

Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión

Behares, Luis Ernesto

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Behares, L. E. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. *ETD - Educação Temática Digital*, 8(esp.), 1-21. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-73720>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

ENSEÑAR EN CUERPO Y ALMA: LA TEORÍA DE LA ENSEÑANZA Y EL SABER EN LA PULSIÓN

Luis Ernesto Behares

RESUMEN

En este trabajo intentamos aportar, en el marco de referencia de la Teoría del Acontecimiento Didáctico (TAcDi), al tratamiento del cuerpo como presencia-ausencia en la enseñanza, en torno al saber que allí es posible producir. Exploramos para ello la noción de “pulsión” y sus variaciones en la obra de Freud, a partir de lo cual incorporamos una visión triádica: representación consciente (Imaginario), desplazamiento inconsciente (Simbólico) y angustia (Real). Esta visión triádica abre interesantes perspectivas para trabajar en una teoría de la enseñanza que enfatice la cuestión del saber sin establecerse en términos cognitivistas.

PALABRAS CLAVE

Cuerpo; Pulsión; Enseñanza

TO TEACH IN *BODY AND SOUL*: THEORY OF TEACHING AND THE KNOWLEDGE IN THE DRIVE¹**ABSTRACT**

In this paper we intend to contribute, in the framework of the Theory of Didactic Event (TDiEv), to the discussion of the body as a presence-absence in teaching, in connexion to the possible knowledge to be produced there. We explore the notion of “drive” and its variations in Freud’s writings, from which we incorporate a triadic point of view: conscient representation (Imaginary), inconscient displacement (Symbolic), and anxiety (Real). This triadic point of view opens interesting perspectives for working in a theory of teaching which emphasizes the matter of knowledge without founding its theorizations upon cognitivist terms.

KEYWORDS

Body; Drive; Teaching

¹ “*Drive*”, “*urge*”. El término “*Trieb*”, usado en alemán por Freud, fue traducido por Strachey en la Standard Edition inglesa por “*instinct*”, con las argumentaciones a que haremos referencia en 2. En este resumen, hemos preferido contradecir a Strachey y utilizar “*drive*”.

1 TEORÍA DE LA ENSEÑANZA, SABER, CUERPO Y LENGUAJE

El primer enunciado del título invoca un *desideratum* reductivo del inmemorial dualismo, que no se expresa sin un dejo de soberbia, o al menos de inmodestia. Es posible que achaquemos este pecado de exceso a configuraciones eidéticas que nos vienen discursivamente dadas en la tradición, en la medida en que se formula el irrefrenable goce delirante de “enseñar todo a todos” o se supone la posibilidad de controlar a los individuos gracias a los efectos lineales de la enseñanza en el aprendizaje. De una u otra forma, o tal vez de muchas otras formas, éste ha sido el “credo pedagógico” (¿o “de los pedagogos”?) de casi todas las épocas y sociedades, a pesar de las múltiples voces, generalmente minimizadas, de quienes han entrevisto que el *desideratum* es más bien una dificultad, desde la sobria alerta estoico-paulina de Agustín de Hippona (1873) a fines del siglo IV D.C., hasta la manida y maltratada enumeración de 1937 de las profesiones imposibles enunciada por Freud (2004d). No muy lejos de las conceptualizaciones relativistas - aunque normalmente expresada en términos de un relativismo empirista - está la expresión diaria de la dificultad de enseñar y de aprender que proviene desde cualquier espacio educativo. Entre otras derivaciones del exceso de este *desideratum* está, obviamente, el atajo cognitivista que, excluyendo tanto al “cuerpo” como al “alma”, nos ofrece como único espacio de acción lo que desde Descartes nos acostumbramos a llamar “**mente**”.

La inmodestia que vislumbramos en nuestro título tal vez consista también en pretender apresar conceptualmente una dimensión esencialmente oscura de las relaciones del sujeto con el saber y constituir allí “teoría”, en el sentido moderno de este término, lo que de hecho no es asunto específico de una posible Teoría de la Enseñanza (en adelante, TE), sino de la teoría del conocimiento y de la teoría del sujeto. De todos modos, para abordar la cuestión que hemos expresado en el segundo enunciado del título es necesario partir de la existencia de una TE. No es obvio que se deba admitir la existencia de una teoría de ese tipo, aunque, sin dudas, podría parecer imposible su ausencia, ya que su necesidad está sugerida por la comprobación universal de prácticas llamadas “enseñanza” y por la presencia de textos que se refieren a ellas. Sin dudas, ni la necesidad y ni un conjunto de textos son francamente suficientes, pero tampoco plenamente insuficientes. En nuestro

criterio, y recorriendo una cierta vía milneriana², sí parece posible tomar en consideración un nutrido corpus doctrinal referido a la enseñanza que merezca el título de “teoría”. Como hemos sugerido en otro trabajo (BEHARES, 2005), estudiando este corpus, su historia y sus hitos, parece posible hacer alusión a dos variantes de la misma, una antigua y otra moderna, e incluir diferenciadamente diversas cuestiones que están implicadas en ella.

Admitiendo pues la posibilidad de una TE de cuño occidental, desde sus formas originales en el pensamiento presocrático hasta sus reformulaciones sucesivas hacia la Modernidad, nos encontramos con tres ejes conceptuales imbricados entre sí y que le otorgan cierta estabilidad:

1. Un eje que refiere al **saber**, en el cual se explora el vínculo del hombre con la materialidad de las cosas y sus relaciones (incluido su “cuerpo”), no siempre sin descartar una Verdad anterior a este vínculo, exploración que permite considerar las posibilidades del pensamiento y del conocimiento.
2. Un eje que se refiere al **lenguaje**, donde se ponen en juego las posibilidades de la representación estabilizadora del conocimiento humano en su encuentro con la dispersión y la contingencia del establecimiento de diferencias y semejanzas en base a un “*mauvais outil*”³.
3. Un eje referido a la conceptualización del **individuo** humano, en tanto amo de las relaciones construidas en el conocimiento establemente representado, en oposición a su condición intrínseca de efecto **sujeto** de la inestabilidad del lenguaje.

