

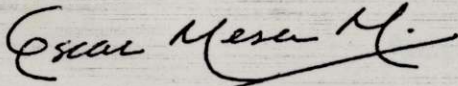
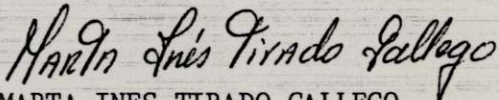
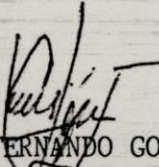
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA\_

CITE ESTA REFERENCIA AL CONTESTAR

ACTA DE APROBACION DE TESIS

Entre presidente y jurados de la tesis: REFLEXIONES EN TORNO AL SILENCIO, LA ESCUCHA Y LA PALABRA EN LA INTERACCION MAESTRO-ALUMNO EN EL AULA, presentada por la estudiante Adriana Maria Mejía Mora, como requisito para optar al título de Magister en Educación: Orientación y Consejería, nos permitimos conceptuar que ésta cumple con los criterios teóricos y metodológicos exigidos por la Facultad y por lo tanto se aprueba.

Medellín, 18 de marzo de 1997

 OSCAR MESA MORENO Presidente	 MARTA INES TIRADO GALLEGO Jurado
 LUIS FERNANDO GOMEZ J. Jurado	

**REFLEXIONES EN TORNO A LA PALABRA, LA ESCUCHA Y EL  
SILENCIO EN LA INTERACCIÓN MAESTRO ALUMNO EN EL AULA**

ADRIANA MARÍA MEJÍA MORA

Trabajo de grado para optar el título de  
Maestría en Orientación y Consejería con Enfoque en Ética y  
Orientación Sexual

Asesor

OSCAR MESA MORENO

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MEDELLÍN

1996

## DEDICATORIA

*"A aquellos para quienes aún  
el ser humano significa"*

## **AGRADECIMIENTOS**

Durante el proceso del presente trabajo no pocas personas prestaron su colaboración. Para todos mi reconocimiento sincero. Cabe sin embargo destacar la ayuda de el Doctor Juan Fernando Pérez por sus valiosas observaciones y prudencia, al señor Oscar Mesa Presidente de esta tesis por su orientación y actitud de escucha; la colaboración del Señor Hernán Sepúlveda por sus sugerencias y la cooperación, paciencia y abnegación de los niños que día a día se tienen que ver enfrentados a mi proceder.

## CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	5
1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	7
2. JUSTIFICACIÓN	10
3. OBJETIVOS	13
4. MARCO TEÓRICO	14
4.1 AL PRINCIPIO ES EL SILENCIO	14
4.2 ALGUNOS CONCEPTOS SOBRE LA HISTORIA DE LA INFANCIA	23
4.3 VIDA ESCOLAR	36
4.4 EL SILENCIO EN LA EDUCACIÓN	48
4.5 EL SILENCIO EN EL AULA	53
4.6 EFECTOS DE LA ESCUCHA DEL MAESTRO EN EL AULA	56
4.7 EL SILENCIO ¿UNA ÉTICA?	65
5. METODOLOGÍA	70
5.1 POBLACIÓN	71
5.2 MUESTRA	72
6. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	73
7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN	81

7.1 PRIMER DIÁLOGO	81
7.2 SEGUNDO DIÁLOGO	88
7.3 TERCER DIÁLOGO	92
7.4 CUARTO DIÁLOGO	98
CONCLUSIONES	103
BIBLIOGRAFÍA	108

## INTRODUCCIÓN

Con gran satisfacción personal y profesional presento este trabajo que considero una reflexión importante para el contexto educativo y particularmente para el maestro, el cual es el directamente implicado debido a esa relación ineludible que tiene lugar en ese recinto especial y simbólico por excelencia: el aula.

A pesar de todas las deficiencias encontradas aquí quise hacer un intento por acceder a la comprensión de mi propia práctica docente por la misma razón que M. Proust (1971) decía: "Si queremos intentar comprender ese yo podemos lograrlo yendo hasta el fondo de nosotros mismos" <sup>1</sup>.

Corriendo el riesgo que entraña encontrarse consigo mismo, un yo desconocido y no aceptado, en muchas situaciones ocurridas en la cotidianidad.

Desde mi punto de vista creo que una de las maneras para transformar y formar en otros otro tipo de relación, es asumiendo la vida propia con responsabilidad lo que

<sup>1</sup> Castillo del Pino. El psicoanálisis la hermenéutica y el universo literario en Aullon de Haro, p (compilador). Teorías de la crítica literaria. Madrid. Trotta 1994. Pag 300

implica una pregunta constante revertida a sí mismo. Dimensión ética de toda actividad humana que encuentra su valor en su mismo sentido.

Este trabajo no es un cúmulo de recetas que lleven al lector a actuar en forma correcta, simplemente es una reflexión subjetiva y personal de las interacciones ocurridas entre profesor-alumno. Su objetivo es estimular en el lector una pregunta por sí mismo.



# 1. DESCRIPCIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La audición es uno de los sentidos más importantes; con ella logramos la ubicación espacial, sabemos de dónde viene el sonido y controlamos el ambiente. La audición es básica para la comunicación humana, pero si el ambiente de trabajo se convierte en un lugar donde se propicia el ruido debido al hábito del demasiado hablar y el demasiado oír, se está contribuyendo al deterioro auditivo y a la contaminación del ambiente, el cual puede dificultar la comprensión de la información, enmascarar, confundir o tergiversar los mensajes.

En la actualidad se adolece de una cultura de la escucha y ésta ha sido la inquietud de esta investigación a la cual sobrevino esta pregunta: ¿Cuál es la significación que tiene la escucha del maestro en el aula en sus procesos de formación y relación con la vida escolar del niño entre 6 y 9 años?

Pregunta que pretende guiar la investigación y posiblemente explotar un campo desconocido y poner al servicio los resultados obtenidos.

Partiendo de una observación de la realidad no rigurosa ni exhaustiva, en la institución educativa se observa "cómo en algunos tipos de relaciones humanas hay quienes viven todo el día imponiendo sus discursos e instalados en retóricas ajenas, donde se borra toda especificidad de los interlocutores; y donde el otro pierde su otredad y devienen un "uno" un yo descentrado y generalizado"<sup>2</sup>

Aquí hay un único jugador, un único protagonista, desconociendo así el juego lingüístico y el poder de afectación que tiene la palabra en el otro; en cambio cuando ese otro (estudiante) es reconocido en ese juego dialéctico de la conversación, la escucha que el maestro confiere a la expresión del deseo del estudiante posibilita en él la toma de conciencia, la salida de su mundo imaginario y le permite asumir en lo simbólico, parte de su mundo interior. De esta manera se fortalece en el desarrollo de su autonomía por cuanto como sujeto puede hablar desde su particularidad; produciéndose una transformación en él en cuanto en este intercambio significativo ya no se sigue siendo lo que se era. Porque ese diálogo virtual compromete a los sujetos allí implicados en actitudes reflexivas que producen efectos transformadores en los sujetos ya que se propicia un espacio para la asunción de la razón, la cual fundamenta la acción educativa y donde el sujeto no pierda su singularidad sino que interpreta y participa de la convivencia ciudadana.

<sup>2</sup> MOKUS, Antanas. Representar y disponer: Un estudio de la nación de representación orientada hacia el examen de su papel en la comprensión previa del ser como disponibilidad". Bogotá, U.N., 1988.

"Sin lugar a dudas la educación está sostenida por la palabra. Se educa en y para la palabra porque con ella se da salida a la razón a lo que se desea, se teme, se espera; con ella el hombre puede construir realidades, crear espacios de relación, infiernos, instituciones, paraísos" Sin embargo, la palabra no escuchada no acerca al sujeto a su verdad porque sus demandas quedan en el vacío debido a que el discurso se realiza sin sentido deviniendo en él palabras vacías que no producen efectos. Al parecer, ésta es la palabra que circula en la institución educativa. Palabras mecánicas, instrumentales, palabras - fórmula desconectando así el sujeto, lo que da testimonio de la omnipotencia del maestro y la anulación al diálogo; lo que hace que no haya la posibilidad de que el estudiante construya una imagen de sí con relación al otro por falta de identificación.

"Atrapados entonces en una civilización estruendosa, verbalista, entendemos el silencio como una protección ecológica, psicológica, no sólo como derecho que protege nuestra intimidad, sino también como un deber, una tarea urgente, y responsable, arriesgada pero fascinante para salvar el aturdido hombre contemporáneo."<sup>4</sup>

<sup>3</sup> QUINTERO Q, Marina. Las Relaciones de Autoridad en el Proceso de Socialización. En seminario taller de educación y efecto social, el compromiso ético del maestro Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín 1992. Pag 81.

<sup>4</sup>BLANCH, Antonio. Necesidad del silencio. Razón y Fe: Madrid, 215 (1064) 1987. Pp.643- 652.

## 2. JUSTIFICACIÓN

*"Las palabras que nacieron en el silencio  
y al silencio vuelven después de pronunciarlas, no  
pueden propiamente escucharse si no es desde el  
silencio del propio oyente - lector."*

**María Zambrano**

La escuela como punto neurálgico del problema educativo, es el centro de muchas investigaciones que conducen al mejoramiento de la labor pedagógica.

Hoy en día es innegable la importancia de la educación para cualquier pueblo o grupo humano que aspire a desarrollarse. La Educación Actual debe ser tomada, reflexionada, examinada y vuelta a replantear; ya que no sólo se deben facilitar más medios para la educación, sino buscar y crear otros medios que lleven a obtener objetivos diferentes a los alcanzados hasta hoy.

En vista de que la escuela es una institución con función socializadora fundamentalmente, es el lenguaje la herramienta principal para continuar el proceso de socialización del individuo; pero el discurso del maestro se ajusta más a las demandas de los diferentes conocimientos, que debe impartir, discriminando y desconociendo así el lenguaje del estudiante y su realidad social.

Este lenguaje impartido en la escuela, alejado de la realidad social, hace que una palabra dicha desde la cátedra o pronunciada en público no pruebe su eficacia y carezca de sentido cualquier discurso.

Es así como para esta investigación se quiso recurrir al aula, escenario donde se dan las diversas comunicaciones entre alumnos y alumno-maestro, convirtiendo este espacio en una interesante alternativa de análisis. Por ser la clase una actividad altamente comunicativa es allí donde ocurren infinidad de interacciones de las cuales por medio de la observación se pueden establecer mediante un análisis general de los actos de habla, escucha y silencio, las implicaciones en el proceso de formación de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior y la escasez de investigaciones encaminadas a reflexionar, analizar los tipos de interacciones ocurridas en el aula se hace necesario replantear y examinar el poder que tiene la palabra, el silencio y la escucha en esa interacción maestro alumno.

Una teoría es un "planteamiento que abarca la elaboración de conceptos susceptibles de analizar un objeto; CONOCIMIENTO especulativo. Sin embargo el término tiene resonancias normativas, reglas que sirven para relacionar determinado orden del fenómeno. Una teoría del silencio, en el sentido que aquí se le quiere dar, no se refiere a un conjunto de reglas; por el contrario, esta teoría es descriptiva y se esfuerza en dar cuenta de los fenómenos observables.

No es posible proceder a la definición de una teoría del silencio partiendo del objeto mismo. Más exactamente, lo propio de un planteamiento teórico es constituir o su objeto, elaborar una serie de conceptos para intentar esclarecerlo. Para esclarecer sus mecanismos se ha recurrido a la teoría psicoanalítica, enfoque que nos ha parecido indispensable en razón de las dificultades intrínsecas a las definiciones sobre el silencio y escucha.

### **3. OBJETIVOS**

- Escuchar grabaciones y entonces señalar sistemáticamente las pautas mas sobresalientes de mi comportamiento en clase.
- Aclarar cómo el uso de la palabra escucha y el silencio promueven la dependencia de los estudiantes de la postura de autoridad.
- Hacer una autoinspección de mi propia práctica cotidiana en la interacción con los estudiantes.

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1 AL PRINCIPIO ES EL SILENCIO

A menudo el término silencio evoca algo negativo, algo que impide la posibilidad y el derecho de hablar; silencio sería pues equivalente a negación o vacío, abstención de hablar y en sentido figurado es falta de ruido. "Sin embargo el silencio no es simplemente suspensión del habla, tiene una elocuencia, una creatividad, una capacidad de visión que necesita de una disciplina que lo advierta"<sup>5</sup> Es parte importante del lenguaje que junto con la palabra y la expresión corporal, cumple la función de proporcionar al hombre las posibilidades más elevadas que le ofrece su condición humana: Expresarse y comunicarse.

"El silencio representa además sobre todo una entidad teórica fundamental: Entre todas las manifestaciones diversamente humanas, es la que expresa mejor, la estructura densa y compacta, sin sonido ni palabra de nuestro propio inconsciente"<sup>6</sup>

<sup>5</sup>BLOCK DE BEHAR, Lisa Una retórica del silencio. En: Contextos (5). (Abr/1990). p. 115/119.

<sup>6</sup>NASIO, Juan David El silencio en psicoanálisis. Argentina, Amorrortu, 1988 p.11



Pero cuando nos encontramos con la afirmación de Lacan: "Él inconsciente está estructurado como un lenguaje"<sup>7</sup>, no se quiere decir con esto que el inconsciente esté estructurado de palabras o sonidos. "No, la estructura de la realidad psíquica es perfectamente muda, sin ninguna resonancia; el inconsciente es ante todo un discurso sin palabra"<sup>8</sup>, dinámico, operante e inaprensible. Es así como el psicoanálisis demuestra tanto el poder de la palabra como el del silencio.

Si suponemos, como lo hace Theodor Reik, que el silencio es esencial y que la palabra ha nacido del silencio, como la vida nació de lo inorgánico, de la muerte; si nuestra vida no es más que tránsito, nuestra palabra no es más que fugitiva interrupción del silencio eterno, debemos creer que en el principio era el verbo, pero con anterioridad era el silencio grande, lo que se articula a lo que escribe Antonio Blanch: "En el principio era y es la palabra eterna, en medio del gran silencio primordial", lo que le da cabida a la afirmación de Antanas Mockus cuando dice: "A cada época parece corresponder una pre-comprensión,"<sup>9</sup> que sería la época anterior a la adquisición del lenguaje verbal, tiempo en el cual Françoise Dolto propone:

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid. p 11

Un decir verdadero con respecto a su deseo y a su historia, un decir comunicado a los recién nacidos antes de que sean capaces de cuestionar a sus propios padres; podría evitar muchas angustias fantasmales inútiles.<sup>10</sup>

Se podría plantear entonces que existe un momento anticipatorio a la adquisición del lenguaje verbal, donde se inscriben experiencias que dejan una huella o una marca en el niño; las que se conservan y van constituyendo al sujeto. Es por esto que el silencio de algún modo reproduce el estado original de la vida antes que surjan las palabras y es precisamente en esos encuentros intensamente íntimos de donde nacen las palabras"<sup>11</sup> a partir de ese intercambio afectuoso y familiar que se da en la relación dual que, contrariamente a lo que se cree, el niño forma su yo a partir de la imagen del otro (madre) pero no en armonía y complementación, sino en rivalidad, tensión, amor y odio.

Cuando la palabra aparece es parte de la cosa -nominar es hacer que la cosa sea- esta palabra inicial aparece como don de madre con lo que se conserva el vínculo de identificación primaria; a medida que el niño va creciendo y madurando psíquicamente la palabra comienza a separarse de la cosa y aquí la palabra expresa no sólo representando, sino los pensamientos, los cuales permiten construir nuevos enlaces entre las representaciones; estos pensamientos y nuevas representaciones no se sostienen ya en el discurso materno, sino en el paterno.

<sup>10</sup> DOLTO, Françoise. Mi reconocimiento a Sofía Margenstein. En: NASIO Juan David. El Silencio en el Psicoanálisis, Amorrortu, Argentina. 1988. Pag.39.

El acceso de los pensamientos inconscientes a la conciencia resulta de esta identificación con la palabra atribuida al padre, siempre y cuando este sea reconocido como un representante de la ley.

Según la definición académica silencio significa "abstención de hablar". Encierra un no fonético, un "no"auditivo. La palabra deriva del Latín Silentium que para Cicerón significaba "silencio" para Livio, "quietud", para Virgilio "los lugares solitarios"; en español silente es silencioso, tranquilo, sosegado.

El hombre está colmado de pensamiento e intención y junto con la palabra y la expresión corporal, cumple la misión de expresar y comunicar. Como lenguaje callado su valor está en razón directa con lo que oculta. La importancia del silencio en el hombre ha sido reconocida desde la más remota antigüedad tanto que fue venerado como un Dios en Grecia y Roma; su estatua se exhibía a la entrada de los templos indicando con un dedo sobre los labios que a los dioses se les honraba con el silencio. A esta deidad masculina le llamaron Harpocrates, su figura era la de un muchacho con una cesta sobre la cabeza. También existía una deidad femenina, diosa del silencio, en Roma llamada : Lara, Muta o Tácita, es decir diosa hogareña, muda, que nació de un castigo por hablar en demasía, pues Júpiter le había cortado la lengua por haber revelado a la ninfa yuturno la celada que el padre de los dioses le había tendido para obtenerla.

A través de la historia, el silencio se ha mostrado como rector del hombre, sensor de sus acciones, índice de su sensibilidad, reflejo de su elevación y fuerza

espiritual; instrumento de su actuación para dominar o defenderse, refugio de su intimidad e inspiración de su arte.

Es así como Max Picard al comienzo de su conocido estudio sobre el silencio decía: "No hay ningún otro fenómeno primero tan presente a cada instante como el silencio"..<sup>12</sup>

El silencio es el efecto de una palabra en espera, de una palabra que falta en un discurso; que es completamente diferente al silencio del callar por voluntad, aquí el sujeto se excluye del intercambio comunicativo, detiene la comunicación.

En cambio el silencio de la palabra en espera abre camino en la comunicación con el otro y según Signorelli es un efecto de ruinas metonímicas, que experimenta el sujeto en las asociaciones que el hace posibilitadas por su propio discurso o el del otro.

Para María Sambrano el silencio es el secreto de toda creación artística y especialmente de la poesía, pues si toda palabra pura brota del silencio anterior, no puede extrañarnos la estrecha vinculación que suele establecerse entre poesía y silencio y no solo en relación a su origen sino a su destino.

Como personaje el silencio tiene una trayectoria literaria y en el teatro indudablemente el silencio es el rey de la expresividad, y en la pantomima el silencio adquiere una asombrosa dimensión en este arte de gestos, aquí el público < entiende lo que el actor calla porque lee su profundo sentir, porque refleja nuestros sueños, nuestros deseos, angustias y nuestras mas profundas desilusiones, es decir este arte se basa en nosotros mismos, es un lenguaje universal; donde cada individuo descubre su propia intimidad y donde a veces se encuentra en una f posición ambivalente al identificarse a la vez con el agresor y el agredido, con el verdugo y la víctima. Ambivalencia que le es inherente desde el principio.

