamos ante una extraña pulsión, “cuya meta, el objeto, no es otra cosa que el conocimiento” (p. 61).

La pulsión de saber, como la hemos nombrado siguiendo a Freud, se nos presenta igual de extraña, es por eso que fuimos a la búsqueda de su entendimiento, y para agrado de nosotros la encontramos como posibilidad de vínculo con algo otro deseado, pues sabemos que la pulsión no conoce otro placer que aquel erotizado —libidinizado— (Aulagnier, 1980); por tanto, nos vemos ante el encuentro de una pulsión y su objeto, mediado por un lazo de amor; al respecto, dice Aulagnier (1980) que:

[...] los primeros objetos que queremos conocer son objetos ya amados, ya catectizados, con la esperanza de apropiarnos de este modo de los medios para asegurarnos su presencia constante, la ausencia de toda causa de sufrimiento y el placer que se espera (p. 61).

Así, la pulsión de saber se nos deja ver como una de las posibilidades que tenemos los sujetos para que lo que se nos hace ausente pueda, de algún modo, hacerse presente. Esto como efecto del vínculo, porque “esta pulsión se manifiesta a posteriori ante nuestra mirada gracias al fin que persigue y alcanza: la creación” (Aulagnier, 1980, pp. 61-62).

La pulsión de saber sería, en sí, un vínculo amoroso con el saber, en tanto un sujeto se satisface amando saber aquello que lo concierne en lo vital; o sería lo mismo decir que: la pulsión de saber vuelve al sujeto en una suerte de enamorado que busca en un objeto de saber su satisfacción.

Capítulo 2.

Los enigmas fundantes de la pulsión de saber

María Paulina Mejía Correa

Sofía Fernández Fuente

... así el origen y la muerte parecen proporcionar la suficiente inquietud
para la búsqueda continua de saberes;
igualmente la sexuación ofrece un territorio siempre fértil
para las exploraciones del sujeto.

GRACIELA FRIGERIO

De la mano de Freud, hemos podido dilucidar que tras el insistente placer de preguntar que hay en los niños cohabitan tres enigmas fundantes de la pulsión de saber. Ellos son la pregunta por el origen, la sexualidad y la muerte. Preguntas insolubles que requieren ser veladas por el manto del olvido, para retornar a lo sumo disfrazadas en otras preguntas, pero ya anudadas a los intereses de la cultura.

2.1 Las preguntas por el origen, la sexualidad y la muerte

El desvalimiento y desamparo radical en el cual nace el ser humano lo hacen inexorablemente dependiente de sus cuidadores, quienes además de suplir sus necesidades biológicas, lo harán parte del lenguaje, incluso, en el mejor de los casos, antes de nacer. Lo sueñan, como dice Borges (2005) y, a su vez, interpretan sus actos de modos muy singulares. El recién venido al mundo también interpreta lo que le viene del Otro. Sus canturreos, sus silencios, sus abrazos, sus tonos, su presencia y ausencia, entre muchas otras cosas, empiezan

a significar para el pequeño y lo introducen en el vasto mundo del lenguaje. Un lenguaje que lo rescata de la pura biología, pero que a su vez lo lanza a la incertidumbre de las significaciones.

De tal modo, la biología no será la fuente que le responda las preguntas relativas a lo que él es para el Otro, a lo que significa ser hombre o mujer y a la angustia que le produce la dialéctica de la presencia y la ausencia, es decir, del sentido de la vida y de la muerte. Esa falta de estabilidad en las significaciones hará que las preguntas fundantes no cesen, incluso serán el origen de las primeras investigaciones del niño, es decir de su pulsión de saber.

2.1.1 La pregunta por el origen: ¿qué soy para los otros?

Los problemas de investigación que ocupan al niño tienen como fuente unos intereses particulares, pues “No son intereses teóricos sino prácticos los que ponen en marcha la actividad investigadora en el niño” (Freud, 1979e, p. 177). Cuando Freud alude a lo práctico se refiere a problemas que nacen de lo que acontece en los vínculos y en su cuerpo. En este sentido:

La amenaza que para sus condiciones de existencia significa la llegada, conocida o barruntada, de un nuevo niño, y el miedo de que ese acontecimiento lo prive de cuidados y amor, lo vuelven reflexivo y penetrante. El primer problema que lo ocupa es, en consonancia con esta génesis del despertar de la pulsión de saber, no la cuestión de la diferencia entre los sexos, sino el enigma: ‘¿De dónde vienen los niños?’ (p. 177).

Así las cosas, la actividad investigadora se pone en marcha gracias a una amenaza muy temprana que se cierne sobre las *condiciones de existencia* del pequeño, amenaza que se instala cuando percibe que sus padres se ocupan de otros asuntos que no involucren su existencia. Es como si las ausencias de sus padres, fruto de sus otras ocupaciones, fueran leídas por el niño como pérdida del cuidado y del amor. La expresión “conocida o barruntada” es significativa, pues no se requiere el nacimiento de un hermano para que esta amenaza advenga. Lo que hace suponer que ella se instala allí donde hay unos padres que, además de su hijo, tienen otros intereses que los ocupan, lo cual le advierte al pequeño que él no es el

centro, él no es lo único para ellos. Colegimos que está herida en el ser produce la pregunta: si no soy todo, ¿qué soy entonces?

Vemos entonces que la amenaza se fragua sobre las condiciones de existencia del pequeño; condiciones que tienen que ver con los recubrimientos simbólicos que recibe del Otro, los cuales lo deberían proteger del desamparo radical al que se expone todo ser humano cuando está desprovisto de cuidados y amor. Este será el primer problema que ocupa al niño, dándole nacimiento a la pulsión de saber. Sin embargo, llama la atención que la pregunta que formula es: ¿de dónde vienen los niños? Al respecto Freud nos advierte (1979k):

Del apetito de saber de los niños pequeños es testimonio su infatigable placer de preguntar, enigmático para el adulto mientras no comprenda que todas esas preguntas no son más que circunloquios, y que no pueden tener término porque mediante ellas el niño quiere sustituir una pregunta única que, empero, no formula (p. 73).

De tal modo, las múltiples preguntas que hace el niño son metáforas de *una pregunta única* que no puede formular directamente; *circunloquios* que le permiten gravitar sobre un centro difícil de nombrar. Quizás este rodeo evita el reencuentro con la amenaza que puso en marcha su apetito de saber, amenaza anudada a la pregunta *qué soy para el otro*, la cual en sí misma revela que ya no hay certezas sobre lo que se es. Quizás este rodeo evita nombrar ese agujero que se revela en la pregunta misma, pues como dice Braunsstein (2008): “¿Quién podría contar un ‘agujero’?” (p. 169).

Lo anterior nos insinúa que tras el *infatigable placer de preguntar* reside un fondo triste. Quizás, como escribe George Steiner (2007): “La existencia humana, la vida del intelecto, significa una experiencia de esta melancolía y la capacidad vital de sobreponerse a ella. Hemos sido creados, por así decirlo, ‘entristecidos’” (pp. 11-12).

Notamos entonces que el circunloquio tiene dos fines: les evita a los niños la cercanía a ese fondo triste y, a su vez, les procura un placer. Así las cosas, el infatigable placer de preguntar se constituye en una defensa que lo protege de la melancolía, como dice Steiner. Aunque, como nos enseña la escritora Rosa Montero (2013), habría otras defensas frente a ese fondo triste: “Los humanos nos defen-

demos del dolor del sin sentido adornándolo con la sensatez de la belleza” (p. 119). Dolor del sinsentido, de lo que no tiene manera de ser nombrado, significado, de un no saber que se instala como centro en la existencia, un no saber qué se es, incluso un no saber sobre el sentido de la vida y de la muerte. Agujeros de sentido frente a los cuales hay que inventar unos retiros, unas distancias, pues: “Hay que hacer algo con todo eso para que no nos destruya, con ese fragor de desesperación, con el inacabable desperdicio, con la furiosa pena de vivir” (Montero, 2013, p. 119). La pulsión de saber entonces se constituye en una defensa. En palabras de Goldenberg (2009): “todo lo que es defensa, arreglo, saber-hacer de un ser hablante, es siempre bajo un fondo de soledad, de abismo, de desamparo” (p. 121).

2.1.2 La pregunta por la sexualidad

Un segundo problema despierta la pulsión de saber en los niños, pues “la pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales, y aun quizás es despertada por estos” (Freud, 1979e, pp. 176-177).

Y como Freud anunció, son problemas prácticos y no teóricos los que impulsan la investigación de los niños. En esta ocasión, se trata de dos problemas derivados de la percepción de la diferencia sexual anatómica y de la percepción del coito; ambas provocan en los niños una serie de preguntas que lo llevan a hacer conjeturas en su intento de comprender eso que percibe y que también le concierne en sus condiciones de existencia. La percepción de la diferencia sexual anatómica pone a los niños frente al enigma de lo que supone ser hombre y ser mujer. Digamos que del discurso del Otro de su tiempo obtiene una serie de versiones que, a modo de fragmentos, el niño intenta encolar para fundar su propia versión.

En la época de Freud era común que los chicos pensarán que una de las diferencias entre hombres y mujeres fue causada porque a las chicas les habían quitado el pene: “Tanto los varoncitos como las niñas forman la teoría de que también la mujer tuvo originariamente un pene que perdió por castración” (Freud, 1979e, p. 177). Teoría

que desencadena en las niñas como consecuencia una envidia por el órgano ausente. Colegimos que esta envidia no es causada por la falta del pene, sino más bien por la significación social y los privilegios que de ello se derivaba. Colette Soler (2015) advierte:

No hay lugar a dudas de que, desde los treinta primeros años del siglo xx, la época de Freud, algo ha cambiado en el discurso común. Es incluso un verdadero cambio radical en lo que se refiere a las costumbres. Releí algunos textos de Freud, los dedicados a la educación sexual de los niños de 1907 y a las teorías sexuales infantiles de 1908. Jamás había notado hasta qué punto, además de su alcance analítico, se trata de verdaderos documentos antropológicos. Los ejemplos de los niños que cita, sobre todo los de las niñas, hoy en día serían inhallables. Tal como ése en el que una “doncella inocente” —como dice Freud— se indigna de que su esposo le hubiera “orinado adentro” en su noche de bodas (párr. 1).

Queremos entonces hacer notar que las conjeturas que construyen los niños en su intento de responder a sus preguntas sobre la sexualidad están impregnadas de los discursos de su tiempo. Así las cosas, la actividad investigadora de los niños se nutre de las diversas interpretaciones del Otro relativas a qué es ser hombre y qué es ser mujer.

De otro lado, así como ocurre con la pregunta por el origen, tampoco en este caso el ser humano encontrará una respuesta definitiva, una respuesta concluyente. Nos dice Rosa Montero (2013): “Sí, es difícil, muy difícil ser mujer, porque en realidad no sabes en qué consiste ni siquiera asumir lo que la tradición exige” (p. 132).

Falta de saber que puede avivar aún más la actividad investigadora, la cual, como ya lo advertimos, se convierte en una defensa frente al agujero del sinsentido y, a su vez, se constituye en fuente de mucho placer. Así, lo no sabido es aliento de la pulsión de saber.

De igual modo, en el ámbito de la sexualidad emergen otras preguntas en los niños anudadas a las relaciones sexuales, motivadas por algunas vivencias que les resultan incomprensibles:

[...] por alguno de los azares hogareños, son testigos casuales del comercio sexual de sus padres, acerca del cual, en ese caso, pueden recibir unas percepciones harto incompletas. Pero cualquiera que sea la pieza de ese comercio que entonces observen, la posición recíproca de las dos personas,

los ruidos que hacen o ciertas circunstancias secundarias, siempre llegan a lo que podríamos llamar la misma concepción sádica del coito (Freud, 1979h, p. 196).

Vemos en este caso a un niño que se encuentra por azar con percepciones incompletas del “comercio sexual de los padres”; imágenes o sonidos llegan a sus sentidos y precisan para él una comprensión. Con esos fragmentos el pequeño construye conjeturas que, generalmente, tiene tinte sádico, es decir que asocia el coito con un acto violento. Esta descripción que nos ofrece Freud nos hace pensar en unos niños que no cuentan con un educador para tramitar lo visto u oído. Nos preguntamos si aún hoy estas son las conjeturas que hacen los niños ante su tercer problema de investigación práctico.

Nos proporciona Freud otro relato que nos ayuda a comprender algo más sobre las investigaciones de los niños:

Otras veces, aun, el matrimonio entero brinda al atento niño el espectáculo de una querrela continua, que se expresa en palabras airadas y ademanes inamistosos, y entonces a él no podrá asombrarle que esa querrela persista también de noche y se zanje con los mismos métodos que el niño está acostumbrado a emplear en su trato con sus hermanos o sus compañeros de juego (Freud, 1979h, p. 197).

Frente a las novedades que provocan preguntas el pequeño se puede servir de lo ya sabido para armar sus teorías, es decir que “casi siempre buscan la solución del secreto en alguna relación de comunidad” (Freud, 1979h, p. 178). Otro ejemplo nos ofrece Freud (1979h) en este sentido, cuando nos cuenta que algunos niños creen que en el coito “*el marido orina en la bacinilla de la esposa*’. Otras veces el sentido del estar casados se sitúa en lo siguiente: *‘mostrarse recíprocamente la cola’* (sin avergonzarse)” (p. 198). Así, lo ya sabido le permite al niño interpretar aquello que le causa preguntas. Pero, como ocurre con los otros enigmas, sus conjeturas siempre serán precarias, insuficientes, pues “nuestro pequeño investigador ha hecho muy temprano la experiencia de que todo saber es un fragmento y de que en cada estadio queda un resto no solucionado” (Freud, 1979j, p. 83). Y es precisamente ese resto no solucionado, ese vacío, el motor de la pulsión de saber.

Dicho en las palabras de Graciela Frigerio (2014):

[...] la infancia implica quizás, esa constitución fundante que resulta de un olvido. Yo les diría casi de una prohibición de saber, usted viene de un lugar que no le será posible conocer y es justamente esa prohibición de saber, ese incognoscible, ese desconocido, imposible de aprender lo que fundará para cada uno de nosotros con o sin escuela, unas curiosidades, unas ganas de entender; yo le diría, casi una tentación de elaborar. En todo caso, es lo que, como enigma, ese desconocido incognoscible va [a] abrir todo el espacio de la curiosidad intelectual.

2.1.3 La pregunta por la muerte

La muerte, otro de los enigmas fundantes de la pulsión de saber. Problema del que tienen noticia los recién nacidos cuando se enfrentan a la dialéctica de la presencia/ausencia de sus figuras protectoras. El encuentro con la ausencia del otro generalmente produce en los bebés una gran conmoción. Sin embargo, Freud con fina agudeza observa una escena que le ayuda a descubrir de qué manera un juego en particular se convierte en un recurso psíquico que le ayuda al infante a hacerle frente a la conmoción que produce la ausencia. Este descubrimiento de Freud tiene lugar cuando visita durante algunos meses a su hija Sophia. Allí observa que su nieto Ernest se entrega con júbilo a un extraño juego cuando su madre se ausenta:

Este buen niño exhibía el hábito, molesto en ocasiones, de arrojar lejos de sí, a un rincón, o debajo de una cama, etc., todos los pequeños objetos que hallaba a su alcance, de modo que no solía ser tarea fácil juntar sus juguetes. Y al hacerlo profería, con expresión de satisfacción e interés, un fuerte y prolongado 'o-o-o-o', que según el juicio coincidente de la madre y de este observador, no era una interjección, sino que significaba 'fort' {se fue} ... El niño no hacía otro uso de sus juguetes que el de jugar a que 'se iban'. Un día hice la observación que corroboró mi punto de vista. El niño tenía un carretel de madera atado con un hilo... con gran destreza arrojaba el carretel, al que sostenía por el hilo tras la baranda de su cunita con mosquitero; el carretel desaparecía ahí dentro, el niño pronunciaba su significativo 'o-o-o-o', y después, tirando del hilo, volvía a sacar el carretel de la cuna, saludando ahora su aparición con un amistoso 'Da' {acá está}. Ese era el juego completo, el de desaparecer y volver. La mayoría de las veces sólo se había podido ver el primer acto, repetido por

si solo incansablemente en calidad de juego, aunque el mayor placer, sin ninguna duda, correspondía al segundo (Freud, 1979t, pp. 14-15).

Frente a este juego del carretel o juego del *Fort Da*, a Freud le llama la atención que el pequeño insiste sobre todo en el acto de hacer desaparecer el objeto, lo cual lo lleva a construir varias interpretaciones. En primer lugar, aduce que el pequeño transforma una vivencia en la que está en posición pasiva —ser abandonado por su madre— en otra vivencia donde ya puede estar en posición activa —él es quien hacía desaparecer el objeto—. Refiere Freud que el niño también puede experimentar un deseo de venganza por la partida de su madre, por tanto, al arrojar el carretel es como si fuese él quien echara a su madre.

Vemos entonces cómo, desde muy temprana edad, el ser humano se enfrenta al vacío insoportable que le genera la ausencia del otro, la cual podrá paliarse en sus efectos construyendo recursos simbólicos que le permitan soportar este agujero. De igual modo, el ser humano ha tenido que lidiar a través de los tiempos con la ausencia radical que presentifica la muerte: “La representación de la muerte es tardía y se la admite sólo con vacilaciones; aun para nosotros sigue siendo vacía de contenido, y no la podemos consumir (Freud, 1979m, p. 80).

Refiere Freud (1979m) que la humanidad ha construido tres sistemas de pensamiento para hacerle frente al agujero de la muerte: el animismo, las religiones y la ciencia; aparatos simbólicos que le permiten al ser humano, así como al recién nacido que arroja el carretel, no ser solo el objeto con el que juega la parca.

El animismo, gracias a la omnipotencia del pensamiento, intenta controlar los poderes de la naturaleza y mediante sus creencias darle un sentido a la muerte.

Existe entonces una sobrestimación general de los procesos animicos, vale decir, una actitud frente al mundo, que nosotros, de acuerdo con nuestras intelecciones del vínculo entre realidad y pensar, no podemos menos que considerar como una sobrestimación del segundo. Las cosas del mundo son relegadas tras sus representaciones; lo que con estas se emprenda acontecerá por fuerza también a aquellas. Las relaciones que

existen entre las representaciones se presuponen también entre las cosas (Freud, 1979m, p. 87).

Y con esta sobreestimación de los procesos anímicos el primitivo intenta someter la realidad, así, por ejemplo, ante una sequía hará rituales que hagan retornar la lluvia y ante la muerte propia y del semejante creará espíritus malignos y benignos que acojan sus vínculos de ambivalencia con los muertos.

De igual modo, la religión es otro sistema simbólico donde la realidad se somete al pensamiento, a las creencias para paliar la angustia de las fuerzas de la naturaleza y de la inminencia de la muerte. En este caso los rituales se dirigen a los dioses para que ellos realicen su voluntad. El animismo y las religiones son tramitaciones simbólicas de la angustia frente a la ausencia, a la falta y a las fuerzas de la naturaleza. Tramitaciones que tienen más el estatuto de creencias que se instalan allí, quizás para no saber nada del sinsentido de la muerte. Vemos la pulsión de saber confrontada a un enigma, pero que se resuelve con unos aparatos simbólicos compactos que eluden la duda, que eluden la angustia del no saber, eluden la desnudez significativa de la muerte.

El tercer sistema —la cosmovisión científica— recorre otro camino frente a la inconmensurable muerte, ya no del lado de la creencia sino del lado de la construcción de conocimientos sobre el fenómeno que intenten domeñar hasta donde sea posible. Dicho en otras palabras, se da un tránsito entre la fe en unos aparatos simbólicos que protegen de la angustia, hacia el reconocimiento de que sobre la muerte y la naturaleza nada se sabe y, por ello, es menester investigar para así poder construir unos conocimientos que nos permitan domeñar lo posible de esos poderes que hacen temblar al ser humano.

En el estadio animista, el hombre se atribuye la omnipotencia a sí mismo; en el religioso, la ha cedido a los dioses, pero no renuncia seriamente a ella, pues se reserva, por medio de múltiples influjos, guiar la voluntad de los dioses de acuerdo con sus propios deseos. En la cosmovisión científica ya no queda espacio alguno para la omnipotencia del hombre, que se ha confesado su pequeñez y se resigna a la muerte (Freud, 1979m, p. 91).

Tres enigmas entonces están en el inicio de la pulsión de saber: el origen, la sexualidad y la muerte. Ellos nos invitan desde la infancia a intentar construir creencias o a emprender investigaciones como defensa ante lo que no tiene una tramitación única y definitiva, precisamente por estar inscritas en el vasto mundo del lenguaje, de tal modo:

Todas las preguntas asociadas a esos interrogantes existenciales han tenido profusas tramitaciones (teóricas, religiosas, literarias, científicas, artísticas, políticas, privadas y/o públicas). Sin embargo, parecería que ninguna de las explicaciones ofrecidas propone una comprensión definitiva, lo que es a la vez inconfortable y prometedor (Frigerio, 2012, p. 84).

Lo inconfortable y prometedor de las profusas tramitaciones parece que nos pone frente a una falta que puede ser fuente de aliento para la pulsión de saber; lo no sabido, lo precario de todas nuestras construcciones puede ser aliento o, quizás para algunos, un camino hacia la impotencia, sobre todo si peleamos con los límites que nos impone el habitar el mundo del lenguaje.

Anuncia Braunstein (2008): “Lo ‘inasequible’ que Goethe confesaba depende de la imposibilidad de ‘contar de veras una historia’ [...] de la incapacidad del lenguaje de aprehender lo real” (p. 15).

Y, para terminar:

Cada existencia incluye una cantidad variable de vaivenes, de vericuetos que desvían del camino, siempre sinuoso. Para empezar, la primera, la indeseada, la de haber nacido, desprendiéndose de un cuerpo femenino. Y, luego, todas las demás, que trazan una biografía llena de misteriosos puntos de silencio y de incompreensión a los que suplantamos con alguna clase de pegamento para que no se nos descosa, para quedar cosidos, para armar y encolar los fascículos ensamblados de ese ‘volumen’ que entretejemos con jirones de la memoria (Braunstein, 2008, p. 11).

A modo de conclusión

No somos solo fruto de la biología, también lo somos del lenguaje, el cual nos introduce en el vasto mundo de la significación. El ser

humano no solo requiere alimento y cobijo, necesita significar sus condiciones de existencia. Y esta necesidad la llamamos con Freud pulsión de investigar, apetito de saber, de saber qué se es para el otro, de saber qué significa ser hombre y ser mujer, qué es el sexo y qué significa la ausencia radical que nos impone la muerte. Problemas prácticos más que teóricos son los que despiertan la sed de comprender, para así contar con unas orientaciones simbólicas que nos sitúen en el mundo, pero también que nos protejan de la incertidumbre significativa que supone habitar la casa del lenguaje. Los seres humanos son habitados a través de su existencia por unos enigmas fundantes que intentarán tramitar de una o varias maneras. Algunos se apoyarán en las religiones, otros en el animismo, otros en la ciencia o en la creación. En esta investigación colegimos que una de las formas de tramitar estos enigmas es la pulsión de saber, es decir, la conversión del saber en un objeto libidinal, apetecible, saber siempre precario que por serlo estará invitando al sujeto a emprender más y más aventuras para intentar comprender o saber lo no sabido.

El hombre estará siempre relanzado al seguir buscando, a continuar curioseando lo desconocido, algunos de cuyos rostros adquirirán la forma de lo desconocido cognoscible y otros seguirán ofreciendo la opacidad motora que da libido y razón para perdurar en las búsquedas. Entendemos que son las búsquedas las que ofrecen el telón de fondo a lo propiamente humano: el deseo de saber y sus derivas y derivadas (Frigerio, 2012, p. 84).

Capítulo 3.

Respuestas de los educadores frente a las investigaciones del niño

María Paulina Mejía Correa

Sofía Fernández Fuente

Toda relación de saber y toda relación con el saber [...] está siempre inscrita en una trama en la que está siempre presente el más de uno en el corazón mismo de la mismidad.

Graciela Frigerio

Hemos hablado de unas preguntas que le dan origen a la pulsión de saber en los niños, preguntas que surgen precisamente porque está inscrito en el mundo del lenguaje. Inscripción que no la hace su biología, la hace los otros, los primeros otros que lo reciben en el mundo; aquellos que lo interpretan, que leen su llanto, su risa, sus gestos y le dan un sentido. El niño interpretado, a su vez, interpreta las respuestas del otro. Lector temprano extraviado en el mundo de los significantes, buscador de sentidos.

Freud nos advierte de algunas posibles respuestas que pueden dar esos otros, que llamaremos en adelante educadores, a las preguntas que les hacen los niños, relativas, entre otras, a la sexualidad. Así, engañar, sofocar de manera violenta su curiosidad y esclarecer son algunos modos como el educador responde, no sin consecuencias en el curso de la pulsión de saber en el niño.