Estos tres ejes han dado forma a diferentes variantes de organización teórica en la antigüedad, todas ellas en un marco de referencia estrictamente filosófico (“¿Qué es enseñar?”)⁴. En la Modernidad, principalmente desde el siglo XVII⁵ se han introducido

² O sea: siguiendo un modo de trabajo ya recorrido por Milner en algunos de sus textos (1996, 1999), aunque referidos a otros objetos teóricos.

³ Expresión tomada de Henry (1992)

⁴ Un hito importante en esta dirección está en Agustín de Hippona (1873).

⁵ Puede tomarse como un punto de partida en este redireccionamiento la obra principal de Comenio (1985), publicada en 1607.

algunas variaciones nuevas, de entidad preponderantemente tecnológica (“¿Cómo enseñar?”) y psicológica (“¿Cómo se interviene en el aprendizaje?”). En efecto, la teoría antigua de la enseñanza, de orientación platónica en su mayor parte, se construyó en torno a la conceptualización del **ser** como efecto de las relaciones del saber y del lenguaje, en virtud de la postulación de las ideas innatas (reminiscencia platónica) o del *anima* de origen divino (iluminación agustiniana). Es por esto que no es inusitado afirmar que para los antiguos la relación enseñanza-aprendizaje es irrepresentable, y que, por tanto, el guión con que solemos enlazarlas modernamente es un sinsentido.

La teoría moderna de la enseñanza, en cambio, partió de la formulación de la concepción de **individuo**, como máquina psicológica de existencia anterior a su relación con el conocimiento y el lenguaje y, por tanto, productora de ambos en tanto instrumentos. De esta manera, para los modernos, la enseñanza es del orden de un hacer sobre el otro o en ocasión de un otro que está en un proceso de desarrollo. El siglo XX, aunque con antecedentes que se remontan al siglo XIX, hizo entrar en este contexto con mucha fuerza a la psicología, y en particular a las teorías del aprendizaje, en el seno mismo de la teoría de la enseñanza, que se redujo así a un componente de intervención. De esta manera se logró formular la imprescindible transparencia interactiva que implica para el pensamiento psicopedagógico la relación enseñanza-aprendizaje, ahora con un guión que se supone pleno de sentido.

Es necesario preguntarnos ahora, en el contexto de la TE de los últimos cien años, cómo se reconstruyó el inmemorial dualismo a que hacíamos referencia al comienzo. Por cierto, el “alma” o el “animus” dejaron progresivamente de ser parte del esquema dual, quedando excluidos, remitidos a un espacio místico o religioso, o admitidos como un tercer término difícil de integrar. El dualismo quedó reformulado en base a la distinción entre **cuerpo** y **mente**, construida a partir de postulados racionalistas o en el ejercicio de premisas positivistas. Como demuestra la recorrida bibliográfica por los textos señeros de la teoría moderna de la enseñanza, que no haremos aquí por razones de espacio, ambos términos adquieren objetividad y se los presenta las más de las veces como dimensiones separadas, aunque en muchos casos se tejan continuidades o integraciones.

El cuerpo es identificado cómodamente con lo orgánico, con la carne viva y funcionante, de la cual nos habla la biología y la medicina. La mente está conceptualizada como otro funcionamiento igualmente vivo, pero de distinta naturaleza, generalmente construida como un modelo hipostático, que en los últimos cincuenta años se tiende a concebir como un aparato formal y mecánico, o en el mejor de los casos “Psicológico”. Es también cierto que ha habido múltiples intentos de establecer **relaciones**, lo cual es sintomático: hay relaciones sólo entre lo que es distinto, lo que se reconoce o ha sido establecido como separado. Por un lado, están los intentos organicistas-positivistas de suponer que el cerebro es el órgano de la mente, tan frecuentes como difíciles en las correlaciones localizacionistas de la neuropsicología. Por otro, el axioma racionalista innatista, formulado con extremada claridad por Chomsky en los 60, muy caro a los cognitivismos, según el cual esa relación es lógicamente necesaria y no requiere demostración, y por tanto es posible usar la expresión mente-cerebro como una unidad apriorística. Sin lugar a dudas podemos también incluir aquí a las visiones empiristas - propias de las psicologías sociales anglosajonas - que sitúan la relación en un *in-crescendo* constructivo de experiencia, en expresiones como “el conocimiento del propio cuerpo”, “la formación de la imagen corporal”, etc., y hacen del cuerpo un producto representable por la mente, con un cierto grado de particularismo intrasubjetivo.

La representación psicológica que ha venido substituyendo a la Teoría del Conocimiento y a la Teoría del Sujeto se nos presenta así como una aporía omnipresente, a partir de la cual la TE logró descarrilarse tercamente por casi un siglo completo. Es en este sentido que en los ochentas, Chevallard (1998) nos alertara a no confundir “Didáctica” (entendemos que como TE) con psicología o con la utilización instrumental de metodologías. De hecho, una mínima revisión a los programas de las asignaturas llamadas “Didáctica General” y a la producción de investigación en este campo muestran estas dos tendencias: por un lado el intento de construir teoría de la enseñanza a partir de la teoría psicológica del aprendizaje, con un fuerte desplazamiento hacia el cognitvismo innatista y a la “subjetividad mecanicista”, y el intento de transformar la acción de enseñanza en un mero recurso de intervención.

Ahora bien, en este contexto resulta imposible pensar vías para incluir lo corporal en una TE estándar, porque su apropiación teórica sólo puede hacer referencia a “eso” como entidad objetiva excluida, exterior a la enseñanza, o por lo menos controlada-fuera de lo que constituye TE. En otras palabras, podemos pensar cómodamente en un cuerpo representable como lo hacen la biología y la medicina, o en un cuerpo ausente de entidad material, aunque lógicamente imprescindible, o en un cuerpo imaginarizado por los sujetos sociales a través de su experiencia, pero nada de esto puede ser incluido o afectar en forma importante a la TE estándar.