Algunos escritores usan el silencio como Gabriel García Márquez en *Cien años de soledad* dice: "Para la gente de Macondo era una distracción reciente recorrer las humedades e interminables avenidas bordeadas de bananos, donde el silencio i parecía llevado de otra parte, todavía sin usar, y era por eso tan torpe para transmitir la voz."

Juan Rulfo encarna el silencio cuando dice: "Sentí que el pueblo vivía y que si yo , escuchaba solamente el silencio era porque aún no estaba acostumbrado al silencio; tal vez porque mi cabeza venía llena de ruidos y de voces. Y aquí donde el aire era escaso, se oía mejor. Me acordé de lo que me había dicho mí madre "allá me oirás mejor estaré mas cerca de ti. Encontrarás más cercana la voz de / mis recuerdos que la de mi muerte, si es que alguna vez la muerte ha tenido voz".

Es así como el arte y la literatura siempre han encontrado en el silencio una fuente, un medio de expresión y el hecho literario por ser pura palabra, discurso, para existir necesita de la lectura, su silencio "un silencio que es su calidad inherente, requisito y recompensa a la vez."<sup>3</sup>

El texto pues no es otra cosa que palabras repetidas y silencio, de donde "toda repetición supone un reconocimiento dual donde se verifica una relación de identidad, la expresión presente se entiende en función de una expresión anterior"<sup>14</sup>, precisamente ese silencio que requiere el texto es el espacio necesario para el encuentro y la recepción pero es también el espacio de riesgo; porque la obra revela lo otro, se vuelve sobre sí mismo, se significa a sí mismo, el texto provoca hace partícipe de nuestras decepciones y de nuestros deseos más locos. El lector se convierte en un refugiado que trata de llenar una pérdida irreparable. En el texto y otros espacios artísticos lo que verdaderamente importa no figura. El libro por ejemplo es un secreto, es misterio porque algo en el permanece guardado y en silencio; dispensando algo de placer, de angustia y dolor.

Esa repetición de las mismas formas, de las mismas palabras, los mismos silencios, crea la ilusión de un acontecimiento primordial de un tiempo pasado recuperado, un tiempo próximo a la esencia de las cosas y que según Mircea

<sup>13</sup>BLOCKDEBEHAR,Lisa Op. Cit. p. 115-119

Elíade es el retorno al tiempo de origen. El retorno que salva la existencia humana de la nada y de la muerte , y que Barthes lo afirma diciendo: "Por medio de la repetición de la experiencia, es posible aproximarse a una forma de atemporalidad o de supresión donde el tiempo desaparece y donde el presente y el pasado se confunden; sin repetición no hay cultura:"<sup>15</sup> Todo esto proporcionado por la lectura, el teatro, el juego, el ritual, contextos que exigen, provocan y atraen el silencio

Para el psicoanálisis el silencio es el núcleo activo de la palabra, en el breve instante en que ella procede de ahí, es un grito - la palabra que procede de ahí, es un grito - La palabra que procede del silencio es una introducción a un "en otra parte"... (Fragmento para siempre perdido de una historia vivida Freud). El psicoanálisis puede consistir en abrir la dimensión del discurso verbal sobre el cuasi - silencio de la realidad. Ese cuasi-silencio es el cuerpo; lugar de deseo y placer, zona erógena que según Lacan no engaña.

Para Juan David Nasio "el silencio es ese momento de la mirada; nuestro verdadero silencio nos resulta a punto tal inasequible que constituye acto en permanencia, este acto cobra cuerpo no solamente como una realidad visible, audible, representable, sino como un núcleo no reconocible de donde emana el grito" <sup>16</sup>. Vemos como el grito y el silencio se mezclan "Así el grito constituye el abismo en que el silencio se precipita (dice Lacan) por ese agujero, central al

<sup>15</sup> Ibid. Pag. 106-107

sujeto que es el objeto del deseo", agujero por donde este se desliza. "El silencio es notable que para ilustrárselos a ustedes yo no haya encontrado nada mas acorde a mi opinión que eso que ustedes han visto y que se llama GRITO" " Quién oirá a ese grito que nosotros no oímos, sino justamente porque impone ese reino del silencio?"<sup>17</sup> Expresión representada en el cuerpo, que surge en instantes imprevisibles dando testimonio de un vacío en el orden de la palabra, parece una perdida en el tiempo y en el espacio y en nuestra propia relación con el otro. Y es precisamente en estos intervalos del discurso donde se corta el significante y aparece el silencio donde se escabulle eso que se llama deseo; y donde confluyen la demanda y la pulsión lo que provoca el grito. (El silencio) es allí donde el niño se pregunta . ¿Pero qué quiere? Y por qué me dice eso? instante donde se pone en marcha la construcción de un lenguaje interior y es en esa profundidad del silencio donde se puede llegar a sentir, como dice Thomas Merton: "que yo soy otro; que conmigo habita otro yo extraño, un yo no del todo aceptado, no del todo presente ni del todo ausente; porque resulta muy distinto del carácter que yo me he formado en el trato con los demás y en una serie de infidelidades conmigo mismo."<sup>18</sup>

Es en estos espacios aparentemente vacíos (silencios) donde el sujeto aprehende el deseo del otro en esas fallas del discurso. Es esta una de las razones por las cuales la relación con ese otro en este caso el maestro no es una relación

<sup>17</sup> Ibid Pag. 146



simétrica ni de reciprocidad sino de dos tipos: simétricas y asimétricas; el sujeto se constituye entonces en un proceso por la vía de la falta, es decir, se constituye en el mal-entendido, de lo que no encaja en el discurso esta ruptura es cubierta con otra falta por eso no se tiene todo a la mano, ni las relaciones con lo otros son de complementación y reciprocidad, al contrario esta decepción, esta carencia del sujeto en el discurso es la que posibilita la reflexión, el análisis y la reconstrucción de caminos diferentes. Es indispensable que el sujeto experimente estos vacíos frente al maestro y sienta que él no lo sabe todo, que también él es un ser carente en búsqueda y que sólo en esos espacios donde existe la diferencia puede haber un diálogo que posiblemente cree cambios y transformaciones ya que no puede haber diálogo, duda, debate cuando hay consenso, en este caso no hay nada que decir, no hay nada que cambiar, no hay posibilidad de replantear o reconstruir pues todo está dicho, todo se cree está bien, perfecto ¿podrá cambiarse algo que se cree este perfecto?

## **4.2 ALGUNOS CONCEPTOS SOBRE LA HISTORIA DE LA INFANCIA**

No solamente el silencio hace parte de la palabra, de la literatura, del arte; también ha cobijado por muchos siglos al niño y es pertinente dar una mirada al concepto de niñez tenido en otras épocas para así tener una idea del por qué de este presente.

Se sabe que los niños de las sociedades industrializadas se encuentran en un contexto de desarrollo saturado de información, permanentemente estimulados en su vida cotidiana, lo que no ocurría en siglos pasados, pues el niño como tal sólo tuvo presencia en los discursos a partir de los siglos XII o XIII aproximadamente pues no hay registros históricos sobre el niño en el período comprendido en el siglo IV D.C. hasta la caída de Constantinopla. Época de guerra y conquista donde el niño no era nombrado ni escuchado, era común el infanticidio que consistía en la sofocación, el abandono en el bosque o en arrojarlos al río. Estas prácticas se llevaban a cabo cuando el niño tenía un defecto físico o cuando no correspondía al sexo esperado; era más común cuando el infante era una niña. Cada siglo, cada momento histórico ha tenido un tipo de niño o una manera de pensar la infancia acorde con la sociedad vigente. Es así como los principios de organización religiosa y militar presentes en períodos como el siglo XII y XIII dan origen a los niños de las Cruzadas. Los principios de organización educativa y científica del siglo XVII y XVIII dan origen al niño escolar . Los principios de organización industrial dan origen a los niños trabajadores y a los aprendices del siglo XIX. Los principios de organización familiar dan origen al hijo de familia, que realiza todas las actividades en el hogar bajo la tutela de los padres.

Entre los siglos XV y XVIII el niño es disfrazado de adulto en la pintura. No sólo el niño tomaba del adulto el traje sino también el físico; su cuerpo hasta el siglo XVIII estaba completamente sepultado bajo su ropa.

"Para los historiadores de la Europa Cristiana de antes del siglo XII, hallar referencias al niño que permitan definir cual es su lugar es tarea casi infructuosa, como si el hombre occidental de aquella época hubiese considerado innecesario consignar referencia alguna a la infancia. Como si el olvido fuera lo que caracterizara el vínculo del adulto con el niño de este período, o más precisamente como si el hombre medieval tuviese con la infancia un tipo de relación casi inaprensible por la mentalidad moderna".<sup>19</sup>

Las investigaciones del historiador Philippe Aries han abierto una nueva dimensión para interrogarse acerca del fenómeno de la infancia en la mentalidad del hombre occidental. El niño comienza a ser objeto de una nueva consideración asignándole una singularidad propia, pero esta consideración tiene grandes tropiezos y resistencias, ya que para esta época esta nueva visión era imposible; porque significaba para el adulto reconocer al niño con un presente específico y diferenciable.

La declaración de los derechos humanos, en el siglo XVIII marcó un viraje en la concepción del niño. De la igualdad con los animales, pasaron el niño y la mujer a las filas de lo humano, de la dignidad humana, con la que no contaban hasta ese

<sup>19</sup> PÉREZ, Juan Fernando. El redescubrimiento de la infancia por occidente. A propósito de una tesis de Philippe Aries. Departamento de Psicoanálisis de la Univesidad de Antioquia. Medellín. Pag 27.

momento. Con Rosseau (1713 - 1784) aparece un nuevo concepto de niño que parte del principio de que el hombre es naturalmente bueno, pero que se ha corrompido por la sociedad. Para Rosseau el ser humano era un ser asexuado; hasta la edad nubil (18 años) los niños de ambos sexos no tienen nada aparente que los distinga o sea que para Rosseau había una negación no solo de la diferencia anatómica de los sexos sino ante todo de su estructuración psíquica. Por ello, la preocupación esencial consistió en construir un sujeto desprovisto de todo deseo, del pensar, del sentir y al que hay que darle una sexualidad, una forma de razonar, una concepción de las cosas. Es la ausencia del niño que piensa siente y desea por sí mismo.

A comienzos del siglo XX la sociedad funcionaba bajo, los principios de organización militar y religiosa, ambos contruidos sobre la base de la desigualdad y la dominación.

Las comunidades religiosas expulsadas de Francia encontraron un buen lugar en el ámbito educativo colombiano. Las escuelas parecían cuarteles o conventos. La disciplina que se impartía recordaba la disciplina férrea de aquellos cuarteles y conventos donde el silencio era la palabra vigente, donde estaba reducida al máximo la comunicación entre los subalternos y sólo se la permitía con el superior inmediato. La autoridad era una autoridad distante, en el aislamiento: El padre al cual se veía poco, y el maestro, subido en una tarima, se diferenciaban claramente

del resto de la familia y la clase. El maestro y el padre dominaban plenamente; la madre era una intermediaria en la relación paterna y evitaba al padre las molestias de los hijos dejando libre de contacto con los pequeños seres a quienes ni entendía ni sabía tratar. Para la madre todo estaba sometido al padre, lo mismo ocurría en la educación.

El exceso de la autoridad, dominación y obediencia que se le aplicaba y exigía al niño no era más que otra manifestación, del infanticidio que históricamente había caracterizado otras sociedades.

La obediencia ciega equivalía al no ser, al niño autómatas obediente sin ninguna protesta, sin ninguna necesidad, ni deseo pues perdía totalmente toda iniciativa y capacidad de decidir por sí mismo a diferencia del niño voluntarioso que era considerado como incapaz de controlar sus deseos y voluntad.

Para la educación el niño era concebido como moldeable, como objeto posible de organizarse en un todo coherente y sano que le aseguraba un buen funcionamiento dentro de la sociedad. Mediante la educación se podía desarrollar y mejorar las cualidades morales y formar caracteres energéticos. Educar era tomar un ORGANISMO en vía de crecimiento y vigilarlo, conducirlo hasta su perfecto desarrollo y no abandonarlo hasta formar de él una voluntad recta, enamorado de lo recto y lo bello.

Educar era y aún algunos lo conciben así, sacar al hombre de la debilidad a la firmeza, de la ignorancia al saber, de la bajeza a la dignidad. Lo que indica que se concebía y aún se concibe la ignorancia como un estado de vacío que lleva al maestro a proponer estrategias y diferentes acciones educativas que conducen a llenar y a colmar ese vacío al que supuestamente se considera ignorante; para así llegar a poseer el saber.

Contrario a esto está la concepción que sabiamente tenían los griegos, los cuales consideraban ignorante era y sigue siendo aquel que posee, que dispone de demasiadas respuestas; por lo tanto, esta imposibilitado para preguntarse sobre las cosas, investigar, confrontar y pensar.

Con estos elementos sobre la infancia como silencio, la infancia como punto de partida para llegar a ser, la infancia como dependencia en función de la necesidad y la infancia como período idílico, mítico de la existencia, nos encontramos con una visión del niño introducida por el psicoanálisis. Es el niño un sujeto que establece un conjunto de relaciones a partir del deseo y de la necesidad que lo determina y lo estructura. El lugar asignado por Freud al niño es el de un sujeto deseante con una palabra propia. Para el discurso psicoanalítico, los infantes hablan (desde la palabra, desde el juego, desde su silencio) y por tanto pueden acceder al lenguaje introducirse en la cultura, si hay un otro que lo escuche, dándole así la posibilidad de ser. La paternidad en general pasa de ser un accidente delegable, al

reconocimiento de una función estructurante a través del vínculo que le asigna el lugar del sujeto - niño.en el deseo. El niño se definirá entonces, a partir de este momento, desde su condición de sujeto. El ser y la existencia del niño se edifica en principio en el deseo de sus padres. Será el deseo paterno el que permitirá al niño tener un lugar que le garantice su existencia y su ser. De lo que se deduce que tener presencia en el otro, ser escuchado por el otro será lo que permitirá la estructuración subjetiva

De igual manera la relación Madre-hijo no se funda solamente en la simple función de ésta de cumplir con la atención alimenticia, salud o seguridad; es necesario que ese niño represente para la madre aquello que satisface o no su deseo, que ese bebé sea objeto de amor o no de la madre, pero eso si es condición que esta madre le asigne un lugar al padre dentro de su deseo, para que así este hijo pueda construir su propia identidad. Siendo objeto del deseo del "otro"podrá a partir de allí devenir como sujeto, con un deseo propio, el cual se expresará en su palabra, en sus actos, en su relación con los demás, en su manera de ver y sentir el mundo, de fantasear, de concebir su cuerpo, la sexualidad y en la "escogencia" de su elección de en relación a su deseo.

En este sentido, el psicoanálisis constituye una ruptura histórica en la concepción del niño en tanto no plantea el desarrollo u organización de éste dependiendo de su crecimiento biológico. Para el psicoanálisis, el infante no se estructura como tal

desde el proceso temporal modulado por lo orgánico, como lo concibe la concepción evolucionista, la cual intenta encontrar una armonía con lo natural, donde el sujeto se va desplegando, desarrollando en una serie de ciclos de momentos o etapas evolutivas, armónicas, que se diferencian unas de otras por ciertas características y logros adquiridos en cada etapa del desarrollo, con una finalidad: La maduración, la cual permitirá las funciones motrices simples hasta complejas y de allí a funciones simbólicas, cognoscitivas morales y sociales tal como es planteado por Piaget. El psicoanálisis se opone a esta teoría genética del desarrollo, precisamente porque asume la estructuración no como efecto de una evolución (temporalidad, lineal y cronológica), sino psíquica y estructurante. Tampoco está de acuerdo cómo concibe el racionalismo al niño el cual le atribuye un espacio de "real" sólo cuando este tiene uso de razón. El psicoanálisis piensa, por el contrario, que la razón no es la condición que puede explicar lo humano. Es más, encuentra que ella es sólo una parte de lo que constituye lo psíquico y poco determina en última instancia, la organización del sujeto. Con Freud el desarrollo del sujeto se realiza siguiendo un orden de maduración del cuerpo, lo que no significa que la identidad y el rol sexual dependa del órgano o del sexo biológico, sino que esencialmente se construye en el tránsito por el Edipo el cual marca una transformación radical del ser humano, el paso de la relación dual propia de lo imaginario al registro de lo simbólico, paso que le permitirá constituirse en sujeto, e instaurarlo en su singularidad, donde se traza según Freud el límite más seguro



entre el niño y el adulto por medio de los reordenamientos estructurales del período de latencia y de la pubertad.

Estas concepciones sobre el niño, las diferentes formas de tratarlo y concebirlo a través de la historia, no dejan de tener implicaciones en la construcción de su historia personal debido a que de alguna manera se infiltran esquemas de relación y organización que afectan y marcan su estructura psíquica.

Estructuración psíquica en proceso de definición hay una aparente declinación de la sexualidad infantil lo que quiere decir que hay menos curiosidad por las actividades sexuales, o sea, que toda su energía, su libido va a ser ahora empleada, volcada al conocimiento, apropiación y conquista del mundo exterior, de la cultura. Esto es provocado por la resolución edípica presente en este período, lo que permite al niño abrirse a relaciones secundarias, aspiraciones morales y estéticas y el desarrollo de las sublimaciones.

Esto implica en el sujeto cierto desgarramiento y la renuncia de las pulsiones tendientes al placer, debido a que el niño entra en la necesidad de reconocer a un tercero, donde comienzan a hacer efecto las normas sociales, las cuales van obrando en lo subjetivo de acuerdo con la manera como ese sujeto haya vivido esa relación intersubjetiva con sus figuras parentales; siendo entonces la familia una institución con una tarea social fundamental: "es el ámbito donde el sujeto en

formación ha de adaptarse socialmente, proceso que se supone tiene lugar

20

definitivo hasta la resolución del complejo de Edipo" El niño continuará el proceso de limitación en la escuela, pues ésta será la encargada de completar lo que se inició en la familia.

Como vemos, este período comprende el inicio de la escolaridad y el enfrentamiento de la realidad escolar, lo que le da entrada a la relación entre el período de latencia y educación que más adelante se retomará.

Este período aparentemente pasivo en el campo de la sexualidad es profundamente activo en el campo de la socialización que se logra por medio de la palabra en ese juego intersubjetivo de las relaciones familiares; el sujeto aquí es capaz de expresarse por sí mismo (pues se supone que ya no está a merced de la potencia materna), articulando en su discurso la vergüenza, la moralidad, el decoro y sentimientos de asco.