3.1 El engaño

Los educadores pueden responder a las preguntas que les hacen los niños con engaños, es decir, disfrazando la verdad con ropajes que no le pertenecen. Intención de ocultamiento de un saber que revela, según Freud (1979f), una vulgar mojigatería o la creencia según la cual a los niños les falta la pulsión sexual:

Por cierto, no es sino la vulgar mojigatería y la propia mala conciencia en asuntos sexuales lo que mueve a los adultos a usar de esos ‘tapujos’ con los niños; no obstante, es posible que influya también algo de ignorancia teórica conjurable mediante el esclarecimiento de los adultos mismos. En efecto, se cree que la pulsión sexual falta en los niños, y sólo se instala en ellos en la pubertad, con la maduración de los órganos genésicos. He ahí un grosero error, de serias consecuencias tanto para el conocimiento como para la práctica (p. 116).

Algunos adultos se escandalizan con las preguntas relativas a la sexualidad que los niños les hacen, pues suponen que esta solo se manifiesta cuando los órganos sexuales han madurado, en tal sentido creen en la inocencia sexual infantil. Habrá quizás un miedo en los educadores a que el saber genere un despertar temprano de las pulsiones sexuales, por lo cual evitar ese despertar es su tarea. Recurren, pues, al tapujo como una treta que les permite acallar lo que consideran una curiosidad a destiempo. Así las cosas, ellos creen que los niños ni quieren ni deben saber nada sobre la sexualidad. Llama Freud a esta creencia un “grosero error” que tendrá consecuencias en los niños, tanto en su relación con el saber como en sus modos de vivir la sexualidad.

El engaño entonces extravía, desorienta, en un momento subjetivo en el cual los pequeños están ávidos de respuestas del otro, para así poder hacer sus construcciones. Advierte Freud (1979f) que “En la mayoría de los casos, los niños yerran a partir de este momento la única postura correcta ante las cuestiones del sexo, y muchos de ellos jamás la reencontrarán” (p. 120). Es como si los adultos les entregarán respuestas que los hacen extraviar en esa difícil aventura de construir unos mapas significantes que los guíen frente a la sexualidad. Ahora bien, algunos niños pueden reconocer el engaño que hay en las respuestas de los educadores:

Así nos hemos enterado, con asombro, de que el niño rehúsa creencia a las noticias que se le dan; por ejemplo, rechaza con energía la fábula de la cigüeña, tan rica de sentido mitológico [... Rechaza pues lo que el otro le entrega, no cree que ello sea verdad y ...] a menudo se siente en seria oposición a los adultos y de hecho nunca les perdonará que le hayan escatimado la verdad en esa ocasión (Freud, 1979k, p. 73).

Es una oposición al adulto derivada de su falta de credibilidad, de su falta de confianza en quien escamotea sus más íntimas investigaciones. Pero el niño no renuncia a la posibilidad de construir sus respuestas; arrojado hacia el camino solitario de unas investigaciones sin un adulto que lo acompañe, se sirve de sus propias conjeturas, a lo sumo se martirizará en secreto y construirá teorías grotescas que respondan parcialmente sus preguntas:

Cuando los niños no reciben los esclarecimientos en demanda de los cuales han acudido a los mayores, se siguen martirizando en secreto con el problema y arriban a soluciones en que lo correcto vislumbrado se mezcla de la manera más asombrosa con inexactitudes grotescas, o se cuchichean cosas en que, a raíz de la conciencia de culpa del joven investigador, se imprime a la vida sexual el sello de lo cruel y lo asqueroso (Freud, 1979f, p. 120).

Las versiones crueles y asquerosas que pueden construir los niños sobre sus preguntas, en este caso sobre la sexualidad, pueden entonces ser indicio de la desorientación a la que es sometido el niño por los modos como los adultos alojan y responden sus preguntas. La vulgar mojigatería en la educación sexual del niño favorece el imperio de construcciones imaginarias que degradan la sexualidad. El cuchicheo, las risas, la malicia que le imprimen los niños a los temas de la sexualidad son pues fruto del tipo de acompañamiento que han recibido por parte de los educadores.

De igual modo, “Las respuestas usuales en la crianza de los niños menoscaban su honesta pulsión de investigar” (Freud, 1979f, p. 119). Así las cosas, la pulsión de saber en los niños puede ser afectada por el modo como los educadores alojan sus primeras investigaciones. Un educador que desconozca que también los niños son sujetos sexuales, afectados por sensaciones y experiencias a las cuales no saben ponerle nombre, que no tome en serio sus indaga-

ciones y lo extravíe con sus respuestas, afectará la relación que el pequeño tenga con su apetito de saber.

3.2 La represión violenta

El niño va recibiendo una serie de respuestas del otro. Y esas respuestas harán parte de las construcciones sucesivas que hace el pequeño sobre el niño que el otro le propone. Una de las respuestas de los educadores supone una *sofocación violenta* de la pulsión de saber del niño en lo relativo a temas sexuales; por tanto,

[...] si el propósito del educador es ahogar lo más temprano posible la aptitud de los niños para el pensar autónomo, en favor del tanpreciado 'buen juicio', no puede intentar mejor camino que despistarlos en el campo sexual y amedrentarlos en el religioso (Freud, 1979f, p. 120).

Despistarlos en lo sexual nos plantea nuevamente un extravío, en tanto el adulto no le da rutas al pequeño para transitar un camino, sino que por el contrario trata de alejarlo de unos intereses que a su juicio no son propios de la infancia. A su vez, el adulto amedrenta las preguntas que le hace el niño sobre sexualidad, utilizando para ello el recurso de la religión, es decir, transmitiéndole al pequeño unas creencias que recubran su interés sexual con el manto de la culpa.

Se le cierra entonces al niño una de sus investigaciones, una de sus solicitudes al otro para poder comprender eso que le pasa en su cuerpo, eso que lo desconcierta, eso que no alcanza a explicarse en soledad. Sin embargo, el propósito de los educadores de sofocar la pulsión no logra que ella desaparezca, no logra tampoco su gobierno; a lo sumo, tanto la sexualidad como el apetito de saber se reprimen, generando consecuencias como lo es la neurosis. En palabras de Freud (1979l):

Una violenta sofocación desde afuera de las pulsiones intensas en el niño nunca las extingue ni permite su gobierno, sino que consigue una represión en virtud de la cual se establece la inclinación a contraer más tarde una neurosis (p. 192).

Vemos entonces como la vulgar mojigatería y el desconocimiento de que los niños también son sexuados acarrea serias consecuencias tanto en la sexualidad como en la pulsión de saber. El adulto bajo la pretensión de que no haya en los niños una manifestación a destiempo de lo sexual utiliza el engaño o la sofocación violenta de aquellas preguntas que les dirigen los niños. Así las cosas, los extravían y desorientan en el camino de construir respuestas, así sean parciales, sobre aquello que los conmueve, sobre aquello que se constituye para los pequeños en sus primeros problemas de investigación.

En resumen, algunos educadores desconocen que en los niños hay un apetito de saber anudado a tres dimensiones cruciales en su existencia, ellas son: la sexualidad, su origen y la muerte. Ese desconocimiento hace que desprecien sus investigaciones, que las consideren un interés a destiempo que se debe erradicar a como dé lugar. Quizás no saben que con ello estarán afectando tanto la pulsión de investigar en el niño, como su relación con el saber. Ya lo indicamos en el capítulo anterior, no son intereses teóricos sino prácticos, los que inauguran la pulsión de saber. En tal sentido, las primeras preguntas del pequeño le solicitan al educador, a los grandes, orientaciones simbólicas que les sirvan de brújulas para su existencia. Advertimos que estas brújulas son simbólicas, que por serlo también limitarán el alcance de las respuestas. Así las cosas, habrá un extravío inherente a la condición humano, pero que se puede menguar si hay un otro que acoja y le de valor a aquello que solicitan saber los niños.

3.3 El esclarecimiento

La respuesta menos frecuente que suele asumir el educar es la del *esclarecimiento*; Freud se refiere a esta a instancias de la solicitud que le hace el doctor M. Furth de que a través de un artículo aclare cómo debe orientarse la educación sexual de los niños. Freud responde: “Debo, pues, responderles a estas cuestiones: si en general es lícito proporcionar a los niños esclarecimiento sobre los hechos de la vida genésica, a qué edad convendría hacerlo y de qué manera”

(Freud, 1979f, p. 115). Y en su artículo hace una serie de preguntas que increpan las resistencias existentes en este sentido:

¿Se teme despertar su interés por estas cosas prematuramente, antes que nazca en ellos mismos? ¿Acaso mediante ese encubrimiento se espera detener a la pulsión sexual hasta el momento en que pueda encaminarse por las únicas vías que le abre el régimen de la sociedad civil? ¿Se cree que los niños no mostrarían interés alguno por los hechos y enigmas de la vida sexual, ni inteligencia alguna para ellos, si terceros no se los señalasen? ¿Se cree posible que la noticia que se les deniega no les sea aportada por otros caminos? ¿O se busca real y seriamente que más tarde juzguen inferior y abominable todo lo sexual, de lo cual tanto padres cuanto educadores se propusieron mantenerlos alejados el mayor tiempo posible? (pp. 115-116).

Freud se pregunta por los motivos que podrían estar afectando la educación sexual en particular. Podríamos decir que uno es la creencia de que los niños no tienen sexualidad; y otro es considerar que la educación debe ayudar a que el niño considere lo sexual como algo detestable, y bajo la égida de esos ideales se le impide al niño saber sobre aquello que lo inquieta.

Frente a estos propósitos, que por lo demás describe como absurdos, Freud va a recurrir al filántropo Multatuli¹² quien sostiene que la pureza de los niños no se preserva mediante la ignorancia; por el contrario, lo que se obtendría con esa respuesta de los adultos de ocultarle a los niños algo con respecto a sus preguntas relacionadas con la sexualidad es que estos malicien más la verdad y que en el encuentro con sus pares conozcan la información negada por los adultos. Para Freud, los niños pueden resolver las preguntas sobre la sexualidad con el acompañamiento de los educadores y a través de un sutil esclarecimiento. Sin embargo, insiste en que las creencias de los educadores pueden ser obstáculo para ello. En su época, por ejemplo, se creía que la sexualidad solo aparecía con la maduración de los órganos sexuales, lo que, según Freud, traía graves consecuencias para la educación sexual de los niños.

¹² Multatuli es el seudónimo de un conocido escritor holandés, E. D. Dekker (1820-1887), y es citado por Freud en el texto *El esclarecimiento sexual del niño* de 1907.

Así, el interés intelectual del niño por los enigmas de la vida genésica, su apetito de saber sexual, se exterioriza en una época de la vida insospechablemente temprana. Si observaciones como la que pasará a comunicarle no han podido hacerse con más frecuencia, se lo debe, atribuir sin duda a que los padres están aquejados de una particular ceguera hacia ese interés del niño o, si no les fue posible ignorarlo, se empeñaron por ahogarlo enseguida (Freud, 1979f, p. 117).

Además, nos dice Frigerio (2012):

[...] afirmaremos que educar es un trabajo que necesita saberes y también exige (aunque esto pueda parecer contradictorio) saber ignorar los saberes a los que llamaremos saberes obturantes entre los cuales el falso saber del prejuicio o el del 'saber del ya se sabe omitido' (sea este lo que ya se sabe y se rechaza o del que se reniega, renunciando a la idea de un aprendizaje que se interponga a perpetuar la reproducción), como el 'ya se sabe obturante' (que consiste en remplazar lo que no se sabe del futuro incierto por un pasado mal interpretado) son sus rostros más terribles y de efectos más devastadores. Por ello nos detendremos en lo que consideramos un tan curioso como necesario saber: el saber ignorar. (p. 92).

Y esclarecer no será pues fruto de un saberlo todo, sino como Frigerio nos dice: saber ignorar para poder dejar que el otro construya sus saberes.

Para Freud (1979f), los autores que se han ocupado del esclarecimiento sexual en los niños están de acuerdo acerca de su necesidad. La dificultad ha sido coincidir en cómo hacer el esclarecimiento y en cuál es el momento oportuno. En su época, los educadores tenían la tendencia a posponer la educación sexual y a dar respuestas tardías y poco claras y sinceras a los niños.

Sobre el cómo hacerlo, Freud (1979f) sostiene que es importante que los educadores les hablen a los niños de la sexualidad como les hablan de cualquier otro tema:

[...] y para conseguir esto se requiere que lo sexual sea tratado desde el comienzo en un pie de igualdad con todas las otras cosas dignas de ser conocidas. Principalmente, es misión de la escuela el traerlo a cuento, introducir en las enseñanzas sobre el mundo animal los grandes hechos de la reproducción en su significatividad y, al mismo tiempo, insistir en que el ser humano comparte con los animales superiores todo lo esencial de su organización (pp. 120-121).

La propuesta de Freud para los educadores es la de asumir el tema de la sexualidad sin tapujos y tal como se asumen las demás áreas del conocimiento. Además, si en el contexto familiar no se reprime la pulsión de saber al niño (mediante las amenazas e inhibiciones), se le permitirá que construya sus propias respuestas a los temas que le conciernen, siendo la sexualidad uno de estos.

Frente a la pregunta de cuándo es el momento propicio para el esclarecimiento en los niños de la vida sexual de los seres humanos, Freud (1979f) propone que sea antes de los 10 años. Los educadores, tanto en el escenario de la escuela como en el contexto familiar, han de permitirles la realización de sus indagaciones y una dinámica de pensamiento sin temores, que contribuya en la construcción de sus propias elaboraciones sin distorsiones que más tarde los lleve a juzgar la sexualidad como algo inferior, pecaminoso o detestable. El caso del pequeño Hans, de 4 años, le permitió a Freud ilustrar cómo sus padres, al no impedir que su hijo indagara e hiciera preguntas, contribuyeron a que el niño, a partir de sus propias observaciones, elaborara categorías por sí mismo, reflexionara sobre estas y llegara a conclusiones sobre sus preguntas por la sexualidad.

Freud (1979f) sostiene que:

[...] un esclarecimiento así sobre la vida sexual, que progrese por etapas y en verdad no se interrumpa nunca, y del cual la escuela tome la iniciativa, pareceme el único que da razón del desarrollo del niño y por eso sortea con felicidad los peligros existentes (p. 121).

Que no se den saberes a destiempo, que vaya al ritmo del niño, que se sostenga la posibilidad de pensar la sexualidad a lo largo de la vida, lo preservará de los peligros, quizás de los abusos sexuales y, quizás, de la exacerbación de construcciones crueles y grotescas.

Se podría pensar que solamente sobre el saber acerca de la sexualidad se presentan reservas o encubrimientos, pero encontramos que también temas como el origen y la muerte en la educación de los niños no se enfrentan, sino que por el contrario se silencian. Es común que cuando los niños preguntan acerca de estos temas solo encuentran respuestas desde el discurso religioso. Es bien sabido que la humanidad creó como sistema de pensamiento la religión

para exorcizar el temor frente a la muerte, pero creemos que el educador le puede dar al niño la posibilidad de enfrentar sus propios temores y angustias, abriéndole un espacio para expresarse, para hacer preguntas, y permitiéndole que se atreva a lanzar hipótesis, a emitir conjeturas, sin que los prejuicios del educador se conviertan en un obstáculo para ello. Queda claro a través de esta mirada que el niño necesita el acompañamiento de un educador, que no lo intimide, que no se le convierta en un obstáculo en el proceso que le permita la sublimación de su pulsión de saber.

En contraposición, cuando el educador le miente o contiene agresivamente al niño que busca respuestas, este abandonará su investigación, se silenciará y como consecuencia se verá afectada su relación con el saber. Sin embargo es preciso dejar claro que no se espera que el educador responda todas las inquietudes del niño, ya que él tampoco tiene todas las respuestas. De lo que se trata, o lo que se espera de un educador es que sea el agente que le permita al niño expresarse, lo acompañe en sus búsquedas y lo induzca incluso a una exploración creativa por sí solo. O sea que, en vez de responder a las preguntas del niño con engaños, o de contener de forma violenta su pulsión de saber, potencie en el niño su capacidad de investigar y le permita atreverse a formular hipótesis y lanzar conjeturas. Incluso se trata de permitir que el niño dude de las respuestas de sus educadores. Nos dice Piera Aulagnier (1980) que:

Este 'momento de duda' es esencial para la estructura del Yo y para la disposición de una actividad de pensamiento que acepte la supremacía del principio de realidad, a pesar de una pérdida de placer, compensada, es cierto, por otro placer vinculado con una primera conquista de una autonomía de pensamiento parcial (p. 64).

Cuando el niño llega a un estado de duda, hace una ruptura con las palabras idealizadas de sus padres y, en medio de este proceso de ruptura, puede construir sus propias verdades e independizar su pensamiento, deslindándolo del pensamiento de los otros, para así encontrar sus propias respuestas, sobrepasando incluso las de sus educadores. Además, dice Aulagnier (1980): "El jefe carismático puede estar bastante catectizado e idealizado para que el juicio de

verdad sea una función exclusiva de la catectización de la instancia idealizada” (p. 66). Vemos que, debido a la idealización del otro, sus juicios de verdad no estarán en concordancia con la realidad.

Al indagar sobre los límites y posibilidades de la educación en lo que corresponde a la investigación de los niños, encontramos que Freud en las Conferencias de introducción al psicoanálisis (1979w) sostiene que, por razones de estructura, el niño no tiene la capacidad de comprender todo lo que lo inquieta con relación a su origen, la sexualidad, y la muerte; y, por lo tanto, nada lo librerá de la represión, de los traumas, en últimas de la neurosis, derivada justamente de la imposibilidad de saber. Esa imposibilidad causa sufrimiento, pero a su vez es el insumo fundamental de la investigación.

[...] las impresiones de este periodo afectan a un ser inacabado y endeble, en el que producen el efecto de traumas. De la tormenta de afectos que provocan, el yo no puede defenderse si no es por vía de represión, y así adquiere en la infancia todas sus predisposiciones a contraer luego neurosis y perturbaciones funcionales (p. 136).

Vemos, pues, como el niño en su construcción está en permanente exposición a los traumas ya que a nivel estructural no cuenta con recursos para enfrentar los efectos que se producen por múltiples impresiones. Todo aquello que no logra comprender, todo aquello sobre lo cual no logró respuestas, a pesar de sus indagaciones, solo encontrará salida por medio de la represión, para evitar todo lo no resuelto que le resulta perturbador. Ahora, lo silenciado, lo olvidado, podrá en el mejor de los casos convertirse en el impulsor de nuevas investigaciones por la vía de la sublimación; investigaciones que serán circunloquios de las preguntas no resueltas.

Los humanos se caracterizan por estar habitados por enigmas estructurantes a los que intenta desentrañar. Un no saber (no aún, no totalmente, no ahora) es decir un saber no sabido, ignorado u olvidado habita de manera excepcional en el aparato psíquico de los sujetos. Lo enigmático trata de un manojó de interrogantes sin respuestas definitivas que motorizarán preguntas alternativas y con ellas la ocasión de construir saberes sobre sí y sobre el mundo. Comienzos y finales dan, como ya mencionamos, materia a los argumentos: así el origen y la muerte, parecen proporcionar la suficiente inquietud para la búsqueda continua

de saberes; igualmente la sexuación ofrece un territorio siempre fértil para las exploraciones del sujeto (Frigerio, 2012, pp. 83-84).

A modo de conclusión

Sabemos entonces que el niño requiere el más de uno, que la relación con el saber es afectada por el modo cómo transcurrió el encuentro con el educador. Igualmente, sabemos con Freud, que el esclarecimiento es función de un educador que, si bien no todo lo sabe, le permite al niño hacer sus indagaciones, sus conjeturas y no lo extravía, exacerbando la vía de lo imaginario con tinte cruel y grotesco para responderse sus primeros enigmas. También pudimos colegir que el esclarecimiento que propicia el educador no salvará al niño de la neurosis, es decir, el tener que vérselas con lo imposible de ser nombrado, lo cual, sin duda, tendrá efectos en la constitución de la subjetividad. De igual modo, resaltamos que el vínculo del niño con el educador es fundamental para que la pulsión se derive en sublimación y, así, a través de la creación, la investigación y el encuentro con otros placeres, le sea más soportable la vida.

Capítulo 4.

La pulsión de saber: entre la repetición y la invención o las metáforas de unas posiciones frente al saber

Eliud Hoyos Almarío

Y uno bien puede suspirar por el saber que es dado a ciertos hombres: espigan sin trabajo, del torbellino de sus propios sentimientos, las intelecciones más hondas hacia las cuales los demás, nosotros todos, hemos debido abrirnos paso en medio de una incertidumbre torturante a través de unos desconcertados tanteos.

SIGMUND FREUD

4.1 Unas palabras que vienen a nombrar lo por saberse

Se trata aquí del intento o de los tanteos de búsqueda de unas palabras que logren nombrar o dar cuenta de una noción que se nos hace pregunta a lo largo de este libro, de lo que Sigmund Freud nombró pulsión de saber. Como en toda búsqueda, tenemos un punto de partida, la noción misma. Desde allí, tendremos algunos movimientos, que irán y vendrán para decir algo sobre nuestro problema. Estos desplazamientos se asumirán como la insistencia de poder capturar en palabras lo que está ahí a la vuelta, lo que se nos hace obscuro, lo por saberse. Y para acercarnos, sea avanzando un

poco o devolviéndose un tanto más, se requerirá de las elaboraciones de Freud.

Palabras vendrán a iluminar el camino; así, tendremos momentos de claros y oscuros, donde no se podrá nombrar del todo bien, pero también vendrán al encuentro ocasiones para ver y entender algo sobre la pulsión de saber.

Para ver es menester detenerse. ¿Qué sucede cuando lo hacemos?, encontrarnos a tientas con unas posiciones, entendidas como unas presencias siempre transitorias: primera, la de un niño que pone en acción, en pregunta, lo que creemos como pulsión de saber; segunda, la de un viejo investigador sobre el alma¹³ que asume la pulsión de saber como algo que nos habita; tercera, la de un artista científico que nos problematiza paradójicamente la pulsión de saber; y, cuarta, la de un arqueólogo que nos descubrirá la pulsión de saber.

Que la pulsión de saber se nos muestre en cuatro presencias, seguirá siendo el intento de ir hilvanando ese punto inicial como el puerto al que hay que volver una y otra vez para conocerlo de distintos modos.

Se nos disponen, así, unas figuras de significación desde donde se nos muestra la idea de pulsión de saber. Entenderemos esas construcciones como metáforas; siguiendo a Ana Hounie (2018), las retomaremos desde su aspecto más literal, como “transporte, movimiento [pues] la metáfora permite trasladar el sentido de una palabra o frase a otra” (p. 66). O, en palabras de Graciela Frigerio (2004): “La metáfora alude a una palabra sustituta, se funda en una transferencia de denominación por semejanza, elige designar, por parecidos estables, con un signo diferente al habitual” (p. 12).

Veamos pues unas metáforas sobre la pulsión de saber.

4.2 Juanito, el niño que pregunta y que se responde

En la historia del psicoanálisis hay un niño que aún nos sigue dando a pensar, quizá se ha vuelto un referente al que se puede acudir cada tanto para continuar reflexionando un poco sobre los niños,

¹³ Psique humana.

sobre lo que hacen, dicen o piensan; este niño es conocido como Juanito o el pequeño Hans.

Aquí, trataremos de ver al pequeño Juanito como alguien que tiene una pregunta insistente, como el pequeño investigador. Trataremos pues de mostrar la idea reflexiva del niño Juanito, su forma de preguntarse, la cual puede configurar una posición de un sujeto que investiga. Por tanto, este apartado no intenta trabajar la génesis de la capacidad reflexiva del niño investigador sino su imagen; es decir, se intentará mostrar al niño como sujeto pensante, que tiene “un saber sobre”.

Con Juanito podemos suponer que esos “grandes problemas” que nos causan cierto interés, las más de las veces, surgen de la vida cotidiana, del diario vivir. Podríamos nombrar el asunto de Juanito bajo una expresión o un enunciado de lo infantil: “el hace pipí”. ¿Qué nos dice esta frase del niño? En una ocasión de su infancia, Juanito se pregunta, y pregunta a sus padres, si ellos también tienen un hace pipí (Freud, 1979j). Ante la pregunta, la madre le responde que efectivamente ella tiene un hace pipí (quizá queriéndole decir que ella también hace “pipí”, el acto de la micción). Con esta respuesta de la madre vemos a Juanito no satisfecho en su querer saber, porque sigue preguntando, y preguntándose más adelante por lo mismo. Cada vez que veía a un animal o algún objeto con la forma fálica (de pene) decía con algo de asombro: mira mamá, él también tiene un hace pipí.