2 SOBRE LOS ORÍGENES PULSIONALES DEL SABER O LOS ORÍGENES DEL SABER EN LA PULSIÓN

Hemos creído posible, en forma propedéutica, explorar la siguiente afirmación: **la dimensión de lo que mal conseguimos llamar cuerpo está forcluida de la TE en virtud de un equívoco**. Decir que este equívoco se llama “cognitivismo” puede resultar extremadamente certero; aun así, requiere de alguna puntualización. Por “cognitivismo” en relación al cuerpo se entiende que todo saber sobre éste deriva de la mente, ya por la vía científica, ya por la vía de las “creencias”, en todo caso siempre en base a su representación desde el otro término del dualismo. Dicho por la positiva: no hay lugar para el saber **en** el cuerpo. Esto ya lo sabemos desde Descartes en 1641:

Supondré que no soy aquella estructura de miembros que se llama cuerpo humano; que no soy un cierto aire impalpable difundido en mis miembros, ni un viento, ni un fuego, ni un vapor, ni un soplo, ni cualquier cosa que pueda imaginarme, puesto que he considerado que estas cosas no son nada (DESCARTES, 2002, p. 37).

Para concluir luego en el “*cogito, ergo sum*”, que ocupa el lugar del saber en sí.

¿Se puede afirmar que para Descartes hay algo en el orden del cuerpo que se substraer al *cogito*? Sin dudas, es larga la preceptiva de interpretaciones que indican eso, sobre todo si se completa la lectura de **Meditaciones** con la de **Pasiones**, lo que permite a Lacan en 1957 decir: “Freud por su descubrimiento [el inconsciente] hizo entrar dentro del círculo de la ciencia esa **frontera** entre el objeto y el ser que parecía señalar su límite” (LACAN, 1971, p. 508, negrita de L.E.B.). “Frontera” que, como hemos señalado, hace de

la “relación” entre cuerpo y mente un lugar de ausencia de sentido con pretensiones de verdad, de equívoco, y que está sin dudas en esos intersticios que Descartes incluyó (¿como equívoco?) en su filosofía. Esa “frontera” algo debería decirnos, para ser consecuentes con el padre del Psicoanálisis, de su concepto de **pulsión**. ¿Hay alguna relación en Freud entre pulsión y saber?

Lemérier (1999)⁶ ha explorado una dimensión poco trabajada de la obra de Freud, que formula como “orígenes pulsionales del saber”. En su texto, hace referencia a algunas cuestiones de mucho interés para la discusión que pretendo en este trabajo.

En primer lugar, rescata del texto freudiano de 1908 sobre las teorías sexuales infantiles (FREUD, 2003c) la aparición del término *Wissbegierde* (en la expresión *sexuel Wissbegierde*), que no se convirtió en un término técnico importante del psicoanálisis freudiano, ya que aparece sólo en contadas ocasiones en su obra, y que ha sido traducido como “curiosidad intelectual”, “avidez de saber” o “**deseo de saber**”. Esta última traducción ha sido la utilizada por Lacan en varios de sus **Seminarios**, siempre ligando el “deseo de saber” a lo sexual, y más tarde suele aparecer en la bibliografía como una cuestión lacaniana fundamental, en la que sexualidad y saber están íntimamente ligadas. El deseo de saber, decíamos en otra oportunidad (Behares, 2003), convoca el acontecimiento de enseñanza o **acontecimiento didáctico**, en lo que este tiene de dimensión de sujeto.

En segundo lugar, siguiendo a Freud, la autora interpreta la “curiosidad” infantil frente a lo sexual y a los cuerpos con la **investigación** (la labor intelectual, las actividades teóricas, etc.), según su reconstrucción de la frase de Freud, “en la manera genial de un teórico” (LEMÉRIER, 1999, p. 13). Por un lado, el niño se enfrenta a las “urgencias de la vida”, a las necesidades egoístas de su pulsión, a su *Lebensnot*, y, por otro, a las respuestas insuficientes y a las inhibiciones provenientes del mundo adulto: entre estas dos tensiones se instaura el *Wissbegierde*. Para Freud esta posibilidad funda una escisión psíquica:

⁶ Leo este texto en la línea que introdujo Leite en su encuentro con nuestro grupo de trabajo en Montevideo (LEITE, 2005).

Desde este conflicto psíquico puede desenvolverse pronto una “escisión psíquica”; una de las opiniones, la que conlleva el ser bueno, pero también la suspensión del reflexionar, deviene la dominante, consciente; la otra, para la cual el trabajo de investigación ha aportado entretanto nuevas pruebas que no deben tener vigencia, deviene sofocada, “inconsciente” (FREUD, 2003c, p. 191).

Si podemos hablar de una “epistemología freudiana”, en su principio está la pulsión, no sólo para el niño sino también para el sujeto humano en general. Sin embargo la pulsión no es una mera expresión natural de los cuerpos, un impulso de saber (*Wissendrang*) biológico, sino un efecto de su escisión psíquica, en la que las construcciones consagradas por otros del mundo humano externo, las explicaciones que se reciben hechas y estabilizadas, y que luego identificaremos con el **conocimiento**, se oponen al **saber**. Dice Freud:

Estas falsas teorías sexuales que ahora elucidaré poseen, todas, un curiosísimo carácter. Aunque grotescamente falsas, cada una de ellas contiene un fragmento de verdad, y son análogas en este aspecto a las soluciones tildadas de “geniales” que los adultos intentan para los problemas del universo cuya dificultad supera el intelecto humano. Lo que hay en esas teorías de correcto y acertado se explica por su proveniencia de los componentes de la pulsión sexual, ya en movimiento dentro del organismo infantil. En efecto, tales supuestos no han nacido del albedrío psíquico ni de unas impresiones casuales, sino de las objetivas necesidades de la constitución psicosexual (FREUD, 2003c, p. 192).