Es el período donde el niño se abre a identificaciones secundarias, ya sea con la feminidad o la masculinidad, los cuales encarnan sus ideales yoicos y le permiten al sujeto localizarse en una cultura; ya que "el sujeto ve su ser en una reflexión con relación al otro, es decir en relación al ideal del yo"<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> AMAYA, Graciela. Implicaciones de la escolaridad en el niño P. 104

<sup>21</sup> LACAN. Seminario No.1. Los escritos teóricos de Freud. Buenos Aires: Paidós, 1982

Siendo la latencia un resultado de la resolución del complejo de Edipo, emerge necesariamente el super yo, como una herencia del complejo de Edipo, lo que implica la interiorización de la ley, en el sujeto; la cual surge con angustia, porque implica hablar desde el lugar del otro; esta palabra ya está separada de la cosa, de la simple nominación entregada por la madre. Esta palabra se sostiene ahora en el discurso paterno:

Lo que significa una herida narcisista; esta ruptura del enlace entre palabra y cosa, hace que desaparezca la supuesta coincidencia entre el ello y la realidad exterior que era el soporte de la omnipotencia del yo placer. Esa coincidencia pasa a constituir ese querer alcanzar, correspondiente a la función superyoica, que da lugar a la creación de ideales.<sup>22</sup>

Esta emergencia del super yo que viene acompañado de la expresión del sujeto de su propio deseo trae consigo el reconocimiento del padre como portador de la ley, ese ser que prohíbe y que también provoca, que representa la ley mas no debe serla, o sea, que el sujeto reconoce en él una autoridad; esa ley llamada

"Nombre del padre, que hace que el sujeto se reconozca en una cierta identidad; esa ley que hace que esté prohibido el comercio sexual entre padres e hijos, entre hermanos y hermanas, esa ley que hace que seamos susceptibles de asumirnos

<sup>22</sup>NEVES, Hilda. Identificación, superyo y carácter. Universidad del Salvador. En Revista Signos Universitarios. No. 10 (Ene-Jun/88)

como teniendo un cuerpo y que ese cuerpo se inscriba en un orden sexual que incluye la diferencia de los sexos"<sup>22</sup>.

Pero esta ley del nombre -del-padre "se transmite si la madre reconoce al padre como representante de esa posición; ese padre es merecedor de respeto y amor siempre y cuando éste haga de ella un objeto de deseo", es decir, "que el padre usa de su mujer como sujeto sexual de goce en el fantasma según Lacan"<sup>23</sup> :.

Le corresponde pues al padre no identificarse en el lugar de la ley, no ser la ley, sino que el padre debe aceptar y mostrar que él está castrado también y que tiene una ley superior que lo regula.

Trasladando esto al campo educativo, si se piensa que la voluntad de callar es un indicador del superyo y que sin el superyo no-hay palabra, o sea, no hay interiorización de la ley, es probable que un niño con un super yo forjado con bases lábiles, inseguras, donde los vínculos establecidos en la primera infancia no fueron claros, donde en el deseo de la madre no estaba un significante, un nombre-del-padre, es posible que en el momento del niño enfrentarse a la escuela, al mundo exterior, acceda con mayor dificultad y la palabra del otro no lo vinculó en el plano del reconocimiento. Por lo tanto, la palabra en él no produce un efecto, porque no tendrá disposición para la escucha, porque interiormente no hay tampoco un

<sup>22</sup> SOLANO SUAREZ, Esthela. Clínica psicoanalítica con niños en la enseñanza de Jacques Lacan p 21

reconocimiento de su propio deseo (no queriendo decir que el niño reconozca, tenga un saber sobre su deseo, pero sí la pregunta y su búsqueda), precisamente por falta de freno a esa poderosa omnipotencia encarnada por la madre; que el padre, así sea en su ausencia, no transmitió, no hizo valer su autoridad como representante de la ley; lo que imposibilita al sujeto abrirse a relaciones poliádicas y reconocer el lugar del otro en ese intercambio humano del lenguaje. Será difícil para él sentir que la palabra es un medio fundamental para crear sentido y revelar su propio deseo que además es desconocido por él. Pero como no ha conocido el deber, la autoridad, el límite, este sujeto difícilmente encontrará alguien que merezca ser escuchado, pues él tampoco lo ha sido en su palabra; el niño percibe muy pronto que como sujeto no tenía lugar como interlocutor válido, entonces él no se siente con derecho de ser escuchado y tampoco habrá dignos merecedores de escuchar, pues no ha conocido ese lugar. Como dice Lyotard: No hay derecho sin deber".

" En cambio si en la entrada al período de latencia el niño se encuentra en un estadio Edípico bien trazado y bien marcado, estará enteramente al servicio de un superyo objetivo<sup>24</sup>

Esto implica para el niño acceder a un proceso de humanización con menos obstáculos e inhibiciones en su deseo de saber y con más independencia, puesto que en su devenir ha ido construyendo su propia subjetividad y ha reconocido en los otros la suya.

<sup>24</sup> DOLTO, Françoise. La causa de los niños. Ediciones Paidós. Barcelona- España 1994. Pag 46.

Como se puede observar es un período de una riqueza e importancia significativa en el proceso de desarrollo para que un sujeto alcance la legitimidad y la autoridad de hablar y conquiste las estancias del yo y el tú y " refuerce en la vida afectiva y simbólica esa intimidad triangular que es la fuente de la fe en sí mismo y en los demás"<sup>26</sup>

### **4.3 VIDA ESCOLAR**

El ingreso a la vida escolar no es un camino fácil para el niño en el período de latencia, pues implica una separación de los padres, nuevas modalidades de relación, descubrimiento de su subjetividad y de los otros, cumplimiento de deberes, un ponerse a prueba frente a los demás contando con sus propias habilidades y aptitudes; su capacidad para correr riesgos y enfrentar situaciones nuevas, y, en conclusión, es poner su ser frente a una realidad inimaginada hasta ahora por él, es enfrentarse con su opuesto lo que le produce conflictos y angustia al ir comprobando que no es lo que él se creía ser. Esto implica un sufrimiento que necesariamente debe vivenciar y que continuará experimentando por el resto de su vida, lo que le posibilita ir adquiriendo sentido de la realidad. El niño no enfrenta esta realidad sin historia o precedentes, sino que entran en juego muchos hechos importantes ocurridos en su primera infancia. Fundamentalmente las relaciones construidas en el pasado, las cuales afloran en todo momento de las relaciones

con otro de acuerdo a como haya sido (adecuada o inadecuada) esa adquisición de la relación objetal, diádica con la madre. De esta manera enfrentará el niño las vicisitudes que trae la vida, y no solamente la vida escolar.

En este período surge con mayor fuerza el sentimiento de comunidad, que no surge espontáneamente, sino por un sentimiento de envidia experimentado con la llegada de un nuevo miembro a la familia: un hermano ; sentimiento que se va disipando en la medida que él observa que éste es de igual manera amado por los padres que los demás y que no puede continuar con esa actitud sin perjudicarse; entonces se ve obligado a identificarse con los demás niños.

Es así como se observa en la escuela al inicio, el sentimiento de rivalidad, de competencia por obtener una misma cosa, que más tarde los llevará a identificarse entre sí por ese amor sentido hacia un mismo objeto, en este caso: el maestro. Esto los lleva a exigir con rigor al maestro un tratamiento de igualdad, exigencia que el niño expresa de diversas maneras, no solamente con la palabra sino con los actos. Es un reclamo, llamado, una imploración de justicia, donde no haya un preferido. " Pues si uno mismo no puede ser el preferido, ningún otro deberá serlo."<sup>27</sup> piensa el niño.

<sup>27</sup> FREUD Sigmund. Mas allá del principio del placer . Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras Amorrorto Editores. Yol VXIII-(1920-22). Pag 114.

Esta exigencia de igualdad que el niño hace es la imponencia del superyo formado en él y que vale sólo para él; pues él es el que ha hecho la demanda, los demás se identifican con él, pero como no han construido, formado, ni sentido, la necesidad de esa igualdad de masa, se convertirán en seguidores; claro está, observados por este sujeto que ha formado desde sus raíces una conciencia moral social. Como dice Freud: "Todos los individuos deben ser iguales entre sí, pero todos quieren ser gobernados por uno"<sup>28</sup>.

Como vemos, es una necesidad imperante del niño, de pertenecer a un grupo, compartir y poner a prueba todas sus aptitudes y habilidades para así ir afirmándose en su propia identidad. Es aquí de vital importancia la actitud que asume el maestro frente a las demandas que el niño hace, pues estas demandas corresponden a sus deseos, deseos que según Lacan, están doblemente alienados por el deseo de sus padres.

Si el maestro responde a estas demandas con una recompensa y una respuesta, lo que hace es cerrar la pregunta del niño por su propio deseo, quedando éste alienado en el deseo del maestro.

Para evitar en el niño esa obturación de su deseo, es necesario que el maestro proponga, suscite demandas que obliguen al niño a enfrentarse con su propio

<sup>3ii</sup>Ibid Pag 115.



saber y no saber, para que éste experimente su propia imposibilidad humana, lo que implica importantes resquebrajamiento a su narcisismo y al mismo tiempo lo impulsa a enfrentar su propia construcción y su propia realidad.

Es de fundamental importancia que el maestro demande debido a que el niño sólo puede acceder a su propio deseo a partir del deseo de él. Toca además al educador colocarse en el "lugar de la ignorancia, que no significa no saber sino al igual que el amor y el odio, como pasión de ser; pues puede ser, como ellos, una vía en la que el ser se forma. el fruto positivo de la revelación de la ignorancia es el no-saber, que no es una negación del saber, sino su forma más elaborada",<sup>29</sup> que además es una posición ética frente al alumno, y que lo lanza a acceder a su propio deseo.

En este enfrentamiento del niño con la realidad escolar juega otro hecho importante y sin el cual no se da lo anterior, es la transferencia; mecanismo con el cual el niño se relaciona inconscientemente y donde todas esas manifestaciones de amor y odio son depositadas en el maestro debido a que éste pasa a ser un sustituto de la pareja parental.

Es importante que el maestro conozca y comprenda la existencia de la transferencia por múltiples razones: primero, para que reconozca los momentos en

<sup>29</sup> LACAN, Jacques. Escritos II. Editores siglo XXI Veintiuno editores, México, España, Argentina Pag 121

que él obra contratransferencialmente y así pueda ayudar, orientar y obrar de una manera más franca y auténtica, evitando así responder al niño como éste quiere que responda; igual a como en algún momento lo hicieron sus padres, que aunque le produce dolor, al mismo tiempo le hace sentir placer por hacerlo volver a repetir esa experiencia primaria vivida en sus relaciones objetales.

Está aquí pues, en juego, el reconocimiento que el niño hace del maestro precisamente por esa identificación con él. Al maestro, entonces, le corresponde situarse en el ideal-del-yo, lo que significa ser un objeto ideal para el alumno, y esto implica una participación del niño en sus ideales comprometiéndose así con una dinámica social y sometiéndose a una estructura cultural. Mas este lugar del ideal-del-yo no debe ser asumido por el maestro como el sabelotodo, sino reconocer que él también es un ser carente, desconocedor de su propio deseo, porque es precisamente allí, en ese punto de carencia, donde él se constituye; pues el niño que se desarrolla en un proceso no carente no anima su movimiento, su búsqueda.

Considero que es un período y una época de fundamental cuidado, ya que si el niño en ese período no recibe una atención adecuada a sus demandas, abonará el terreno para actos futuros insospechados y devastadores.

Si el educador asume las demandas del niño como un punto crucial para correr a colmarlo y conceder cuanto desee para satisfacer todos sus caprichos, no habrá nada nuevo para él, y lo que a otros niños causará alegría (para estos niños criados bajo un estilo de vida de la no carencia), será mirado por ellos con absoluta indiferencia. Además llegará el día en que, ni el cariño de sus padres ni su fortuna puedan proporcionarles lo que desean. Es de gran importancia acostumbrar a la niñez a ceñir y limitar sus deseos.

A partir de lo anterior cabe preguntarse: ¿Cuál sería entonces la función del maestro para no obturar el deseo del alumno? Para esta época cabría que el maestro dejara la oportunidad a los estudiantes de transitar su propio camino y encontrar las cosas por sí mismos, que adquiera sus propias experiencias pues cuando le entregamos un conocimiento ya elaborado por nosotros, se le está quitando al alumno la posibilidad de descubrirlo. Nada puede compararse con la experiencia vivida. Es el mejor medio para que se eduque a sí mismo, y aprenda lo que debe saber.

Para Heidegger enseñar significa dejar aprender más aún: "el verdadero maestro no deja aprender nada más que el aprender". Por esto su obra produce la impresión de que no se aprende nada de él, si por aprender se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles", enseñar no es transmitir

respuestas, elaboraciones terminadas si se considera así no se le facilitará al niño el proceso de construcción subjetiva.

No se puede dejar de lado el proceso de formación que también continúa el niño en la escuela y que es de vital importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este proceso de formación que rebasa cualquier método y que va mas allá de la enseñanza de estrategias que ayuden a adquirir mejores habilidades y destrezas es considerado por Hans George Gadamer como la aprehensión de la cultura de la conciencia histórica y la conciencia estética.

Entendiendo por conciencia histórica un saber sobre sí mismo, una reflexión sugerida de la vida misma, un darse cuenta de sí mismo donde todo saber sobre sí mismo puede convertirse en objeto de un nuevo saber, para así transformar su propia realidad. Sólo la existencia individual y el conocimiento de la propia historia pueden conducir al hombre por el camino de su verdad sin garantías de acertar y con riesgo de errar, puesto que toda existencia humana posee algo improbable, e inalcanzable.

En cuanto a la conciencia estética es entendida por Gadamer como "una elevación hacia la generalidad:<sup>30</sup> entendiendo la generalidad como lo expresa Hegel citado por Gadamer;

<sup>30</sup> GADAMER HANS, Georg. Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca Sigüeme . Quinta edición . 1993. Pag 46.

Es mantenerse abierto hacia el otro, hacia puntos de vista diferentes y más generales. La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo, verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia, quiere decir verlos como los ven los demás.<sup>31</sup>

Esto implica para el sujeto no rechazar de inmediato cualquier opinión que difiera de la propia, sino reconocer las opiniones y gustos de los demás; digo gusto porque la formación de la conciencia estética según Gadamer tiene su base en la relatividad histórica del gusto. Es por esta razón que "juzgar algo en referencia a su calidad estética, constituye un extrañamiento de algo que nos afecta mucho más íntimamente"<sup>32</sup> nos hallamos más bien en un espacio de resonancia estética de nuestra existencia sensitivo espiritual mantenido por las voces que nos llegan constantemente<sup>33</sup> "donde se revelan las fuerzas del espíritu animadas directamente por el sentimiento de la vida del sujeto mismo"<sup>34</sup>.

Esta formación de la conciencia histórica y la conciencia estética es adquirida por el hombre a través de la incorporación y apropiación que él mismo hace del lenguaje y las costumbres de su hábitat, o sea, se apropia de la cultura a la cual pertenece, mediatizada por una lengua específica, ya que según Gadamer "cada

<sup>31</sup> Ibid. p 46

<sup>32</sup> GADAMER. Verdad y método II. p. 216..

<sup>33</sup> Ibid. p. 217

lengua es una acepción del mundo...en virtud de aquello que se ha hablado y transmitido en ella"

Hay algunos conceptos que Gadamer retoma de algunos filósofos para darle mayor forma al concepto de formación y que enriquece su reflexión. Es así como expone el concepto de tacto trabajado por Helmholtz, el cual entiende por tacto: Es algo así como el ideal de hombre discreto, culto; esa persona que es capaz de saber elegir lo correcto en un momento ineludible; tener tacto, entonces "es saber evitar expresar lo innecesario, atendiendo a lo innecesario no dicho en forma tal, que ayude a mantener la distancia, evite lo chocante, el acercamiento excesivo y la violación de la esfera íntima de la persona,"<sup>35</sup> que personalmente creo es de vital importancia en el campo educativo y en el tema que me asiste.

Gadamer plantea que la formación de la conciencia histórica y estética se transmite a través de una manera de ser y una manera de conocer, o sea, una manera (más no un método) de relacionarse consigo mismo y con el mundo exterior. En esa relación maestro-alumno en un instante especial, único es eso lo que se transmite y que, al mismo tiempo que permanece, que deja huella, se hace fugitivo y en palabras de Helmholtz es un momento inaprendible, inimitable e inexpresable; si en este caso el educador está formado histórica y estéticamente

hará de este momento un instante inolvidable y lleno de sentido en la relación con ese otro (el alumno).

Si la formación de la conciencia estética y la conciencia histórica implican una elevación hacia la generalidad como afirma Gadamer y ya se sabe que la generalidad implica un reconocer al otro, un abrirse hacia lo otro; en otras palabras, tolerar, respetar al otro o sea se le reconoce un saber y un conocer y en ese instante que es privilegiado, ese sujeto (el alumno) le brindará su observación, su atención, su escucha, o sea, el maestro con formación estética e histórica se hace digno de ser respetado, obedecido; pues para Gadamer "la autoridad reposa sobre el reconocimiento y conocimiento,"<sup>36</sup> pero no en el conocimiento únicamente del objeto, del contenido, sino en esa manera especial, íntima como el sujeto se relaciona, se vincula a ese objeto, a ese contenido en la cotidianidad, en la vida.. Es ahí en esa experiencia cotidiana donde el sujeto se gana el respeto y es merecedor de ser reconocido por ese otro como superior a él.. Como dice Gadamer: "Obedecer a la autoridad significa entender que el otro puede percibir algo mejor que uno mismo está más consagrado, esto es; porque sabe más"<sup>37</sup>

Es esa persona a la cual se le atribuye un nivel superior de saber de habilidad, o capacidad al enfrentar la realidad. Es reconocer un valor propio en ella y a su vez

<sup>36</sup> GADAMER. Verdad y método Y. Op. Cit. 347. Pag 347

ésta es capaz de reconocer, aceptar en uno mismo la autoridad superior cuando la situación lo amerite.

Si la autoridad entonces tiene que ver con el respeto por el otro, por reconocerlo en su momento; es difícil discernir como se adquiere la autoridad sin caer en el autoritarismo y según Gadamer.

"Sólo puede calificarse como autorizado aquel que no necesita apelar a su propia

38

autoridad" . Entonces aquel que apele a su autoridad para hacerse valer es porque carece de ella; lo que implica falta de capacidad de autocrítica, de autolimites, de autoreconocimiento y por lo tanto desconocimiento de su propia ignorancia en tanto no es capaz de reconocer en el otro, de aceptar un posible conocimiento superior al suyo en un momento dado.

Esa falta de reconocimiento de poder equivocarse y reconocerlo, esa carencia de humildad puede llevar al hombre a correr el riesgo de hablar autoritariamente y no con autoridad; esta omnipotencia con el tiempo puede causar obediencia aparente pero no por respeto a su ser ni a su saber sino por temor.