Juanito no queda satisfecho con la respuesta que le da la madre; por tanto, se ocupa por su cuenta del problema, saber por sí mismo sobre “el hace pipí”. Al respecto, con Freud (1979e) podemos saber que los niños crean muchas veces unas teorías (algunas de ellas grotescas) sobre la sexualidad. Vemos con Juanito una capacidad creadora o de invención para responderse cuando los otros (sus educadores) no logran, de cierta forma, responder o saberle escuchar la pregunta. Al parecer, esa capacidad creadora está mediada por una particularidad de la invención, pues podríamos decir que allí donde faltan las palabras del adulto, emerge el imaginario del niño para responderse sus preguntas. Por ejemplo, con Freud (1979e) sabemos que:

[...] los niños se ocupan mucho de este problema: ¿en qué puede consistir el comercio sexual o —como dicen ellos— el estar casado? Casi siempre buscan la solución del secreto en alguna relación de comunidad proporcionada por las funciones de la micción o la defecación (p. 178).

Teniendo estas ideas en cuenta, diríamos también que con Juanito se inicia aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar. A su vez, diríamos nosotros: la de un empuje a saber, la de un actuar pensante, la de un moverse a saber o a investigar aquello que se nos hace pregunta.

La acción insistente de Juanito por estar viendo en varias partes “el hace pipí” nos lleva a proponer la hipótesis de que no hay invención, esto es, una capacidad creadora o de respuesta, sin repetición. Para que una respuesta se dé es menester, quizá, volver una y otra vez sobre lo mismo. Preguntar por doquier, preguntar a otros, ver en esto o aquello algo que atisbe un poco la respuesta de eso que permanece como problema. Es así como vemos en Juanito una incesante búsqueda, una pulsión de saber.

Algunas veces esa búsqueda está soportada por una conjetura o precategory (un pre-saber) que mantiene al sujeto que investiga en un horizonte de indagación. Si así fuese, ¿investigamos siempre con una idea de respuesta que antecede a?; es decir, ¿indagamos el estado de las cosas afectados por alguna idea de la respuesta por hallarse? ¿Qué ya sabía Juanito sobre “el hace pipí” que no lo deja tranquilo con las respuestas que escucha de sus padres? ¿Juanito sabe que su madre no tiene un hace pipí, y que por consiguiente saberlo se le vuelve enigmático, en tanto él, su padre, ciertos objetos y animales sí tienen un hace pipí (un pene) y su madre no?

Así pues, Juanito repite una pregunta, la pone a circular, esto es, la pone en movimiento; pero a su vez, inventa una respuesta más allá de los otros, de lo que obtiene como respuesta inmediata y que no se acomoda a su hipótesis. Nuevamente: ¿investigamos siempre con una hipótesis? En términos de posición, el niño Juanito presenta unos desplazamientos al ocuparse de su pregunta, oscila entre la soledad y la necesidad de un vínculo; es decir, que alguien le pueda decir algo frente a la inquietud investigadora. Así, ¿cómo una posición que busca saber soporta la soledad y las respuestas

de los otros? ¿Cómo en el trabajo investigativo se soporta que no se llegará a saber todo sobre el problema? ¿Cómo soportar lo que nos dicen, o mejor, cómo dar en lo propio un lugar a las palabras de los otros? Estos interrogantes nos llevan a decir que se investiga contando con los otros. Que, si bien la pregunta por un saber nace de una soledad, la pulsión de saber nos lleva al vínculo; es decir, que saber exige salirnos de la soledad y acudir al encuentro con lo demás. Y, como todo encuentro tiene sus matices, sus presencias de lo otro. Investigar se torna en un problema del más de uno.

4.3 Freud o las ansias inextinguibles de conocer

Si bien Sigmund Freud es el pensador que tenemos como referente teórico para pensar la pulsión de saber, para este apartado vamos a centrarnos en Freud como imagen metafórica de la pulsión de saber. Así, por un lado, nos ocuparemos de tres citas: las primeras dos, dichas por Freud esporádicamente en dos de sus obras, donde da por sentado que hay pulsión de saber (o apetito de saber), y la otra, donde se describe un poco la puesta en marcha de la pulsión de saber en el trabajo que realiza el médico psicoanalista. Por el otro lado, trataremos de configurar una posible relación de Freud y su forma de investigar.

Primero, la expresión o la referencia textual. En una de sus obras, Freud (1979ñ) afirma: “Nuestro apetito de saber nos plantea naturalmente esta pregunta” (p. 82).

Frente a esta frase tenemos como hipótesis que Freud se muestra o se asume con apetito de saber. Es decir, da por sentado que el apetito de saber lo conduce, lo moviliza. Teniendo esto como cierto, podríamos pensar que la pulsión de saber apunta a unas ganas, a unas ansias de preguntar o de indagar por algo en particular, en este caso, en el terreno investigativo. El apetito de saber se relaciona con la posibilidad de devorar las respuestas que una pregunta puede ofrecer como menú. Es por esto por lo que, como lo dice Michel Serres: “La cercanía de las palabras ‘sabor’ y ‘saber’ [...] no es azarosa” (citado en Antelo, 2014, p. 48). El apetito de saber nos puede llevar

a deleitarnos o a indigestarnos con las distintas combinaciones de sabores que podemos encontrar en el festín del saber.¹⁴

En una segunda cita vemos que nuevamente Freud (1979v) asume, pero esta vez en alguien distinto a él, un apetito de saber (pulsión de saber); miremos:

Otro de mis amigos, a quien un insaciable afán de saber ha esforzado a realizar los experimentos más insólitos, terminando por convertirlo en un *sabelotodo*, me asegura que en las prácticas yogas, por medio de un extrañamiento respecto del mundo exterior, de una atadura de la atención a funciones corporales, de modos particulares de respiración, uno puede despertar en sí nuevas sensaciones y sentimientos de universalidad que él pretende concebir como unas regresiones a estados arcaicos, ha mucho tiempo recubiertos por otros, de la vida anímica. Ve en ellas un fundamento por así decir fisiológico de muchas sabidurías de la mística (p. 73).

Así, Freud le atribuye a uno de sus amigos un insaciable afán de saber, expresión que encuentra resonancia con la noción en tanto la hemos entendido, en otras referencias de la obra de Freud, con un empuje que lleva al sujeto a relacionarse de un modo tal con el saber. Aquí, dicho afán ha llevado al amigo de Freud a convertirse en un *sabelotodo*, esto es, también, una de las tantas formas de vincularse con el saber.

En esa insaciabilidad de dicho afán de saber, se nos recrea nuevamente la imagen de un llenarse de todo cuando hay dispuesto para un comensal que asiste a un banquete. La pulsión de saber (ese apetito de saber) cuando es voraz se engulle todo, y más en un *sabelotodo*, como lo es en el caso del amigo de Freud.

Las dos citas comentadas no hacen un despliegue conceptual de la noción que rastreamos, simplemente vemos el convencimiento de Freud al suponerle a las personas un empuje a saber, que tiene que ver con una inclinación interna del sujeto por saber algo, que a su vez está estrechamente relacionada con el apetecer, y quizá, en una extensión connotativa de la noción, hasta con el desear (el anhelar).

Ahora, veamos una cita sobre el apetito de saber y el trabajo del psicoanalista:

¹⁴ Esta última idea sigue lo expuesto por Estanislao Antelo en su corto ensayo titulado "Sabor a mí".

Cuando el médico lleva a cabo el tratamiento psicoanalítico de un neurótico, su interés en modo alguno se dirige en primer término al carácter de este. Mucho más le interesa averiguar el significado de sus síntomas, las mociones pulsionales que se ocultan tras ellos y que por su intermedio se satisfacen, y las estaciones del secreto camino que ha llevado de aquellos deseos pulsionales a estos síntomas. Pero la técnica que le es forzoso obedecer lo obliga pronto a dirigir su apetito de saber primeramente a otros objetos. Nota que su investigación es puesta en peligro por resistencias que el enfermo le opone, y le está permitido imputar tales resistencias al carácter de este. Y entonces ese carácter cobra primacía en cuanto a su interés (Freud, 1916s, p. 317).

Comentemos lo anterior: el apetito de saber se nos muestra como algo que el médico (o psicoanalista) puede dirigir en el trabajo psicoanalítico de la cura. El apetito de saber quizá se pueda entender, aquí, como una acción del médico, el de atender, no solamente los síntomas y las mociones pulsionales de los pacientes, sino las resistencias que el paciente va presentando en la cura. Así, el apetito de saber es un interés del médico, una acción de averiguar otros objetos que van apareciendo en el procedimiento terapéutico. También se puede considerar el apetito de saber como parte del trabajo investigativo del médico, es decir, como un elemento que constituye la labor terapéutica.

Llegados hasta aquí, procedamos con algo más, enfoquémonos en pensar un poco a Freud en su accionar investigativo. Asumamos, como él, que tiene apetito de saber cuando emprende su labor investigativa; en consecuencia, expongamos lo siguiente.

A Sigmund Freud podemos reconocerlo no solamente como un psicoanalista, también, lo podemos considerar más ampliamente, como un gran pensador, como alguien de extraordinaria intelección, por ejemplo, de la vida humana; pues permanentemente nos enseña su manera de pensar, de cómo se aventura a crear unas ideas, sobre todo, unas hipótesis, con las que mejor construye su teoría. Él tiene una particular forma de investigar aquello que lo interroga, ya que cada vez que emprende una labor intelectual tiene, quizá como principio, una posición frente al saber: no es determinista, es decir, no trabaja inicialmente con los conceptos, los genera mucho tiempo después de haber comenzado su trabajo; atrevámonos a decir que,

en varias ocasiones, los deja (si se nos permite la expresión) como si fuesen una suerte de no-conclusiones de sus reflexiones, como apertura a sus siguientes indagaciones. Freud no es rígido en los conceptos ni en sus definiciones. Esto lo podemos constatar en casi todas sus obras, pero hay una en particular que, a nuestro modo de ver, recoge de manera especial su forma de pensar y actuar frente a sus investigaciones, a saber: *Pulsiones y destinos de pulsión*, de 1915.

Cabe anotar que el concepto de pulsión fue para Freud, a la hora de nombrarlo en sus escritos, uno de los más complejos. Sus titubeos reflexivos lo llevaron, por ejemplo, a no atreverse rápidamente a nombrarlo *pulsión*, a secas, sino que la pluralidad de adjetivos casi siempre acompañaba la palabra que se le mostraba un tanto obscura. Dicha posición del investigar en Freud nos permite considerar la potencia del así proceder en la investigación o cuando se trata de pensar y nombrar cualquier problema de la vida. Veamos el primer párrafo de la obra señalada, que quizá nos ilustre mejor lo ya dicho:

Muchas veces hemos oído sostener el reclamo de que una ciencia debe construirse sobre conceptos básicos claros y definidos con precisión. En realidad, ninguna, ni aun la más exacta, empieza con tales definiciones. El comienzo correcto de la actividad científica consiste más bien en describir fenómenos que luego son agrupados, ordenados e insertados en conexiones. Ya para la descripción misma es inevitable aplicar al material ciertas ideas abstractas que se recogieron de alguna otra parte, no de la sola experiencia nueva. Y más insoslayables todavía son esas ideas —los posteriores conceptos básicos de la ciencia— en el ulterior tratamiento del material. Al principio deben comportar cierto grado de indeterminación; no puede pensarse en ceñir con claridad su contenido. Mientras se encuentran en ese estado, tenemos que ponernos de acuerdo acerca de su significado por la remisión repetida al material empírico del que parecen extraídas, pero que, en realidad, les es sometido. En rigor, poseen entonces el carácter de convenciones, no obstante, lo cual es de interés extremo que no se las escoja al azar, sino que estén determinadas por relaciones significativas con el material empírico, relaciones que se cree colegir aun antes que se las pueda conocer y demostrar. Sólo después de haber explorado más a fondo el campo de fenómenos en cuestión, es posible aprehender con mayor exactitud también sus conceptos científicos básicos y afinarlos para que se vuelvan utilizables en un vasto ámbito, y para que, además, queden por completo exentos de contradicción. Entonces quizás haya llegado la hora de acuñarlos en definiciones. Pero el progreso del conocimiento no tolera rigidez alguna, tampoco en las

definiciones. Como lo enseña palmariamente el ejemplo de la física, también los ‘conceptos básicos’ fijados en definiciones experimentan un constante cambio de contenido.

Un concepto básico convencional de esa índole, por ahora bastante oscuro, pero del cual en psicología no podemos prescindir, es el de pulsión. Intentemos llenarlo de contenido desde diversos lados (Freud, 1979 p, p. 113).

Así, Freud se nos ejemplifica como un investigador con grandes cualidades para la búsqueda y la construcción del saber; por ello, Élisabeth Roudinesco (2015), en *Freud en su tiempo y en el nuestro*, nos lo describe en su biografía como aquel estudioso de “curiosidad insaciable” (p. 44). El trabajo de Freud es, quizá, la puesta en marcha de lo que intentamos construir como pulsión de saber, entendida por ahora en la lógica de un empuje insaciable que va tras la búsqueda de un saber.

4.4 Leonardo, un investigador incansable

Estamos ante un hombre paradigmático: Leonardo da Vinci. ¿Qué se puede decir de él distinto a lo ya consabido por muchos?, ¿qué anotar de su prolífica vida con respecto a la pulsión de saber? Quizá parte de la respuesta esté en eso mismo: en lo prolífico de su trabajo. Leonardo se nos muestra como el hombre dado a la inagotable producción artística y científica, lo sabemos por la variedad de sus obras en distintas ramas del conocimiento. ¿A qué se debió todo esto?

Es en el trabajo y en la configuración de la vida de Leonardo donde podríamos entender unas particulares formas de la pulsión de saber, la de una potencia creadora rara vez encontrada en un ser humano.

Tratemos de dilucidar un poco a uno de los grandes de la humanidad acudiendo, nuevamente, a Freud; pues también al padre del psicoanálisis le pareció digno comprender al hombre arquetípico y, por ello, le dedicó un amplio estudio en su obra titulada *Un recuerdo Infantil de Leonardo da Vinci* (1910). Es en esta obra donde Freud (1979k) buscará discernir en Leonardo “la grandeza del investigador de la naturaleza (y del técnico), que en él se asocia con el artista”

(p. 59). Así, intentemos ahora nosotros, no en la amplitud de Freud, discernir un poco al hombre enigmático con respecto a la pulsión de saber. ¿Qué nos enseña un investigador incansable?

Trabajemos la cuestión de Leonardo desde un fragmento de Edmondo Solmi, citado por Freud (1979k); dice así: “Pero el ansia inextinguible de conocer todo cuanto lo rodeaba y averiguar con fría reflexión el secreto más profundo de todo lo perfecto y acabado, había condenado a la obra de Leonardo a permanecer siempre inconclusa” (p. 68).

¿Podríamos asumir esa ansia inextinguible de conocer de Leonardo como una acepción de la noción freudiana de pulsión de saber? La expresión opera, en nuestro modo de entender, bajo la lógica de lo que venimos construyendo en estas páginas como ese empuje interno del sujeto por saber. No obstante, la pieza que nos muestra Freud citando al historiador italiano adquiere un matiz interesante; quizá la pulsión de saber en Leonardo adquiere el carácter de lo “no acabable como fuerza”, y que, sin embargo, lleva al genio italiano a no acabar o concluir sus obras. He ahí una operación paradójica de la pulsión de saber. ¿Cómo pues una fuerza interna tan potente en Leonardo lo lleva a dejar inconclusa su obra? La respuesta la descubrimos en el análisis que Freud le hace a su vida, en una alusión a la relación subjetiva que tuvo Leonardo con su padre, dice así:

Quien crea en condición de artista, es indudable, se siente como el padre de sus obras. Para la creación pictórica de Leonardo, la identificación con su padre tuvo una fatal consecuencia. Creaba y luego ya no se cuidaba de sus obras, como su padre lo había descuidado a él. El hecho de que su padre velara luego por él en nada pudo modificar esta compulsión; en efecto, ella derivaba de las impresiones de la primera infancia, y lo reprimido que ha permanecido inconsciente no puede ser corregido por experiencias posteriores (Freud, 1979k, p. 113).

Vemos pues que el trabajo creador está mediado por unas identificaciones subjetivas. Así, la pulsión de saber adquiere los rasgos de la historia vivida de los sujetos, o mejor, ella se ve afectada por huellas mnémicas o marcas inconscientes que ponen al sujeto,

como se refleja en el caso de da Vinci, bajo el fuero de sus mociones reprimidas.

Si bien la pulsión de saber comporta en cada sujeto una particularidad, algo que deviene como propio en cada historia, podríamos suponer la idea de que todos los sujetos son compelidos por unas ansias por saber, pero esta se verá expresada de múltiples maneras en el quehacer artístico y científico de los sujetos; es decir, podríamos entender una potencia creadora en los sujetos, pero variadas son sus maneras de producción en tanto historias existan de esos sujetos. Es por esto que podríamos continuar particularizando (o historizando) la pulsión de saber en Leonardo así:

Pero si el imitar a su padre lo perjudicó como artista, su revuelta contra aquel fue la condición infantil de su tarea de investigador, acaso igualmente grandiosa. Según el bello símil de Merejkovski, parecía un hombre que hubiera despertado de las tinieblas demasiado temprano, cuando todos los demás seguían dormidos. Osó formular la atrevida tesis que, no obstante, contenía la justificación de todo libre investigar: 'Quien en la polémica de las opiniones invoca la autoridad, se vale de su memoria, no de su entendimiento' (Freud, 1979k, p. 114).

Para subrayar algo más sobre Leonardo, retomemos un fragmento de las palabras de Solmi, citado por Freud. Ya hemos dicho que Leonardo las más de las veces no terminaba muchas de sus obras; sin embargo, hay en su forma particular de saber una producción prolífica de creación inmaterial, a saber: él indagaba "todo cuanto lo rodeaba" y con fría reflexión averiguaba los secretos más profundos de "todo lo perfecto y acabado". Con esto, podríamos decir que la pulsión de saber opera también en el cavilar penetrante de algunos hombres sin que se evidencie obra alguna; es decir, no todo de lo creado por la pulsión de saber se deja ver en lo concreto. A veces la pulsión de saber descubre secretos en el resguardarse de los sujetos, sin que estos lleguen a comunicar lo sabido; así, ¿qué es pues lo que lleva a unos sujetos a transmitir lo pensado y a otros a no hacerlo?

4.5 El arqueólogo o el avanzar de una búsqueda

Podríamos decir que le debemos mucho a los poetas, en el sentido en que ellos nos dan a saber por medio de su arte, algunas de sus elaboraciones más íntimas, más profundas de lo humano. Somos nosotros, los no poetas, quienes acudimos a ellos para encontrar alguna correlación, algún vínculo entre nosotros y sus invenciones, o en últimas, como veremos aquí, con sus ensoñaciones.

El mismo Freud, en más de una ocasión, acudía también a los artistas para construir sus investigaciones o trabajos teóricos. Ya sabemos que su poeta más amado era Goethe, muchas veces citado en sus textos; para así decir, junto con él y otros, que muchos de ellos ya habían dicho, por otros medios, lo que a él le costaba realizar vía elaboración teórica.

Así, nos encontramos aquí con una de las obras literarias trabajadas por Freud. Se trata pues de una breve novela de Wilhelm Hansen llamada *La Gradiva*, publicada en 1903. A partir de esta obra Freud escribiría en 1906 un texto que titula: *El delirio y los sueños en la "Gradiva" de W. Jensen*; reconociendo en ella que "los poetas son unos aliados valiosísimos y su testimonio ha de estimarse en mucho, pues suelen saber de una multitud de cosas entre cielo y tierra con cuya existencia ni sueña nuestra sabiduría académica" (Freud, 1979g, p. 8). Será entonces el análisis de Freud a esta obra lo que nos permitiría, para este apartado, saber algo más sobre la pulsión de saber.

Para este capítulo, tomemos pues como aliada invaluable, no al poeta como tal, sino a su creación misma, *La Gradiva*, y contemplemos lo que nos deja saber respecto a nuestro cometido. Para ello, acudamos inicialmente a uno de los comentarios de Freud (1979g):

Un joven arqueólogo, Norbert Hanold, ha descubierto en una colección de antigüedades, en Roma, un bajorrelieve que lo atrae con exclusión de cualquier otra cosa, a punto tal que le causa gran alegría poder conservar de él un excelente calco en yeso que colgará en una pared de su gabinete de trabajo, situado en una ciudad universitaria alemana, donde podrá estudiarlo con interés. Figura a una joven doncella, pero que ya no es una niña, en tren de andar; recoge un poco su vestido, que le cae en abundantes pliegues, de suerte que pueden verse sus pies calzados con sandalias. Uno

descansa de lleno sobre el piso, mientras el otro, en el amago de seguirlo, apenas roza el suelo con la punta de los dedos en tanto la planta y el talón se elevan casi verticalmente. La manera de caminar ahí figurada, inhabitual y de un particular encanto, probablemente atrajo la atención del artista y tantos siglos después aún cautivaba la mirada de nuestro contemplador arqueológico.

El interés de nuestro héroe por el bajorrelieve descrito es el hecho psicológico fundamental del relato. No es fácilmente explicable: 'El doctor Norbert Hanold, profesor de arqueología, en realidad no hallaba nada digno de nota para su ciencia en ese bajorrelieve'. 'No atinaba a explicarse qué podía haberle llamado la atención en él. Pero lo cierto era que algo le atrajo, y este efecto de la primera mirada se mantuvo sin mengua desde entonces'. Y su fantasía se ocupa sin descanso de esa imagen. Él le descubre un cierto 'ahora', como si el artista hubiera fijado su visión 'del natural' por la calle. Confiere un nombre a esta doncella figurada en el acto de andar: 'Gradiva', 'la que avanza' (p.10).

Estas palabras de Freud a *La Gradiva* nos muestran, o mejor, nos dejan ante el efecto que provoca una mirada. El arqueólogo está ante el efecto de atención a veces insospechado de un detalle que atrae. Quizá con lo anterior, podríamos suponer de antemano que el trabajo que hay en saber, en investigar, inicia con el acto de mirar; o, que la pulsión de saber, en este caso, no sabemos si así es en todos, tiene su punto de partida en ver lo que se oculta a simple vista. ¿Tiene la pulsión de saber una fuerza escópica fundante? Probablemente sí.

En el arqueólogo es claro el gesto de atención a un elemento significativo que atrae sin mengua todo su interés, y que lo llevará, muchas veces sin saberlo, a buscar en lugares distantes algún hallazgo que responda el interés suscitado. Como si la pulsión de saber exigiese, luego del mirar, un salir, provocando en el sujeto un avanzar hacia la respuesta. La pulsión de saber se nos muestra como el acto de avanzar.

Con el arqueólogo, el investigar adquiere, acaso, la imagen del andar incesante de quien busca en lo ya visto. Contempla pues todo el esfuerzo de hallar en lo hallado, luego de haber trasegado sin descanso un detalle. Nuevamente está ante nosotros la pulsión de saber como aquel empuje que no cesa sin antes no tener el objeto

de placer anhelado. Con esto, podríamos decir que un trabajo investigativo culmina cuando la pulsión de saber ha encontrado su satisfacción en un “divino detalle”.¹⁵

Pero volvamos a los comentarios de Freud sobre *La Gradiva*. El arqueólogo queda fijado a una imagen. Sueña a partir de ella. Sabemos que en un sueño viaja

[...] a la antigua Pompeya el día de la erupción del Vesubio y lo hizo testigo del sepultamiento {*Untergang*} de la ciudad. «De pronto, estando en el borde del *Forum*, junto al templo de Júpiter, vio a Gradiva a corta distancia frente a sí; hasta ese momento ni se le había ocurrido que ella pudiera estar ahí, pero ahora todo se le aclaró de golpe y le pareció natural que, siendo nacida en Pompeya, viviera en la ciudad de sus padres (Freud, 1979g, p. 12).

Finalmente, la “Gradiva” se aleja y al él ir a buscarla la halla tendida cubierta por la lluvia de cenizas, lo que le depara a él un grito de dolor y llanto. Este sueño le bastó a Norbert Hanold para quedar convencido que la “Gradiva” había vivido en Pompeya. Y bajo un “pretexto científico” decide viajar a Italia, aun sabiendo que “la impulsión a viajar le había nacido de una sensación inefable” (Freud, 1979g, p. 12). El arqueólogo luego de este sueño decide ir a Pompeya en medio de la construcción de un delirio con ese personaje. Lo llamativo es que en su delirio está presente un viejo amor de la juventud y es gracias al encuentro en Pompeya con una mujer que él cree que es la “Gradiva” de sus sueños, que lo pasado se vuelve presente, sale de su delirio y reencuentra el amor con esta mujer.

