

Los enigmas que le dan origen al deseo de saber*

Artículo de investigación

105

The Enigmas that Give Rise to the Desire to Know
Os enigmas que dão origem ao desejo de saber

María Paulina Mejía Correa**
Sofía Fernández Fuente***

Fecha de recepción: 20 de mayo de 2019
Fecha de aprobación: 22 de noviembre de 2019

Para citar este artículo:

Mejía, M. y Fernández, S. (2020). Los enigmas que le dan origen al deseo de saber. *Pedagogía y Saberes*, 52, 105–115. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-9954>

* Este artículo es parte del proyecto de investigación “El deseo de saber”, ya finalizado. Fue financiado por el CODI de la Universidad de Antioquia y la Institución Universitaria de Envigado. Participan cuatro investigadores: María Paulina Mejía, Sofía Fernández, Alejandro Carrillo y Eliud Hoyos.

** Profesora de la Universidad de Antioquia, doctora en Ciencias Sociales y Humanas e investigadora del grupo Conversaciones entre pedagogía y psicoanálisis.

Correo electrónico: paulina.mejia@udea.edu.co
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7470-7872>

*** Profesora de la Institución Universitaria de Envigado, magister en Ciencias Sociales, énfasis en psicoanálisis, cultura y vínculo social e investigadora del grupo Psicología aplicada y sociedad, PAYS.

Correo electrónico: sfernandez@correo.iue.edu.co
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4436-7459>



Resumen

Este artículo es fruto de una investigación sobre la noción *deseo de saber* en la obra de Sigmund Freud, la cual nos permitió construir cuatro categorías, a saber: enigmas que le dan origen al deseo de saber; los educadores frente a las investigaciones de los niños; los componentes del deseo de saber; y el deseo de saber: entre la repetición y la invención. Aquí presentamos la primera categoría la cual nos permite colegir que los enigmas subjetivos que le dan origen al deseo de saber en el niño tienen que ver con su origen, la sexualidad y la muerte. Abordaremos los avatares por los que atraviesa el niño de frente a estas preguntas, para luego ingresar el olvido como una operación psíquica necesaria que oculta estas preguntas, pero que a su vez le permite al sujeto realizar nuevas investigaciones que no son más que circunloquios de sus primeros enigmas.

Palabras clave

deseo de saber; investigación; enigmas; origen; sexualidad; muerte

Abstract

This article is the result of an investigation into the notion desire to know in the work of Sigmund Freud, which allowed us to build four categories, namely: enigmas that give rise to the desire to know; educators in the face of children's research; the components of the desire to know; and the desire to know: between repetition and invention. In this article we present the first category which allows us to share that the subjective enigmas that give rise to the desire to know in the child has to do with its origin, sexuality and death. We will address the avatars that the child goes through in front of these questions, and then enter the oblivion as a necessary psychic operation that hides these questions, but which in turn allows the subject to carry out new investigations that are more than circumlocutions of their first riddles.

Keywords

desire to know; research; enigmas; origin; sexuality; death

Resumo

Este artigo é o resultado de uma investigação sobre a noção desejo de conhecer na obra de Sigmund Freud, que nos permitiu construir quatro categorias, a saber: enigmas que dão origem ao desejo de conhecer; educadores em face da pesquisa infantil; os componentes do desejo de conhecer; e o desejo de saber: entre repetição e invenção. Neste artigo, apresentamos a primeira categoria que permite compartilhar que os enigmas subjetivos que dão origem ao desejo de conhecer na criança têm a ver com sua origem, sexualidade e morte. Abordaremos os avatares pelos quais a criança passa diante dessas perguntas e entraremos no esquecimento como uma operação psíquica necessária que oculta essas perguntas, mas que, por sua vez, permite ao sujeito realizar novas investigações que são mais do que circunlocuções de seus primeiros enigmas.

Palavras-chave

desejo de saber; investigação; enigmas; origem; sexualidade; morte

Introducción

Problemáticas como el amor y el odio en el vínculo, las identificaciones que se ponen en juego, incluso entre pares, la relación que cada uno tiene con el saber, la posición del maestro frente a los límites propios de la educación, entre otros, han reunido por más de cien años a la pedagogía y el psicoanálisis. Y como parte de esta historia, en 2006 se funda el grupo de investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis, para así contribuir al encuentro entre estos dos campos por medio del desarrollo de investigaciones, su difusión y el intercambio con pares académicos, con el fin de aportar perspectivas para la lectura y comprensión de problemas educativos que se despliegan en diversos escenarios.

Bajo dicha orientación, se realiza una investigación inaugural: “La relación maestro-alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia” (Mejía et al., 2009). Su objetivo fue identificar, analizar y visibilizar las publicaciones realizadas en Colombia, que desde el psicoanálisis han contribuido en la comprensión de la relación maestro/alumno, en el periodo comprendido entre 1986 y 2006.