Según Gadamer "esta libertad crítica respecto de uno mismo representa uno de los factores más poderosos sobre la base de los cuales se construye la auténtica

<sup>38</sup> GADAMER Hans Georg. El estado oculto de la salud Editorial Gedisa. Barcelona 1996. Pág. 124-135.



autoridad, y merced al cual permanece bajo control cualquier abuso de ella"<sup>39</sup>. De modo que uno de los caminos más seguros para ejercer la auténtica autoridad es apoyado siempre en mantener una pregunta por si mismo, por su acción.

A lo que nos invita Gadamer hoy es "buscar en las condiciones de nuestra existencia finita el fundamento de lo que podemos querer, desear y realizar con nuestra propia acción"<sup>40</sup>, es decir, que el hombre tiene el deber y la obligación de darse forma teniendo en cuenta sus aptitudes y capacidades naturales sin dar a entender con esto que el mero cultivo de ellas implica la formación, pues su objeto según Gadamer es que "Uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a su través de lo cual uno se forma"<sup>41</sup> de tal manera que "en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda"<sup>42</sup>, o sea, que en la medida que el ser humano se encuentre con una nueva situación, se enfrenta a ella con las herramientas que posee y es capaz de utilizar otras nuevas, lo que implica que formarse es un "constante estado de desarrollo y progresión". Una tarea que no tiene un fin, una meta, al hombre entonces en esa experiencia de vida cotidiana, en esa relación íntima con su interior y el mundo va apropiándose de éste y va siendo capaz de ser y ver de otra manera cada vez mejor el mundo que lo rodea.

<sup>39</sup> Ibid. p 140.

<sup>40</sup> GADAMER Hans , Georg. Op Cit. Pag 314.

<sup>41</sup> Ibid. pag 40

El maestro en este proceso de formación puede contribuir con su forma de ser y de conocer con su riqueza interior a construir y crear espacios donde se promueve el silencio y se reflexione sobre su importancia para que no pase como elemento obvio, desapercibido en la comunicación humana sino como un elemento que posibilita la creación, la comprensión y la formación del sujeto con una perspectiva ética frente a si mismo y frente al otro. Es desde la infancia de donde se pueden construir y crear estos espacios pues es desde allí donde puede revertirse en el futuro con resultados positivos. Sin caer tampoco en la ilusión de que hacer silencio y escuchar garanticen la probabilidad de consecución de un hombre ético.

"Esto me lleva a pensar que la única enseñanza verdadera es aquella que consigue despertar en los que escuchan una insistencia, ese deseo de conocer que sólo puede surgir cuando ellos mismos han evaluado la ignorancia como tal - en cuanto ella es como tal fecunda- y también del lado del que enseña".<sup>43</sup>

#### **4.4 EL SILENCIO EN LA EDUCACIÓN**

*"Nada más educativo que el silencio sincero y respetuoso del maestro"*

*ROGELIO TOBÓN*

<sup>43</sup> LACAN, Jacques. El seminario de Jacques Lacan libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica Psicoanalítica 1954-1955 texto establecido por Jacques Alain Miller. Ediciones Paidós. Barcelona. Buenos Aires Pag 310.

El escenario comunicativo escolar está integrado por varios tipos de relaciones, siendo las más importantes o de más relevancia debido a que forman una triangulación, las del YO las del Tú y las del El.

Relaciones comunicativas que se van ampliando y adquiriendo competencia a medida que el niño tiene la oportunidad de escuchar el mundo circundante y expresar libremente lo que éste le inspire; sin embargo esta oportunidad de expresarse encuentra en la escuela obstáculos, pues el niño se ve obligado a producir un discurso que expresa el pensamiento del maestro; lo que significa para el niño un despojo de su pensar, del reflexionar sobre sí mismo, sobre sus acciones y sobre su identidad

Si bien en la historia hubo un paso en el niño de objeto a sujeto, es claro que éste no es tomado en la perspectiva del sujeto del inconsciente, un sujeto dividido por los efectos del lenguaje, un sujeto en falta, pues culturalmente el niño se concibe todavía como un sujeto ideal que no se representa en su palabra, en su decir, en su silencio; quedando así como objeto de la palabra del otro (el maestro).

Si bien el fin de la educación, la familia y la cultura es convertir al niño en un sujeto que pueda elegir no podrán estas instituciones taponar su falta; al contrario, es fundamental que responsabilicen al sujeto y sea reconocido en su propio deseo.

A través de la historia se ha comprobado que en la interacción maestro - alumno el que domina y dirige es el maestro; decía Aristóteles: "El maestro habla y el alumno escucha". En ese momento el maestro que considera que el aprendizaje exige un momento de silencio coloca al estudiante en la posición del tú, quedando el yo prohibido. Pienso que si esta prohibición la hace el maestro desde un lugar autoritario o como castigo por una falta, implica esto en el sujeto una separación "de la comunidad de los interlocutores. Por lo tanto él no es otro para alguien y nadie es ya su otro' Al quedar el sujeto excluido, olvidado, rechazado en su derecho a la palabra, sufre un ultraje; en palabras de Lyotard: "La ley dice: "No matarás". Esto quiere decir: No negarás a otro su lugar de interlocutor. Pero prohibiendo el crimen de la abyección. La interlocución sólo se autoriza del respeto del Otro, en tu palabra y en la mía"<sup>44</sup>

Si esta misma prohibición que hace el maestro que considera que el aprendizaje requiere un momento de silencio la hace desde el lugar de la representación de la ley de su autoridad reconocida por sus estudiantes, este silencio es bueno porque el sujeto sentirá la necesidad de callar para conquistar su derecho a la palabra, o sea, para recuperar su lugar en la interlocución. Prohibiendo así el crimen de abyección; es decir, aquí el sujeto no va a tener un sufrimiento indecible (provocado por el maestro) ni se va a sentir humillado, ultrajado, puesto que aquí el sujeto no está privado de ser escuchado, sino, que ese "silencio que es

<sup>44</sup>LYOTARD, Jean Francoise. Los derechos del otro. Documento y actualidad estética. Medellín, 1994. Pág. 11

necesario por el aprendizaje civilizador, es un momento de un trabajo de extrañamiento<sup>45</sup> lo que quiere decir que el sujeto escucha con admiración, pues el maestro es portador en ese momento de algo que es para él novedoso y extraño porque al mismo tiempo que éste lo aparta del trato de la interlocución, lo captura, lo atrapa, produciendo un efecto en él, para luego el sujeto poder expresar o anunciar lo mismo con su propio decir, con su deseo.

Es así como se produce un encadenamiento significativo, un vínculo donde se crea un espacio para el crédito, la confianza y el reconocimiento mediatizado por la palabra, lo que no se da espontáneamente, sino que tanto maestro como estudiante deben conquistar y merecer por la sencilla razón de que esa conquista de la palabra no es un derecho natural en el hombre, sino adquirido; y exige la alteridad de los sujetos.

"El maestro que escucha y deja hablar, permite que cada niño tenga acceso en la clase a una 'palabra verdadera' en la medida que el niño ha tomado del maestro, cual rasgo distintivo, precisamente esta ley del lenguaje<sup>46</sup>

<sup>45</sup> Ibid pág. 7

<sup>46</sup> QUINTERO Marina. Citado por Vásquez, Aida y Oury, Fernando. Hacia una pedagogía del siglo XXI. Argentina, España. México 1968. "La transferencia, Fundamento Inconsciente del Proceso Educativo. Seminario Taller de Educación y Objeto social, El compromiso Etico del maestro. Universidad de Antioquia Facultad de Educación. Medellín 1992. Pág. 121

Gadamer citando a Wilhelm Anz decía: "todos somos auditorio, debemos aprender a escuchar en uno u otro camino, a luchar siempre contra el ensimismamiento y eliminar el egoísmo y el afán de imposición de todo impulso intelectual". Aprender a escuchar, tarea fundamental del ser humano, habilita al que tal vez pueda decir algo a alguno de los que escuchan, oyentes".<sup>47</sup>.

Referirse al silencio, incluso al buen silencio, no se vive sin sufrimiento. Si es impuesto, todo locutor humano siempre teme ser golpeado con un "cállate", expresión cotidiana en el salón de clase. Acá el niño se ve excluido de la interlocución de la comunidad de los otros es no estar destinado a nada ni a nadie; (y existimos para alguien) esta experiencia de exclusión del discurso es inolvidable para el sujeto. En la comunidad educativa hay muchas maneras de imponer silencio: se impone con la mirada, con gestos y, lo más común, con un grito. El maestro toma al niño como un rehén para hacerlo escuchar lo que supuestamente el niño ignora. Lo que no se observa entonces en el escenario escolar es que el aprendizaje de una palabra compartida con los niños evidentemente exige un momento de silencio; momento que no se impone sino que se crea, deviene en un espacio donde se ha construido un respeto por la alteridad de la interlocución y se ha creado un clima, un ambiente de diálogo que es compartido igualmente por cada uno de los participantes. Y donde cada uno sabe que es escuchado en su decir, que tiene derecho pero que también tiene un deber, el deber de escuchar, su

<sup>47</sup> GADAMER, Hans ' George. La Herencia de Europa. Barcelona Península 1991. p. 145-146

silencio. Sólo así tendrá un lugar como interlocutor; será merecedor de ser escuchado si también él reconoce en el otro su decir.

Ese otro puede ser tanto el maestro o su compañero, discursos carentes puesto que los sujetos responden con su propia falta, con su propio enigma ante la vida. De ahí que cada sujeto se ubica para dirigirse a otro sujeto desde un lugar indeterminado, perdido; lugar que si se posibilita en el aula de clase favorece la duda, la contradicción, la decepción ya que es el instante inolvidable donde un sujeto siente, experimenta que ese otro no lo sabe todo y es a partir de ahí donde ese sujeto puede pensar, reflexionar y enfrentarse consigo mismo 'sólo puede dialogar aquel que se reconoce como no - todo". Aquel que en el amor busca en el otro esa parte de si mismo para siempre perdida y que cree que ese otro la posee o la puede satisfacer; pero en el fondo es sólo una ilusión.

#### **4.5 EL SILENCIO EN EL AULA**

Cuando nos encontramos frente al aula de clase lo más común es que en el momento en que el maestro llega al grupo (el cual ya ha sido amaestrado anteriormente) haga silencio, u otra posibilidad es que el maestro imponga el silencio sólo con su presencia o con palabras; pues la escuela, y mas el aula, es el lugar donde no hay que hacer ruido, no comunicarse, no decir lo que se piensa, no moverse del puesto . Y al maestro se le escuchan expresiones como estas:

»

¿Quieres callarte... estoy hablando... Yo... silencio por favor... ¿es que no piensas callarte ? Si - len - ció... Si no hacen silencio no continúo, ustedes verán... Pero ¿Quién necesita silencio ? El maestro, los alumnos, ambos? ¿Quién necesita que lo escuchen? El maestro, los alumnos, ambos...¿Quiéren escuchar los estudiantes?

Con lo anterior no se quiere de ninguna manera insinuar que sea el maestro el que necesita ser escuchado (es posible) o que sea el alumno el que lo necesite (también es posible) o que los alumnos no desean escuchar. No sin razón escribió Goethe en 1912 "Los jóvenes ya no escuchan, verdad es que para escuchar hay que haber recibido una cultura particular. ¡Cultura! una palabra de la que toda generación se ríe".<sup>48</sup> Pero conviene saber que tanto el hacer silencio, como el escuchar no dependen tanto como se cree de una orden impuesta; este silenciamiento y esa escucha que va más allá del simple oír dependen tanto de uno (estudiantes) como del otro (maestro) ,de raíces más profundas, más primitivas, más primordiales; digo primordiales porque ese silencio, esa escucha se inicia, se entrega en ese dar y recibir, en ese proceso de presencia - ausencia de esa relación intersubjetiva inicialmente construida con la madre y posteriormente con el padre; para escuchar es necesario que haya existido anteriormente emoción y sensación mediante palabras acompañadas de gestos, caricias, entonaciones que el sujeto querrá volver a escuchar puesto que en esa relación primordial le dieron

<sup>48</sup> GOETHE. Citado por Thomas Mann en 1928. Correo de La Unesco #5 mayo de 1994. Pág. 44.



un lugar, un espacio válido como ser humano deseante, no solamente como cuerpo. El respeto que los padres sienten por su hijo le asegurará el respeto a los demás.

Todo ello deviene en pos de la construcción subjetiva del sujeto con el mundo que lo rodea, pues para este sujeto que fue nombrado, llamado en la palabra, llamar lo localiza. \*Si la llamada es fundadora en el orden simbólico, es en la medida en que lo reclamado puede ser rehusado"<sup>49</sup> Para este sujeto siempre habrá algo, alguien a quien escuchar, merecedor de ese silencio reclamado por todos pero ignorantes en el aula de clase de que la relación con cada sujeto es diferente y que el maestro moviliza en cada sujeto algo de sí mismo y viceversa, así que los estudiantes movilizan en el maestro algo de ellos mismos o sea su propia imagen debido a que "La imagen de uno es el conjunto de todas las imágenes que uno construye de los demás". Según Castilla del Pino.

Para los niños que en aquella época primordial en esa relación intersubjetiva con la madre no tuvieron la llamada esencial en la palabra y fueron tratados como objeto, como puro cuerpo, la función simbólica en vez de estructurarse con ese dar y recibir, en esa relación a distancia en presencia - ausencia de la madre, se estructura entonces "a título de objeto de satisfacción. Esta ahí precisamente para ser rechazado en cuanto nada".<sup>50</sup> Todo aparece frente a él indiferente. No habrá

<sup>49</sup>LACAN, Jacques . Seminario de Lacan Libro 4 La relación de objeto. El falo y la madre insaciable. 1956 - 1955

momento de recuerdo o palabras pronunciadas por otros que evoquen en él algo ya conocido para re-conocerlo luego, algo de ellos mismos o sea su propia imagen, precisamente por esa falta de dar sentido, significación a su existencia; lo que se revertirá en sus relaciones futuras.

#### **4.6 EFECTOS DE LA ESCUCHA DEL MAESTRO EN EL AULA**

Una de las exigencias con las que me he encontrado a través de esta investigación es la de observar un momento específico; un instante y como se ha vuelto una exigencia diaria lo podría llamar el estudio de lo cotidiano, de lo obvio algo que fácilmente se escapa y se escurre sutilmente en este mundo rutinario y veloz al que estamos acostumbrados. Ese estar consciente del presente de lo que ocurre ha implicado para mí cierto cuidado y esfuerzo mental por mantener la continuidad y poder generar conocimiento a partir de este presente; además de andar en la búsqueda en lo trivial, en la vida que comúnmente llamamos ordinaria esa compleja y significativa relación ocurrida entre los seres humanos. Es así como a través de estas simples observaciones diarias he podido concluir que la mayor parte del tiempo que el maestro emplea en su labor la realiza en el aula, recinto que considero ahora especial y único porque es allí donde ocurren infinidad de interacciones tanto afectivas como intelectuales; es un espacio simbólico por excelencia; es allí donde tejen tanto alumno como maestro sus saberes, su manera de relacionarse con el mundo, apropiarse de este, su cultura y costumbres. Y es a

esa relación a la que he dado mayor importancia ya que la considero fundamental para la formación y desarrollo del niño en edades entre 6 y 9 años.

Siendo el aula un punto de referencia y donde se construyen gran parte de la vida del niño considero de gran importancia la escucha que el maestro pueda ofrecer al estudiante por varias razones.

/ Cuando en el aula el profesor está a la escucha de un niño ocurre que la mayoría centran su atención en el niño, en lo que éste está diciendo y hay un silencio que los congrega a todos y poco a poco se va originando una conversación significativa donde cada niño expresa lo que siente; ocurre que el maestro consciente de esta situación también entra en una conversación especial diría yo porque se olvida de contenidos, de lo que debe hacer, es un momento donde cada sujeto es como es, es una conversación rica donde hay un intercambio simbólico y donde los interlocutores quedan atrapados en el sentido y surgen varias formas de silencio para algunos de sorpresa pues el diálogo los absorbe y sólo queda espacio para la atención, el interés; para otros un silencio de respeto provocado por el mismo diálogo que se está presentando sin nadie advertirlo, otros hacen silencio y continúan en sus trabajos. Es un diálogo de encuentros y desencuentros esperando los niños que estos desencuentros la mayoría de las veces sean juzgados y donde surge otro tipo de silencio de espera, aquí los niños están a la expectativa de lo que va a ocurrir, lo que va a decir el maestro. Pero también este

silencio que yo llamo de espera para muchos está acompañado de gestos de susto y ciertas exclamaciones de juzgamiento. Cuando esta demanda no se satisface y el maestro en este caso continúa con su escucha y hace silencio; surge el silencio de sorpresa al no haber respuesta en el maestro, ni juzgamiento hay un momento de extrañamiento y nuevamente se inicia la conversación o simplemente se rompe. Después de que los niños se sienten escuchados al momento que se ha culminado el espacio de una conversación, los niños se observan más amigables, tienen ideas para hacer otras cosas, se invitan entre sí a jugar, a pintar, a escribir y comparten lo que tengan a su alcance. Como dando a entender "aquí estamos todos y aunque somos diferentes tratamos de entendernos".

Cuando en el aula un niño habla y es inmediatamente escuchado por sus compañeros es como un grito silencioso que estos hacen al maestro, es una llamada en su palabra, en su escucha. Este silencio es para mí particularmente significativo porque hace de ese momento un instante privilegiado en la comunicación humana, por su carácter estrictamente organizado y simbólico; donde esa llamada esencial la escucha el maestro. Y si este es consciente de ello puede abrir un espacio para el diálogo. Es importante no estar ajeno, disperso a esos instantes silenciosos provocados por los alumnos, "El maestro deberá aprender el mismo a escuchar a hacer ese silencio bello, estimulante que alguna vez recibimos como el mejor regalo de esos maestros que jamás se olvidan,

porque fueron capaces de imprimirle un rumbo decisivo a nuestras vidas" <sup>52</sup> esta presencia del maestro la percibe el niño en esa actitud atenta y desprevenida en la que él se ve atrapado es algo desconcertante e inusual en la cotidianidad y esto precisamente es lo que sorprende y hace que surja: la exposición a la luz de nuestro ser en esa confrontación dialéctica organizada y estructurada se puede percibir entonces como cada sujeto se encuentra en los otros.

Esta escucha atenta del maestro habilita también al niño en "la escucha a los demás pues él espera y lucha por conseguir ser escuchado para luego él escuchar a otro. Además esta manera de gritar que yo llamo silenciosa es como un reclamo a un derecho, el derecho que el niño siente que tiene de ser escuchado en su decir, pues la palabra la quiere hacer válida y reconocida por todos, él no quiere ser excluido sino al contrario involucrarse en esos diálogos de sentido que lo atrapan y al sentirse atrapado busca la manera de hacerse sentir ya sea con la palabra o con la escucha y así intervenir; es como una lucha por participar, por un derecho a ser; y que al mismo tiempo los demás con su respeto por la palabra del otro es como si se percataran y comprendieran que X o Y niño necesita expresarse y necesita tiempo y silencio; es un momento corto pero que en comprensión y entendimiento rebasa el tiempo y el espacio. Hay reciprocidad de uno a otro y es vital puesto que ese uno no descubre su atributo sino en esa equivalencia del

<sup>52</sup> TOBÓN FRANCO, Rogelio. *Semiótica del silencio*. Editor Fernando Salazar Medellín. 1987. Pág. 110.

tiempo propio de los dos interlocutores; en ese espacio de silencio que es el lugar para la palabra del otro.