A modo de conclusión

Digamos como cierre, como un punto de llegada provisional, que la pulsión de saber opera en los sujetos de distintos modos. Y que ella hace presencia en unos más que en otros; es decir, depende de las ansias inextinguibles de saber que cada sujeto viene trazando en su historia, en su búsqueda.

¹⁵ Piénsese aquí la idea griega del ágalma.

Que la pulsión de saber es una pulsión sublimada que está tras la búsqueda de satisfacerse vía lazo social. Que las búsquedas por saber están enmarcadas en la producción cultural, allí es donde la pulsión de saber encuentra sus rumbos y sus hallazgos más loables. Se nos crea entonces la imagen de un viaje. La pulsión de saber sale al encuentro, de hallar una respuesta que colme de algún modo su incesante búsqueda.

Al terminar, volvamos a proponer como hipótesis que se investiga algo familiar, algo ya de alguna manera conocido por quien investiga. Que se está tras la búsqueda de algo conocido o de alguna manera ya vivido, y que, por tanto, la pulsión de saber se configura en el ir tras aquello que avanza tras lo sabido. Por tanto, tengamos como un punto de inicio que investigamos lo que en nosotros en parte ya está como conmoción subjetiva, pero que de alguna manera se nos oculta, para así volver a toparse con lo eventualmente perdido. Un trabajo de investigación consiste en develar nuevamente lo conocido, volver a preguntar y resignificar; se trataría pues de un trabajo de elaboración que le da distintos matices a lo existente.

En sí, con lo mejor que puede trabajar una pulsión de saber es con aquellos recursos que nos son propios, porque el ver, el andar, la insaciabilidad y la inagotabilidad de la pulsión de saber va tras lo propio.

Capítulo 5.

Diacronías de la pulsión de saber

Diego Alejandro Carrillo David

El comienzo correcto de la actividad científica consiste [...] en describir fenómenos que luego son agrupados, ordenados e insertados en conexiones

SIGMUND FREUD

En los anteriores capítulos se recogieron a modo de metáforas las insistencias de Freud sobre algunos elementos de la pulsión de saber. Este capítulo, en particular, se va a ocupar de presentar un estudio diacrónico que deja ver los avances, insistencias y rupturas en el tratamiento que le da Freud a la noción pulsión de saber.

De manera delimitada podemos señalar que el término diacronías, fue empleado por J. Miller (1999) para referirse a las transformaciones que sufre el lenguaje a través de los sentidos designados a las palabras en el tiempo. El mismo autor nos dice que una diacronía conduce a la observación de un individuo en sus desarrollos históricos, en donde se ubican diversas paradas, fijaciones que permiten hacer una tipología libidinal de los seres humanos; es decir, las fijaciones de placer en la vida de un sujeto. Nosotros diríamos que el sentido de la diacronía a la luz de nuestra investigación consiste en ubicar las diferentes construcciones en la obra de Freud que giran alrededor de la pulsión de saber; en otras palabras, buscar una formalización en donde se dé cuenta de los diversos desarrollos de la noción, y se develen sus recurrencias e interrupciones consonantes a los presupuestos teóricos empleados por Freud en la configuración de su teoría. Así las cosas, el orden cronológico de las fechas de publicación de los textos analizados es el criterio empleado para organizar y mostrar las diacronías de la pulsión de saber.

5.1 El inconsciente le oculta contenidos al sujeto

A modo de introducción digamos que, reunimos en este primer apartado dos textos, el primero publicado en 1900 y el segundo un año después; la razón es que ambos aluden a un aspecto en común, a saber, el inconsciente.

Para proceder con el análisis de los textos, abordamos cada uno de manera independiente, conservando la misma estructura de análisis, así: en un primer momento realizamos una contextualización general, seguimos con el análisis de las citas, y después ofrecemos unas breves derivaciones. Comencemos.

Iniciamos la diacronía de los sentidos designados a la noción con el texto *La interpretación de los sueños* (1979b). Este podríamos verlo como la intención materializada del levantamiento de un andamio teórico alrededor de lo psíquico, situación que se logra evidenciar en el esfuerzo del autor de la obra por configurar una teoría sobre los aspectos anímicos del ser humano; uno de ellos, quizá el más caro, el inconsciente.

Ahora vamos con la presentación y análisis de los apartados extraídos de *La interpretación de los sueños*, particularmente el capítulo “El trabajo del sueño”. Allí se comenta el esfuerzo que realiza el inconsciente para desfigurar o encubrir el contenido del sueño y “diferir hasta el final de este las premisas del razonamiento o las causas de lo acontecido” (Freud, 1979b, p. 332). Lo realizado, entonces, por el sueño consiste en trasponer contenidos latentes en contenidos manifiestos,¹⁶ pero de manera disfrazada, con la finalidad de que el sujeto no se entere de aquello que le es incómodo, chocante o le suscite angustia.

En las citas presentadas a continuación hallamos información pertinente para la elaboración de nuestra diacronía respecto a los sentidos designados a la pulsión de saber. La primera de ellas reza:

¹⁶ En el tomo IV no se ofrece una definición explícita de los términos —latente y manifiesto—, pero a través de la inferencia es posible construir una definición aproximada. Ahora bien, en el texto *Conferencias de introducción al psicoanálisis* partes I y II publicado en 1915 y 1916, Freud ofrece una definición. “Llamaremos contenido manifiesto del sueño a lo que el sueño cuenta, y pensamientos latentes del sueño a aquello oculto a lo cual debemos llegar persiguiendo las ocurrencias” (Freud, 1979r, p. 109).

De muchacho lo consumía el apetito de saber {Wissbegierde}, de ver los genitales de una mujer, y entonces todavía se inclinaba a creer en la teoría sexual infantil que atribuye a la mujer la posesión del miembro masculino (Freud, 1979b, p. 337).

El contenido de la cita hace parte de la interpretación de un sueño en el que se figuran fantasías de un hombre correspondientes al periodo de la infancia, particularmente los referidos al interés por saber acerca de la sexualidad, para este caso la diferencia anatómica de los sexos. En el sueño él entra por equivocación a un cuarto donde hay tres mujeres que se desvisten para disponerse a dormir; en ese preciso momento, señala el soñante, hay unas lagunas, “ahí falta algo”, dice, algo que no logra evocar.

Al reunir el relato del sueño con su interpretación, parte de ella localizada en la cita de la que extraemos los elementos para la elaboración de nuestra diacronía, se tiene que este busca encubrir a través de desfiguraciones pensamientos desagradables para el soñante; nos dice Freud (1979b) “es a menudo la mejor forma de expresar la reacción del yo frente a un recuerdo penoso” (p. 331).

Prosiguiendo con la segunda cita, por el relato del sueño podemos decir que su contenido es similar al anterior, en tanto el contenido onírico, además de ser desfigurado por el trabajo del sueño debido a su contenido penoso para el soñante, tiene también elementos relacionados con el interés por la diferencia sexual anatómica. La cita dice:

Se averiguó que de muchacho, en su apetito de saber, había inspeccionado, aunque sólo contadas veces, los genitales de su hermana, unos años menor que él. Días después tuvo el recuerdo consciente del desaguizado a que aludía el sueño (Freud, 1979b, p. 338).¹⁷

Con la presentación de las dos citas podemos reiterar, apelando a Freud (1979b) que “La forma del sueño o del soñar se usa con asombrosa frecuencia para figurar el contenido oculto” (p. 337). Re-

¹⁷ La sección presentada fue añadida en 1914, esta contiene el sueño y su interpretación y su contexto es bastante similar a las lógicas desarrolladas por Freud en 1900 y 1901, por consiguiente, se puede establecer que fue insertada para ampliar el margen de explicación acerca de la teoría sobre el trabajo del sueño y en nada altera o modifica lo expuesto por el autor en la primera edición publicada.

iteración que nos permite establecer las siguientes derivaciones alusivas a la pulsión de saber. Por un lado, del texto *La interpretación de los sueños*, lo albergado en el inconsciente, por ser ajeno al sujeto, no sería posible vincularlo con el apetito de saber, o lo que es lo mismo, pulsión de saber, en tanto el sujeto nada quiere saber de contenidos que vivenciados en la realidad le son desagradables, chocantes, le generan angustia y por ello el inconsciente disfraza, desfigura, olvida o desaloja de la consciencia esas vivencias penosas.

Por otra parte, alrededor de las citas textuales, además de evidenciar que el inconsciente le evita al sujeto enterarse de aquello que le es incómodo, hallamos también que en la infancia la pulsión de saber se relaciona con el interés por saber acerca de asuntos vinculados con la sexualidad anatómica; por consiguiente, el sujeto, para este caso el niño, inventa teorías, las cuales al ser confrontadas con lo ofrecido en la realidad, si le generan conflicto con sus elaboraciones, adquieren el estatuto de asuntos chocantes, tal vez mientras son asimilados o quizás para siempre. El ejemplo de esto nos lo presenta el contexto de la primera cita, específicamente en la parte del sueño en donde el soñante relata entrar por equivocación al cuarto en el que están las tres mujeres y refiere enseguida, “ahí falta algo”. Esas lagunas, a modo de sueño, hacen las veces de olvido para proteger al sujeto del encuentro con lo chocante. Al respecto nos dice el texto: “sirven harto a menudo para ocultar de la manera más refinada un fragmento de lo soñado, al par que en verdad lo revelan” (Freud, 1979b, p. 337).

Sentada la intratextualidad, intentemos ahora sintetizar las ideas ofrecidas en el primer texto de Freud, *La interpretación de los sueños*. Al parecer la instauración de la pulsión de saber se produce en la infancia cuando el niño inventa teorías sobre la anatomía sexual, para dar respuesta a lo que lo inquieta. Sin embargo, la dimensión chocante de la realidad que intenta comprender continúa, pues sus presupuestos creados riñen con lo que ofrece dicha realidad y es por ello que olvida. Así las cosas, podemos decir que el inconsciente, habitado de olvidos, le oculta contenidos al sujeto.

Avanzando en nuestra diacronía, tenemos que en 1901 se publicó el texto *Psicopatología de la vida cotidiana*. Por su carácter de

divulgación, el escrito estaba destinado a todo público. Al respecto, señala Freud (1979c), “sólo se propone, por acumulación de ejemplos, allanar el camino al necesario supuesto de unos procesos anímicos inconscientes y, no obstante, eficientes; pero evita toda consideración teórica sobre la naturaleza de eso inconsciente” (p.23).

En el texto, particularmente al inicio del tercer capítulo “Olvido de nombres y frases”, encontramos el descriptor apetito de saber anudado, como el mismo título lo advierte, al asunto de los olvidos, situación que suscita la pregunta ¿a qué tipo de olvidos hace referencia el autor? Pues bien, dejemos que sea el mismo texto el que nos deleve el camino para establecer la respuesta:

[...] son aptas para despertar nuestro apetito de saber si el olvido de frases en la lengua materna pide un esclarecimiento esencialmente diverso. La gente no suele asombrarse de que sólo con modificaciones y lagunas pueda reproducir, pasado algún tiempo, una fórmula o una poesía aprendidas de memoria. Pero como ese olvido no afecta en igual medida a todo lo que se aprendió entramado, sino que parece desflecar sólo elementos singulares, bien podría merecer la pena someter a indagación analítica algunos ejemplos de tales reproducciones defectuosas (Freud, 1979c, p. 23).

La cita nos dice que el tipo de olvido hace alusión a una operación del inconsciente, en tanto lo que se olvida son frases o nombres empleados en un lenguaje de uso cotidiano, además solo comprometen asuntos puntuales. Para demostrar este presupuesto Freud somete tales olvidos a su técnica psicoanalítica. En el siguiente pasaje, a manera de ejemplo, presentamos el fragmento de una conversación que el autor del texto sostiene con un colega suyo, en donde buscan constatar un asunto planteado.

Yo no había conjeturado rectamente, pero fue notable presenciar cómo esa sola pregunta bien dirigida hizo que nuestro hombre lo viera todo claro, de modo que pudo darme una respuesta que sin duda él mismo desconocía hasta ese momento. Me echó una mirada que reflejaba una mezcla de martirio y disgusto, murmuró para sí un pasaje posterior del poema: ‘¡mírala bien! Mañana estará gris’ [...] el empeño de reconducir a su fundamento una operación fallida de la memoria hubiera de tocar en mi colega unos asuntos tan alejados, tan íntimos e investidos de tan penoso afecto (Freud, 1979c, p. 25).

Con las anteriores citas podemos evidenciar, por un lado, una recurrencia respecto a las operaciones realizadas por el inconsciente; estas, con el fin de evitar que el sujeto se entere de contenidos personales, o si se quiere íntimos que en palabras de Freud le son chocantes, generan disgusto, pena, martirio o angustia. En este texto la operación fallida alude solo a los olvidos. Por otro lado, emerge una nueva dimensión del *apetito de saber* relacionada con el analista; por consiguiente, enmarcada en un contexto clínico en donde a través de preguntas bien dirigidas se facilita para el paciente la develación de saberes no sabidos.

Con la cita podríamos decir, las preguntas bien formuladas en el ámbito de una investigación formal están dirigidas a indagar para saber algo que no se sabe.

En el mismo texto, esta vez en el cuarto capítulo titulado “Recuerdos de infancia y recuerdos encubridores”, el mismo descriptor lo hallamos anudado al tema de recuerdos de infancia, tema con el que se sostiene la idea del olvido como operación del inconsciente llevada a cabo para evitar vivencias incómodas. Veamos la cita

Un hombre de veinticuatro años ha conservado la siguiente imagen de su quinto año de vida: Está sentado en el jardín de una residencia veraniega sobre una sillita, junto a una tía que se empeña en inculcarle el abecedario. El distingo entre m y n le trae dificultades y ruega a la tía que le diga cómo se discierne cuál es una y cuál la otra. La tía le hace notar que la m tiene toda una pieza más que la n, su tercer trazo. No había motivo alguno para poner en tela de juicio la fidelidad de tal recuerdo de infancia; sin embargo, sólo más tarde adquirió este su significatividad: cuando se hubo mostrado apto para asumir la subrogación simbólica de otro apetito de saber del muchacho. En efecto, así como entonces quería saber la diferencia entre m y n, más tarde se empeñó en averiguar la diferencia entre varón y niña, y por cierto le habría complacido que justamente esa tía fuera su maestra. Y entonces descubrió que la diferencia era semejante: también el varoncito tenía toda una pieza más que la nena; y en la época de este discernimiento despertó su recuerdo del correspondiente apetito de saber infantil (Freud, 1979d, p. 53).

Podríamos dividir el contenido de la cita en dos partes. La primera corresponde al relato del recuerdo donde el paciente da cuenta de su angustia ante la dificultad de distinguir la diferencia entre

dos letras similares en sus grafos. En esta parte podemos evidenciar la manera cómo opera el inconsciente para desfigurar, disfrazar u ocultar pensamientos chocantes al sujeto de los que nada quiere saber. Al parecer, información recibida del exterior, al no lograr o no querer ser asimilada, representa un recuerdo chocante, es por ello quizá, nos informa Freud, la causa de los olvidos no siempre responde a fallas o equívocos de la memoria. Tenemos entonces que la dificultad presentada por el muchacho por diferenciar la *m* de la *n*, tal vez sea una manera de protegerse frente a información percibida en la realidad que generaba conflicto con los presupuestos construidos alrededor de la diferencia sexual anatómica; por consiguiente, podríamos considerar que las causas originarias de la dificultad frente al olvido de algunas ideas o información se asocian con algo de lo chocante en el sujeto, situación que puede mejorar cuando hay aptitud, o si se quiere, disposición para asumir y ceñir los pensamientos o presupuestos inventados con la realidad.

Así las cosas, en el texto *Psicopatología de la vida cotidiana*, de modo intertextual, podemos hablar de la persistencia del desalajo, por parte del inconsciente, de las vivencias chocantes, de modo que el sujeto, aunque invente teorías para comprender, en este caso, sobre la sexualidad infantil, serán olvidadas o desalojadas de la consciencia, debido a que sus construcciones riñen con lo que ofrece la realidad y por ello olvida lo que le es molesto.

5.2 La pulsión de saber es consciente

En 1905 sale a la luz el título *Tres ensayos de teoría sexual*, texto al que Freud, de acuerdo con Strachey,¹⁸ en el transcurso de veinte años le realizó considerables agregados y modificaciones; sin embargo, en la primera publicación efectuada en 1905 los fundamentos básicos de la sexualidad infantil ya estaban planteados (Freud, 1979e).¹⁹ Es importante también indicar que las secciones de la organización pregenital y la libido en la obra citada, además de los

¹⁸ En la obra de Amorrotu, las presentaciones realizadas a cada texto, así como el ordenamiento y las notas fueron retomadas del trabajo realizado por J. Strachey para la traducción del alemán al inglés.

¹⁹ Al observar este texto desde el punto de vista histórico se puede señalar que entre 1905 y 1906 la teoría sexual propuesta por Freud estaba completa; y es que precisamente en este periodo, Freud

agregados que amplían el concepto de pulsión, fueron introducidas a partir de 1915.

Para el análisis de la información ofrecida en *Tres ensayos de teoría sexual* presentamos una suerte de derrotero en el que contamos la estructura del texto. En un primer momento ofrecemos las razones para validar por qué la cita que contiene el descriptor pulsión de saber, agregada en 1915, la vinculamos en el recorrido histórico al año de publicación del texto, esto es 1905; luego realizamos una suerte de caracterización de los elementos y operaciones vinculados con la sexualidad infantil que permiten una comprensión más amplia de la pulsión de saber; posteriormente procedemos a comentar de modo sucinto lo acontecido en la pubertad para mostrar cómo el saber puede constituirse en un objeto que procura placer.

En el texto *Tres ensayos de teoría sexual* por primera vez emerge el descriptor pulsión de saber, el cual se encuentra en el capítulo titulado “Investigación sexual infantil,” agregado en 1915; no obstante, muchos de los desarrollos que acompañan el descriptor Freud los había fundamentado en el tiempo de la primera publicación realizada en 1905. Tenemos que decir también, que en este mismo año el autor del texto advirtió que los niños, de manera similar como sucede en los adultos, tienen intereses y mociones de orden sexual, inclusive, sin ningún estímulo externo. Reiteramos entonces que nos servimos de las dos premisas acabadas de presentar para vincular la cita de 1915 con el año de publicación del texto —1905—. Miremos ahora la cita donde está registrado el descriptor pulsión de saber:

La pulsión de saber no puede computarse entre los componentes pulsionales elementales ni subordinarse de manera exclusiva a la sexualidad. Su acción corresponde, por una parte, a una manera sublimada del apoderamiento, y, por la otra, trabaja con la energía de la pulsión de ver (Freud, 1979e, pp. 176-177).

La cita, pertenece al segundo de los *Tres ensayos de teoría sexual* y, como lo advertimos líneas anteriores, hace parte del subtítulo introducido en 1915 “Investigación sexual infantil”. Pasemos ahora

advirtió que, en los niños, así como en los adultos, también hay mociones sexuales, inclusive, sin ningún estímulo externo.

a ofrecer el contexto de la cita, para ello iniciemos con un proceso, diríamos nosotros, fundamental para la vida psíquica, denominado *amnesia infantil*. Este consiste en que las vivencias de los primeros años de vida relacionadas con las primeras impresiones, manifestaciones de afecto, así como las primeras evidencias de capacidad de juicio en un momento dado se olvidan. Precisamente esas impresiones son las que dejarán las más profundas huellas en la vida anímica y pasarán a ser terminantes para su desarrollo posterior. Al respecto nos enseña Freud (1979e) “No puede tratarse, pues, de una desaparición real de las impresiones infantiles, sino de una amnesia semejante a la que observamos en los neuróticos respecto de vivencias posteriores y cuya esencia consiste en un mero apartamiento de la conciencia (represión)” (p. 159). La alusión a la amnesia infantil, aunque parezca alejada de la cita, nos permite dar cuenta de dos asuntos importantes; de un lado facilita evidenciar la recurrencia con los análisis ya realizados (Freud, 1979b; 1979c; 1979d) respecto a cómo el inconsciente hace las veces de ocultar vivencias y pensamientos desagradables al sujeto; por otro lado, podría ser considerada, para efectos de los sentidos de la noción que estamos reconstruyendo y tal vez para otros procesos psíquicos, una suerte de estado primigenio en tanto “convierte la infancia de cada individuo en un tiempo anterior, por así decir prehistórico, y le oculta los comienzos de su propia vida sexual” (Freud, 1979e, p. 159). Esos primeros olvidos, primeros efectos de desalojo de pensamientos de la conciencia, o si se quiere represión, hacen parte de un tiempo necesario en la vida psíquica del ser humano, es decir, son necesarios para la constitución de los diferentes procesos psíquicos.

Prosiguiendo, decimos que las pulsiones elementales, las parciales, así como la sublimación, además de hacer parte del contenido del texto publicado en 1905 que validan la información agregada en 1915, pueden también considerarse aspectos que fungen como rasgos importantes de la noción que reconstruimos. A continuación, procedemos a ofrecer una caracterización de estos aspectos que consideramos próximos a la pulsión de saber.

5.2.1 La antesala de la sublimación

Al inicio de la cita, Freud (1979e) indica que “La pulsión de saber no puede computarse entre los componentes pulsionales elementales” (p. 159). En este fragmento, la palabra pulsión aparece en la noción y en su definición; bajo una primera impresión esta situación podría considerarse un asunto tautológico, sin embargo, al contemplarse con cuidado se advierte que pulsión de saber se toma como un término en sí mismo y no como dos elementos que conforman una expresión; tal situación promueve averiguar a qué se refiere Freud cuando alude a la pulsión como concepto.

Un apartado previo a la cita que se analiza, introducido también en 1915, señala que la pulsión “es una fuente de estímulos intrasomática en continuo fluir [...] una medida de exigencia de trabajo para la vida anímica” (Freud, 1979e, p. 153). Tales indicaciones dan cuenta de dos aspectos importantes; de un lado, la pulsión es una suerte de *empuje* proveniente del interior del cuerpo; del otro, se desvincula de los estímulos externos, por consiguiente, provisionales. La pulsión, entonces, es un trabajo anímico del que se puede dar cuenta a través del cuerpo. Tal situación nos permite sugerir: la pulsión de saber es un asunto de orden psíquico donde acontecimientos externos inciden; sin embargo, ello no implica que estos tengan una exigencia directa, sino que dependen de la relación que cada sujeto establece con el saber.

En relación con la sexualidad, punto de partida y uno de los aspectos centrales de la pulsión de saber, se tienen las siguientes consideraciones: orientada en un principio por necesidades de orden orgánico —la búsqueda de alimento— y por el placer autoerótico —estímulo de una zona erógena²⁰ escogida en el propio cuerpo, para la obtención de satisfacción—. A tales situaciones Freud le asigna el nombre de pulsiones elementales (1979e). Se pueden entender como las primeras manifestaciones o, si se quiere, exteriorizaciones del niño, a través de las cuales se puede dar cuenta de las primeras búsquedas de placer y obtención de satisfacción. Para distinguirlas

²⁰ De acuerdo con lo planteado por Freud en *Tres ensayos de teoría sexual*, por zonas erógenas se puede entender: órganos o partes del cuerpo que muestran una particular intensificación de excitación de tipo sexual.

como pulsiones elementales, además de su inscripción en la infancia, como características se le asignan: se *apuntalan* en una función corporal importante para la vida y como ya se mencionó, son de carácter *autoerótico*, además, su finalidad o meta sexual, se localiza en una *zona erógena*. Paulatinamente, además de apuntalarse en el organismo, estas vivencias de placer se anhelarán repetir, situación que, de un lado, da cuenta de un registro psíquico de tales vivencias y, del otro, indica que la búsqueda de placer y obtención de satisfacción también está en el orden de lo anímico.

Otro de los aspectos próximos a la pulsión de saber tiene que ver con las pulsiones parciales, el mirar y el apoderamiento son dos de ellas; a diferencia de las elementales, estas muestran componentes que desde el comienzo envuelven a otras personas en calidad de objetos sexuales.

A continuación, presentamos algunas características que distinguen las pulsiones parciales de apoderamiento y de ver. Desde la perspectiva fisiológica y la condición de autoerotismo, la pulsión de apoderamiento consiste en llevar a cabo una acción que elimine el estímulo y desencadene la satisfacción. Una de sus primeras manifestaciones es a través del “contacto de frotación con la mano o en una presión, sin duda prefigurada como un reflejo, ejercida por la mano o apretando los muslos” (Freud, 1979e, p. 171).

Desde una mirada anímica, que también vincula lo fisiológico, la pulsión de apoderamiento consiste, en fijar de manera provisional una meta vinculada con el objeto, el cual puede tornarse en fuente de placer y excitación si se entra en contacto con él, al tiempo que puede aumentar o generar nuevas afluencias de excitación a través del contacto (Freud 1979e).