Ese “fragmento de verdad” encierra la dimensión propia del **saber**. Sin embargo, sería inapropiado suponer, en el contexto de las afirmaciones de Freud, que el niño disponga de un saber (entendido como posesión estable y definitiva, de verdad correspondentista) sobre **eso**, aunque está muy preocupado con ello, mediante la exploración autoerótica de su cuerpo. El adulto, en la narrativa freudiana, tampoco se lo ofrece inmediatamente, constituyéndose en un saber prohibido que el otro parece guardar para sí, como un goce que atesoraría en su propio enigma. Para el niño, entonces, el saber se constituye en el lugar de su falta y de su demanda insatisfecha:

Nesse ponto em que o Outro, fonte de saber para a criança, se revela falho, a criança o restitui como sujeito-suposto-saber, como sujeito suposto gozar do saber sexual, como sujeito suposto saber o gozo sexual, gozo de que ela própria está excluída. Esse saber proibido, de que gozariam os adultos, suscita como tal um desejo de saber sexual, um desejo sexual de saber que precipita a criança em investigações pessoais onde se elaboram as teorias sexuais infantis (LEMÉRER, 1999, p. 15).

Para el sujeto la falta de gozar y la falta de saber son, en realidad, la misma falta, la falta en el **orden pulsional**. El saber, prohibido e insatisfactorio, que el niño “desea” porque le falta, es del orden pulsional, y está en los orígenes - según vimos en Freud - de la actividad intelectual posterior de todo sujeto. O lo que es lo mismo: todo saber (y obviamente su falta y su deseo) es de origen pulsional.

Para mejor introducir aquí la dimensión pulsional del saber se requiere hacer algunas observaciones sobre los orígenes del concepto que Freud introduce bajo el término “pulsión” (alemán *Trieb*). En una suerte de definición acotada, podemos acompañar a Roudinesco y Plon: “carga energética que está en la fuente de la actividad motriz del organismo y del funcionamiento psíquico del inconsciente humano” (ROUDINESCO; PLON, 2005, p. 883). Sin embargo esta definición genérica es poco fiel a la complejidad de la(s) “teoría(s) de la(s) pulsion(es)” freudiana(s) y a los callejones sin salida en que su autor debió meterse para construirla(s), los que a veces son en sí mismos insospechadas sendas para nuevas indagaciones.

Freud utilizó este término por primera vez en 1905, en sus ensayos sobre la teoría sexual (FREUD, 2003a). Entre las muchas consideraciones que allí establece, nos interesa enfatizar la que se refiere al **carácter desplazado de la pulsión**, que sería uno de los rasgos más importantes de su teoría. El desplazamiento se explica básicamente porque la pulsión, a diferencia del instinto, no concurre ni puede concurrir plenamente a su satisfacción, en tanto se vincula con la **represión**, lo que en sus casuísticas psicopatológicas de aquella época de su trabajo se dirige ya al síntoma, ya a la “aberración”, o tal vez a la “sublimación”. Dice:

Por “pulsión” podemos entender al comienzo nada más que la agencia representante (*Repräsentanz*) psíquica de una fuente de estímulos intrasomática en continuo fluir; ello a diferencia del “estímulo”, que es producido por excitaciones singulares provenientes de afuera. Así, “pulsión” es uno de los conceptos del **deslinde de lo anímico respecto de lo corporal** (FREUD, 2003a, p. 153, negrita de L.E.B.).

Diez años más tarde, dice:

Si ahora desde el aspecto biológico pasamos a la consideración de la vida anímica, la “pulsión” nos aparece como un **concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático**, como un representante (*Repräsentanz*) psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico en su trabazón con lo corporal (FREUD, 2003b, p. 117).

Sin lugar a dudas, este lugar “fronterizo” (tal vez de “deslinde” y, por qué no, de “escisión psíquica”) que Freud entiende como evidente en su trabajo inicial sobre el concepto de pulsión, implica una dificultad esencial para trasformarlo en componente de la teoría psicoanalítica. La dimensión “fronteriza” de la pulsión implicó, para muchos, una opción entre la predominancia de la dimensión biológica y la dimensión psíquica, lo que está claramente presente en la elección de los términos con que se ha intentado traducir el alemán *Trieb* freudiano⁷. En su nota introductoria a “Pulsiones y destinos de pulsión”, Strachey comenta:

En una cantidad de pasajes, Freud expresó su insatisfacción con el estado del conocimiento psicológico acerca de las pulsiones. No mucho antes, por ejemplo, en “Introducción del narcisismo” (...), se había quejado de “la total inexistencia de una doctrina de las pulsiones que de algún modo nos oriente”. Más tarde, en *Más allá del principio de Placer* (...) aludió a las pulsiones como “el elemento más importante y oscuro de la investigación psicológica”, y en su artículo para la *Encyclopaedia Britannica* (...) confesó que “la doctrina de las pulsiones es para el psicoanálisis, sin duda, un ámbito oscuro” (STRACHEY, 2003, p. 109).

Como es obvio, sólo queremos señalar esta dificultad, cuya exploración meticulosa no puede ser objeto de este trabajo. De sus *nuances* se ha nutrido, en muchos textos y a lo largo de varios años, la obra de Lacan y de sus seguidores posteriormente. La “cosa lacaniana” introduce la cuestión del lenguaje, con todo el poder que ella tiene. Como nos hemos dispuesto, para este texto, a explorar la cuestión a partir de la obra de Freud⁸, aunque no podemos dejar de leerlo lacanianamente, no avanzaremos decididamente en los desarrollos lacanianos, tarea que ha de quedar para futuros trabajos.

3 ESE OSCURO CONCEPTO LIMÍTROFE: EL LENGUAJE

En una sección de “Pulsiones y destino de pulsión” Freud, en el contexto de su discusión entre lo activo (hacia otro) y lo pasivo (hacia la persona propia) en los destinos de pulsión, y en referencia al “desplazamiento” de uno al otro, ejemplifica con la tensión

⁷ Véase Roudinesco y Plon (2005, p. 883) y Laplanche y Pontalis (1979, p. 335) los detalles acerca de la “polémica” sobre las traducciones de *Trieb*.