Esta relación maestro-alumno en el aula tiene muchos aspectos: cognoscitivos, gestuales, lingüísticos, institucionales, afectivos, etc. Sin embargo la mayoría de las expresiones lanzadas a los estudiantes llevan una connotación subjetiva por parte del maestro ya que en lo cotidiano se pueden observar expresiones como: No se **me** vallan, porque se **me** fueron, se **me** quedan ahí sentados, mañana **me** viene con la mamá, **me** hacen 5 problemas, etc. En estas expresiones aparecen dos participantes "me" (yo) y "se" (ustedes) por lo general son expresiones que emiten ordenes o prohibiciones y que al emitirlos con el pronombre personal "me" (que puede evitarse) se está desconociendo el tercer regulador que es lo propiamente institucional; o sea que, la prohibición o la obligación no es con la maestra como ella quiere dar a entender con su expresión marcadamente subjetiva sino que es una necesidad de la clase o una obligación de la institución. Este tipo de expresiones impiden que el estudiante se defina a sí mismo y pueda identificarse en este tipo de relación el maestro no es un representante de la autoridad sino que él es la autoridad y al ejercerla está perdiendo automáticamente esa autoridad, precisamente por convertir los estudiantes en parte de su integridad personal donde estos tienen obligaciones con ella, no con la institución; como si todo lo que ocurre en el aula confluyera sólo en el maestro como si fueran de su propiedad. "Esta es una relación dual, muy estrecha casi similar a la relación que

ocurre entre la madre y su hijo sólo que se reconoce que las madres deben tener dificultad para separar los hijos de su propio cuerpo al fin y al cabo de allí vinieron .<sup>52</sup>

Debido a que la escuela es una institución que vela por la formación de los niños, las expresiones descritas anteriormente y (tan comunes en el lenguaje verbal cotidiano del contexto escolar) intervienen de alguna manera en el proceso de formación del sujeto que muchas veces "el mismo patrón (interaccional) que resulta biológica y emocionalmente vital durante una fase temprana en la vida del niño se convierte en un serio obstáculo para su desarrollo ulterior sino se permite que tenga lugar un cambio adecuado en la relación".<sup>53</sup>

Es pertinente reflexionar sobre este tipo de expresiones pues la palabra nos constituye y con ella se abre camino a la cultura que es precisamente una de las principales funciones de la escuela. Es precisamente allí donde puede ser posible esa separación de los "mundos" social, objetivo y subjetivo de donde el estudiante puede percibir con una palabra honesta de parte del maestro una relación diferente con el saber, una relación no impregnada de subjetivismos, caprichos y sentimientos.

<sup>52</sup> SEPÚLVEDA, Hernán. La relación maestro alumno en la expresión verbal. Texto inédito 1992.

El hecho de que el maestro sea un sustituto de la pareja parental no le da derecho a tratarlo como suyo; a menudo se dice que la escuela es el segundo hogar y no es raro que se cuele en la práctica docente el subjetivismo, la sentimentalidad y el capricho quitando todo carácter de institucionalidad a la educación, encontrándose los niños con un trato similar al que reciben en la casa. Hay muchos que desean ser tratados como en su casa y allí lo encuentran, como hay otros que desean un trato diferente pero se encuentran con que es lo mismo que en casa tanto en un caso como en el otro obstaculiza la relación con el saber, con sus pares y con los adultos. El niño al ser tratado como en la casa responde como lo hace allí, quizá muchos ya traspasaron el límite y no hubo una autoridad clara lo que continuara en la escuela si se le presenta el mismo esquema de mando, dominio u orden. Con este tipo de relación, el estudiante tiene muchas posibilidades de ofender al maestro pues lo que posiblemente no es capaz de decir en su casa a su madre o padre lo dice o hace en la escuela no queriéndolo decir directamente al maestro sino supuestamente a su madre o padre al cual él está viendo. Analizar este tipo de interacciones alberga la esperanza de que no se presenten enfrentamientos inútiles en esa relación maestro - alumno siempre y cuando el maestro conserve una mirada sobre si mismo, un distanciamiento que separe la confusión en el contacto lo que supone obrar con tacto, prudencia y ecuanimidad.

Cuando un niño entra al aula lo primero que el maestro estaría llamado a hacer es escucharlo, lo que no implica permanecer en silencio, pues se puede escuchar con



la mirada; como un niño manipula un objeto de su interés, como es su expresión verbal, como se relaciona e interactúa y que relación tiene con actividades artísticas como la música, la escultura y la escritura, particularmente es observar; es leer de diferentes maneras las actitudes de los niños.

Dada la corta edad en que se encuentra el niño sabemos por Freud que "el niño es el investigador por excelencia" y que alimentar, dejar explorar sin que este corra riesgos es el fundamento mismo del espíritu del adulto. De tal manera que si el maestro inicialmente propone sin conocer que es lo que tiene o sea sin antes escuchar, puede ocurrir que se deriven actitudes erróneas y comportamientos inapropiados debido a que el niño se siente obligado a responder a una demanda que no es la suya. Además se estaría desconociendo la relación sobre la temporalidad lógica que describe Lacan en tres tiempos; los cuales ocurren en todo proceso de construcción y desarrollo ellos son-

Primero: Un **instante** para ver

Segundo: Un **tiempo** para comprender

Tercero: Un **momento** para concluir.

Tiempos que no tienen nada que ver con la edad cronológica sino con la sucesión lógica ver, comprender y concluir. Pudiéndose establecer cierta brevedad diferencial en los tres tiempos siendo el segundo el que más tiempo requiere.

El instante de ver lo considera como una percepción global, una subjetivación sobre las cosas y el mundo que lo rodea. Es el instante donde juega en el sujeto lo imaginario y se crea hipótesis generales. El segundo tiempo es de comprender es el tiempo del análisis, de contradicciones y comparaciones y el tercer momento el de concluir es la toma de decisiones, la síntesis y el logro de hacer alguna interpretación ya sin la participación de lo imaginario (lo que no se logra en su totalidad) esta conclusión se obtiene a través de todo el proceso.

Estos tiempos parecen estar de espaldas, ignorados al desarrollo y aprendizaje del sujeto. Estos tiempos requieren espacios, ambientes y mantener una distancia equilibrada del saber decir, del saber actuar, hasta donde decir, cuando callar y hacerse el que ignora para no ir mas allá de la demanda pero tampoco de no alcanzar a bordearla.

Para mantener un lugar adecuado, una distancia equilibrada y acompañar al niño en ese proceso sin excesos ni pecar por defecto el maestro estaría llamado en la actualidad a preguntarse por si mismo y analizar su propia erudición pues muchas veces se observa que el maestro dispone de tantas respuestas para todo que lo único que hace es cerrar la pregunta esencial que el sujeto se está haciendo. Si se quiere intentar construir un cambio hay que crear espacios donde el alumno pueda interrogarse con seriedad y sin temor por su propia relación con la vida, su deseo y su relación con el otro; que ya se sabe no es de armonía más bien efe

conflicto y drama este acompañamiento posibilitado con una palabra honesta. Un silencio honesto no censor en el momento adecuado puede llevar a producir verdaderas preguntas donde tanto el saber como el pensar se conviertan en actos de confrontación y elaboración que sería como el inicio, de otra forma de relación menos aniquiladora, más sincera y responsable. Con esto se trata de destacar la significación del escuchar cuando el niño se asume como algo digno, en si, de ser explorado, como algo que merece ser oído.

#### **4.7 EL SILENCIO ¿UNA ÉTICA?**

*La experiencia fundamental es la que se vive frente al rostro del otro.  
Exigencia ética que marca el comienzo de lo humano.*<sup>54</sup>

*Emanuel Lévinas*

En 1995 Hervé Nisic realizó un cortometraje con los habitantes de Sarajevo en la capital de Bosnia, el cual consistía en entrevistas silenciosas a hombres, mujeres y niños; la respuesta de éstos era mirar la cámara en silencio.

Nisic consideró el silencio como la única posibilidad de entablar un diálogo con los habitantes pues éstos habían llegado a una situación en que las palabras pierden su significado y utilidad y sólo sirven para mantener una apariencia comunicativa.

<sup>54</sup> LEVINAS, Emanuel. El rostro del otro. Reclamo y exigencia. Correo de la Unesco Julio - Agosto 1992. pág. 67.

Para este director de cine, este filme fue una difícil prueba, pues toda comunicación pasaba por la mirada y se sabe que la mirada propicia la coartada, es el principal mensaje que el niño recibe en los primeros meses de vida; la mirada al rostro del otro es de inmediato un pensamiento para... una no indiferencia hacia el otro rompiéndose así el equilibrio del sujeto; ese rostro que no es revelación sino pura precariedad, enigma. Es la mirada la que hace vacilar nuestra certidumbre; mirada que acusa, que desconfía y que, al mismo tiempo, reclama y exige. Las miradas también son deseables, impertinentes, ilícitas y agresivas. Hay veces que la mirada del otro es insostenible y es esa rendija por la que el otro huye de su propia imagen. Cabe preguntarse aquí ¿Qué es la mirada del otro en el contexto educativo en que el ojo está sometido a la vigilancia?

Para Nisic las imágenes se bastan a sí mismas no hay palabras que puedan expresar la dignidad de los bosnios, "el silencio es. a veces la única respuesta con la que el hombre puede expresar su plena dignidad"<sup>55</sup>. El silencio cumple en este filme un elemento constitutivo de la acogida, del respeto que se le puede brindar a una persona; es dar testimonio de una tragedia con miradas que al mismo tiempo que provocan desprecio también llevan esperanza. Este silencio en el filme es una forma de incitar al otro a pensar, a reflexionar y suscitar la comprensión del espectador a otro nivel. Además el silencio está más a salvo que las palabras de

<sup>55</sup> SHADJA, Miriam. Correo de la Hueso Volumen 49 #5 Mayo 1996.

una deformación del significado. Este silencio descarta toda posibilidad de respuesta; por el contrario, produce en el espectador muchas preguntas.

El deseo de Nisic era que esas miradas traspasaran la cámara, a sí mismo, y a todos los espectadores concibiendo que un silencio de esa índole podía servir de punto de partida para el diálogo.

En el Africa, Nigeria, hay una comunidad negra que da gran privilegio a la palabra, a la escucha y al silencio; en su tradición el jefe de una familia o de una aldea sólo hace uso de la palabra en el momento y en el lugar apropiado, pues la palabra puede desunir, herir e incluso matar; la palabra está dirigida a todos y afecta a todos; por esta razón debe ser seleccionada, tamizada, cargada de silencios deliberados que son de la mayor importancia y que los ancianos saben interpretar.

Cuando se presenta un debate, el jefe escucha pacientemente sin interrumpir; acostumbrado a quedarse en un segundo plano, en una actitud de observación atenta, ha aprendido a sondear y a ver el alma humana detrás de las máscaras y las contradicciones. Cuando éste interviene es para dar en pocas palabras una conclusión; debe reconocer al culpable pero sin excluirlo, debe encontrar las palabras que apacigüen y no las que irritan. La autoridad del jefe descansa ante todo en su serenidad, en el dominio de sí mismo, una facultad que viene

desarrollando desde años atrás, gracias a la cual mantiene una **distancia** frente a sí mismo y puede controlar la situación.

¿Cómo se trasmite entonces la palabra y la tradición de esta cultura?

En una familia el padre escoge al más tranquilo de los hijos, éste es el que recibe las palabras pero en secreto, la palabra se trasmite con la boca cerrada y los oídos abiertos. El joven deja hablar al anciano que se expresa lentamente, en voz baja. Su discurso está entrecortado por largas pausas, para que la palabra penetre en el más joven. El discípulo nunca interrumpe al anciano con observaciones precipitadas. Durante muchos años se limita a escuchar y, gracias a esta escucha paciente, su espíritu se eleva y sólo cuando crea haber entendido un poco comenzará a hacer preguntas; mientras no haya hecho suya la palabra del anciano será incapaz de utilizar su saber a ciencia cierta. Momento que llegará cuando él mismo tenga a cargo una familia, un grupo o una aldea. El hijo escogido se queda en compañía de los adultos, pero guarda silencio en su presencia demostrando así que sabe estar en su lugar. Con su actitud demuestra el deseo de aprender.

Es así como la palabra y la escucha abarcan realidades mucho más vastas que las que nosotros podemos atribuir ordinariamente. La palabra humana puede crear la paz como también puede destruirla; la palabra es como el fuego, una sola palabra inoportuna puede desencadenar una tragedia. ¿Qué es lo que prepara una cosa?

La palabra, ¿Qué es lo que deteriora una cosa? La palabra. ¿Qué es lo que mantiene una cosa? La palabra.

"Escucha, dice el Africa milenaria, todo habla, todo es palabra, todo trata de comunicarnos un estado del ser misteriosamente enriquecedor... Aprende a escuchar el silencio y descubrirás que es música". <sup>56</sup>

<sup>56</sup> HAMPATÉ BA, Amadou. Correo de la Unesco. Palabra africana # 8 Sep-93 Pag.20.

## 5. METODOLOGÍA

En vista de que el profesor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados, se hace absolutamente necesario que el educador intervenga en un proceso de investigación en ese medio complejo, singular, cambiante e imprevisible que es el aula . Lugar por excelencia simbólico y donde ocurren infinidad de prácticas sociales que no tienen consecuencias estrictamente previsibles y cuyos resultados no pueden establecerse con claridad; se propone entonces describir, diagnosticar y analizar los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula desde la perspectiva de quien interviene en ella, mediante la reflexión de las ventajas e inconsistencias de su práctica. Lo que abrió las puertas a una intervención significativa, a partir del análisis sobre la propia experiencia; pues el conocimiento profesional acumulado a lo largo de la experiencia tradicional no sometida a la reflexión es incapaz de salvar el abismo entre la teoría y la práctica. Pero también hay que tener en cuenta que facilitar la comprensión, la reconstrucción, la reflexión y el *análisis es una empresa imprevisible.*



Este análisis cubre las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas en la vida cotidiana del aula y consiste en profundizar y explicar lo que sucede adoptando una postura exploratoria; esta comprensión no impone ninguna respuesta específica.

Para su elaboración se utilizaron los diálogos, las entrevistas informales y la observación directa de los participantes.

La observación directa hizo posible tomar los datos de las diversas situaciones tal como se presentaron en la realidad, lo que posteriormente ayudó a la interpretación de las mismas.

## **5.1 POBLACIÓN**

El estudio fue realizado en la Concentración • Educativa Juan María Céspedes, perteneciente al municipio de Medellín, núcleo 0208.

En síntesis, se escogió el grado primero de básica primaria que es el grado el cual tiene a cargo la investigadora y el criterio de selección de los estudiantes elegidos fue subjetivo.

## **5.2 MUESTRA**

Se eligieron tres niños inicialmente, quedando dos niños en definitiva debido a un traslado rápido de uno de ellos.

Uno fue escogido principalmente por la facilidad de comunicación y empatía espontánea con la investigadora; el otro por la falta de empatía y la dificultad para comunicarse con él tanto la investigadora hacia él como del niño hacia la investigadora.

De los diálogos que se grabaron, se seleccionaron los más significativos para el estudio.

## 6. INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

"Nos enfrentamos con el hecho de que interactuamos con el pasado a través de un inmenso almacén de escritos. Estas ideas del pasado nos permiten establecer un diálogo. La interacción con el pasado constituye un elemento de nuestro propio desarrollo cultural, y, por supuesto, uno de los principales cometidos del sistema educativo consiste en mantener esta conversación del pasado con el presente".<sup>57</sup>

LAWRENCE STENHOUSE

Hacer una interpretación de diálogos como se intenta en este estudio no es fácil, sobre todo si se tiene en cuenta que todo análisis tradicionalmente pretende conseguir la objetividad pero en este caso cabe abandonar esta idea y sustituirla por la convicción de que "el que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él"<sup>58</sup>

A  
(¿o-dP:  
J

Es cierto pensar que al hacer interpretaciones se están incluyendo también nuestros prejuicios con relación a las situaciones humanas pero es cierto también que necesitamos interpretarlas para comprenderlas y al hacerlas conscientes de nuestros propios prejuicios nos abrimos más hacia el valor mismo de nuestras

<sup>57</sup> ELLIOT, John. La investigación acción. Ediciones Morata. 2a. edición 1994. Madrid. Pág.281.

<sup>58</sup> GADAMER, Hans George. Verdad y Método I. Op. Cit. Pág. 335.

acciones. Pensar sobre nuestra propia acción puede llevar a su propia modificación y a un juicio más responsable de nuestra labor, una postura ética frente a sí mismo y frente a los otros.

El abordaje que se intenta aquí es de carácter conjetural, de hipótesis acerca de los metamensajes o sea del sentido, de la intencionalidad, de lo que pretende el autor cuando da un mensaje en ese acto comunicativo, puesto que no nos relacionamos únicamente con la conducta observable del mensaje. Hay algo inobservable en todo acto inherente a la heterogeneidad de cada sujeto y es desde allí de donde se disparan "distintas instancias procedentes de la esfera pulsional, tendientes al logro de gratificaciones, adaptaciones a la realidad, instancias que tienden al control. Allí aparecen las claves referenciales hacia los distintos sectores del contexto (hacia sí mismo, hacia el autor, hacia el mundo)".<sup>59</sup>. Hay que tener en cuenta además que ningún diálogo queda agotado en su interpretación con una significación, debido a que un significante siempre remite a otro... ese a otro... y así sucesivamente. Es lógicamente imposible limitar el contexto con un acto, pues al ser ese acto del sujeto, remite a todo lo que el sujeto entraña, a toda su historia.

Según Castilla del Pino nuestra relación con cada objeto es distinta o sea que la imagen que tengo del sujeto X es diferente a la que tengo del sujeto Y "Me dirijo a

alguien de una forma que implica la imagen que tengo de él en función de la imagen que tengo de mí en esa relación".

Por eso toda relación sujeto-objeto es una definición de la relación que supone definición de sí mismo (sujeto) y del otro (objeto).

Esta relación es al mismo tiempo simétrica en algunas circunstancias y asimétrica en otras; cuando hay una disparidad, uno de los sujetos "adopta una posición de superioridad y el otro de inferioridad bajo matices muy variados como: dominación,

61

despotismo, paternalismo o cortesía". Por ejemplo: La expresión "tráeme el borrador" informa con su mensaje que mi necesidad es borrar, pero el metamensaje comunica una orden o una súplica. De aquí puede inferirse de que el que habla tiene la imagen de sí de sujeto que puede ordenar y la imagen del otro sujeto al que puede ordenar porque ha de obedecerle.