Es conveniente señalar que en la infancia la pulsión de apoderamiento da cuenta del vínculo entre el placer, la excitación y la crueldad; esto ocurre, nos informa Freud (1979e) porque “emerge en la vida sexual en una época en que los genitales no han asumido aún el papel que desempeñarán después” (p. 175); por tanto, cierto monto de placer se manifiesta a través de la crueldad. Ahora bien, prosigue Freud, “esa agresión que va mezclada con la pulsión sexual es en verdad un resto de apetitos canibólicos” (p. 144).

Por lo que se refiere a la pulsión parcial de ver, advertimos, “si-gue siendo el camino más frecuente por el cual se despierta la exci-tación libidinosa” (p. 142). De ahí que sea el mirar el que active las energías sexuales y estimule el accionar del apoderamiento.

La pulsión de saber, como nos lo indica la cita que analizamos, se da a través de las pulsiones parciales sublimadas de apodera-miento y de ver. Con la primera —la de apoderamiento— el sujeto busca rodear el objeto para encontrar a través de él una satisfacción más allá de una meta orientada a la obtención de un placer sexual; un ejemplo de ello sería conocer, curiosear, indagar, preguntar o quizá llevar a cabo otra facultad que implique pensar en relación con el objeto apoderado.

La segunda pulsión parcial, la de ver, desempeña el papel de la energía que impulsa el accionar del apoderamiento; situación que exhortaría a pensar que la energía de ver debería ser también una pulsión parcial sublimada; en el caso de un dibujante de cuerpos desnudos, para que el artista lleve a cabo su ejercicio, es necesario que vea en sus objetos, para este caso modelos desnudos, una manera de expresar a través del arte una experiencia estética y no unos objetos sobre los cuales puede satisfacer su pulsión sexual.

Con los anteriores planteamientos podríamos decir, la mane-ra como el sujeto se relacione con el placer incidirá en la manera de buscar la satisfacción; esta situación es la que posibilita que se ponga en marcha o no la pulsión de saber; es decir, resulta de la configuración psíquica que cada sujeto elabore con las formas de buscar placer para obtener una satisfacción. Ahora bien, que aque-lla requiera el impulso o la energía proveniente de las vivencias de placer, no la supedita únicamente a la sexualidad.

5.2.2 Sublimación: elemento central de la pulsión de saber

Para que el sujeto lleve a cabo las acciones de ver y apoderar desvia-das de intereses que estén en el orden de una satisfacción sexual, es necesario que anímicamente sean afectadas por una operación en donde se produce una suerte de reelaboración que consiste en desviar los fines inicialmente establecidos a otros propósitos; a esta

operación Freud (1979e) la denomina *sublimación*. Consideramos importante mencionar, previo a su definición, la influencia de unos *poderes anímicos* que contribuyen a la instalación en el sujeto de aquella operación. Freud halló que en la infancia las mociones sexuales hasta cierto periodo presentan un desarrollo regular. Luego suceden una suerte de movimientos que oscilan entre el sofocamiento de esas mociones sexuales, oleadas producidas por el avance del desarrollo sexual y su suspensión por peculiaridades individuales. Durante aquellos movimientos sucede, nos informa Freud (1979e), la configuración de “poderes anímicos que más tarde se presentarán como inhibiciones en el camino de la pulsión sexual y angostarán su curso a la manera de unos diques” (p. 161.). Conviene preguntar, ¿cómo es la instalación de estos poderes?

Las mociones sexuales en la infancia se manifiestan a través del autoerotismo, placer hallado en cualquier objeto incluso del propio cuerpo, por ejemplo, el chupeteo. Adicionalmente, se apoyan en otras zonas erógenas que, en un tiempo posterior, y a raíz de la intervención, regulación y prohibición del otro, se tornarán en fuerzas displacenteras como el asco, la vergüenza y la moral y, con esta última, la compasión. Fuerzas que Freud denominará *formaciones reactivas* y que, en un principio, como ya anotamos, van a contribuir con la configuración de la sublimación; sin embargo, en una nota al pie, advierte Freud (1979e) “en general, es lícito distinguir conceptualmente sublimación y formación reactiva como dos procesos diversos” (p. 162).

La desviación de mociones sexuales hacia otros fines o metas nuevas que tienen como característica propiciar una disposición que contribuya a la edificación de logros culturales, es lo que denomina Freud como *sublimación*. La sublimación entonces es quizá la operación más importante que gravita alrededor de la noción pulsión de saber. Ya Freud nos ha mostrado cómo a través de esa operación, el sujeto puede hallar una manera de satisfacer sus tendencias sexuales acordes con requerimientos culturales. Lo anterior nos permite establecer que la pulsión de saber es la evidencia de la conquista por parte de la sublimación sobre algunas mociones sexuales del niño.

Ahora bien, para su eficacia se requiere, además de las ya mencionadas pulsiones parciales sublimadas, la presencia del otro, que no solo contribuye con la regulación de manifestaciones de inclinaciones sexuales en el niño, sino que también hace parte de los intereses y angustias que lo asaltan, por tanto, incide en su actividad investigadora.

Para que dicha actividad suceda, se requiere contar con las siguientes situaciones: de un lado, es necesario que los intereses del niño se transformen en inquietudes o preguntas que él quiera resolver; de otro lado, además de preguntas, algunos de esos intereses deben generar incomodidad y amenaza debido a la sensación producida por una posible pérdida de amparo y amor que ponga en vilo sus condiciones de existencia. Antes de continuar cabe señalar, la manifestación de las preguntas que inquietan en un tiempo primordial de la vida, esto es, la infancia, se hacen desde una postura marcada aún por intereses autoeróticos y egoístas.

Prosiguiendo, las incomodidades e inquietudes necesarias para dar marcha a una posible actividad investigadora están orientados hacia la sexualidad y corresponden a asuntos prácticos; al respecto señala Freud (1979e): “No son intereses teóricos sino prácticos los que ponen en marcha la actividad investigadora en el niño” (p. 177). Algunas de esas situaciones Freud las recoge en los siguientes tópicos: la presencia de un semejante, considerado una amenaza y el primer problema, o si se quiere, la primera pregunta que hace parte de las situaciones que pone en marcha la pulsión de saber. “La amenaza que para sus condiciones de existencia significa la llegada, conocida o barruntada, de un nuevo niño, y el miedo de que ese acontecimiento lo prive de cuidados y amor, lo vuelven reflexivo y penetrante” (Freud, 1979e, p. 177). Con esta incomodidad corroboramos que un problema o una inquietud son necesarios para activar en el niño la pulsión de saber.

El segundo problema o pregunta indicado por Freud, que el niño busca resolver, se refiere a la diferencia sexual anatómica

Al comienzo el niño no se revuelve contra [la diferencia de los sexos] ni le opone reparo alguno. Para el varoncito es cosa natural suponer que todas

las personas poseen un genital como el suyo, y le resulta imposible unir su falta a la representación que tiene de ellas (Freud, 1979e, p. 177).

Esta situación, además de ratificar la necesidad de preguntas o amenazas para movilizar la pulsión de saber, muestra también que la presencia de otro es una condición *sine qua non* para instaurar una actividad investigadora.

Sin embargo, el siguiente recorrido lógico pone en marcha una incomodidad: inicialmente no hay un reparo frente a la diferencia sexual anatómica entre el hombre y la mujer, el niño no encuentra diferencia alguna entre su anatomía genital y la de la niña, “le resulta imposible unir su falta a la representación que tiene de ellas” (Freud, 1979e, p. 177). Solo renunciará a esta conjetura tras intensos conflictos internos.

La inquietud que el niño busca resolver ante esta situación da muestra de que las preguntas o problemas formulados son promovidos por la percepción del mundo exterior y no necesariamente se gestan en la mente del niño de manera solitaria. Con esta situación también se puede dar cuenta que cuando el niño empieza a configurar alternativas de solución a través de sus teorías, es difícil que se deshaga de ellas “De poco le sirve al niño que la ciencia biológica dé razón a su prejuicio y deba reconocer al clítoris femenino como un auténtico sustituto del pene” (Freud, 1979e, pp. 177-178).

Otro de los problemas que busca resolver el niño es el relativo al comercio sexual de los padres, frente al cual en muchas ocasiones el niño construye la teoría de una actividad sádica entre los adultos. Así como en la situación anterior, la percepción e interacción con el mundo exterior, anima la pulsión de saber. Freud (1979e) al respecto señala que el niño “casi siempre buscan la solución del secreto [la concepción sádica del comercio sexual] en alguna relación de comunidad *{Gemeinsamkeit}* proporcionada por las funciones de la micción o la defecación” (p. 178). Esta situación nos permite inferir que el niño, con los elementos propiciados por los entornos familiares y la experiencia que su mismo cuerpo le ofrece, construye conjeturas para dar explicación respecto a las percepciones ofrecidas por la realidad.

De manera general respecto a las primeras investigaciones llevadas a cabo, nos indica Freud (1979e): “son reflejos de la propia constitución sexual del niño y, pese a sus grotescos errores, dan pruebas de una gran comprensión sobre los procesos sexuales, mayor de la que se sospecharía en sus creadores” (p. 178). Y aunque no tengan una comprensión amplia acerca de muchos fenómenos que en la sexualidad ocurren, las inferencias que realizan de estos tópicos, al ser contrastadas con las explicaciones brindadas por los más grandes, continua Freud, generan vacilaciones; “a menudo escuchan con una desconfianza profunda, aunque casi siempre silenciosa, cuando les es contada la fábula de la cigüeña” (p. 179). Entre otras, estas situaciones probablemente desalienten, por decirlo de algún modo, las intelecciones que realizan los niños, lo que provoca “una renuncia que no rara vez deja como secuela un deterioro permanente de la pulsión de saber” (p. 179). Sin embargo, aunque esta primera investigación produzca un deterioro en la pulsión de saber, es importante en tanto “implica un primer paso hacia la orientación autónoma en el mundo y establece un fuerte extrañamiento del niño respecto de las personas de su contorno, que antes habían gozado de su plena confianza” (Freud, 1979e, p. 179).

5.2.3 Advenimiento de la pubertad, hallazgo de objeto

Como lo acabamos de indicar, las zonas erógenas en la infancia experimentan de manera independiente cierta cantidad de placer; durante ese tiempo la pulsión sexual actúa “partiendo de pulsiones y zonas erógenas singulares que, independientemente unas de otras, [buscan] cierto placer en calidad de única meta sexual” (Freud, 1979e, p. 189). A su vez, en esa etapa de la vida, la pulsión se satisface a través de cualquier objeto. Con la llegada de la pubertad, tema desarrollado en el último de los *Tres ensayos de teoría sexual*, ocurren transformaciones en la vida sexual del sujeto que involucran lo físico y lo psíquico, veamos.

En primer lugar, los fines, las metas sexuales y la elección de objeto para el tiempo de la pubertad adquieren un estatuto diferente, es decir, se transforman. Las zonas erógenas se reúnen y subordinan al predominio de la zona genital, situación que propicia la fija-

ción de una nueva meta sexual; es decir, los placeres obtenidos con las zonas erógenas se ponen al servicio de un nuevo fin, a saber, el placer de órgano genital.

En segundo lugar, el placer se obtiene a través de un objeto que debe portar ciertas particularidades; por ello, con el establecimiento de un placer preliminar, así como de un monto máximo de placer genital que se busca alcanzar con un objeto, emerge una pregunta: ¿por qué en la pubertad se logra la excitación con un objeto y no con otro? Para intentar abordar la respuesta, Freud recurre a premisas vigentes en su época; no obstante, llegado a determinado punto, para dar cuenta de las exteriorizaciones psíquicas de la vida sexual, los presupuestos se agotan, situación que autoriza a Freud a proponer su teoría de la libido.²¹

La libido es una energía de orden psíquico y de origen sexual a la que se le asignan caracteres cualitativos y cuantitativos. Los primeros, suponen que el objeto debe portar rasgos específicos; los segundos, por su parte, son la energía sexual sensible a variaciones en tanto representa producción, aumento, disminución, distribución y desplazamiento de energía sexual con que es investido el objeto para hacer las veces de guía del “quehacer sexual del individuo, el cual lleva a la satisfacción, o sea, a la extinción parcial y temporaria de la libido” (Freud, 1979e, p. 198). Esta situación indica que la libido puede variar de objeto, sin embargo, sus cualidades deben ser constantes. Respecto a la elección de objeto, nos dice el texto que, no se elige cualquiera, se elige aquel que porte unos rasgos específicos obtenidos en las fijaciones sexuales de la infancia.

[...] desde el lado psíquico, se consuma el hallazgo de objeto, preparado desde la más temprana infancia. Cuando la primerísima satisfacción sexual estaba todavía conectada con la nutrición, la pulsión sexual tenía un objeto fuera del cuerpo propio: el pecho materno (Freud 1979e p. 202).

²¹ La sección referida a la libido se ubicada en el tercer ensayo y, advierte Strachey que, además de basarse en *Introducción al narcisismo*, hasta 1920 era considerada una fuerza pulsional general. Ahora bien, el concepto se incluye en este periodo debido a su importancia para aclarar la elección de objeto.

En tal sentido, el objeto se empieza a prefigurar desde épocas muy tempranas de la infancia. En el caso del varón, señala Freud (1979e), “persigue, ante todo, la imagen mnémica de la madre” (p. 207). A su vez, durante este mismo periodo, se aprende a amar a aquellos que atienden asuntos que aún no puede resolver por sí mismo; además, contribuyen con la satisfacción de sus necesidades. En ese sentido el objeto no solo funge como fuente de excitación sexual sino también de amor. Durante los primeros años de la vida, en donde se proporcionan cuidados y atención, estos pueden ser fuente continua de excitación y satisfacción, gracias al influjo de las intervenciones del otro, sin embargo, se produce el que “no se quiera identificar con el amor sexual los sentimientos de ternura y el aprecio que el niño alienta hacia las personas que lo cuidan” (Freud, 1979e, p. 203). Razón por la cual, no siempre el objeto será apoderado para buscar satisfacer mociones netamente sexuales. Por tanto, así como la pubertad nos enseña que los objetos amorosos y sexuales deben tener ciertos rasgos, el saber como objeto de la pulsión también debería portar ciertos rasgos que prometan satisfacción al sujeto.

A manera de recapitulación, respecto al análisis realizado a la cita vinculada con la noción pulsión de saber extraída del texto *Tres ensayos de teoría sexual*, podemos anotar: las primeras manifestaciones de placer vivenciadas en la infancia se consideraron *pulsiones elementales*; como características dijimos que se consolidan en funciones corporales importantes para la vida y a través de ellas se hallará no solo una satisfacción orgánica sino también unas vivencias de placer que dejarán reminiscencias de carácter psíquico que se anhelarán repetir. Otro precedente que habilita la instalación de la noción son las *pulsiones parciales*. Estas son específicamente la pulsión de ver y la de apoderamiento; representadas por Freud como componentes que envuelven a otras personas en calidad de objetos sexuales para hallar placer y lograr satisfacción. Otro de los aspectos necesarios, quizás el más importante para la configuración de la pulsión de saber, es la sublimación, que consiste en una operación donde se produce una derivación de los fines inicialmente instaurados hacia otros propósitos valorados y aceptados por

la cultura. De manera similar los otros son también importantes porque además de contribuir con la instalación de la sublimación, su presencia es imprescindible para el establecimiento de la pulsión de saber. De igual forma, las inquietudes y amenazas propiciadas en entornos familiares, a través de la experiencia obtenida del propio cuerpo y situaciones prácticas, son condiciones necesarias para instalar la actividad investigadora en la infancia.

Con la llegada de la pubertad comentamos las transformaciones que suceden en la vida sexual del sujeto, entre ellas destacamos la instauración, por un lado, de una nueva meta sexual, situación que le posibilita a Freud servirse de la teoría de la libido y establecer la diferencia entre amor y excitación; por el otro, la elección de un objeto determinado nos ayuda a pensar cómo es que los sujetos requieren ciertas particularidades en el saber como objeto para que cause su interés. Llegados aquí nos autorizamos a plantear que el texto *Tres ensayos de teoría sexual* es capital para la reconstrucción de los sentidos de la pulsión de saber, en tanto nos ofrece un panorama amplio respecto a su configuración en la infancia y su devenir en tiempos posteriores del sujeto.

5.3 Avivamiento de la pulsión de saber por pequeños detalles retornados desde el inconsciente

En 1906 Freud realiza un análisis psicoanalítico a la obra literaria del autor W. Jensen, titulada “Gradiva”. El título con el cual publica su trabajo es *El delirio y los sueños en la “Gradiva”*. Este análisis, nos dice Strachey, es uno de los primeros trabajos psicoanalíticos realizados por Freud a una obra literaria, en donde se condensaron algunas explicaciones referidas a la teoría de los sueños. Asimismo, evidencia cómo el retorno de lo reprimido puede incidir a manera de pequeños detalles en la motivación a investigar.

Previo a la exposición de su análisis, Freud (1979g) nos ofrece una síntesis de la obra; síntesis que ya fue esbozada en el capítulo anterior (véase numeral 4.5), por lo tanto, aquí la retomaremos de manera sucinta. Se trata de un arqueólogo que se ha topado con el bajorrelieve de una mujer en el amago de andar, detalle que le ha

generado una gran fascinación. El efecto generado por aquel grabado alienta al arqueólogo a emprender una aventura para investigar más acerca de la imagen, situación propicia para generar confluencia entre los conocimientos de arqueólogo y la fantasía que se va fraguando en torno al bajorrelieve. Posteriormente, la trama de la obra literaria de W. Jensen revelará cómo los ánimos y la fantasía fueron producidos por recuerdos de un amor de infancia, “retoños de estos recuerdos, transmudaciones y desfiguraciones de ellos, después que no consiguieron alcanzar conciencia en una forma inalterada” (Freud, 1979g, p. 43).

En el desarrollo del relato, el interés y la fantasía del arqueólogo generada por el grabado son los hechos a partir de los cuales Freud construye un marco de explicaciones acerca de su teoría sobre los sueños, así como de aquellos presupuestos teóricos construidos hasta 1906 relacionados con el inconsciente, entre ellos el de la represión. Sobre este el texto dice

[...] son sustitutos y retoños de unos recuerdos reprimidos a los que cierta resistencia no permite llegar a la conciencia, no obstante lo cual consiguen devenir consientes toda vez que arreglan cuentas con esta censura de resistencia mediante unas alteraciones y desfiguraciones (Freud, 1979g, p. 49).

Con los elementos ofrecidos en la obra de W. Jensen, Freud realiza desde el campo del psicoanálisis un estudio con grandes detalles. De allí se resaltan dos asuntos que proporcionan elementos para la reconstrucción de los sentidos de la pulsión de saber. Por un lado, un aspecto ya mencionado en los textos *La interpretación de los sueños* (1979b) y *Psicopatología de la vida cotidiana* (1979c; 1979d), vinculados con olvidos y recuerdos chocantes de los que el sujeto nada quiere saber. Por efectos de la represión estos yacen al margen de la conciencia. En la obra que analizamos, este mismo asunto aparece ejemplificado a través de la obra literaria

Hay una clase de olvido que se singulariza por lo difícil que es despertar el recuerdo aún mediante unos intensos llamados exteriores, como si una resistencia interna se revoliera contra su reanimación. Ese olvido ha recibido en la psicopatología el nombre de represión {esfuerzo de

desalojo}; en el caso que nuestro poeta nos presenta parece ser una represión así (Freud, 1979g, p. 29).

Por otro lado, y aunque haya una recurrencia entre los textos *El trabajo del sueño* (1979b), *Olvido de nombres y frases* (1979c) y *Recuerdos de infancia y recuerdos encubridores* (1979d), en donde la represión se relaciona con olvidos, los cuales, por tratarse de asuntos que son chocantes para el sujeto, no se vinculan con la pulsión de saber; no obstante, la obra *El delirio y los sueños en la "Gradiva"* muestra una nueva situación la cual si bien parte del reconocimiento de contenidos reprimidos en el personaje, estos a su vez promueven en él un intenso interés por indagar. No se trata del recuerdo de eventos o experiencias desagradables en sí, sino del retorno a la conciencia de fragmentos de un recuerdo reprimido, provocado por algún evento contingente "justamente un bajorrelieve antiguo le despertará el olvidado recuerdo de aquella a quien amará con sentimientos de niño" (Freud, 1979g, p. 31).

Es el retorno de un fragmento olvidado, la situación encargada de hacer las veces del envión, o si se quiere, de la fuerza que moviliza en el sujeto el interés por querer saber acerca de una cuestión específica. Por consiguiente, si bien el inconsciente alberga vivencias de las que nada se quiere saber, de allí también regresan fragmentos los cuales promocionan en el sujeto un interés por investigar sobre un tema específico.

De lo dicho hasta el momento, podemos sugerir, como derivación principal del análisis al texto *El delirio y los sueños en la "Gradiva" de W. Jensen*, el siguiente planteamiento: se emplea la represión para explicar, desde el ámbito psicológico, muchas de las experiencias ocurridas al protagonista. Así, lo reprimido, aunque se asocie con recuerdos penosos de los que el sujeto nada quiere saber, funge también como el material del cual se desprenden fragmentos olvidados los cuales serán los promotores que animen un interés por la actividad investigadora; como menciona Freud (1979g) "toda su ciencia sobre la antigüedad entra paulatinamente al servicio de las fantasías que va tejiendo en torno de la figura que sirvió de original al bajorrelieve" (p. 11).

5.4 La pulsión de saber y las prácticas educativas

En este subtítulo encontramos dos textos de Freud que logran articular en su contenido razonamientos del psicoanálisis con asuntos o situaciones educativas. De manera similar, como hemos presentado en anteriores textos con sus análisis, procedemos con los dos textos reunidos bajo este subtítulo; esto es, una contextualización de cada uno, seguido de la presentación y análisis de los elementos hallados relacionados con nuestro propósito. Comencemos.

Por su año de publicación, 1907, *El esclarecimiento sexual del niño* (1979f) es el primero de los textos presentados en este subtítulo. A manera de contexto podemos decir que es el producto de la solicitud realizada a Freud por M. Fürs, director de una revista dedicada a la medicina social y la higiene. Este texto, como el título lo sugiere, se ocupa de atender dos cuestiones relacionadas con las preguntas o intereses que hacen los niños respecto a la sexualidad. La primera cuestión está dirigida a las respuestas ofrecidas por educadores ante las preguntas formuladas por los niños sobre la sexualidad. Para la época en que se escribió el texto, el tema era un asunto intrincado que generaba diversas opiniones. Ante dicha situación Freud (1979f) pregunta “¿Qué se pretende lograr escatimando a los niños —digamos a los jóvenes— tales esclarecimientos sobre la vida sexual humana?” (p. 115). Y, tras su interpelación viene la segunda cuestión, en donde se plantean una suerte de sugerencias relacionadas con la posición de los educadores frente a las preguntas del niño sobre la sexualidad.

En cuanto a la primera cuestión, si bien en el texto se propone evitar ocultar información referida a las preguntas formuladas por los niños acerca de la sexualidad, también se sugiere evitar ofrecer demasiada información, para así posibilitar que el niño construya sus propias respuestas. Ahora bien, las inquietudes o llamados del niño frente a temas relacionados con la sexualidad, hacen parte de situaciones que promuevan la actividad investigadora. “Así, el interés intelectual del niño por los enigmas de la vida genésica, su apetito de saber sexual, se exterioriza en una época de la vida insospechablemente temprana” (Freud, 1979f, p. 117). La cita nos reitera

que la pulsión de saber es una actividad promovida por inquietudes del niño respecto a asuntos relacionados con la sexualidad. Tal situación evidencia la pertinencia e importancia que los hallazgos sugeridos en *Tres ensayos de teoría sexual* tienen sobre las consideraciones hechas por Freud a los adultos respecto a la educación que brindan frente a las demandas de los niños por temas relacionados con la sexualidad. Censurar las explicaciones que reclaman estos a quien le suponen un saber, es un asunto necio. Para mostrarlo de manera más explícita, en el texto se evoca al escritor E. D. Dekker (citado en Freud, 1979f) el cual plantea

Uno por curiosidad cae sobre el rastro de cosas a las que poco o ningún interés habría concedido si le hubieran sido comunicadas sin mucha ceremonia [...] no es sino la vulgar mojigatería y la propia mala conciencia en asuntos sexuales lo que mueve a los adultos a usar de esos ‘tapujos’ con los niños (p. 116).

A lo cual Freud agrega: “es lícito entonces sostener que con aquellos ‘tapujos’ sólo se consigue escatimarle la facultad para el dominio intelectual de unas operaciones para las que está psíquicamente preparado y respecto de las cuales tiene el acomodamiento somático” (Freud, 1979f, p.117).