⁸ Nuestro trabajo actual en el Grupo de Trabajo “Cuerpo y Enseñanza” correspondiente a la Línea de Investigación *Estudio de lo didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad* (EDADI) nos ha permitido llegar con cierta seguridad sólo a este punto en lo atinente a la cuestión específica que tratamos aquí.

sadismo-masquismo. Define sadismo como acción violenta contra otra persona en tanto objeto (a-), refiere a la resignación de este objeto que es sustituido por la persona propia, con mudanza de la meta pulsional activa en pasiva (b-), y, como tercer paso, el nuevo pasaje a la persona ajena en tanto objeto, aunque ahora convertida en sujeto, en el sentido de “agente de acción” (c-). Luego introduce este comentario:

El caso *c* es el del masquismo, como comúnmente se lo llama. La satisfacción se obtiene, también en él, por el camino del sadismo originario, en cuanto el yo pasivo se traslada en la fantasía a su puesto anterior, que ahora se deja al sujeto ajeno. Es sumamente dudoso que exista también una satisfacción masquista más directa. No parece haber un masquismo originario que no se engendre del sadismo de la manera descrita. El supuesto de la etapa *b* no es superfluo, como lo revela la conducta de la pulsión sádica en la neurosis obsesiva. Aquí hallamos la vuelta hacia la persona propia sin la pasividad hacia una nueva. La mudanza llega sólo hasta la etapa *b*. De la manía de martirio se engendran automartirio, autocastigo, no masquismo. **El verbo en voz activa no se muda a la voz pasiva, sino a una voz media reflexiva** (FREUD, 2003b, p.123).

Traemos este párrafo a colación no por su contenido específico, sino por la forma que Freud utiliza para dar cuenta de los desplazamientos pulsionales a que hace referencia: ¿acaso no hay aquí una evidente presencia de cierto carácter lingüístico, de deriva de representación? La referencia a las tres “voces” del griego clásico no es injustificada para Freud e implica mucho más que un intento de mera defensa ante términos tan obtusos y confusos en el texto como “activo” o “pasivo”. Es nuestra opinión que en este texto, y en muchos otros que no traemos a colación ahora, Freud se enfrenta constantemente a los equívocos (¿desplazamientos?) de lenguaje como intrínsecamente vinculados a la pulsión y a las posibilidades de su captura teórica. En otros textos (Freud, 2004a, 2004b, 2004c) este aserto está ahí para ser colectado como una fruta casi madura. Por supuesto, jamás formuló nada parecido a que la pulsión es intrínsecamente del orden del lenguaje, pero esta formulación estaba allí para ser hecha con un mínimo de teorización.

En esta misma dirección consideramos que está la determinación freudiana de los conceptos técnicos **representación** (*Vorstellung*), con sus distinciones entre representación de cosa y de palabra (*Sachvorstellung*, *Wortvorstellung*), **representante** (*Repräsentanz*) y otros que integran esta serie, y que aparecieron en las citas que reproducimos más arriba. ¿Qué de lo que concebimos como lenguaje está siempre implicado en la tradicional

Vorstellung de la filosofía alemana incorporada por Freud? ¿Cuánto de lo que Freud bautizó como “pulsión” sólo puede inscribirse en la dimensión equívoca propia del lenguaje?

Se puede decir, con algo de vaguedad, es cierto, que en la obra de Freud la conceptualización del lenguaje es “precaria”, o para ser menos duros, “indefinida”. A veces da la impresión de una conceptualización “intelectualista”, al atribuir al lenguaje todas y sólo las propiedades del fenómeno consciente, otras se presenta como marcadamente “instrumentalista”, reduciéndolo sólo a un mecanismo de intercambio, y, en otras casi cae en los límites del concepto de “hábito”. No sería nada nuevo afirmar que en lo que se refiere a la línea anglosajona en Psicoanálisis estas concepciones del lenguaje tuvieron amplia difusión y utilización teórica. No obstante, conviene no ser tan taxativos con el vienés: en algunos de sus desarrollos teóricos introduce una visión diferente a aquéllas, a saber la que se vincula a las dimensiones propias de la estabilidad representacional en oposición a la inestabilidad inherente a un medio estructurante “convencional”. Baste para esto hacer referencia a algunos trechos de su “Psicopatología de la vida cotidiana” publicada en 1901 (FREUD, 2004b, sobre todo las secciones I a V).

La mayoría de las observaciones que Freud introduce allí en relación al lenguaje están ciertamente prefiguradas en ciertos abordajes tradicionales de las dimensiones del signo lingüístico. Entre las más importantes, hasta porque Lacan le confiere una entidad muy grande⁹ en relación a una posible distinción significado/significante en los “lapsus” freudianos, está la de Agustín de Hippona, de donde extraemos: “cum alia pro aliis verba praeter voluntatem nostra lingua ipsius errore prosiliunt; nam hic quoque non earum rerum signa quas in animo habemus, audiuntur” (Agustín de Hippona 1873, p. 282)¹⁰.

En el contexto de la *Vorstellung* (representación) de la filosofía alemana¹¹, Freud ha debido ciertamente incluir este desfase propio del lenguaje. En efecto, en su uso por Freud “representación” se opone a “afecto”, la primera ligada a la vez a las composiciones

⁹ Lacan, 1988.

¹⁰ “ sin quererlo nosotros, brotan de la lengua unas palabras por otras, pues tampoco aquí las palabras se oyen como signos de las cosas que tenemos en el ánimo”. Sobre un análisis de este texto, véase Behares 2006.