Castilla del Pino propone como aceptación para la interpretación de textos tres características.

Heterogeneidad del sujeto.

- La existencia de procesos conscientes e inconscientes. Donde los primeros constituyen la conducta manifiesta, y los segundos componen la conducta oculta.

<sup>60</sup> Ibid. Pág. 357

La relación sujeto - objeto.

"Otra condición que debe contener el texto es que debe ser considerado como un conjunto de síntomas, en tanto estos componen el segmento observable de la conducta"<sup>62</sup>, y en vista de que el intérprete en este caso hace parte del experimento porque éste se proyecta en los diálogos, lo que implica que la lectura que se haga de ellos es síntoma del lector y su lectura es su análisis. Es síntoma también porque este trabajo no es solamente algo exterior a mí, sino que me implica. Soy al mismo tiempo sujeto y objeto. El tema elegido representa necesidades de otro orden a las intelectuales o estéticas. Por lo tanto, no acaba plenamente de cumplir su función pues el proceso que lo motiva permanece aún en el fondo.

Se podría pensar que es un trabajo subjetivo, y en realidad lo es, pues se intenta precisamente que lo subjetivo se convierta en objetivo en una reflexión que lleve a la autocrítica de la interacción ocurrida en el aula.

Castilla del Pino propone algunos pasos para la interpretación de textos que se componen así:

- **Demarcación del texto:** Que consiste en definir el texto a partir del cual pueda encontrarse un sentido genérico o sea una palabra que abarque todo el contexto.

- **Construcción del árbol de indicativas:** Que consiste en determinar proposiciones descriptivas o sea la realidad empírica, lo que hay, la denotación, el mensaje, que puede ser de carácter total o parcial. Si es una información total, lo propone estructurado como Gestalt y la información parcial hace parte, es un componente de esa Gestalt. A veces, no hay información; es el caso de los espacios de silencio, silencio como significante. Entonces se habla de un bloqueo de información.

En el acto comunicativo, expresa Castilla del Pino, es muy difícil encontrar informaciones puras; la mayoría de las veces la información lleva consigo la función estimativa o sea la parte connotativa.

- **El presupuesto de ficción:** Es cuando en el diálogo tanto el autor como el oyente aceptan el juego de que lo que se va a decir es falso, no corresponde a la realidad; por ejemplo, en el caso de fantasías, sueños, juegos pero donde este presupuesto de ficción le confiere categoría de verdad al diálogo o texto.

- **Adición estimativa:** Es la manifestación de las actitudes que el hablante demuestra en la expresión verbal respecto a sí mismo, a objetos del exterior. Es la

expresión verbal de sentimientos de efecto y emociones. Esta adición estimativa expresa la complicada relación sujeto-objeto, donde el sujeto expresa sus relaciones objetales. Este análisis ha llevado a Castilla del Pino a la convicción de que toda relación de objeto contiene componentes afectivos, lo que implica que no hay una neutralidad en las relaciones con un otro, pues la palabra tiene ese poder real y mágico. En ocasiones, es tal el poder de la palabra que es equiparable al de la acción con la ventaja de que no se actúa sobre el objeto mismo sino que guarda, mantiene cierta distancia.

Esta función estimativa también puede ser verdadera o falsa; si es verdadera ( $E_v$ ) el sujeto entiende, sabe del carácter subjetivo de valoración o relación que establece con el objeto. Si la función estimativa es falsa ( $E_f$ ) el sujeto no tiene conciencia del carácter subjetivo de valoración o relación que establece con el objeto. Su proyección al objeto, por lo tanto, es inconsciente y escapa al servicio del yo, lo que no ocurre cuando la estimación es verdadera, pues la relación con el objeto al ser consciente está supeditada al yo.

Las estimativas también pueden darse hacia sí mismo ( $aE$ ) o hacia los objetos exteriores  $rE$ . Por ejemplo, cuando el sujeto se refiere a sí mismo ( $aE$ ) éste se expresa aludiendo a su propia imagen (estoy feliz, soy agresivo).



Hay algunos casos en que el autor no emite estimativas pero hace que el oyente sí las emita. Estas estimativas pueden ser de relación simétrica o asimétrica, lo que indica superioridad o inferioridad de los interlocutores, según sea el caso.

**- Análisis y funcionalidad de las conectivas:** Que son los adverbios, las conjunciones que al mismo tiempo son las que le dan la estructura semántica al texto.

Castilla del Pino ha logrado comprobar como las estimativas de contenido negativo son más frecuentes que las de contenido positivo; cuando se hace un juicio de valor positivo el sujeto tiende a darle carácter subjetivo. (A mí me gusta más Mozart, yo creo que Gauguin es el mejor pintor del mundo). Pero si el juicio de valor es negativo tiende el sujeto a darle categoría de juicio proveniente del objeto, por ejemplo: (Pedro es fastidioso). Esto puede indicar cómo algunos sujetos al emitir las estimativas lo hacen con una proyección estética o ética.

Terminados estos pasos vienen las lecturas que cumplen función de establecer identificaciones primarias y secundarias. Primarias cuando se permite ver el objeto sobre el cual el hablante se proyecta y lo acepta como imagen de sí mismo.

Y secundaria cuando el sujeto al relacionarse con los demás objetos, establece que son imágenes parciales de sí mismo y que por alguna razón, el sujeto prefiere

no mostrar la identificación con tales objetos. Estas identificaciones secundarias son metonimias del sujeto sobre sí mismo, en tanto son imágenes parciales.

El último paso es la lectura metapsicológica y se hace en términos de instancias narcisista, erótica, destructiva, etc.

## 7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

### 7.1 PRIMER DIÁLOGO

**Diego:** Profe tengo una idea.

**Profesora:** ¿Cuál?

**Diego:** Juguemos a que usted era un dragón y se comía al niño que más quería.

**Profesora:** ¿Todos quieren jugar eso?

**Todos:** Sí, sí, sí...

**Profesora:** Bueno

**Diego:** Entonces que nosotros estabamos acostados y usted también y se levantaba y nos salía persiguiendo.

(La profesora se acuesta en la mitad; al rato se va levantando lentamente. Todos los niños salen corriendo y ella coge algunos. Luego nota que Diego quiere ser cogido y no lo hace aún. El se acerca y le dice:)

**Diego:** Pero usted no me ha comido a mí.

**Profesora:** Corre, corre.

y

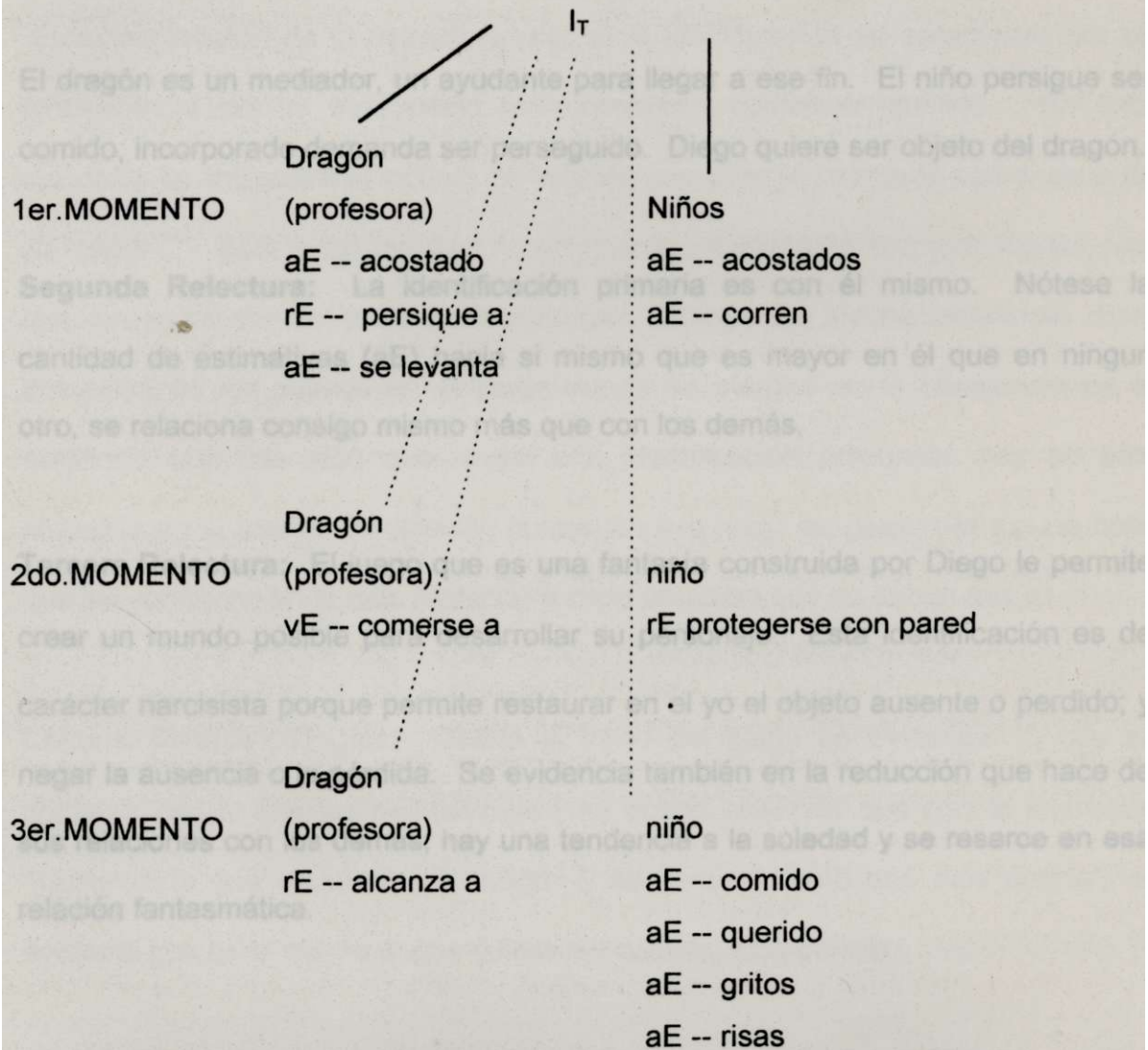
**Diego:** No, aquí no se vale. Aquí es tapo.

Me tiene que coger cuando no toque la pared.

(La profesora lo alcanza y lo coge y él hace gestos de risa incontinente, gritos, lo mismo que los demás).

## ARBOL DE INDICATIVAS TOTAL Y PARCIALES

Primera relectura: Diego es la figura central. El objeto es dragón. Le interesa en la medida que pueda ser devorado, comido, perseguido, por él.



Se ha considerado el "juego" como I<sub>T</sub>: Indicativa total por ser la definición de la Gestalt. Ip: componente de dicha Gestalt.

## INTERPRETACIÓN DEL PRIMER DIÁLOGO

**Primera relectura:** Diego es la figura central. El objeto es dragón. Le interesa en la medida que pueda ser devorado, comido, perseguido, por él.

El dragón es un mediador, un ayudante para llegar a ese fin. El niño persigue ser comido, incorporado demanda ser perseguido. Diego quiere ser objeto del dragón.

**Segunda Relectura:** La identificación primaria es con él mismo. Nótese la cantidad de estimativas (aE) hacia si mismo que es mayor en él que en ningún otro, se relaciona consigo mismo más que con los demás.

**Tercera Relectura:** El juego que es una fantasía construida por Diego le permite crear un mundo posible para desarrollar su personaje. Esta identificación es de carácter narcisista porque permite restaurar en el yo el objeto ausente o perdido; y negar la ausencia o la pérdida. Se evidencia también en la reducción que hace de sus relaciones con los demás; hay una tendencia a la soledad y se resarce en esa relación fantasmática.

Los otros niños son el obstáculo, son los que prohíben la realización de su deseo; es así como él reclama lo deseado "ser querido, comido"; cuando expresa: "usted no me ha comido a mí". Aparece aquí la instancia del yo ideal.<sup>63</sup>

"Esta reactivación de la estructura oral de la identificación se caracteriza por su ambivalencia por la indistinción interno/externo comer/ser comido. En esta distinción se encuentra el modelo de relación que el bebé mantiene con el seno de su madre":<sup>64</sup> Este juego provoca no solamente en este niño ficciones fuertes sino también en los demás, pues todos reclaman el juego con mucha frecuencia. Esta absorción de los sujetos en el juego donde se pierden en la conciencia de sí evidencia que hay algo que revela una identificación primordial, hay en esta atracción en sí misma, fascinación porque en ese juego se desarrolla alguna cosa que les concierne en lo más profundo a cada uno pero que no saben que es.

**Lectura Metapsicológica:** Desde el inicio del juego se evidencia lo que se confirma con el análisis hermenéutico; se puede observar que con la expresión "juguemos a que usted era un dragón y se comía al niño que más quería", es evidente que es él mismo el que quiere ser comido, incorporado.

<sup>63</sup> LAPLANCHE. Diccionario de Psicoanálisis. Yo ideal: Formación intrapsíquica, un ideal de omnipotencia narcisista forjado sobre el modelo del narcisismo infantil. Implica una identificación primaria con otro ser, caracterizado con la omnipotencia, es decir, con la madre. Pág. 471.

<sup>64</sup> AUMONT, J. Bergala, A y Otros. Estética del Cine espacio filmico, montaje, narración y lenguaje. Ediciones Paidós Barcelona pag 260. 1985

Incorporar<sup>65</sup> es volver al vientre, aquel lugar donde se es objeto y no sujeto, donde todo es perfecto.

El niño corre el riesgo en el juego de destruirse por ser querido "quiereme aunque me devores aunque esto implique mi propia muerte (En la fantasía no en lo real). En términos de Freud esta identificación primaria hacia si mismo ( aE ) y el término utilizado por él, "comía", es una fase que precede al complejo de edipo; la identificación primaria, señalada por el proceso de la incorporación oral, es la forma mas primitiva del vínculo afectivo con un objeto":<sup>66</sup> Se caracteriza esta identificación por una cierta confusión una cierta indiferenciación entre el yo y el otro.

Es pertinente anotar aquí el lapsus que comete la profesora con la palabra "comía, comer, comido". Ella no utiliza en ningún momento estos términos en el juego; es más, sólo se advierte de él en el momento en que comienza a hacer el análisis del juego, dándose cuenta del cambio de la palabra "comía comer, comido'por "cogía, coger, cogido". Nótese que sólo se cambia un solo fonema, "m" por "g"; desde el punto de vista lingüístico estas palabras "cogido y comido'forman paronomasia,

67

<sup>65</sup> LAPLANCHE, Jean, y BERTHAND Pontalis. Definen así la incorporación: "Tragar un objeto dentro de su cuerpo, característico de la fase oral". Diccionario de Psicoanálisis. Barcelona, De. Labor, 1983. pp. 195-196.

<sup>66</sup> AUMONT, J. Bergala y otros. Estética del Cine. Espacio Fílmico, montaje, narración, lenguaje, Paidós Barcelona. 1985. Pag 248

<sup>67</sup> Paronomasia: Semejanza entre dos ó más vocablos que no se diferencian sino por una letra acentuada en cada una de ellas  
Diccionario Enciclopédico Básico. Tomo Segundo. Plaza y Janez. Editores Colombia-Barcelona Pag



son trisílabas, consonantes, la "m" es consonante anterior, sonora, bilabial y la "g" es posterior, sorda, velar. Son consonantes opuestas. Haciendo un análisis más profundo el cambio de la "m" por la "g" tiene otras implicaciones que involucran a ambos sujetos con su subjetividad; si se tiene en cuenta que la "m" viene de mamá sujeto con esa particularidad absorbente, devoradora característica de esta primera relación ocurrida en los primeros meses de vida del niño, fase que marca y estructura importantes instancias de lo que será la personalidad del sujeto.

Este lapsus, esta sustitución que hace la profesora es un elemento de no escucha al discurso del niño; que ella inconscientemente hace y el cual no puede controlar ni tener conciencia de él. ¿Entonces será que escuchamos sólo lo que queremos, lo que podemos; lo que nuestra estructura nos permite?. Esta sustitución de la "g" por la "m" hace que cambie toda la connotación. Este lapsus hace que la estimativa sea en ambos hacia sí mismo dejando entrever rasgos de su propio deseo.

Este lapsus que corresponde a una hendidura, a una grieta o una fisura, en palabras de Lacan, es un malentendido y como tal es en este punto donde se presenta la identificación porque "la identificación se une a una carencia, si hay una demanda (en este caso ser comido) la carencia puede ser el rechazo del otro a cumplir esa demanda.<sup>68</sup> La profesora cambia la palabra, rechaza "comido" por

"cogido". Hay allí un retraso en la satisfacción, y donde el deseo se articula con una carencia; carencia de hijo en la realidad por parte de la profesora.

Ella no entra en el juego en la fantasía del comer a otro ¿Por que?. No es posible ahora dar respuesta, pero sí es una pregunta abierta que deja este trabajo, una pregunta por sí misma, que puede ser objeto de estudio para un posterior análisis.

## 7.2 SEGUNDO DIÁLOGO

**Diego:** Profe, ¿ que hago?

**Profesora:** ¿Qué quieres hacer?

**Diego:** No, es que a mí no me gusta que me pregunten que quiero hacer, sino que me digan que tengo que hacer.

**Profesora:** Mira, aquí tienes dos libros uno de matemáticas donde hay conjuntos, sumas, restas, dibujos, problemas...o también está este de español donde puedes leer, escribir, dibujar... Piensa a ver que quieres hacer, busca.