Respecto a la segunda cuestión, la posición de los educadores ante el llamado de los niños por asuntos relacionados con la sexualidad, al momento de ofrecer a los niños indicaciones o esclarecimientos, Freud los exhorta a evitar rodeos, tapujos, escrúpulos puesto que con esto solo lograrán limitar aspectos que promuevan un desarrollo intelectual.

Si durante los primeros asomos o indagaciones el niño no es amedrentado, y, en consecuencia, la conciencia de culpa no lo inhibe para preguntar y dar a conocer sin recelo sus procesos de pensamiento respecto a la sexualidad, esta situación puede potenciar el explayamiento de su pulsión de saber. Para lograrlo, señala Freud (1979f) “se requiere que lo sexual sea tratado desde el comienzo en un pie de igualdad con todas las otras cosas dignas de ser conocidas” (p. 120).

Sin embargo, queremos reiterar que Freud (1979f), aunque exhorta a los educadores a aclarar sin “tapujos” las inquietudes que

presenten los niños sobre la sexualidad, advierte que, “la curiosidad del niño nunca alcanzará un alto grado si en cada estadio del aprendizaje halla la satisfacción correspondiente” (p. 121). Tenemos entonces que, así como el amedrentar las preguntas por la sexualidad afectan la pulsión de saber, ofrecer un exceso de información que pretenda satisfacer la curiosidad del niño también interfiere. Al acompañar y guiar un esclarecimiento sexual en el que en vez de ofrecer una información íntegra y acabada al niño, le sea proporcionada de manera gradual, es un aspecto importante a considerar por parte de los educadores con el propósito de no desalentarlo en su actividad investigadora; agregando también que, de manera paralela y de forma progresiva, es conveniente insistir en la introyección de normas, que permitan regular excesos consigo mismo y con la interacción establecida con otros, para posibilitar la construcción de bases para que la actividad investigadora, animada en la infancia por situaciones inquietantes, retornen en la pubertad de acuerdo con los intereses establecidos.

Por último, estimamos conveniente resaltar el cambio de posición asumido por Freud en 1937 frente a este asunto. Strachey, en la introducción que realiza al texto *El esclarecimiento sexual del niño*, señala el paso de un optimismo a cierto pesimismo puesto que, por muy bien que se eduque en la sexualidad al niño no dejarán de presentarse inconvenientes.

El segundo texto de este subtítulo se publicó en 1908 bajo el título *La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna* (1979i). Allí Freud se ocupa del antagonismo entre la cultura y la vida pulsional, y para mostrar tal propósito retoma de manera sintética los presupuestos teóricos de pulsión sexual, sublimación y represión. En el transcurso de la presentación, nos advierte la necesidad e importancia, por un lado, del atemperamiento o si se quiere, represión de las pulsiones sexuales para posibilitar que la sociedad, pueda erigir sus legados culturales; “en términos universales, nuestra cultura se edifica sobre la sofocación de las pulsiones” (Freud, 1979i, p. 168). Por otro lado, la represión además de sofocar manifestaciones de la pulsión sexual también confluye con ella para permitir la injerencia de la edificación cultural. Se tiene entonces, que la pulsión sexual

Pone a disposición del trabajo cultural unos volúmenes de fuerza enormemente grandes, y esto sin ninguna duda se debe a la peculiaridad, que ella presenta con particular relieve, de poder desplazar su meta sin sufrir un menoscabo esencial en cuanto a intensidad. A esta facultad de permutar la meta sexual originaria por otra, ya no sexual, pero psíquicamente emparentada con ella, se le llama la facultad para la sublimación (Freud, 1979i, p. 169).

En las últimas páginas de su presentación encontramos una alusión a los influjos ejercidos por parte de la educación, específicamente en las mujeres,²² al prohibir ocuparse del apetito de saber surgido alrededor de la sexualidad.

La educación les deniega el ocuparse intelectualmente de los problemas sexuales, para los cuales, empero, traen congénito el máximo apetito de saber; las aterroriza con el juicio condenatorio {Verurteilung} de que semejante apetito de saber sería indigno de la mujer y signo de una disposición pecaminosa. Ello las disuade del pensar en general, les desvaloriza el saber (Freud, 1979i, p. 177).

El anterior fragmento además de mostrarnos como una fuerte represión achica el apetito de saber y entorpece la actividad investigadora, también converge con la situación abordada por Freud en 1907 en el texto *El esclarecimiento sexual del niño. Carta abierta al doctor M. Fürs*, en el que se sugiere a los educadores no subestimar, ocultar o solapar las respuestas, pero tampoco, ofrecer demasiada información; es decir, no sobrevalorar la aprehensión del sujeto, sino asistir el reclamo de sus inquietudes acerca de la sexualidad de acuerdo con la capacidad psíquica del sujeto para interpretar respuestas.

Como derivación final para este análisis realizado resaltamos, a manera de reflexión, los efectos de la educación en la pulsión de saber. Tenemos, por un lado, una educación orientada a sofocar o prohibir en el niño de manera intensa el interés suscitado por sus preguntas sexuales, tiene como consecuencia inhibir la construcción de respuestas; por el otro lado, una educación que habilite, acompañe e insista en esfuerzos para lograr resolver intereses e inquietudes

²² En el contexto de Freud, esto es, Europa a principios del siglo xx, sobre la figura de la mujer sobrevenían prohibiciones culturales que no se consideraban asuntos censurables sino parte de los rasgos históricos construidos sobre su imagen.

surgidos alrededor de la sexualidad engrosa las posibilidades para que se aliente la actividad investigadora y con ella el pensamiento.

5.5 Pulsión de saber y sexualidad infantil

También en 1908 sale a la luz pública el título *Sobre las teorías sexuales infantiles* (1979h), allí se exponen por primera vez un conjunto de teorías en torno a la sexualidad infantil. Para la composición del escrito, Freud se apoyó en el historial clínico del “pequeño Hans”, el cual fue sistematizado en un texto que en este mismo año pasaba por revisiones preliminares para efectos de impresión y publicación (Freud, 1979i). Es importante precisar algunos detalles antes de presentar el análisis. Por un lado, algunas de las explicaciones hacen parte de elaboraciones de temas desplegados en 1905 y 1907. Por otro lado, el análisis al conjunto de teorías sobre la sexualidad inventadas por el niño es bastante similar al subtítulo “Investigación sexual infantil”, el cual hace parte del texto *Tres ensayos de teoría sexual* (Freud, 1979e [1905], p. 167 y ss.). Sin embargo, el subtítulo, como ya lo advertimos, corresponde a un agregado realizado en 1915.

El contenido del escrito *Sobre las teorías sexuales infantiles* (Freud, 1979h) comienza con la alusión a una incomodidad temida o experimentada por el niño, generada por la llegada o presencia de otro. Este es un aprieto que además de despertar diferentes pasiones promueve una serie de inquietudes; una de ellas tal vez la primera, consiste en preguntarse de dónde vienen los niños. Pregunta crucial para animar su facultad de pensamiento “la pregunta misma, como todo investigar, es un producto del apremio de la vida, como si al pensar se le planteara la tarea de prevenir la recurrencia de un suceso tan temido” (Freud, 1979h, p. 189).

Son entonces las incomodidades, inquietudes, amenazas ocurridas en la infancia, promotoras de la actividad investigadora. Inicialmente se buscarán a través de los cuidadores respuestas; sin embargo, nos advierte Freud, esta vía fracasa bien sea porque no encuentran satisfactoria la explicación, quizá porque sus intereses son sofocados por reprimendas o las respuestas ofrecidas están

llenas de rodeos. Si en este punto la represión no ha sido intensa, lo más probable es que prosiga una pulsión autónoma de investigar para la gestación de una serie de teorías sexuales infantiles con las que además de construir una respuesta, sentirán también una suerte de sosiego frente a la incomodidad generada por la sospecha o presencia de otro.

Durante el resto de su presentación Freud nos expone el conjunto de presupuestos contruidos por el niño en torno a la sexualidad. A continuación, de manera general, enunciaremos el orden y el modo como Freud las nombra. La primera teoría sexual se relaciona con la atribución anatómica a todos los seres humanos de poseer un mismo sexo; la segunda, consiste en la forma como los niños conciben el nacimiento —a esta teoría Freud la denominó nacimiento a través de la cloaca—; la tercera de las teorías sexuales infantiles, contruidas por el niño, gira alrededor de la concepción que ellos forman acerca del comercio sexual entre los adultos; concepción que es propiciada por la constitución psíquica del sujeto y no necesariamente, aunque creemos puede contribuir, por la percepción de eventos que ocurren alrededor de esta acción; al respecto nos dice el texto

[...] no han nacido del albedrío psíquico ni de unas impresiones casuales, sino de las objetivas necesidades de la constitución psicosexual; por eso podemos hablar de teorías sexuales típicas en los niños, y por eso hallamos las mismas opiniones erróneas en todos los niños cuya vida sexual nos resulta accesible (Freud, 1979h, p. 192).

De la revisión y análisis realizado a este texto reiteramos que las preguntas y figuraciones ideadas por el niño son una manera de encontrar sosiego frente a inquietudes que compelen su tranquilidad. De estas preguntas, además de resultar las teorías sexuales infantiles, derivan el impulso que promueve la pulsión de saber. Asimismo, en el análisis del texto vuelven a sobresalir los efectos paralizantes para el desarrollo psíquico y anímico ocasionados por una represión intensa en el momento en el que el niño pregunta sobre la sexualidad, efectos nombrados también en otras obras de Freud (1979f; 1979i).

5.6 El caso Juanito: una investigación sexual infantil

En 1909 es publicado el primer y quizá único análisis de un niño titulado *Análisis de la fobia de un niño de cinco años (el pequeño Hans)* basado en el historial clínico de Hans, realizado por el padre del niño bajo orientaciones y seguimiento ofrecidos por Freud (1979j): “he orientado el plan de tratamiento en su conjunto [...] pero el tratamiento mismo fue llevado a cabo por el padre del pequeño” (p. 7). Sobre el contenido del trabajo precisamos señalar que se divide en cuatro partes y en 1922 se le agrega una más; la primera parte da cuenta de las descripciones registradas por el padre de Hans alrededor de acontecimientos vinculados con la sexualidad del pequeño antes de cumplir tres años; la segunda parte corresponde a la construcción del historial clínico de Hans y el análisis llevado a cabo por el padre del pequeño, acompañado por indicaciones de Freud; en la tercera parte se presenta la epícrisis o dictamen médico en donde Freud analiza el caso; finalmente, la cuarta parte se trata de un apéndice al análisis del historial, elaborado en 1922, trece años después de publicarse el manuscrito.

Consideramos viable insinuar el acento marcado en el texto por sustentar las teorías, hasta la fecha propuestas, acerca de la vida sexual infantil, situación evidenciada en la singular recurrencia con el texto *Tres ensayos de teoría sexual* (1979e), particularmente en lo referido a la conjunción entre sexualidad infantil y el marcado interés por curiosear, indagar, conocer. Además de ello, con la información recopilada de las observaciones de Hans, se logra iluminar de manera fáctica los presupuestos formulados hasta el momento sobre la sexualidad infantil, a la vez que se construyen las consideraciones para la configuración del texto publicado en 1908, *Sobre las teorías sexuales infantiles* (Freud, 1979h).²³

La cita hallada, aunque no contenga de manera explícita alguno de los descriptores alusivos a la pulsión de saber, es posible vincularla a las elaboraciones realizadas por Freud en torno a ella; al respecto nos enseña Freud (1979j):

²³ En el texto *Sobre las teorías sexuales infantiles*, publicado en 1908, se advierte que este está basado en las observaciones y el análisis del historial clínico de Hans; ahora bien, se publicó un año antes porque el texto donde se presenta el historial clínico aún pasaba por revisiones preliminares para efectos de impresión y publicación.

Sus padres, que se contaban ambos entre mis más cercanos partidarios, habían acordado no educar su primer hijo con más compulsión que la requerida a toda costa para mantener las buenas costumbres; y como el niño se iba convirtiendo en un muchacho alegre, despierto y de buena índole, prosiguió con toda felicidad ese ensayo de dejarlo crecer y manifestarse sin amedrentamiento (p. 8).

Con la cita se puede apreciar que la educación que le imparten a Hans procura no inhabilitar sus manifestaciones; al contrario, procura o facilita que el niño sea alegre, despierto y pueda expresar sin inhibición sus pensamientos sobre la sexualidad. Quizá si se sigue la secuencia del texto, a la vez que se vuelve a las reflexiones realizadas en *El esclarecimiento sexual del niño* (Freud, 1979f), podríamos derivar que una compulsión atenuada que evite a lo sumo censuras de orden moral y una “vulgar mojigatería” posibilitaría un buen proceso de inserción cultural, en el que pueda —como lo evidencian los registros tomados a Hans— manifestar sin tapujos sus discernimientos acerca de las elaboraciones conceptuales sobre de la sexualidad.

Derivamos también que la sexualidad es el ámbito donde empieza a incursionar el niño como investigador: “A través de diversos dichos y preguntas exteriorizaba ya entonces un interés particularmente vivo por la parte de su cuerpo que tenía la costumbre de designar como ‘hace-pipí’ {«Wiwimancher»}” (Freud, 1979f, p. 8).

Con lo referido hasta aquí reiteramos: el pequeño percibe, se pregunta, explora, plantea conjeturas, todas estas acciones vinculadas con la actividad investigadora, inicialmente alrededor de la sexualidad. El siguiente pasaje nos ilustra el asombro con el que un niño (Hans) da a conocer sus discernimientos y comprensiones sobre la sexualidad; cabe resaltar que este no ha sido amedrentado de manera intensa frente a situaciones referidas a este tema.

En la estación ferroviaria, a los 33/4 años, ve cómo de una locomotora largan agua. ‘¡Mira, la locomotora hace pipí! ¿Y dónde tiene el hace-pipí?’. Al rato agrega, reflexivo: ‘Un perro y un caballo tienen un hace-pipí; una mesa y un sillón, no’ (Freud, 1979f, p. 10).

Otro punto para destacar en el texto *Análisis de la fobia de un niño de cinco años (el pequeño Hans)* es la corroboración de las teorías

creadas por Freud sobre de la sexualidad. Así, el niño se sirve de las percepciones obtenidas sobre su propio cuerpo y las ofrecidas por el mundo exterior. Aunque sobre este tema ya hemos realizado algunas observaciones consideramos conveniente reiterarlas porque hasta ahora Freud nos ha mostrado que la pulsión de saber se abre paso a través de las vivencias sexuales infantiles.

A continuación, plasmaremos de manera sucinta algunas observaciones registradas de Hans, relacionadas con la manera como manifestaba sus mociones sexuales, particularmente las relacionadas con la indagación por la diferencia de los sexos y la pregunta por la procedencia de los semejantes. En los primeros registros tomados por el padre se da cuenta del interés que muestra el pequeño por una parte de su cuerpo, nos dirá Freud (1979f) “la pieza más querida de su yo” (p. 31), la cual explora y reconoce para dominarla y buscar establecer relaciones con otros objetos y personas; además de esto, también logra experimentar placer: “Su interés por el ‘hace-pipí’ no es, sin embargo, meramente teórico; como cabía conjeturar, ese interés lo estimula también a tocarse el miembro” (Freud, 1979f, p. 9). Con la cita se advierte que las búsquedas de vivencias de placer sexual están presentes en el ser humano poco después de su arribo al mundo; asimismo, a través de preguntas el niño hace intentos de construir una representación de su cuerpo.

Así las cosas, identificarse con una parte del cuerpo que le provee placer, a la vez que le permite llevar a cabo acciones de contraste o relación con elementos del mundo exterior, facilitará el avivamiento de la pulsión de saber; tenemos entonces que “Apetito de saber y curiosidad sexual parecen ser inseparables entre sí” (Freud, 1979f, p. 10). A través de las pulsiones de apoderamiento y de ver, tal como se indica en *Tres ensayos de teoría sexual*, la inclinación de Hans por su “hace-pipí” posibilita que se relacione con esa parte de su cuerpo no solo para hallar placer sino también para explorarla, apoderarse de ella y posteriormente establecerla como criterio para sus investigaciones. Su primer gran descubrimiento lo realiza, nos dirá Freud (1979f):

[...] basándose en la presencia o falta del hace-pipí [...] En todo ser vivo, que él aprecia como semejante a sí, presupone esta sustantiva parte del cuerpo; la estudia en los animales grandes, la conjetura en ambos progenitores, y la estatuye en su hermana recién nacida (p. 87).

Con esta cita podemos afirmar que Hans antes de preguntarse por la diferencia de los sexos, inquietud que en el trasfondo podríamos leer como la pregunta sobre qué es ser hombre o mujer, o antes de cavilar con hondura la procedencia de los niños, busca verificar que los seres animados, o si se quiere vivos, poseen un “hace-pipí” como el suyo; de ahí su interés por establecer comparaciones con los animales, otros niños, su hermana y sus padres: “su queja de no haber visto todavía nunca el hace-pipí de ellos, es probable que lo haga esforzado por la necesidad de comparar” (Freud, 1979f, p. 88).

Ahora bien, las actividades realizadas como pequeño investigador, además de las sensaciones y emociones hacia sus más cercanos, se acrecientan por un acontecimiento particular el cual lo empuja a intentar resolver el enigma respecto a la procedencia de los niños; tal acontecimiento es el nacimiento de Hanna, su hermana el cual le activa con intensidad sus intereses por crear teorías para resolver una inquietud, pero también para hallar sosiego frente al enigma: “Este suceso exacerbó sus vínculos con los padres, propuso a su pensar unas tareas insolubles, y su condición de espectador de los cuidados de la crianza le reanimó *su interés por curiosear*” (Freud, 1979f, p. 93).²⁴

Con el análisis forjado al texto *Análisis de la fobia de un niño de cinco años (el pequeño Hans)* y la correlación que se ha logrado tejer con las lecturas hasta ahora abordadas de *Tres ensayos de teoría sexual* (1979e), *El esclarecimiento sexual del niño* (1979f) y *Sobre las teorías sexuales infantiles* (1979h) constatamos que el accionar de la pulsión de saber en los primeros años de vida sucede a través de los intereses por la sexualidad. También logramos establecer que la pulsión de saber puede ser más potente si frente a las cuestiones presentadas por el niño respecto a la sexualidad son tratadas sin censura, ni restricciones que vayan más allá de las necesarias para procurar el cuidado del niño.

²⁴ La cursiva es del autor.

5.7 Los destinos de la pulsión de saber

En 1910 se publica el texto *Un recuerdo infantil de Leonard da Vinci*, estudio donde se analiza a la luz del psicoanálisis, la vida y trabajo de Leonardo. En la nota introductoria J. Strachey nos comenta que Freud buscaba en las biografías seleccionadas para llevar a cabo su estudio, más allá de datos que dieran cuenta de la genialidad de Leonardo, información relacionada con sus fantasías, recuerdos, vivencias y anécdotas cotidianas, debido a que con este estudio se aplicarían los avances, hasta la fecha desarrollados, del psicoanálisis.

Presentamos a continuación la manera como tratamos la información obtenida del texto. En un primer momento daremos cuenta de manera sucinta del tratamiento que dio el autor a la información obtenida sobre la manera como Leonardo se relacionaba con el arte y la investigación; información con la que Freud realizará el análisis psicoanalítico del artista-investigador, de donde hallamos y extrajimos los elementos que serán presentados en un segundo momento en el cual, además de mostrar una recurrencia discursiva alusiva a la noción pulsión de saber, también presentaremos información novedosa que facilite el robustecimiento de los sentidos de la noción.

La información recopilada por Freud respecto a la forma en que Leonardo se relacionaba con el arte y la investigación nos resulta interesante. Al inicio del texto *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci* presenta al artista como: “Un genio omnilateral ‘cuyos contornos uno puede apenas sospechar, nunca averiguar exhaustivamente” (p. 59). Nominado un genio que desplegó su interés y capacidad para la creación, así como para la investigación, tanto que lo compararon con los pensadores más solemnes del renacimiento: “Es que el Renacimiento estaba habituado a semejante reunión de múltiples habilidades en una sola persona; y el propio Leonardo era uno de los más brillantes ejemplos de ello” (Freud, 1979k, p. 60).

Leonardo, subraya Freud, se inclinó más hacia la investigación que al arte y de acuerdo con los esbozos sobre los temas que aparecen en sus cuadros, se aprecia el estudio realizado a las formas, las posiciones, los detalles, entre otros aspectos que daba a sus obras. Leonardo aplicaba a sus pinturas los hallazgos de sus indagaciones

realizadas, a tal punto que muchas de ellas quedaron inconclusas, no tanto por la falta de indagación sino porque sus ansias de conocer siempre algo más, mermaban energía para llevar a cabo sus tareas artísticas. En los siguientes pasajes Freud (1979k) muestra una notoria divergencia entre el Leonardo artista y el investigador: “en el curso de su desarrollo el investigador nunca dejó el campo del todo expedito al artista, a menudo lo perjudicó gravemente y quizás a la postre lo haya sofocado” (p. 59). Más adelante señala que “llevado siempre del cabestro por la necesidad pictórica, se ve pulsionado a explorar los objetos de la pintura, los animales y plantas, las proporciones del cuerpo humano” (p. 71); sin embargo, continúa Freud, “es como si un interés ajeno, el del experimentador, primero hubiera reforzado el interés artístico para perjudicar después la obra de arte” (p. 64).

Solmi, una de las fuentes indagadas por Freud para llevar a cabo su estudio, nos muestra cómo en el tiempo en que Leonardo estuvo en Italia bajo la protección de Ludovico de Sforza, duque de Milán, desplegó tanto su interés y capacidad para la creación como para la investigación (Freud, 1979k) Leonardo interrelacionaba arte y ciencia de tal manera que para llevar a cabo sus creaciones artísticas, primero indagaba sobre la temática a realizar, estudiaba las formas, los colores, las proporciones, cuidaba de analizar los detalles de su obra artística; sin embargo, una decadencia progresiva empieza a irrumpir al artista, mientras que la pasión por la investigación se mantuvo e incluso aumentó. En una nota al pie, Solmi nos comenta el declive de sus prácticas artísticas y su entusiasmo por las actividades vinculadas con la investigación. “Leonardo había fijado como regla al pintor el estudio de la naturaleza [...] luego la pasión por el estudio devino dominante, ya no quería adquirir la ciencia en favor del arte, sino la ciencia por la ciencia misma” (Solmi, citado en Freud, 1979k, p. 71).

Con los pasajes traídos del denominado genio omnilateral es válido inferir que cualquier actividad ejecutada por el sujeto, entre ellas la investigación, requiere un monto determinado de energía psíquica y esta no es inagotable; en el caso de Leonardo la energía para investigar es extraída de la empleada para sus creaciones artísticas, tal vez por ello su dificultad para concluir sus pinturas y su tendencia a abandonarlas. “Pero el ansia inextinguible de conocer

todo cuanto lo rodeaba y averiguar con fría reflexión el secreto más profundo de todo lo perfecto y acabado, había condenado a la obra de Leonardo a permanecer siempre inconclusa” (Solmi, citado en Freud, 1979k, p. 68).

Sabemos que el entusiasmo por la investigación se fortaleció de la energía psíquica que Leonardo aplicaba a sus trabajos artísticos; sin embargo, conviene preguntarnos cuál es la procedencia de esta energía si se tiene presente que el arte también requiere de ella. Pues bien, el mismo texto nos dice que ese impulso o refuerzo proviene de la pulsión sexual en donde un fragmento de ese impulso se permuta en energía psíquica no sexual y funge como el envión que moviliza para que las actividades se lleven a cabo. Al respecto nos enseña Freud (1979k) que “la pulsión sexual es particularmente idónea para prestar esas contribuciones, pues está dotada de la aptitud para la sublimación; o sea que es capaz de permutar su meta inmediata por otras, que pueden ser más estimadas y no sexuales” (p. 72). Lo anterior, entonces, nos permite reforzar la idea relativa a que la actividad artística en Leonardo fue menguada por la actividad investigativa.

El segundo apartado de la obra *Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci* presenta recurrencias concernientes a la pulsión de saber, con los textos *Tres ensayos de teoría sexual* de 1905, *Sobre las teorías sexuales infantiles* de 1908 y *Análisis de la fobia de un niño de cinco años* de 1909. En ellos advertimos una convergencia cuando aluden a una idea, una insistencia planteada en los siguientes términos:

Por lo que sabemos, el apetito de saber no brota de manera espontánea en los niños de esa edad, sino que es despertado por la impresión de una importante vivencia —el nacimiento de un hermanito, consumado o temido por experiencias hechas afuera— en que el niño ve una amenaza para sus intereses egoístas. La investigación se dirige a averiguar de dónde vienen los niños, como si el niño buscara los medios y caminos para prevenir ese indeseado acontecimiento (Freud, 1979k, p. 73).