¹¹ Se ha señalado que un autor importante, que fue contemporáneo del joven Freud, Johan Friedrich Herbart, estaría en las bases de este concepto tomado por Freud. Herbart ha influido en forma importante también en ciertos aspectos de la filosofía del lenguaje y de la teoría de la enseñanza.

eidéticas conscientes y a las “huellas mnémicas” (cualitativas) inconscientes, el segundo a las descargas cuantitativas de tipo pulsional. “Representación” en sus múltiples contextos freudianos recubre el campo del significado (en relación a la consciencia) y del significante (en relación a las composiciones pulsionales de naturaleza inconsciente) al mismo tiempo, y, a su vez, se opone a la dimensión de descarga corporal propia de la pulsión, que no se inscriben como inconsciente. Como vimos antes, Freud utiliza luego el término *Repräsentanz* (o *Vorstellungrepräsentanz*, traducido por “representación-representante”) para dar cuenta de esa dimensión en la cual algo del orden pulsional está siendo reprimido, arrastrando consigo representaciones que otrora fueron conscientes, y que, por tanto, pasan al sistema inconsciente, como lo expresara en 1915:

El destino general de la *representación* representante de la pulsión difícilmente pueda ser otro que este: desaparecer de lo consciente si antes fue consciente, o seguir coartada de la consciencia si estaba en vías de devenir consciente. [...] El factor *cuantitativo* de la agencia representante de pulsión tiene tres destinos posibles, como nos lo enseña una ojeada panorámica a las experiencias que nos ha brindado el psicoanálisis: La pulsión es sofocada por completo, de suerte que nada se descubre de ella, o sale a la luz como un afecto coloreado cualitativamente de algún modo, o se muda en angustia (FREUD, 2003d, 147-8).

Resulta obvio que hay una dimensión freudiana de la pulsión (que él llama “cualitativa”¹²) que no puede concebirse sin la composición representativa propia del lenguaje, aunque ciertamente no abiertamente sígnica o de sentido estabilizado. Es aquí que se instaura el inconsciente, posible para la escucha analítica. Sin embargo hay otra dimensión propia del pensamiento freudiano (de tipo ahora “cuantitativo”) que parece substraerse a la representación, y que se expresa como “afecto”, “que se muda en **angustia**”, en la que la cuestión pulsional parece excluirse de los efectos del lenguaje.

Como recuerda Leite, siguiendo a Lacan, la angustia es el único afecto, el que no engaña, si se parte de “uma definição de afeto como o efeito irredutível do significante sobre o corpo” (LEITE, 2006, p. 117). Según esta autora, es necesario tomar en cuenta el carácter dislocado del afecto, según el propio Freud:

¹² Esta sujeción al principio biológico de “energía” pulsional que tiñe toda la concepción freudiana de la pulsión ha sido cuestionada por Lacan (2006, cap XII), para quien es imposible establecer esta dimensión teórica fuera del marco de referencia de la estructura.

Retomando o que Freud elaborou no texto de 1915 intitulado “O recalque”, Lacan afirmará que o afeto está desarrimado, vai à deriva,; podemos encontra-lo deslocado, louco, invertido, metabolizado, mas não recalçado, ele insiste. É sobre os significantes que o amarram que incide o recalçamento. Os afetos assim produzidos irão deslocarse ao longo da cadeia de significantes, e deste modo só podem se distanciar de seu lugar de origem. Constituem-se necessariamente como enganadores; reside aí a falta de valor epistêmico a eles atribuída (LEITE, 2006, p. 120).

Sin embargo, es necesario distinguir una excepción entre lo que se denomina “afecto”: **la angustia**. Siguiendo a Lacan, Leite señala que - lejos de estar desprovista de objeto - ésta sólo se sustenta por la presencia del objeto a:

Não devemos esquecer que Lacan serve-se da abordagem da angústia para elaborar o estatuto do objeto *a* - este objeto que é causa do desejo. A força deste gesto teórico já estaria indicando o quanto a angústia serve aí de índice ou sinal de objeto, sinal do real cujo traço o significante apaga (LEITE, 2006, p.120).

Para hablar de ese afecto llamado angustia, por lo tanto, es imprescindible colocarse en un lugar diferente de aquello que el significante reprime y engaña, presentándose como “marca del real”, remitiendo a otro significante en la oblicuidad del lenguaje. La angustia es lo que se resiste al significante, a la ley del deseo inscripta en su deriva:

Portanto não se pode dizer que há angustia porque falta o objeto causa do desejo, não é a falta do desejo que produz angústia, pelo contrário, é a iminência de nos aproximarmos demasiadamente do objeto, e, deste modo perdermos a própria falta. A angústia surge quando falta a falta, ou seja, quando se perde o apoio da falta, suporte necessário para a sustentação do desejo. Na iminência de desaparecimento do desejo e na aproximação de um gozo ameaçador, surge o sinal inequívoco da angústia. É quando algo vem tamponar a falta simbólica que surge, então, a angustia (LEITE, 2006, p.121).

La angustia está ahí cuando el “*simbólico fracassa*”, en feliz expresión de Leite. Por lo tanto, la angustia nos dice diferentemente del cuerpo y de la pulsión que el inconsciente y el juego de los significantes, nos dice de otra relación con el **Real**.

Es necesario señalar, a esta altura de nuestro texto, tres construcciones teóricas freudianas que creemos fundamentales en nuestra comprensión de las relaciones entre **saber y pulsión**.

1. En la escritura de la pulsión, Freud es capaz de hacer una distinción fundamental. Por un lado, constituye la figura referida a la dimensión de **conocimiento**, o sea la representación establecida y estable, lograda por “el ser bueno, pero también la suspensión del reflexionar“ ante ella, ante la demanda enseñante del adulto, que constituye en su terminología la dimensión de lo “consciente”. Por otro, abre la posibilidad de un **saber** cuyos orígenes están en una substracción a ese influjo, mediante “el trabajo de investigación”, que “ha aportado entretanto nuevas pruebas que no deben tener vigencia”, y que, por tanto, “deviene sofocada, ‘inconsciente’”. Esta bifurcación se da como una verdadera escisión psíquica, que constituye al sujeto y a su vida anímica.
2. La escritura de la pulsión freudiana no puede substraerse al **lenguaje**. Al incluir en su tratamiento de ella los conceptos de representación-representante, Freud introduce un aporte determinante a la diferenciación entre conocimiento y saber, la que luego podrá subsumirse cómodamente en la distinción Imaginario/Simbólico lacaniana, que atendería a la dimensión de significado y de significante respectivamente.
3. En su escritura de la pulsión Freud debió reconocer un tercer término, ubicado en forma no diádica (o no “dialectizable”) en las relaciones entre lo consciente y lo inconsciente, que bautizó como **afecto**. De esto puede desprenderse, no sin una lectura lacaniana que separe el afecto de la descarga cuantitativa de energía que le atribuía Freud, que el único afecto, la angustia, está en una relación diferente con el imposible **Real**, no afectada por la represión del Simbólico y el orden del deseo.