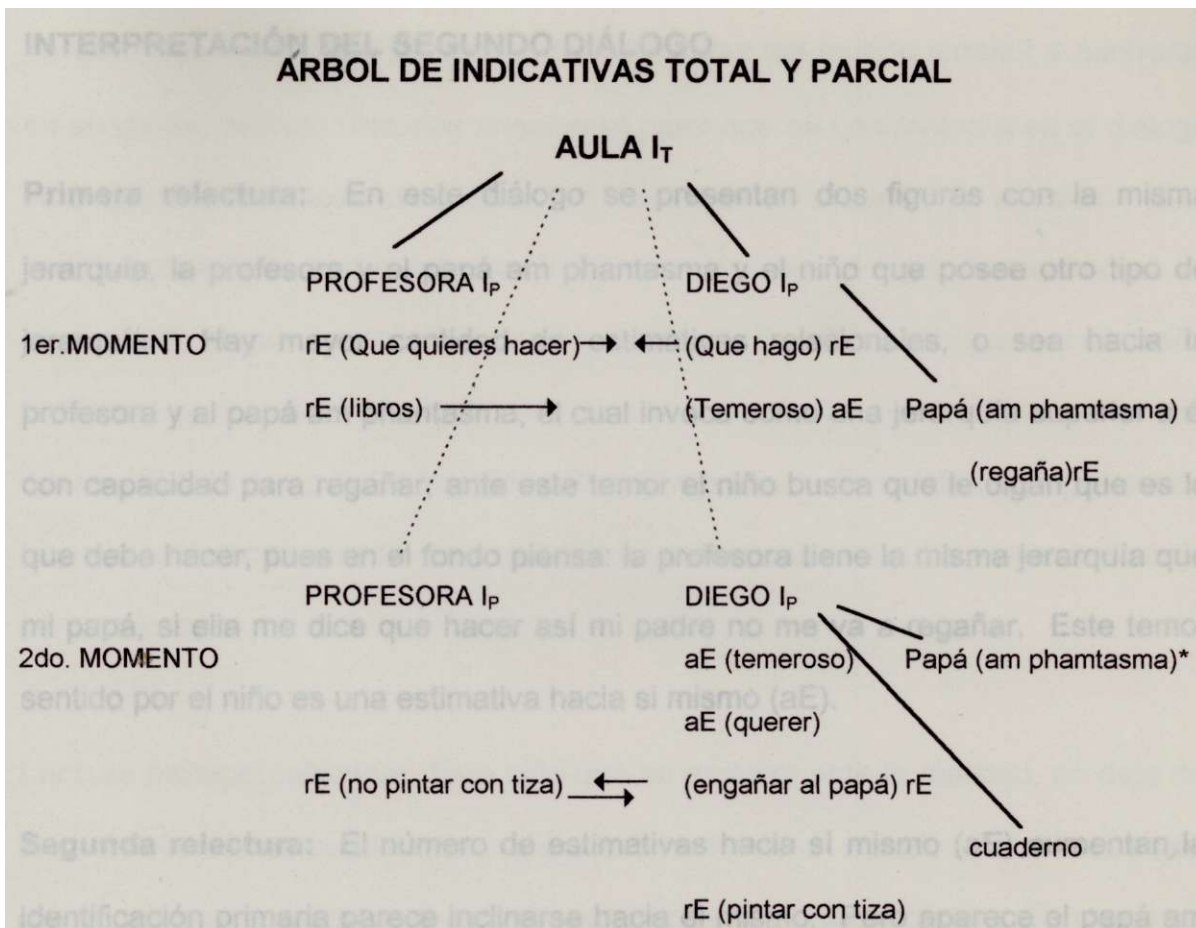
**Diego:** Es que si hago lo que yo quiero mi papá me regaña.

(Diego pintó con tiza en el cuaderno).

**Diego:** Profe, si mi papá me pregunta, yo digo que usted me puso hacer esto sí?

**Profesora:** No, yo no te dije que pintaras con tiza en el cuaderno.

**Diego:** Ah, pero yo quería hacer eso



Se ha considerado el "aula" como indicativa total (I<sub>r</sub>) por ser la definición de la Gestalt.

\* Deixis amphantasma = cuando la referencia a que alude el hablante tiene lugar en lo recordable de ambos o en la fantasía de uno de ellos.

\* CASTILLA DEL PINO, Carlos. El psicoanálisis, la Hermenéutica y el universo literario. En Aullon de Haro, P. (compilador) teorías de la crítica literaria. Madrid. Trotta. 1994. Pág. 361.

## INTERPRETACIÓN DEL SEGUNDO DIÁLOGO

**Primera relectura:** En este diálogo se presentan dos figuras con la misma jerarquía, la profesora y el papá am phantasma y el niño que posee otro tipo de jerarquía. Hay mayor cantidad de estimativas relacionales, o sea hacia la profesora y al papá am phantasma, él cual invoca como una jerarquía superior a él con capacidad para regañar; ante este temor el niño busca que le digan que es lo que debe hacer, pues en el fondo piensa: la profesora tiene la misma jerarquía que mi papá, si ella me dice que hacer así mi padre no me va a regañar. Este temor sentido por el niño es una estimativa hacia sí mismo (aE).

**Segunda relectura:** El número de estimativas hacia sí mismo (aE) aumentan. La identificación primaria parece inclinarse hacia él mismo. Pero aparece el papá am phantasma ese otro yo autoritario, que quiere impedir hacer lo que él desea, o sea la ley interior; hay una pugna entre el deseo y la ley y trata de mediarla para conseguir su deseo con la profesora otro yo con jerarquía superior a él, con autoridad para ser capaz de discernir entre lo que está bien y lo que está mal hecho. Pero al final el niño termina haciendo lo que él desea y enfrenta en la fantasía al papá y a la profesora, ambos con la misma jerarquía. Al él realizar su deseo y en lo imaginario salir libre de allí sin responsabilidad alguna, lo que actúa en él, es el yo ideal "un yo que se conduce ante los demás en una posición de superioridad intelectual incluso moral".

**Tercera relectura:** Hay un intento de defenderse del mundo exterior y centrarse en su deseo; cuando pretende engañar al papá que es una fantasía en el diálogo pero que tiene carácter de realidad en caso que se presente la ocasión. Este comportamiento es propio del yo infantil y es seguro que el sujeto lo reconocerá en el momento en que se encuentre con la realidad. El niño construye una situación fantástica con carácter de realidad y simula una situación para él hacer lo que desea. El aula como definidora de la Gestalt representa la realidad, el lugar donde hay que actuar con sentido de lo real que es a donde la profesora pretende llevarlo pero no lo logra.

**Lectura metapsicológica:** Este niño que se muestra ante la realidad, no deja de lado el deseo a un mundo infantil ajeno a la realidad, un mundo infantil construido por él, y juega a defenderse de ese mundo real y al mismo tiempo, él mismo se impone actuar en ese mundo real. Cuando hace la pregunta ¿Qué hago? pregunta esencial, síntoma del sujeto; sujeto que quiere, saber y que ignora el deseo que orienta su vida pero que hace acto de la inconsistencia encontrada en la profesora al no darle respuesta alguna, sino devolverle la misma pregunta. Esto hace que él se piense.

Inicialmente el niño supone un saber (o sea hay transferencia), a la profesora y piensa ella debe saber yo que tengo que hacer y en realidad es mejor que me digan que tengo que hacer; que tener que pensar pues esto es más complicadó

más difícil y exige construcción, confrontación y elaboración. Al niño realizar aparentemente lo que quería pues aunque el diga que quería hacer eso; su deseo verdadero era otro, un deseo también desconocido por él y por la profesora. Esta realización de su actividad que le da una satisfacción no se opone a la ley puesto que él reconoce una prohibición am phantasma (su padre) lo que implica el reconocimiento de que no está sólo o sea que hay un orden que existe antes que él al cual el debe ajustarse y regularse, orden que hace posible el conjunto social y la realización de la propia existencia.

### **7.3 TERCER DIÁLOGO**

**Ángel:** Profe, Jimmy tiene mi chocolatina

**Profesora:** ¿Estás seguro? es que hay muchas chocolatinas como esa

**Ángel:** Sí, yo se, pero ésa es mía

**Profesora:** ¿Ya la buscaste bien en el maletín?

**Ángel:** Sí y no está.

**Profesora:** ¿Estás seguro que la trajiste?. ¿Sería que la dejaste en tu casa?

**Ángel:** No. Yo la traje, yo vi cuando mi mamá me la echó.

**Profesora:** Jimmy, Angel dice que esa chocolatina es de él.

**Jimmy:** No es mía.

**Profesora:** ¿La trajiste de tu casa?

**Jimmy:** No, mi hermanita me la compró. Si quiere la llamamos.

**Profesora:** Ángel, ve y dile a la hermana de Jimmy que venga.

**Jimmy:** Yo voy

**Profesora:** No, sólo va Ángel.

(Entra la hermana de Jimmy)

**Profesora:** ¿Tu le compraste esta chocolatina a Jimmy?

**Hermana:** No, yo no le compré nada.

**Yimmy:** Es mía, es mía , es mía.

**Profesora:** Jimmy, esta chocolatina es de Ángel. El la trajo de la casa y tu no debes coger cosas que no son tuyas.

**Jimmy:** Es mía, es mía.

**Profesora:** No es tuya, es de Ángel. ¿Tú la cogiste del maletín?

(Jimmy niega No con la cabeza, sin acompañamiento de la palabra) (Silencio).

**Profesora:** Esta chocolatina no es tuya y sí la cogiste del maletín. Entrégasela

(Luego la profesora los observa al rato están comiendo ambos de la misma chocolatina).

más difícil y exige construcción, confrontación y elaboración. Al niño realizar aparentemente lo que quería pues aunque él diga que quería hacer eso; su deseo verdadero era otro, un deseo también desconocido por él y por la profesora. Esta realización de su actividad que le da una satisfacción no se opone a la ley puesto que él reconoce una prohibición am phantasma (su padre) lo que implica el reconocimiento de que no está sólo o sea que hay un orden que existe antes que él al cual él debe ajustarse y regularse, orden que hace posible el conjunto social y la realización de la propia existencia.

### **7.3 TERCER DIÁLOGO**

**Ángel:** Profe, Jimmy tiene mi chocolatina

**Profesora:** ¿Estás seguro? es que hay muchas chocolatinas como esa

**Ángel:** Sí, yo se, pero ésa es mía

**Profesora:** ¿Ya la buscaste bien en el maletín?

**Ángel:** Sí y no está.

**Profesora:** ¿Estás seguro que la trajiste?. ¿Sería que la dejaste en tu casa?

**Ángel:** No. Yo la traje, yo vi cuando mi mamá me la echó.

**Profesora:** Jimmy, Angel dice que esa chocolatina es de él.

**Jimmy:** No es mía.

**Profesora:** ¿La trajiste de tu casa?



**Jimmy:** No, mi hermanita me la compró. Si quiere la llamamos.

**Profesora:** Ángel, ve y dile a la hermana de Jimmy que venga.

**Jimmy:** Yo voy

**Profesora:** No, sólo va Ángel.

(Entra la hermana de Jimmy)

**Profesora:** ¿Tu le compraste esta chocolatina a Jimmy?

**Hermana:** No, yo no le compré nada.

**Jimmy:** Es mía, es mía , es mía.

**Profesora:** Jimmy, esta chocolatina es de Ángel. El la trajo de la casa y tu no debes coger cosas que no son tuyas.

**Jimmy:** Es mía, es mía.

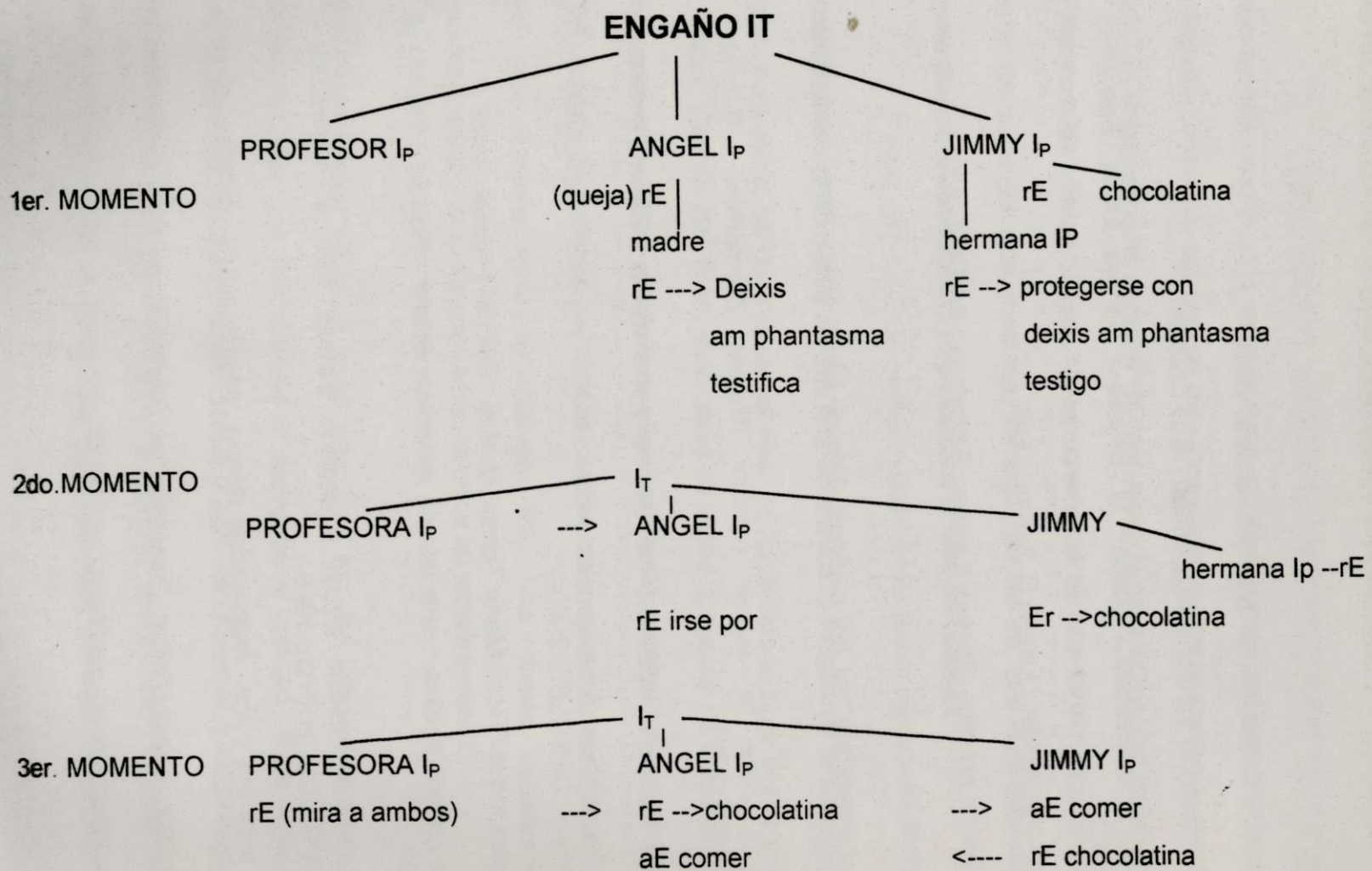
**Profesora:** No es tuya, es de Ángel. ¿Tú la cogiste del maletín?

(Jimmy niega No con la cabeza, sin acompañamiento de la palabra) (Silencio).

**Profesora:** Esta chocolatina no es tuya y sí la cogiste del maletín. Entrégasela

(Luego la profesora los observa al rato están comiendo ambos de la misma chocolatina).

## ARBOL DE INDICATIVAS TOTAL Y PARCIAL



Se ha considerado el "engaño" como indicativa total (It) por ser la definición de la Gestalt.

## INTERPRETACIÓN DEL TERCER DIÁLOGO

Este diálogo que ocurrió en la realidad tiene un presupuesto de ficción en tanto que es un engaño construido por uno de los niños (Jimmy) donde sustituye un espacio real por uno irreal, dándole carácter de real, pues le da a la mentira creada por él una apariencia de verdad. Jimmy no es consciente de la ficción. El produce una ilusión en los otros (de que él no fue) de algo que no es, que supuestamente él sabe pero que no lo reconoce ni al principio ni al final del diálogo.

Es posible que en el momento en que hay un silencio y niega con la cabeza haber cogido la chocolatina, se de el paso del nivel de ficción creado por él a la realidad, pues, según Castillo del Pino, este paso se hace a través de marcas (tono o componentes extraverbales). En este caso ese "no" dicho con la cabeza ocurre al final del diálogo, cuando ya se ve descubierto, despojado de su propia ficción. Nótese que durante todo el diálogo hay una fuerte resistencia de autoreconocimiento, de reconocer ante los otros su propia realidad.

Al niño construir una situación irreal pero que es una alternativa toma como referencia el mundo real evadiéndose él mismo de la realidad. Esta creación del engaño es ofrecida al exterior como creíble y para ello necesita cumplir reglas que rigen el mundo real para ser aceptada; en este caso; la chocolatina. Así él logra unificar la realidad externa y el deseo. El niño se constituye precisamente ahí, en

la imagen inversa que pretende dar (de niño bueno) o sea que la inversión que aquí sobresale es la de sujeto pasivo frente a sujeto (fantaseado) activo.

En esta situación no se pueden desconocer, como en ninguna otra, los sentimientos ambivalentes de placer que experimenta el niño al correr el riesgo de ser descubierto y de decepción al no ver realizada su fantasía. "El engaño no es el verdadero problema. Nada es más difícil que sostener una mentira que se sostenga, ya que en este sentido, la mentira realiza al desarrollarse, la constitución de la verdad".<sup>69</sup> En todo esto hay un encubrimiento de su propia historia; es así como él se identifica con el personaje que rechaza y que al mismo tiempo es él, lo que indica que hay una identificación negativa respecto a sí mismo y tiene lugar en tres momentos los cuales Castillo del Pino caracteriza así:

- Primer momento: Soy como Jimmy que es el personaje al que se rechazará (él mismo no acepta haber cogido la chocolatina).
  
- Segundo momento: No me gusta Jimmy, no lo acepto, él es otro (un personaje que no cogió la chocolatina)

Tercer momento: No soy Jimmy. El no es él mismo, cuando insiste reiteradamente que la chocolatina es de él y realmente lo es desde el punto de

<sup>69</sup> LACAN, Jacques. Seminario de J. Lacan. Libro I Los escritos técnicos de Freud. 1953-1954. Barcelona, Ediciones Paidós, p.382.

vista del niño pues él se considera otro (otro que no cogió la chocolatina). El se rechaza a sí mismo, no se acepta y crea una aparente distancia entre él y el que cogió la chocolatina; él mismo considera que ese personaje (él que cogió la chocolatina) es malo y por lo tanto menos se reconocerá en él, o sea que esa parte que él no acepta de sí mismo la expulsa fuera de sí, atribuyéndosela a otro (pues si él no la cogió fue otro).

La identificación es secundaria ya que la mayoría de estimativos son relacionales, hacia el exterior y hay una marcada identificación con el objeto de deseo y de discordia en ambos niños, "a chocolatina", objeto inerte además.

En el diálogo del juego y el del engaño es válido tener en cuenta el denominado principio de repetición al que Freud acude y que valida el hecho del porque recurrimos a las fantasías, pues "se goza de alguna manera con el regreso a situaciones de amenaza en el ámbito de la fantasía, porque gracias a ello es posible superarlas, y nos imaginamos superándolas; de este modo se alivia la tensión que la angustia de la situación nos suscita y al mismo tiempo nos prepara para la posible adopción de idénticas actitudes en nuestra vida real".<sup>70</sup>

Para Freud el juego en el niño es la creación de un mundo propio y tanto la fantasía como el juego producen placer pero tanto uno como el otro "son huidas de

la carga demasiado pesada que le impone la vida"<sup>71</sup>. Freud decía: "que lo opuesto al juego no es la seriedad sino la realidad", <sup>72</sup> realidad que esta cargada de angustia, confusión, dramas, deseos y sentimientos de ambivalencia ante el otro y el mundo que lo rodea. "El juego se experimenta subjetivamente como una descarga".<sup>73</sup>.