Hallamos una insistencia en Freud relativa a que la pulsión de saber es fruto de una incomodidad subjetiva; el miedo a perder el amor y cuidado de sus padres anima al niño a crear teorías y buscar dar respuesta a sus interrogantes e incomodidades; búsquedas que

además son impulsadas por una pulsión inicialmente sexual, la cual tiene la capacidad de transformarse en fuerzas e intereses no necesariamente sexuales, transformación denominada sublimación. Ahora bien, la realización de este trabajo se topa con un fracaso “clausurado por una oleada de enérgica represión sexual” (Freud, 1979k, p. 74); por consiguiente, de tal oleada enérgica a la pulsión de saber se le abren tres posibilidades acordes a los avatares que el niño haya tenido con los intereses sexuales, pero también a la intensidad de la represión sexual. En el primer destino o posibilidad las pulsiones parciales de placer sexual son desalojadas de la conciencia, reprimidas, o lo que es lo mismo, se arrojan al inconsciente. Como resultado entonces, el interés por la investigación puede compartir el destino de la sexualidad, a saber, una inhibición permanente que será reforzada, nos dice Freud, por la represión de la educación.

En el segundo destino o si se quiere posibilidad, el fragmento de placer sexual subrogado ofrece una suerte de resistencia, por consiguiente, “la investigación sexual sofocada retorna de lo inconsciente como compulsión a cavilar, por cierto que desfigurada y no libre, pero lo bastante potente para sexualizar al pensar mismo” (Freud, 1979k, p. 74). En el periodo de la investigación sexual infantil esta es arrojada por efectos de la represión al plano inconsciente, no obstante, adquiere una fuerza tal que logra retornar luego de la oleada de la represión; en ese retornar, adquiere características del quehacer sexual, es decir, además del interés por investigar hay también una manera simultánea de sexualización del pensamiento. En palabras de Freud (1979k), el niño al llegar a aclarar, asimilar o comprender, logra una especie de satisfacción sexual.

En la tercera posibilidad o destino que se abre, una porción de la pulsión sexual no logra ser reprimida en el tiempo de la oleada de represión, por tanto, puede llegar a sublimarse desde el principio en pulsión de investigar. La investigación en esta tercera posibilidad, aunque también es un sustituto del quehacer sexual, se diferencia de la anterior en tanto “de él está ausente la atadura a los originarios complejos de la investigación sexual infantil y la pulsión puede desplegar libremente su quehacer al servicio del interés intelectual” (Freud, 1979k, p. 75). En este tercer destino, entonces, la pulsión

sexual desde el principio parece que estuviera del lado de la operación anímica de la sublimación; por consiguiente, no estaría al servicio de intereses sexuales sino intelectuales.

Del análisis realizado al estudio que Freud hace a la vida y obra de Leonardo establecemos las siguientes derivaciones: evidenciamos la insistencia sobre la fuerza, el ánimo o, si se quiere, el entusiasmo que provee la pulsión sexual para que el sujeto lleve a cabo diferentes actividades, entre las que se encuentra la pulsión de investigar. Asimismo, reiteramos que la pulsión de saber es inaugurada por una incomodidad subjetiva, a saber, la sospecha o el hecho consumado del nacimiento de un hermanito.

La necesidad e importancia del proceso de represión permite la emergencia de la pulsión de saber; y aunque esta idea también se ha sostenido en el estudio que se hace de Leonardo, Freud nos ofrece algunas precisiones, las cuales asumimos como elementos novedosos; de acuerdo con la manera como los padres y educadores ejerzan en el niño represión, la pulsión de saber tomará tres caminos. En el primero de ellos, nos dice Freud (1979k), una represión intensa limita, o si se quiere, obstaculiza la manifestación de la pulsión de investigar, por consiguiente, se alude a una inhibición del pensamiento. En el segundo camino también hay una represión fuerte, no obstante, la investigación sexual reprimida retorna desde lo inconsciente y sexualiza el pensamiento. En el tercer camino, denominado sublimación, la represión se lleva a cabo de manera menos intensa, además, en este camino una porción de la pulsión sexual perseguirá intereses intelectuales.

Otro elemento novedoso hallado en el estudio hecho al artista-investigador hace parte de la distinción en dos tiempos de la pulsión de saber. El primero alude a la investigación sexual infantil, corresponde al preludeo donde la pulsión de saber se despliega a manera de amalgamiento entre curiosidad y quehacer sexual; la segunda, por su parte, es el efecto producido por la represión sobre este amalgamiento.

Como derivación final tenemos que, en el estudio realizado, Freud equipara los términos apetito de saber, pulsión de saber y pulsión de investigar, siendo la primera vez que utilice el término pulsión de investigar.

5.8 La pregunta por la muerte anima la pulsión de saber

En el año 1913, Freud nos presenta el texto *Tótem y tabú*, estudio en el que se reúnen perspectivas del psicoanálisis con asuntos correspondientes a la antropología, con el ánimo de comprender el “sentido originario del totemismo desde sus huellas infantiles, los asomos de él que afloran en el desarrollo de nuestros propios niños” (Freud, 1979m, p. 8). En el texto por primera vez se hace alusión al enigma acerca de la muerte; enigma fundamental sobre el cual recae el interés del presente estudio.

En el tercer ensayo del texto encontramos información asociada a las maneras como la humanidad ha producido a lo largo de la historia sistemas de pensamiento para aprehender y comprender diferentes fenómenos. El texto nos presenta tres grandes sistemas de pensamiento o cosmovisiones “la animista (mitológica), la religiosa y la científica” (p. 81). Sobre estos modos de proceder se puede decir que son la manera psíquica empleada por el ser humano para buscar comprender, explicar y apoderarse²⁵ de fenómenos provenientes de la naturaleza que incitan su curiosidad y actividad reflexiva, pero también de aquellos enigmas subjetivos que, por su indeterminación,²⁶ tal vez se expresen o manifiesten de diversas formas y de manera constante. En el estudio de Freud del cual se deriva este análisis, la muerte se presenta como enigma inherente a los seres humanos; fenómeno que no se logra representar ni aprehender completamente; además se “admite sólo con vacilaciones; aun para nosotros sigue siendo vacía de contenido y no la podemos consumir” (Freud, 1979m, p. 80). Se puede decir que el vacilar del hombre es una respuesta frente a la imposibilidad de poner una palabra única al enigma de la muerte.

²⁵ Se utiliza la palabra apoderarse o apoderamiento con la misma designación que se la da en el texto *Tres ensayos de teoría sexual*, publicado en 1905 (véase Freud, 1979e) esto es, una pulsión parcial a través de la cual el sujeto fija una meta provisional con un objeto, esta no es necesariamente sexual, pero está relacionada con la obtención de satisfacción. En *Tótem y tabú* lo que busca el hombre es un apoderamiento de la naturaleza en sentido de controlarla para evitar que le haga daño, a la vez que también busca la manera de satisfacer su pulsión.

²⁶ Aunque Freud no lo manifieste de manera explícita, las preguntas por el lugar que el sujeto ocupa en el mundo, por la satisfacción y por la muerte son cuestiones que tienen múltiples opciones de respuesta y además se replantean constantemente.

Prosiguiendo con el análisis, en *Tótem y tabú*, además de realizarse una suerte de caracterización desde un punto de vista antropológico sobre las cosmovisiones creadas por el hombre, se establece una reflexión desde la perspectiva psicoanalítica en cada sistema de pensamiento. Así las cosas, el animismo, primero de los tres sistemas, es inventado en respuesta a una necesidad práctica de dominar y apoderarse del mundo a través de los ensalmos y la magia que no son el resultado de la omnipotencia de los pensamientos del ser humano frente a diferentes situaciones “solo necesitamos suponer que el hombre primitivo tiene una grandiosa confianza en el poder de sus deseos” (Freud, 1979m, p. 87). La confianza en el vigor de sus deseos posibilita al primitivo apelar a los ensalmos y la magia para apoderarse del mundo sin necesidad de conocerlo. En el animismo, entonces, el hombre primitivo

[...] no necesitaba de ciencia alguna como fundamento, pues la ciencia sólo nace cuando uno ha inteligido que no conoce al mundo y por eso tiene que buscar caminos para tomar conocimiento de él. Ahora bien, el animismo era para el hombre primitivo algo natural y evidente por sí [selbstgewiss]; sabía cómo son las cosas del mundo: son como el hombre se siente a sí mismo (Freud, 1979m, p. 94).

El hombre primitivo sabe y se explica el mundo sin necesidad de conocerlo, porque a través de su pensamiento cree saberlo y poderlo todo. Dirá Freud (1979m) “podríamos atrevernos a comparar los estadios de desarrollo de la cosmovisión humana con las etapas del desarrollo libidinoso del individuo” (p. 93). Por desarrollo libidinoso entiéndase el desarrollo de una fuerza pulsional de origen sexual empleada para buscar apoderarse de un objeto. Ahora bien, diríamos entonces que la cosmovisión animista corresponde a la etapa del narcisismo, en la cual la libido recae solo en el yo, esto es, la búsqueda y ganancia de placer se halla en el cuerpo propio y en los pensamientos creados.

En lo concerniente al segundo sistema de pensamiento, el religioso, el ser humano cede la omnipotencia de sus pensamientos a los dioses, es decir, ha dejado de controlarlo todo, por ello apela a los rituales solo para buscar injerencia en los designios de las deidades. Al comparar este segundo sistema de pensamiento con las fases ló-

gicas del desarrollo libidinoso del individuo, por su ubicación temporal y su contenido, tenemos que el narcisismo es reemplazado por el hallazgo de objeto —los dioses— que, podría entenderse como “la ligazón a sus padres” (Freud, 1979m, p. 94). Ahora bien, como ya indicamos, el ser humano cede el control absoluto del mundo a los dioses, sin embargo, quedan reminiscencias de su omnipotencia, ya que este “se reserva, por medio de múltiples influjos, guiar la voluntad de los dioses de acuerdo con sus propios deseos” (p. 91).

Finalmente, en el sistema de pensamiento científico tenemos como característica principal la renuncia del hombre a la omnipotencia de los pensamientos, es decir, ya no ejerce influjo alguno en la voluntad de los dioses, menos aún posee el control sobre el mundo, por consiguiente, señala Freud (1979m) “ha confesado su pequeñez y se resigna a la muerte así como se somete a todas las otras necesidades naturales” (p. 91). Esta cosmovisión, continúa Freud, “tendría su pleno correspondiente en el estado de madurez del individuo que ha renunciado al principio de placer y, bajo adaptación a la realidad, busca su objeto en el mundo exterior” (p. 93).

Ahora bien, aunque en el sistema de pensamiento científico el ser humano reconozca su fragilidad y vulnerabilidad frente a la naturaleza, continúa algo de la omnipotencia del animismo: “en la medida en que este tome en cuenta las leyes de la realidad efectiva, revive un fragmento de la primitiva creencia en la omnipotencia” (Freud, 1979m, p. 92). Quizás ese fragmento se reviva porque a través de la ciencia el ser humano cree que dominará el mundo.

Así pues, desde el enfoque antropológico, Freud nos trajo tres construcciones psíquicas concebidas por el hombre a través de las cuales busca aprehender diferentes situaciones que ocurren en el mundo. De manera más definida podemos decir que, esas situaciones se relacionan con unos enigmas que para el hombre son ininteligibles, porque de ellos no se obtiene una única respuesta, a veces ninguna y quizá entonces los tres sistemas de pensamiento funjan como artilugios para ensalmar la angustia.

Sin embargo, más allá de la función de estas cosmovisiones lo que queremos mostrar son las derivaciones del análisis realizadas al texto *Tótem y tabú*. Por un lado, a modo de insistencia, la pulsión

de saber es el efecto de incomodidades que atañen al sujeto a fijar metas provisionales, es decir, busca dar tratamiento a los problemas, inquietudes, incomodidades que en el mundo se le presentan. Por otro lado, en los textos *Tres ensayos de teoría sexual*, *Sobre de las teorías sexuales infantiles* y *Análisis de la fobia de un niño de cinco años* se han indicado dos enigmas fundamentales, a saber, el problema por el origen y la pregunta por la sexualidad. En el texto *Tótem y tabú*, como asunto emergente, se nos presenta un tercer enigma fundamental, el cual consiste en la pregunta por la muerte. Son entonces las diferentes situaciones presentes en la cotidianidad del sujeto y junto a ellas los tres enigmas fundamentales que constantemente retornan en el ser humano, los que motivan o si se quiere avivan la pulsión de saber.

5.9 Los educadores frente a la pulsión de saber en el niño

En este subtítulo encontramos dos textos de Freud que logran articular razonamientos del psicoanálisis sobre los agentes educadores. Pues bien, de cada texto, inicialmente haremos una contextualización y luego procederemos con la presentación y análisis de los elementos hallados relacionados con nuestro propósito. Miremos

En lo concerniente al texto *El interés por el psicoanálisis*, este se escribió “ante la expresa solicitud del director de *Scientia*, la conocida publicación científica italiana” (Freud, 1979l, p. 167). Su contenido está dividido en dos secciones; en la primera se exponen los hallazgos obtenidos hasta 1913 de la teoría psicoanalítica, a saber: los sueños, la represión, las operaciones fallidas y las manifestaciones sexuales en la infancia. La segunda sección, por su parte, presenta el interés que para las ciencias no psicológicas representa el psicoanálisis. Allí, además de describir las aplicaciones no médicas de la joven ciencia, también se presentan posibles vínculos entre la vida anímica del sujeto y la realización de diferentes actividades. Al respecto nos señala Freud (1979l) “el psicoanálisis reclama el interés de otros, además de los psiquiatras, pues roza varios ámbitos diversos del saber y establece inesperadas conexiones entre estos y la patología de la vida anímica” (p. 169).

En el texto citado se alude a la importancia que se le debería prestar a los procesos anímicos en la niñez y también a las manifestaciones sexuales expresadas en esta fase o etapa de la vida del ser humano. Para la época en la que se escribió el texto, encontramos que muchas de las manifestaciones expresadas por el niño eran poco tenidas en cuenta y estaban atravesadas por un sesgo moral, situación idónea para que en el ámbito educativo la información sobre la vida psíquica de los niños fuera incompleta y en muchos casos de carácter errónea. Ahora bien, de manera similar como sucede en los adultos, el niño está atravesado por intereses de orden sexual y, además de expresarlos, busca maneras y medios para satisfacerlos. Miremos para ampliar el panorama, lo ofrecido al respecto por el texto:

El asombro incrédulo con que se ha recibido a las averiguaciones más seguras del psicoanálisis acerca de la infancia —sobre el complejo de Edipo, el enamoramiento de sí mismo (narcisismo), las disposiciones perversas, el erotismo anal, el apetito de saber sexual— mide la distancia que separa a nuestra vida anímica, a nuestras valoraciones y aun a nuestros procesos de pensamiento, de los del niño, aún los del niño normal (Freud, 1979l, pp. 191- 192).

En la cita, además de encontrar el descriptor *apetito de saber*, se ofrecen aportes a la educación relacionados con la existencia de intereses sexuales en el niño; situación que exhorta a los educadores, en palabras de Freud (1979l), a reconocer, visibilizar, dar lugar a esas pulsiones y en el momento de reprimirlas —porque es parte de la tarea de los educadores—, hacerlo de manera no violenta, debido a que “tales intervenciones a menudo producen unos resultados no menos indeseados que la misma mala conducta que la educación teme dejar pasar en el niño” (Freud, 1979l, p. 192).

La prohibición, represión o, en palabras del autor, la sofocación de las pulsiones es una tarea necesaria y llevada a cabo por quienes fungen como educadores. Ahora bien, el psicoanálisis, reiteramos, los invita a ejercer esta tarea de manera atenuada, procurando dirigir unas pulsiones con metas asociales y perversas a unas metas máspreciadas para la cultura, gracias al proceso de sublimación (Freud, 1979l). La importancia reside pues en la manera como se regulen o

encaucen las pulsiones debido a que estas, además de ser contrarias a los fines de la cultura, son también la fuente de su potencia.

Para cerrar, podemos decir de modo intertextual que el texto *El interés por el psicoanálisis* reitera las maneras como se debe proceder para sofocar las pulsiones, de tal manera que parte de la energía sexual no solo se reprima, sino que también pueda ser guiada “hacia el buen camino” (Freud, 1979l, p. 192). ello tiene resonancia con lo dicho en los textos *El esclarecimiento sexual del niño*, *La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna* y *Análisis de la fobia de un niño de cinco años*. En cada uno de los escritos mencionados el autor nos sugiere proceder de una manera no violenta frente a las manifestaciones de la pulsión sexual; asimismo, y aunque no lo diga de manera literal, sugiere abrir posibilidades frente a la represión, esto es, restringir manifestaciones pulsionales y en muchos casos brindarle razones, explicaciones u ofrecerle al niño otras vías de satisfacción que no riñan con los intereses de la civilización. Vemos entonces en los textos acabados de mencionar que Freud nos muestra cómo el desconocimiento, por parte de los educadores, del apetito de saber sexual en los niños, favorece la sofocación violenta, lo que a su vez le restará potencia. De manera sucinta, una sofocación violenta de las pulsiones afecta en grado sumo, entre otros, al apetito de saber.

Procedamos ahora con el escrito *Sobre la psicología del colegial*. El título publicado en 1914 hace parte de “una compilación destinada a celebrar el 50° aniversario de la fundación del colegio [en el que Freud hizo su primaria y bachillerato]” (Freud 1979n, p 245). Habría que decir también que el escrito interrelaciona elementos del psicoanálisis con asuntos educativos.

En lo que respecta al contenido del texto, en la parte inicial el autor, a partir de un encuentro inesperado con uno de sus maestros de escuela y frente a la solicitud recibida de redactar un artículo para el colegio donde estudió, inicia evocando las épocas escolares y con ellas muchas de los afectos, aprendizajes, además de sus primeros acercamientos con las ciencias entre las que se pensaba. Nos dirá Freud (1979n): “ poder elegir aquella a la que prestaría sus servicios —sin duda alguna inapreciables—” (p. 247). Con las reminiscencias

relatadas y el encuentro fortuito, Freud (1979n) nos presenta la siguiente reflexión:

No sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida, y en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros (p. 248).

En el ámbito escolar, el vínculo entre el maestro y el alumno es un asunto trascendental, pues la relación que se tenga con el saber está mediada por ese vínculo que además tiene un contenido de afectos. Como dirá Freud (1979n) en lo relativo a la figura del maestro: “provocaron nuestras más intensas revueltas y nos compelieron a la más total sumisión [...] nos inclinábamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración. El psicoanálisis llama ‘ambivalente’ a ese apronte de opuesta conducta” (p. 248).

Por tanto, los afectos y comportamientos ocurridos en las interacciones son de gran importancia para la relación que se teja con el saber. Resaltamos además que en esos vínculos habita la ambivalencia. Nos dirá Freud (1979n) que, durante los primeros seis años de vida la ambivalencia se gesta en las relaciones forjadas con los progenitores o quienes desempeñen esta función. En estos primeros vínculos, el niño ama, admira a su padre y ve en él una suerte de arquetipo ideal; a su vez, lo percibe como la amenaza que turba su vida pulsional y, por ello, siente enconados sentimientos hostiles hacia esa figura. Con estos afectos, insiste Freud, el pequeño construye su personalidad y los vínculos con las personas. Ahora bien, estas construcciones pueden desarrollarse, transformarse, variar, pero no cancelarse.

Considerando lo indicado hasta este punto, podemos decir que la relación establecida con el saber, en el escenario educativo, está mediada por el tipo de vínculo que logre forjarse en la relación maestro y alumno; las construcciones afectivas de amor-odio que allí sucedan incidirán en los encuentros de aceptación o desprecio con el saber.

Para ir cerrando el análisis de este escrito, a manera de conversación entre los textos hasta este momento analizados en la obra de Freud, encontramos que aquellos que se ocupan de la educación insisten en la importancia del establecimiento del vínculo para la configuración y despliegue de la relación que pueda establecerse con el saber, estos textos son: *El esclarecimiento sexual del niño*, *La moral sexual "cultural" y la nerviosidad moderna*, *Sobre las teorías sexuales infantiles*, *Análisis de la fobia de un niño de cinco años* y *El interés por el psicoanálisis*. En ellos resaltamos los afectos de admiración y desestimación provocados por las intervenciones de los educadores, asimismo las tareas encomendadas a ellos, entre las cuales está un sofocamiento cuidadoso de las pulsiones, ya que la manera como se proceda es la base para habilitar o desestimar encuentros con el saber.

5.10 Complementos y enmiendas alrededor de la pulsión de saber

En este último subtítulo tenemos dos textos de Freud que aluden, como el subtítulo mismo nos lo indica a sugerir rectificaciones y ampliaciones acerca de lo dicho sobre la Pulsión de saber. Tal como hemos procedido, iniciamos con una contextualización de cada texto, y a continuación haremos la presentación y análisis de los elementos hallados. Comencemos.

Entre los años 1916 y 1917 son dictadas por Freud veintiocho conferencias sobre psicoanálisis. Las primeras quince, por un lado, fueron improvisadas "y volcadas al papel inmediatamente después" (Freud, 1979r, p. 5). De otro lado, las trece restantes se redactaron en el verano del año 1916 "y pronunciadas con fidelidad literal en el invierno siguiente" (p. 5).

En este texto hallamos el descriptor *pulsión de saber* en la conferencia veintiuno que lleva por título "Desarrollo libidinal y organizaciones sexuales". En las primeras páginas de la conferencia, se resalta cómo a través de las manifestaciones sexuales de carácter

perverso²⁷ en los adultos se nos ha permitido tener noticia sobre la mociones e intereses sexuales en los infantes; y es que tanto en la sexualidad perversa como en la infantil, nos dirá Freud, las pulsiones parciales imponen sus metas de manera independiente; es decir, el fin último no es la reproducción sino la búsqueda de experiencias que propicien placer, situación que permite advertir que el término sexual no debería ser exclusivo del goce genital de los adultos, sino también de “las dudosas e indeterminables prácticas placenteras de la primera infancia” (Freud, 1979r, p. 296).

Una vez el autor esclarece que en la infancia la presencia de mociones sexuales guarda correspondencia con los intereses sexuales de los adultos, despliega una presentación en la que da cuenta, sin ahondar demasiado en detalles debido al carácter del texto —una conferencia—, del desarrollo libidinal del niño, no sin antes destacar dos observaciones puntuales. La primera corresponde a la organización libidinal. No se trata de la emergencia de un proceso acabado que recorre de manera periódica, sólida e invariable unas fases; si bien son sucesivas, “no presentan el mismo aspecto; es, por tanto, un desarrollo retomado varias veces, como el que va de la crisálida a la mariposa” (Freud, 1979r, p. 299). La segunda observación reside en que lo ocurrido en la organización de la vida sexual infantil permanecerá de manera duradera en la madurez sexual del sujeto.

Procedamos ahora con el desarrollo libidinal o para ser más fieles al texto, “la conformación de la vida sexual del niño antes de que se instaure el primado de los genitales” (Freud, 1979r, p. 298). Este desarrollo se inicia desde el momento en que el niño empieza con el chupeteo, bien sea del seno materno, un tetero, un chupo e incluso los mismos dedos, hasta el periodo de latencia. En esta primera fase, denominada por Freud (1979r) *prehistórica*, “hay una suerte de organización laxa que llamaremos pregenital” (p. 298). Es posible ubicar allí, quizá, la organización más primitiva de la vida sexual del sujeto que, indica Freud es “la práctica del chupeteo” y

²⁷ En este texto Freud nos indica que los actos perversos se pueden poner al servicio de la meta sexual genital —la reproducción— debido a que proporcionan excitación previa al coito. El mirar desnudo al otro, tocarlo, besarlo hacen parte de acciones previas al coito, perversas en sí mismas; sobre esto nos dice Freud (1979r): “Las acciones perversas dejan de ser tales en la medida en que se integran en la producción del acto sexual normal como unas contribuciones que lo preparan o lo refuerzan” (p. 294).

consiste en considerar la boca una zona erógena, tal vez la primera. En esta organización pregenital también podemos localizar las fases correspondientes a la pulsión parcial sádica anal, en la que se instauran las posiciones activa o pasiva, asumidas por el sujeto para hallar placer; para una mayor precisión Freud las define “como la [etapa] precursora de la polaridad sexual” (p. 298). Por un lado, la posición activa está relacionada con el apoderamiento, lo cruel y lo masculino; la pasiva por su parte, continúa Freud, “se anuda a la zona erógena del orificio anal” (p. 298). En este periodo, anota el autor, “La pulsión de ver y la pulsión de saber despiertan con fuerza” (p. 298). Ahora bien, para complementar la información referida a la organización sexual en la infancia, en una nota al pie, Strachey nos informa que en 1923 Freud agrega, después de la fase sádico anal, una fase denominada fálica.