4. PULSIÓN, SABER Y CONOCIMIENTO EN TEORÍA DE LA ENSEÑANZA

A lo largo de nuestro trabajo en TE, que ha ido dando por resultado lo que denominamos **Teoría del Acontecimiento Didáctico (TAcDi)**, hemos podido establecer algunos parámetros, creemos que novedosos (si bien *nihil novum sub solem*), que permitan abordar cuestiones esenciales de la enseñanza con asiento en una teoría del sujeto y del conocimiento no afectada por el cognitivismo o el empirismo psicológicos. Esta teoría, pretende situarse en el plano de las afectaciones propias del psicoanálisis y del análisis del

discurso, para retomar viejas cuestiones que ya la antigüedad clásica había logrado aislar muy bien. En una formulación temprana de esta indagación¹³, decíamos:

Si tomamos la intención didáctica representada en la secuencia enseñanza-aprendizaje como “escenificación imaginaria”, es posible que aislemos un deseo que está allí representado. Es éste el *deseo de saber*. Recordemos que la idea fundadora de Chevallard (1998) es una puesta en escena del saber como materialidad última de lo didáctico. Por esto es importante que describamos tres registros de saber, que el psicoanálisis lacaniano permite reconocer.

- El **saber-hacer**, propio de la operatividad del imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación.
- El **Saber**, o **falta-saber**, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo inconsciente.
- El **imposible saber**, propio del Real.

Lo didáctico como fantasía representaría al Saber, en lo que este tiene de vínculo desplazado con el imposible saber. He aquí la singularidad, que deviene manifestación del Real o “respuesta del Real” [...] Es aquí, tal vez, que podamos incluir un nivel de intersubjetividad diferente a la interacción fantasmática: ante la presencia sintomática del Real y ante la emergencia del Saber lo didáctico se presta para un avance (BEHARES, 2004, 28).

Desde este mapa inicial de la cuestión hemos avanzado mucho, en trabajos de varios de los participantes del grupo¹⁴, de los cuales ha ido surgiendo, aquí y allá, la demanda de explorar esas dimensiones de saber en relación a la **presencia del cuerpo en el acontecimiento de enseñanza**, en tanto que cuestión vinculada a la dimensión de ese “imposible saber”. Es también verdad que en nuestro trabajo hemos ido un poco a los tumbos contra los muros de la TE, fuertemente influida por la teoría del aprendizaje y el cognitivismo, sin descontar la fuerte dosis “pedagógica” que la ha afectado tan intrínsecamente. De hecho, como ha mostrado Fernández (2006), el mismo psicoanálisis estuvo varias décadas perdido en los meandros psicopedagógicos, que se plantean esencialmente la cuestión de la enseñanza como intervención en el aprendizaje, para poder hacerse de alguna composición posible de lo que la autora denominó “lo niño”, inseparable del aprendizaje y de la pedagogía. Rodríguez Giménez decía:

¹³ El texto apareció en 2004, pero estaba ya escrito en 2003.

¹⁴ Algunos de ellos compilados en Behares (Dir, 2004) y Behares y Colombo (Orgs., 2005).

Tal vez, de lo que ha pecado la enseñanza de aquella serie de objetos que entran en el campo de las definiciones (teóricas y prácticas) del cuerpo, es de una especie de ex-abrupto: el de una fantástica ilusión de que en el discurso (escrito) de las pedagogías del cuerpo existe la posibilidad de una enunciación plena y con ello la no menos fantástica ilusión de que esa enunciación tendría escondida la manera definitiva del control definitivo del cuerpo, la ilusión de que en la descripción podría representarse (controlarse) plenamente el cuerpo del que aprende (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2005, 100).

En este marco de referencia se hizo necesario volver a Freud, y a su noción de pulsión, que para él se sitúa, aunque “oscuramente”, en la “frontera” entre lo psíquico y lo corporal. Como hemos visto, el concepto de pulsión, y sobre todo “las oscuridades” y el **equívoco** que en su tratamiento se introducen, están íntimamente relacionados con una revisión de la teoría cartesiana del conocimiento y del sujeto, en la que se funda la forma más aceptada de la teoría del conocimiento y del sujeto moderna, y, por lo tanto, la teoría de la enseñanza, que es su correlato inmediato. De nuestro análisis en este texto hemos avanzado en dos direcciones, que amplían nuestras miras en la TAcDi.

Hemos afirmado en este contexto la necesidad de establecer una distinción, que consideramos imprescindible en nuestra visión teórica de la enseñanza, que situamos en la oposición de los términos “conocimiento” y “saber”. La enseñanza se opera en la dialéctica del acontecimiento, entre estos dos territorios, en la dimensión del sujeto dividido en su palabra, y mediante la convocatoria del deseo. El conocimiento es del plano de la organización imaginaria del mundo, de su estabilidad representable y representada en la fantasía didáctica de plenitud cognoscitiva. Por su lado, el saber es del plano de la deriva simbólica, en la que el significante se dispersa, regido desde su condición en-falta, en la que está instaurado el inconsciente en su relación imposible con el Real. Sin embargo, de este Real nada se podría presentir desde un tratamiento dicotómico y dialectizante de la cuestión, que lo forcluiría sin la amarra a una dimensión de angustia, introducida como tercero en discordia, y sin la cual no se saldría del círculo de la representación.