## 7.4 CUARTO DIÁLOGO

**Profesora:** Jimmy, no estás haciendo el trabajo ¿Entonces quieres que hacer?...

**Jimmy:** Nada

**Profesora:** Entonces te sientas ahí sin hacer nada, porque nada es nada a ver ¿quien sabe que es nada?

**Ángel:** Nada, como un fantasma

**Diego:** Como invisible

**Profesora:** Nada es no hacer nada ni hablar porque hablar es hacer algo, ni pararse porque pararse es hacer algo. Quédate ahí como un muerto.

**Diego:** Es que él no quiere aprender

**Profesora:** Y si no hace nada no puede ser nada

**Diego:** Cuando sea grande va a ser como un bobo por ahí. o como un loco.

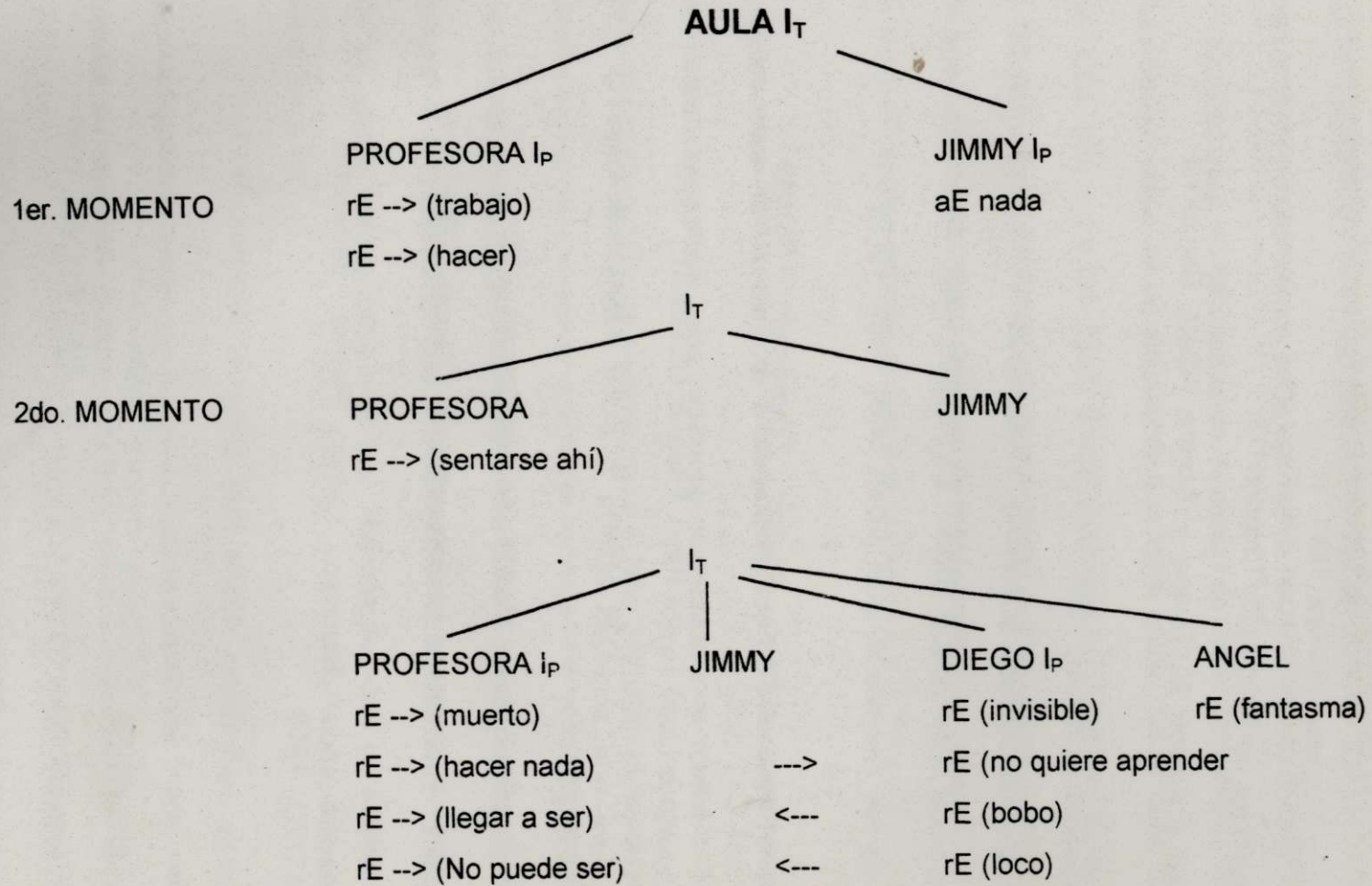
<sup>71</sup> Ibid. Pág. 304.

<sup>72</sup> Ibid. Pág. 338

<sup>73</sup> GADAMER, Hans George. Verdad y Método I Op. Cit. . P. 147

**Profesora:** Si puede ser. El que no hace nada es nada y no llega a ser nadie, no puede ser alguien.

## ARBOL DE INDICATIVAS TOTAL Y PARCIAL



Se ha considerado el "aula" como indicativa total (IT) por ser la definición de la Gestalt.



## **INTERPRETACIÓN DEL CUARTO DIÁLOGO**

Es importante relacionar este diálogo con el diálogo número tres, que es con el mismo niño porque como se dijo anteriormente; es un niño que no se acepta a sí mismo como es y encontramos en la estimativa hacia sí mismo la palabra "nada" el no se siente carente, no hay demanda, ni deseo de saber contrario al otro niño. Al no reconocerse como tal no es posible que logre querer hacer algo, es probable que en edad más temprana fuera descalificado en su actuar en su hacer, en su decir. Es así como a mitad del año su madre me expresa estas palabras "es que él desde que nació es así, nada le gusta, no quiere nada y es perezoso; lo único que quiere es quedarse en la casa; él dice que no quiere ir a la Escuela".

Sus tareas como llaman muchos a las actividades para la casa (en mi caso se llaman responsabilidades) son realizadas siempre por la mamá o la hermana, hermana con actitud vigilante siempre hacia el niño.(estudian en el mismo colegio). En los descansos iba a observar que había hecho ella le terminaba o corregía, y en la casa era su madre la que hacía las cosas por él; nunca pudo entender a pesar del diálogo la importancia de que el niño hiciera las cosas por sí mismo, a lo que aludía "es que él todo lo hace muy feo", me imagino que ya sabrán ustedes el porque lo hace feo.

Es de vital importancia que la estimativa hacia si mismo sea "nada" como sino se encontrara, su respuesta es clara y rotunda "nada" y a partir de ahí un silencio por

parte de él y una descalificación por parte de los niños avalada por la profesora; además yo también entro en el juego, en la repetición que él está viviendo, descalificación ocurrida en su familia inicialmente, la cual se repite ahora en la escuela.

Es difícil buscar identificaciones, u otras instancias del sujeto cuando este entra en silencio y no quiero exagerar en especulaciones o conjeturas de las cuales no tenga un apoyo teórico. Creo particularmente que esto es el comienzo, el inicio de posteriores interpretaciones y el reconocimiento de lo complejo que puede llegar a ser el ser humano; complejidad que en la cotidianidad la hacemos tan obvia.

Una nota curiosa de este trabajo es que ninguno de los dos niños, objeto de estudio, adquirió el aprendizaje de la lecto-escritura; en lo que respecta a Jimmy su proceso de aprendizaje fue muy lento y se encuentra ahora en la hipótesis silábica y Diego está un poco más avanzado encontrándose entre la silábica y la alfabética y a veces hace regresiones a hipótesis anteriores lo mismo Jimmy.

## CONCLUSIONES

Hacer este recorrido implicó inicialmente una pregunta por el otro, pero a medida que se avanzaba esa pregunta se revirtió hacia mi propio ser; y más que una búsqueda y una preocupación por el otro se convirtió en una preocupación por mi misma. Una de las conquistas del psicoanálisis "y una de las sospechas desde su aparición es de que cuando un sujeto habla de otro esté, ante todo, hablando de sí y desde sí mismo. Porque se transfiere sin saberlo a la realidad interpretada"<sup>74</sup>. En estos cortos diálogos se puede observar cómo los interlocutores se identifican y dónde cada uno toma su lugar. "Si tomamos rápidamente nuestro lugar en el juego de las diversas intersubjetividades -dice Lacan- es que estamos en nuestro lugar, no importa dónde, lo que hace posible el mundo del lenguaje"<sup>75</sup> y lo que se evidenció al finalizar aparentemente esta exploración.

Estas identificaciones surgidas del mal entendido, del desencuentro son las que han provocado mayor interés para mí pues es ahí donde me constituyo (y según Lacan) lo que más desestabiliza mi propio autoconcepto. Al inicio del trabajo se

<sup>74</sup> CASTILLO DEL PINO. Op. Cit. Pág. 302.

escogieron unos niños y su explicación de selección fue ingenua, rápida por efectos de simpatía y antipatía, pero en la búsqueda teórica me encontré con que "Freud establece que no por simpatía, se identifica uno con alguien, sino al contrario, la simpatía nace solamente de la identificación. La simpatía es pues el efecto y no la causa de la identificación"<sup>76</sup> y según Roland Barthes "la identificación no tiene preferencia de psicología, es pura estructura; yo soy aquel que ocupa el mismo lugar que yo. La estructura no tiene preferencia; por eso es terrible"<sup>77</sup> yo no puedo entonces elegir con quien me identifico. Al tener la identificación ese carácter estructural "no puede considerarse como un fenómeno monolítico, estable y permanente; al contrario es ambivalente, reversible, fluida y frágil"<sup>78</sup> ambigua y más confusa de lo que se cree. Ya se podrán imaginar el enfrentamiento tan brusco conmigo misma al analizar a Jimmy, niño que fue elegido precisamente por la antipatía sentida por mi hacia él. Teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que hay algo de mí en aquel niño, algo de lo que yo rechazo de mí misma; porque aunque me cueste aceptarlo yo encuentro mi lugar en aquellos diálogos y poco importa que yo conozca su historia pasada; de hecho es ajena para mi y, sin conocerla, me producen rabia sus demandas, sus actuaciones, su discurso. Este sólo hecho hace que sea una condición necesaria de toda identificación. Se podría pensar que el reconocer esto y hacerlo más

<sup>76</sup> AUMONT, J. Bergala A y otros. Op. Cit. Pág. 270.

<sup>77</sup> Ibid. Pág. 274

consciente implique un cambio con el niño, pero no es así, no basta; el reconocerlo no es suficiente. Por ahora es sólo un objeto de reflexión que con el tiempo y un análisis más profundo es posible que implique transformación.

En cuanto al tema central del trabajo, el silencio, la escucha y la palabra en la interacción maestro-alumno, se puede establecer como la relación con cada sujeto es diferente lo que implica un trato, un acercamiento, un acompañamiento en el proceso enseñanza-aprendizaje singular, no generalizado, como lo pretende la época actual. Esto es respetar lo humano, su personalidad específica y su configuración particular pues no todos los niños tienen la misma manera de ser, pensar y reaccionar. Este respeto es en sí mismo una obligación que cada individuo debe asumir no solamente con el niño sino también con el adulto, hay que permitir sobre todo que el niño tome tiempo de estar ante las cosas para que aprenda su propia manera de hacerlas. Hay momentos en que los niños se acercan y no dicen nada; se quedan callados, mirando. Es como si buscaran respuestas o simplemente estar ahí o qué se yo.

El maestro podría ser un formidable instrumento de comunicación, un enorme sistema de canalización, si su preocupación no sólo fuera emitir sino también recibir, no sólo hacer escuchar al oyente sino también permitirle hablar, y escucharlo no aislarlo sino ponerle en relación con los demás y consigo mismo.

Estudiar, analizar al niño, repensarlo, no es estudiar un ser bueno, natural, transparente y desprovisto de drama y confusión; al contrario, es un ser humano en conflicto que en el acto comunicativo y en la intervención que realiza se juega su subjetividad, su devenir, su destino. Subjetividad que según Heidegger se mueve en tres vías a las cuales el hombre está obligado a diferenciar, asumiendo la existencia como una constante decisión entre el ser, el no ser y la apariencia.<sup>79</sup>

Vemos cómo nada de lo que concierne a la infancia es pequeño, despreciable; es más, concierne estrictamente a lo humano y particularmente al adulto.

"La educación debe ser un proceso de construcción consciente, así toda educación es el producto de una conciencia viva de una norma que rige una comunidad humana, lo mismo si se trata de la familia. Sólo a este tipo de educación puede aplicarse propiamente la palabra formación".<sup>80</sup>

"La palabra, el sonido, el ritmo en la medida en que actúan mediante la palabra y el sonido o mediante ambos son las únicas fuerzas formadoras del alma"<sup>81</sup>.

El aula es un lugar simbólico por excelencia sí, pero donde ocurren conversaciones, diálogos muy diferentes a las conversaciones surgidas fuera del aula; si comparamos en la calle vemos que estos tienen un carácter más)

<sup>79</sup> HEIDEGGER, Martín. Introducción a la metafísica. Cuarta edición. Editorial Nora Argentina Buenos Aires. 1977. Pág. 148.

<sup>80</sup> JAEGER CUERNER La Paidea. Los ideales de la cultura griega. 5 reimpresión. México 1980. Pág. 3-4.

espontáneo si es que se le puede llamar así, en cambio los ocurridos en el aula tienden a tener un carácter de simulación; el maestro en su posición de supuesto - saber y el alumno el que no sabe nada vemos como alrededor de una acción que el niño intenta hacer hay toda una fantasía montada construida por él para terminar haciendo lo que él quiere.

En el aula se supone todo está preparado el maestro prepara la clase, los materiales y hasta las preguntas que va a realizar, entonces él pregunta lo que sabe, y el niño responde lo que el maestro le ha enseñado; el alumno pregunta lo que el profesor sabe; allí todo es sabiduría nada se puede salir de las manos; y si alguien hace una pregunta distinta o que se yo, he escuchado que el maestro

V

responde "no, ese no es el tema que estamos tratando", "ubíquese en la clase jovencito", "quien sabe en que está pensando", y muchos ejemplos como estos, la / ' pregunta es ¿La clase es un simulacro?... ¿Cuál es la realidad?

Preguntas como las anteriores y otras dejó este trabajo para ser exploradas en un futuro próximo.

## BIBLIOGRAFÍA

AMAYA, Graciela. Implicaciones de la escolaridad en el niño. Medellín pag 101-102.

BASULTO, Hilda. La fenomenología del silencio. Apuntes para una temática para investigar. En Revista Mexicana de Sociología. 36(4), Octubre-Diciembre 1974. Pag 877-885.

BLANCH, Antonio. Necesidad del silencio. Razón y fe. Madrid 1987. pag 463-652.

BECERRA, Héctor. El significantes o aquello que el lenguaje habla, pero el sujeto no dice en: Contextos (5) No. 13 (enero-junio/1988).

BLOCK DE BEHAR, Lisa. Una retórica del silencio en contextos (5) (Abril/1990).

CORREA R, Amanda. Socio-Linguística del aula de clase. Análisis de un caso Facultad de Comunicaciones. Departamento de Lingüística. Medellín. Universidad de Antioquia. 1991.

Correo de la Unesco. El silencio. Vol (4) No. 5. Mayo 1996

DOLTO, Françoise. La causa de los niños. Ediciones Paidós. España 1994.

FREUD, Sigmund. Más allá del principio del placer. Psicología de las masas y análisis del yo y otras obras Amorrortu. Editores, vol. XVIII. (1920-22).



GADAMER, Hans, Georg. Verdad y método I. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. 5a. edición. Salamanca-Sigüeme 1993.

GADAMER, Hans, Georg. Verdad y método II. 1992.

GADAMER, Hans Georg. La herencia de Europa Barcelona-Península 1991 Pag 145-146.

GIRALDO, Leonel y Rúa, Norela. Primer seminario taller educación y efecto social. El compromiso ético del maestro Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Mayo 27-28 y 29. Medellín pag: 104-105.

HEIDEGGER, Martín. Introducción a la metafísica. Cuarta edición. Editorial Nora. Argentina-Buenos Aires 1977 pag 188.

J. Aumont, Bergala, A y otros. Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje. Ediciones Paidós Ibérica Editorial Paidós 1983.

JAEGER, Werner Paideia. Los ideales de la cultura griega. Fondo de cultura económica. México 1942.

KANT, Emanuel. La crítica del juicio.

LACAN, Jacques. Seminario de Jacques Lacan libro 1. Los escritores técnicos de Freud 1953-1954. Ediciones Paidós Barcelona-Buenos Aires.

LACAN, Jacques. Seminario de Jacques Lacan libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis 1964. Ediciones Paidós Buenos Aires-Barcelona-México.

MOCKUS, Antanas. Representar y disponer: un estudio de la noción de la presentación hacia el examen de su papel en la comprensión previa del ser como disponibilidad. Facultad de ciencias humanas. Universidad Nacional. Bogotá 1988.

NASIO, Juan David. El silencio en Psicoanálisis. Argentina- Amorrortu 1988.

NEVES, Hilda. Identificación, superyo y carácter en: Revista signos universitarios. Universidad del Salvador. No. 13 (enero-junio/1988).

PÉREZ, Juan Fernando. Ignorancia, saber y educación social. Ponencia presentada en el Seminario Taller "¿educación sexual?"... organizado por ACFC, el Departamento de Psicoanálisis de la universidad de Antioquia y el Instituto Jorge Robledo en Medellín, el 12 y 13 de abril de 1996.

PÉREZ, Juan Fernando. Elementos para una teoría de la lectura. (Lectura e interpretación) trabajo presentado en la jornada de carteles de la (ACFC) en Medellín. Noviembre 25-1994.

PÉREZ, Juan Fernando. Documento: el redescubrimiento de la infancia por occidente. A propósito de una tesis de Philippe Aries. Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de Antioquia Medellín.

QUINTERO, Marina. Primer seminario taller y efecto social. El compromiso ético del maestro Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Mayo 27-28 y 29. Medellín

RÍOS ACEVEDO, Clara Inés. Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer en Revista Educación y Pedagogía No. 15. 1996.

SOLANO SUAREZ, Esthela. Clínica Psicoanalítica con niños en la enseñanza de Jacques Lacan.

SEPULVEDA, Hernán. La relación maestro alumno en la expresión verbal. Texto inédito 1992.

STEINER, George. Lenguaje y silencio ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano. Editorial Gedisa. México.

TOBÓN FRANCO, Rogelio. Semiótica del silencio. Editor Fernando Salazar, Medellín. 1987.

TORRES PARRA, Myriam. La cultura de la sumisión servicio colombiano de comunicación social. Editora Guadalupe segunda edición Bogotá 1985