Lo presentado hasta este punto nos sirve para evidenciar la continuidad discursiva mantenida por Freud a lo largo de su obra, y es que lo presentado respecto a la organización libidinal infantil guarda correspondencia con lo propuesto en los textos *Tres ensayos de teoría sexual* publicado en 1905 y *Sobre las teorías sexuales infantiles* publicado en 1908.

Respecto a la pulsión de saber, en el texto en el que Freud presenta sus conferencias, se sostiene la idea que esta es una pulsión parcial sublimada de apoderamiento, en tanto es una manera como el sujeto, para este caso el niño, se apropia del objeto sin que comporte la crueldad pura de lo sádico anal.

El análisis diacrónico realizado a algunos textos de la obra de Freud, para reconstruir los sentidos designados a la pulsión de saber, lo finalizamos con el texto *La organización genital infantil (Una interpolación en la teoría de la sexualidad)*. El artículo, nos dice Strachey, fue escrito en 1923 y es considerado una suerte de enmienda a asuntos presentados en *Tres ensayos de teoría sexual*, específicamente en los subtítulos “La investigación sexual infantil” y “Fases del desarrollo de la organización sexual”.

Al respecto Freud (1979u) nos indica: “con las puntualizaciones que siguen querría reparar un descuido de esa índole en el campo del desarrollo sexual infantil” (p. 145). *Grosso modo* y a manera de

contexto, el autor nos cuenta el ordenamiento sugerido hasta 1922 de los presupuestos que sobre la sexualidad infantil tenía planteados en *Tres ensayos de teoría sexual*. Ocurre muchas veces, nos dice Freud (1979u) “que lo viejo y lo nuevo no se fusionen bien en una unidad exenta de contradicción. En efecto, al comienzo el acento recayó sobre la fundamental diversidad entre la vida sexual de los niños y la de los adultos” (p. 145). Luego, prosigue con la organización pregenital de la libido y, más adelante, el interés se sitúa en el asunto de la investigación sexual infantil, “desde ahí se pudo discernir la notable aproximación del desenlace de la sexualidad infantil (cerca del quinto año de vida) a su conformación final en el adulto” (Freud, 1979u, p. 145). De tal modo, en la conformación final se establece la unificación de las pulsiones parciales, se subordinan a la zona genital y quedan al servicio de la reproducción. Estos elementos permitieron a Freud mantener la tesis sobre la conformación definitiva de la vida sexual, ocurrida después de la pubertad, ya que en la infancia hay una conformación, pero bastante incompleta. Sin embargo, a partir de 1922, a causa de sus observaciones y hallazgos, esta tesis deja de satisfacer a Freud, situación que lo conlleva a rectificar en su teoría

[...] en el apogeo del proceso de desarrollo de la sexualidad infantil el interés por los genitales y el quehacer genital cobran una significatividad dominante, que poco le va en zaga a la de la edad madura. El carácter principal de esta ‘organización genital infantil’ es [...] que, para ambos sexos, sólo desempeña un papel un genital, el masculino. Por tanto, no hay un primado genital, sino un primado del falo (Freud, 1979u, p. 146).

Con esta rectificación, además de introducirse una nueva noción —el de falo— también nos indica que este asunto es inteligible solo para el varón, aunque sigue sosteniendo la idea acerca de que al comienzo no hay reparo por parte del niño en la diversidad de genitales sino en la existencia en todos los seres vivos de un genital parecido al suyo; esta situación ya la registramos en el *Análisis de la fobia de un niño de cinco años (el pequeño Hans)*. Consideramos necesario mostrar, llegados hasta aquí, la introducción de esta nueva noción, dado que asienta la importancia de la pulsión parcial de apoderamiento para la configuración de la pulsión de saber.

Tenemos también que en este texto se reitera, aunque con mayor potencia, una suerte de génesis de la pulsión de saber. Esta inicia con la búsqueda en el propio cuerpo de sensaciones que propicien placer, particularmente en los genitales. El texto nos indica que “Esta parte del cuerpo que se excita con facilidad, parte cambiante y tan rica en sensaciones, ocupa en alto grado el interés del niño y de continuo plantea nuevas y nuevas tareas a su pulsión de investigación” (Freud, 1979u, p. 146).

Así las cosas, sostenemos que las sensaciones que producen placer al sujeto inciden para movilizar la pulsión de saber y son unas de las precursoras que motivan al sujeto a preguntarse, curiosear, observar y quizá buscar apoderarse de aquello que le produce placer.

A modo de conclusión

Del recorrido realizado por algunos textos de Freud encontramos que el inconsciente no tiene apetito de saber; posteriormente, hallamos que en la infancia la pulsión de saber es promovida por la búsqueda de placer, pero también es motivada por las primeras preguntas que se formula el niño en el periodo de la investigación sexual infantil, a saber: preguntas por el nacimiento de los niños, la diferencia sexual anatómica, el comercio sexual entre los padres. Cuestiones que necesariamente lo vinculan con el otro. También encontramos que la pregunta por la muerte ha movilizado a la humanidad a investigar a lo largo de la historia.

Luego nos encontramos que el vínculo, en el ámbito educativo, es un factor de suma relevancia, pues es a partir de este que se forja la relación con los objetos siendo el saber uno de ellos. Asimismo, encontramos también que en este mismo ámbito es necesario atemperar con prudencia, es decir, de manera no intensa, las manifestaciones sexuales ya que estas también contribuyen a la configuración de la pulsión de saber.

Conclusiones

A continuación, presentamos algunas consideraciones finales que recogen de alguna manera aquello que aprendimos, que comprendimos, que dilucidamos y que recorrimos a lo largo de nuestro trabajo, como cierre a cada uno de los cinco capítulos que conforman este libro. A saber:

En el primer capítulo aprendimos que la pulsión de saber es una noción relevante en la teoría psicoanalítica, pues la reconocimos en correspondencia con algunos conceptos freudianos, obteniendo así un lugar en las teorías de las pulsiones, como un destino sublimado de pulsión que enlaza a los sujetos con los saberes. La pulsión de saber es pues también el nombre que se le puede dar a un proceso sublimatorio vital, proceso psíquico (o interno de los sujetos) que amerita detenimientos en futuras investigaciones, para seguir comprendiendo, por ejemplo, su lugar en los vínculos pedagógicos. Así, sigue vigente como problema la pregunta por los efectos educativos que se podrían dar en una relación pedagógica cuando se tiene en cuenta la pulsión de saber como uno de los procesos subjetivos que tiene importancia en el quehacer del maestro. De igual modo, podríamos seguir preguntándonos por aquello que habilita un maestro para que la pulsión de saber advenga como un destino culturalmente valorado por muchos o todos.

En el segundo capítulo pudimos dilucidar que la pulsión de saber se inaugura de manera muy temprana en los niños, gracias el surgimiento de problemas que los conciernen en lo más profundo. Problemas porque les producen incomodidades subjetivas y unos profundos desconciertos. Estos se configuran en las preguntas por el origen, la sexualidad y la muerte. Preguntas como: qué soy para el Otro, qué es ser un hombre y una mujer, y qué es la muerte, serán el motor de las indagaciones que emprenden los niños, y en las cuales, como todos unos pequeños investigadores, construyen, con fragmentos venidos de la experiencia, hipótesis, conjeturas y categorías en el camino de aliviar sus incomodidades. Y en este sentido,

evocamos unas palabras de Jacques Hassoun (1996) que resuenan con los hallazgos que hemos podido dilucidar en esta investigación:

¿Acaso cuando un niño plantea la cuestión de sus orígenes, no es también para intentar saber en qué deseo está inscrito? ¿No intenta, como señalaba Ferenczi, arrancar una verdad a sus padres, a través de la serie de los 'porqué' que les formula insistentemente, con el fin de hacerles decir el secreto de su nacimiento, de obligarlos a precisar "cómo" se hace un niño? Frente a estas preguntas sólo podrá tener respuestas parciales, pero aun así es necesario que sus padres estén dispuestos a proporcionárselas (p. 26).

En síntesis, podemos decir que la pulsión de saber es nutrida por los problemas; y sin estos problemas, que conciernen a cada uno, no habría investigación.

En el tercer capítulo comprendimos que el apetito de saber en los niños es afectado por las posiciones que los educadores asumen frente a las investigaciones que a estos los conciernen en lo más íntimo. Así, el pequeño investigador solicita la compañía del otro para que le ayude en sus investigaciones; solicitud que lleva a los adultos a asumir diferentes posiciones, entre ellas, el engaño y la sofocación violenta de las pulsiones. Pero también se nos ofrece una posición más, por lo demás sugerida por Freud como la más recomendable: el esclarecimiento, en la que al pequeño investigador se le aportan algunas respuestas y se le permite seguir indagando, construyendo categorías y teorías en las que toma distancia de realizar construcciones imaginarias y grotescas sobre sus primeros enigmas. Esta posición, si bien es la que Freud recomienda, nos deja claro que, al estar los sujetos inmersos en el mundo del lenguaje, es inevitable el encuentro con lo imposible de nombrar; por lo tanto, el esclarecimiento no salvará al pequeño investigador de lo traumático que supone el encuentro con lo imposible, lo que no es un impedimento para que en el vínculo educativo se viabilicen diferentes caminos para la invención, la creación y la investigación.

Como nuevo horizonte de investigación, proponemos preguntarnos por los modos en que los educadores hoy responden a las novedades de los niños, a sus preguntas; las cuales no están, como sabemos, por fuera de lo que les concierne en lo más íntimo y de sus vivencias; estas, también, afectadas por una época caracterizada

por la primacía de la imagen, los medios audiovisuales y la internet, por solo dar algunos ejemplos. Medios donde, sin duda, los niños de hoy pueden obtener múltiples respuestas que contribuyen en la construcción de teorías sobre sus enigmas fundamentales.

En el cuarto capítulo aprendimos que la pulsión de saber, cuando está en marcha en la vida de los sujetos, adquiere figuras de significación que la muestran necesariamente inscrita en la historia particular de cada uno de los sujetos. Personajes como el pequeño Hans, el niño investigador; o Leonardo, el infatigable hombre ansioso de conocimiento; o en un arqueólogo enamorado que descubre secretos en una ensoñación; o hasta en el mismo padre del psicoanálisis, Freud, el pensador penetrante de las hendeduras del alma, son ejemplos de cómo la pulsión de saber se metaforiza para así entenderla un poco. Digamos pues con todos ellos que la pulsión de saber persigue, aspira, anhela o logra, pese a sus vericuetos singulares, placeres realizables y particulares de cualquier índole.

En el quinto capítulo realizamos un recorrido diacrónico por algunos textos de Freud. Allí encontramos, en un primer momento, una relación entre la pulsión de saber y el inconsciente, a saber: el yo junto con la represión inconsciente desalojan de la conciencia contenidos que producen angustia. Luego, la pulsión de saber es alentada por el retorno de fragmentos olvidados. Posteriormente encontramos, alrededor de algunos presupuestos sobre la sexualidad infantil, los precedentes y ámbitos que habilitan la pulsión de saber; siendo la represión y la sublimación los mecanismos, quizá más importantes, para su instauración. Esos precedentes, ámbitos y mecanismos, insistieron a lo largo del recorrido diacrónico. Sobre esas insistencias resaltamos en el capítulo la relación con las temáticas, los propósitos o con los elementos teóricos desarrollados en cada momento de la obra leída de Freud.

En relación con los sentidos hallados en los textos donde se aludió a situaciones de orden educativo, el padre del psicoanálisis sugiere que el acompañamiento, la motivación, las regulaciones atenuadas de las modalidades de satisfacción, las respuestas sin censura, entre otros aspectos, son acciones necesarias para posibilitar al educando otras maneras de hallar satisfacción que no estén

en contravía de los intereses culturales. Tales acciones dependerán de los vínculos que logren establecerse entre quien imparte la educación y quién la recibe; sin embargo, en estos vínculos no hay certezas de promover la pulsión de saber, puesto que se trata de una construcción con abundantes contingencias. Con esto no queremos decir que un educador tenga que renunciar a su trabajo educativo, pues creemos que su tarea tiene que ver precisamente con insistir, en acompañar e inventar, con frecuencia, nuevas maneras de hacer frente a las adversidades. Teniendo esto en cuenta, queda siempre como pregunta si, además de la interpelación que el educador realiza en las interacciones, hay otras maneras para avivar la actividad investigadora en el niño; o, tal vez, sea la conjunción de las invenciones, las interpelaciones e intereses personales del educando las que movilizan su pulsión de saber.

Digamos para finalizar estos cinco capítulos: la pulsión de saber, como se dio a conocer a lo largo de este libro, tiene o guarda una relación estrecha con la sexualidad; por ello, volvamos a resonarla nuevamente aquí para reunir elementos comunes que nos sigan dando comprensiones desde la perspectiva de la otra. Es así que, leamos, por último, la siguiente cita como si estuviésemos viendo ahí también la pulsión de saber, atreviéndonos a sustituir parcialmente la expresión “la sexualidad humana”, cuando aparezca, por la de “la pulsión de saber”. Así pues, la cita que nos acompaña al cierre:

La sexualidad humana, en las posibilidades e imposibilidades de goce que ofrece un sujeto particular, no es asunto de genes, hormonas o neuronas, sino de la configuración inconsciente que devino de los avatares de los vínculos primordiales que se tejieron en la infancia, dicho de otra manera, la singular forma en que cada ser humano se relaciona con los objetos que lo atraen, con la intensidad y forma que cobra su deseo y con el monto de goce en el que puede sumirse, es un asunto tributario de la estructura signifiicante y de los fantasmas derivados de ésta y no de determinaciones orgánicas y biológicas (González, 2018, pp. 55-56).

Referencias

- Agamben, G. (2018). *Autorretrato en el estudio*. Buenos Aires, Argentina: A Hidalgo.
- Antelo, E. (2014). *Padres Nuestros que están en las escuelas y otros ensayos*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Arias, L. M. (1997). *El deseo de saber. Un abordaje psicoanalítico*. (Tesis de grado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Aulagnier, P. (1980). *Los destinos del placer. Alienación, amor, pasión*. Madrid, España: Ediciones Pretel.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las Humanidades*. Murcia, España: CENDEAC.
- Bolívar, G. (2000). *Historia interna de la teoría Freudiana*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Bollas, C. (2009). *La sombra del objeto. Psicoanálisis de lo sabido no pensado*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bollas, C. (2013). *La pregunta infinita*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Borges, J. (2005). Las ruinas circulares. *Agenda Cultural Alma Mater*, (117), 3-5.
- Braunstein, N. (2008). *Memoria y espanto o el recuerdo de infancia*. México D. F., México: Siglo XXI editores.
- Cassin, B. (2014). *Barbara Cassin: Philosophen in Sprachen. Les intraduisibles en Traduction*. France: SEUIL.
- Christin, O. (Dir.). (2010). *Dictionnaire des concepts nomades en sciences humaines*. Francia: Métailié.
- Evans, D. (2007). *Diccionario introductorio de psicoanálisis laciano*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Freud, S. (1979a). Sobre la versión castellana. En *Obras completas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1979b). El trabajo del sueño (1900 [1899]). En *Obras completas Tomo IV* (pp. 285-316). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1979c). Olvido de nombres y frases (1901). En *Obras completas. Tomo VI* (pp. 23-48). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1979d). Recuerdos de infancia y recuerdos encubridores (1901). En *Obras completas. Tomo VI* (pp. 48-57). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1979e). Tres ensayos de teoría sexual (1905). En *Obras completas. Tomo VII* (pp. 109-224). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1979f), El esclarecimiento sexual del niño (Carta abierta al doctor M. Furst) (1907). En *Obras completas, Tomo IX* (pp. 111-122). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores

- Freud, S. (1979g). El delirio y los sueños en la “Gradiva” de W. Jensen y otras obras, (1906-1908). En *Obras completas, Tomo IX* (pp. 1-80). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1979h). Sobre las teorías sexuales infantiles (1908). En *Obras completas. Tomo IX* (pp. 183-202). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1979i). La moral sexual “cultural” y la nerviosidad moderna (1908). En *Obras completas Tomo IX* (pp. 159-182). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1979j). Análisis de la fobia de un niño de cinco años (1909). En *Obras completas. Tomo IX* (pp. 1-118). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1979k). Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci (1910). En *Obras completas. Tomo XI* (pp. 53-128). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1979l). El interés por el psicoanálisis (1913). En *Obras completas. Tomo XIII* (pp. 165-192). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1979m). Tótem y tabú (1913-1914). En *Obras completas. Tomo XIII* (pp. 1-16). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1979n). Sobre la psicología del colegial (1914). En *Obras completas. Tomo XIII* (pp. 243-250). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1979ñ). Introducción al narcisismo (1914). En *Obras completas. Tomo XIV* (pp. 65-98). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1979o). De guerra y muerte. Temas de actualidad (1915). En *Obras completas. Tomo XIV* (pp. 273- 304). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1979p). Pulsiones y destinos de pulsión (1915). En *Obras completas. Tomo XIV* (pp. 105-134). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1979q). La represión (1915). En *Obras completas. Tomo XIV* (pp. 135-152). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1979r). 21a Conferencia. Desarrollo libidinal y organizaciones sexuales (1916). En *Obras completas Tomo. XV* (pp. 292-308). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1979s). Algunos tipos de carácter dilucidados por el trabajo psicoanalítico (1916). En *Obras completas. Tomo XIV* (pp. 313-339). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1979t). Más allá del principio del placer (1920). En *Obras completas. Tomo XVIII* (pp. 1-62) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1979u). La organización genital infantil (Una interpolación en la teoría de la sexualidad) (1923). En *Obras completas Tomo XIX* (pp.141-150). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979v). El malestar en la cultura (1930). En *Obras completas. Tomo XXI* (pp. 57-140). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores
- Freud, S. (1979w). 34^a. Conferencia: Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones (1932-1936). En *Obras completas. Tomo XVI* (pp. 126-145). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.

- Freud, S. (1979x). Moisés y la religión monoteísta (1939). En *Obras completas. Tomo XXIII* (pp. 1-132). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 11-25). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Frigerio, G. (2012.) Curioseando (saberes e ignorancias). *Revista Educación y Ciudad*, (22), 81-102. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/89/78>
- Frigerio, G. (28 febrero de 2014). Lo que se pone en juego entre grandes y chicos. Organizadora Sarah Flórez. *Seminario Infancia, pedagogía y psicoanálisis*. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Goldenberg, M. (2009). Soledades. *Virtualia. Revista digital de la escuela de orientación lacaniana*, (19), 121-122. Recuperado de <http://www.revistavirtualia.com/ediciones/19>
- González, C. (2018). El amor, esa enfermedad de la que nunca quisiéramos curarnos. *Cuadernos del Centro de Estudios Estanislao Zuleta para la Reflexión y la Crítica*, (5), 29-83.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones de la flor.
- Hounie, A. (2018). Supervivencia e insistencias de lo humano. Poises y destellos de subjetivación. En G. Frigerio, D. Kroinfeld y C. Rodríguez (Coords.), *Saberes de los umbrales. Los oficios del lazo* (pp. 59-73). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Laplanche, J. y Pontalis, J. (2016). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Legendre, P. (Dir.). (2013). *Tour du monde des concepts*. Francia: Fayard.
- Lizarazo, M. P. (7 de diciembre de 2018). Carolina Sanín: “Busco comprender o acoger mi mortalidad”. *El Espectador*. Recuperado de <https://www.elespectador.com/noticias/noticias-de-cultura/carolina-sanin-busco-comprender-o-acoger-mi-mortalidad-articulo-827897>
- Lytard, J-F. (1964). ¿Por qué filosofar? 4 conferencias. Chile: Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Recuperado de <https://profesorvargasguillen.files.wordpress.com/2015/08/lyotard-ressec3b1a-reconstructiva.pdf>
- Mannoni, M. (1992). *Lo nombrado y lo innombrable. La última palabra de la vida*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- Mejía, M. P., Fernández, S., Toro, G. L., Cortés, M. y Flórez, S. (2010). La relación maestra-alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia. *Separata Revista Educación y pedagogía*, 22(58), 3-194.
- Miller, J. (1999). *Estructura, desarrollo e historia*. Bogotá, Colombia: GELBO
- Montero R. (2013). *La ridícula idea de no volver a verte*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Pérez, J. F. (1997). Elementos para una teoría de la lectura. *Utopía Siglo XXI*, 1(1), 111-126.
- Rojas, R. M. (2005). Entre el deseo y la invención del saber. *Revista iberoamericana de educación*, 36(12), 1-13. <https://doi.org/10.35362/rie36122738>.

- Rosolato, G. (1978). *La relation d'inconnu*. París, Francia: Gallimard.
- Roudinesco, É. (2015). *Freud en su tiempo y en el nuestro*. Barcelona, España: Debates.
- Sepúlveda, H. (2007). *Orientación psicoanalítica en la socialización pedagógica*. (Tesis de grado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Soler, C. (16 de abril de 2015). No tengo raíces. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-270594-2015-04-16.html>
- Steiner, G. (2007). *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*. México D. F., México: Fondo de Cultura Económico.
- Zapata, M. D. (2002). *La relación maestro-alumno: un des-encuentro con el deseo*. (Tesis de especialización). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Reseñas de los autores del texto

María Paulina Mejía: profesora titular de la Universidad de Antioquia; magister en ciencias sociales y humanas, énfasis psicoanálisis, vínculo social y cultura; doctora en ciencias sociales. Coordinadora grupo de investigación *Conversaciones entre pedagogía y psicoanálisis*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Ha publicado libros como *El superyó en las mujeres;* y *El poder de los impotentes. Representaciones de los educadores sobre el castigo físico infligido a los niños.* Coautora de varios libros nacionales e internacionales como: *Psicología Social Y Psicoanálisis: Pichón Con Lacan; Maestro Y Castigo Escolar; La relación maestro-alumno desde el psicoanálisis: un estado del arte en Colombia.* Ha publicado artículos en revistas. Investigadora principal del presente proyecto. Correo: paulina.mejia@udea.edu.co

Sofía Fernández Fuente: profesora titular Institución Universitaria de Envigado. Profesora de cátedra Universidad de Antioquia; magister en ciencias sociales y humanas, énfasis psicoanálisis, cultura y vínculo social; perteneciente al grupo de investigación PAYS: psicología aplicada y sociedad de la Institución Universitaria de Envigado. Coautora de varios libros entre estos: *La familia y las nuevas formas de satisfacción de los adolescentes, Los cortes en el cuerpo: una enigmática y paradójica práctica contemporánea. Historias de (des)encuentros en el diálogo entre maestros y estudiantes. Manifestaciones de los adolescentes ante la dimisión paterna y el dominio materno.* Ha publicado artículos en revistas. Investigadora principal por parte de la IUE del presente proyecto. Correo: hoisis@yahoo.com.

Eliud Hoyos Almarino: profesor de cátedra Universidad de Antioquia. Licenciado en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana. Magister en educación. Miembro del grupo de investigación *Conversaciones entre pedagogía y psicoanálisis*, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Coautor de artículo de investigación *Experiencias de diálogo entre maestro y estudiante: encuentros y desencuentros.* Coautor del artículo *Una posición del*

sujeto ante la lectura y la escritura. Reflexión pedagógica. Autor de otros textos de reflexión. Coinvestigador del presente trabajo académico. Correo: eliud.hoyos@udea.edu.co

Diego Alejandro Carrillo David: licenciado en ciencias sociales; estudiante de último semestre de maestría en educación, Universidad de Antioquia; y miembro del grupo de investigación *Conversaciones entre pedagogía y psicoanálisis* en la misma universidad. Coinvestigador y estudiante en formación de maestría en educación del presente proyecto. Correo: anjejo@gmail.com



*La pulsión de saber en la obra de Freud
Sobre el infatigable placer de investigar*

Institución Universitaria de Envigado, (IUE)
Universidad de Antioquia

En el texto se presenta algunos elementos sincrónicos en el tratamiento de la noción pulsión de saber. Con ello nos referimos a las insistencias que Freud sostiene a través de su obra, en lo que se refiere a la pulsión de saber. Y se presenta una dimensión diacrónica, es decir, que muestra de manera detallada los desarrollos que hizo Freud de la noción, a través del tiempo y donde se revelan las insistencias, las cuales permitieron la construcción de las categorías: los fragmentos que componen la pulsión de saber; los enigmas fundantes de la pulsión de saber: la pregunta por el origen, la sexualidad y la muerte y sobre la investigación y el olvido; las posiciones de los educadores frente a las investigaciones de los niños: engañar, el amedrentamiento o sofocación violenta de las pulsiones y el esclarecimiento; La pulsión de saber: entre la repetición y la invención o las metáforas de unas posiciones frente al saber.