A partir de las lecturas de la **estructura triádica del saber pulsional** freudiano podemos introducirnos en esa condición de “ignorancia” o saber-en-falta” del cuerpo - ¿la angustia? - que Lacan en su seminario de 1976 (LACAN, 2001, p.167) denominó, a partir

de la filosofía alemana, *Unbekannt*: otra cosa que el Inconsciente de Freud. Pero este desarrollo deberá quedar para futuros trabajos.

Sin lugar a dudas, y en término de nuestro trabajo teórico actual, esta interpretación introduce una cuestión legítimamente inquietante en la TE: ¿qué hay más allá de la interacción cognoscitiva y de una suerte de intersubjetividad inconsciente entre el alumno González y el maestro Pérez (que, por algo, responden a Nombre Propio), ambos “dotados de cuerpo y alma”, para usar una expresión usual para nada obvia?

REFERENCIAS

- AGUSTIN DE HIPONA. De M. In: _____. **Œuvres complètes de Saint Augustin évêque d'hippone**. Paris: Librairie de Louis Vivès, 1873. Tome 3, p. 254-291.
- BEHARES, L. E. Lo didáctico como acontecimiento. In: (Sin Compilador) **Psicología en la educación**. Un campo epistémico en construcción. Montevideo: Facultad de Psicología - Trapiche, 2003, p. 507-512.
- _____. Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la fantasía didáctica. In: _____. (Dir.) **Didáctica mínima**. Los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004. p. 11-30.
- _____. Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas?. In: _____.; COLOMBO DE CORSARO, S. (Org.). **Enseñanza del saber - saber de la enseñanza**. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005, p. 9-15.
- _____. ...sed nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere? Sobre el habla, el signo y la verdad en la concepción de la enseñanza de Agustín. In: INTROINI, J. (Comp.). **Voces relegadas del mundo grecolatino**. Montevideo: FHCE-Unión Latina (2006, en prensa).
- _____. (Dir.). **Didáctica mínima**. Los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004.
- _____.; COLOMBO DE CORSARO, S. (Org.). **Enseñanza del saber - saber de la enseñanza**. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Del saber sabio al saber enseñado. 3. ed. Buenos Aires: Aique, 1998.
- COMENIO, J. A. **Didáctica magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

DESCARTES, R. **Meditaciones metafísicas** - pasiones del alma. Barcelona: Biblioteca de Filosofía Folia, 2002.

FERNÁNDEZ, A. M. Lo “niño” y el psicoanálisis: posibilidad o imposibilidad. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, p.20-48, Diciembre 2006. ISSN: 1676-2592.

FREUD, S. Tres ensayos de teoría sexual. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, obras completas**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003a, Tomo 7, p. 109-222.

_____. Pulsiones y destinos de pulsión. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003b, Tomo 14, p. 105-139.

_____. Sobre las teorías sexuales infantiles. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003c, Tomo 9, p. 183-200.

_____. La represión. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003d, Tomo XIV, p. 135-152.

_____. La interpretación de los sueños. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004a. Tomo 4 completo.

_____. Psicopatología de la vida cotidiana. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004b, Tomo 6 completo.

_____. El chiste y su relación en el inconsciente. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004c, Tomo 8 completo.

_____. Análisis terminable e interminable. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas**. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2004d, Tomo 23, p. 212-254.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita**. Língua, Sujeito e Discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

LACAN, J. La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud. In: _____. **Escritos I**. 17. ed. México: Siglo XXI, 1994, p. 473-509.

_____. De Locutionis Significatione. In: _____. **El seminario. Libro I, Los escritos técnicos de Freud**. Buenos Aires: Paidós, 1992. p. 357-378.

_____. **Seminario 10 la angustia 1962 ~ 1963**. Buenos Aires: Paidós, 2006.

_____. **Seminario 23 “el síntoma” (Versión Crítica) 1975 ~ 1976**. Buenos Aires: E.F.B.A., 2001.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Diccionario de psicoanálisis**. 2. ed., Barcelona: Editorial Labro, 1979.

LEITE, N. Encuentro de la línea de investigación “Estudio de lo didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad con Nina Virgínia de Araújo Leite en Montevideo (9 y 10 de Diciembre de 2005) In: BEHARES, L. E.; RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (Org.). **Segundo encuentro de investigadores de la universidad de la República sobre políticas educativas**, FHCE-AUGM, Montevideo (en prensa).

_____. Da obra ao ato: quando o simbólico fracassa In: _____. (Org.). **Corpolinguagem. A angústia: o afeto que não engana**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 117-124.

LEMÉRER, B. Algumas reflexões a partir do texto de Freud sobre as teorias sexuais infantis. **Letra Freudiana**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 23, p. 13-20, 1999.

MILNER, J. C. **La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía**. Buenos Aires: Bordes-Manantial, 1996.

_____. **Lo triple del placer**. Buenos Aires: Ediciones del Cifrado, Buenos Aires, 1999.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. Notas sobre cuerpo, enseñanza e ideología. In: BEHARES, L. E.; COLOMBO DE CORSARO, S. (Org.). **Enseñanza del saber - saber de la enseñanza**. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2005, p. 95-100.

ROUDINESCO, E.; PLON, M. **Diccionario de psicoanálisis**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

STRACHEY, J. Introducción a “Pulsiones y destinos de pulsión”. In: _____. (Comp.). **Sigmund Freud, obras completas**. 2. ed. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003, tomo 14, p. 107-112.

DOSSIÊ

Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza

Área Temática: Diferenças e Subjetividades em Educação

Nota: Este trabajo forma parte del Grupo de Trabajo “Cuerpo y Enseñanza” correspondiente a la Línea de Investigación *Estudio de lo didáctico como Acontecimiento Discursivo e Intersubjetividad* (EDADI) del Departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo - Uruguay. Se vincula a su vez a los acuerdos de trabajo realizados entre este Departamento y el Dpto. de Investigación del ISEF/ UdelaR.

LUIS ERNESTO BEHARES

Director del Dpto. de Psicología de la Educación y Didáctica Facultad de
Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad de la República

E-mail: lbeharesc@yahoo.com

Aceito em: 21/06/2007
Publicado em: 23/07/2007