Esta investigación permitió identificar una serie de nociones y conceptos psicoanalíticos utilizados en el análisis de problemáticas educativas por parte de múltiples autores; algunos de ellos son: transferencia, sexualidad, inconsciente, pulsión y deseo de saber. Ahora bien, al abordar el tratamiento que ellos le dan a estas nociones y conceptos se encuentran algunas imprecisiones y contradicciones que interrogan el modo como se está utilizando el psicoanálisis para pensar los problemas educativos.

En tal sentido, una de las nociones con más problemas en su tratamiento en los escritos analizados es el deseo de saber. Miremos algunas inquietudes que de su análisis se derivan:

- Ciertos autores afirman que el deseo es inconsciente y, a su vez, dicen que los maestros deben reconocer su propio deseo. Entonces, ¿de qué modo se logra este reconocimiento si supuestamente el deseo es inconsciente? Afirman, además, que el deseo se debe reconocer, puede suponer que el sujeto no participa en su construcción. Por tanto, es preciso saber si este se construye o se reconoce, asunto que permite, a su vez, identificar hasta qué punto los maestros

pueden ser encargados de alentar el deseo de saber en los estudiantes, como tantos escritos lo afirman.

- Existe un tratamiento indiferenciado de expresiones como *deseo de saber*, *creación*, *deseo de enseñar* y *deseo de investigar*. De igual modo, en ocasiones se hace equivaler la noción de deseo de saber por palabras como *pasión*, *motivación* o *amor al saber*.
- Se le asignan al maestro unas funciones respecto al deseo como, por ejemplo, “mostrarle al estudiante que el paraíso está perdido para siempre” (Mejía et al., 2009, p. 45). Ante lo cual se puede preguntar ¿en qué consiste esta mostración y de qué modo se hace? ¿Por qué la mostración impacta el deseo del estudiante?
- Otra función que se le atribuye al maestro es “intentar vincular el deseo al placer restándole con ello posibilidades al goce” (Mejía et al., 2009, p. 45). De ello, una pregunta: ¿El deseo se vincula al placer o es el placer un derivado lógico del deseo?
- De igual modo, se afirma que “es la falta la que moviliza la pasión del saber” (Mejía et al., 2009, p. 46). Sin embargo, si fuese la falta la que moviliza el deseo, todo sujeto en falta desearía saber; por tanto, surge la pregunta si no sería la relación con la falta lo que incide en la construcción de un deseo de saber.

Las anteriores son algunas de las inquietudes provocadas por los textos, las cuales invitan a trabajar esta noción desde el campo que le dio su origen —el psicoanálisis—, para con ello delimitar sus alcances y límites, y pensar problemas educativos. Se trata, pues, de no forzar las conexiones posibles entre los campos del psicoanálisis y la pedagogía, sino de esbozar qué es posible entre ambas sin desvirtuar lo específico de cada una.

Ahora bien, nos dimos a la tarea de indagar si hay investigaciones en Colombia que hayan dilucidado en Freud la noción *deseo de saber*. Encontramos que no hay estudios que, a partir de un trabajo riguroso sobre esta noción en el psicoanálisis, permitan derivar sus alcances y límites para pensar problemas educativos. Lo anterior, entonces, le dio la validez y pertinencia a esta investigación, por cuanto facilita trabajar una noción surgida en el campo del psicoanálisis para ponerla a operar con la pedagogía, sin abusar de sus alcances.

Decidimos hacer la investigación relativa a dicha noción, apoyados en las obras completas de Freud editadas por Amorrrortu, debido a que esta traducción cuenta con un amplio reconocimiento en la comunidad académica latina, principalmente por el modo como fue hecho el proceso de traducción.¹

Nos damos pues a la tarea de rastrear el término *deseo de saber* en esta traducción, no obstante, nos percatamos de que este no aparecía específicamente, sino como *apetito de saber*, *pulsión de saber*, *pulsión de investigar*.

Advertidos de ello, convertimos estas palabras en los descriptores que nos permitían rastrear la noción en la obra de Freud y, a partir de ello, encontramos 21 títulos a los cuales les realizamos un análisis intratextual, modalidad de análisis propuesta por Juan Fernando Pérez (1997), la cual busca interpretar los textos a la luz de lo que ellos mismos nos ofrecen.

Luego de este primer tiempo de lectura realizamos un análisis intertextual con el cual construimos unas categorías que a modo de metáforas nos ayudaron a situar los aportes más significativos ofrecidos por Freud respecto a la noción *pulsión de saber*. Estas categorías fueron: enigmas que le dan origen al deseo de saber; los educadores frente a las investigaciones de los niños; los componentes del deseo de saber; y el deseo de saber: entre la repetición y la invención. El presente artículo se centrará en la primera categoría.

Freud nos dice que el infatigable placer de preguntar evidenciado en los niños es un rodeo que hace a una pregunta única que no puede formular.

1 Digamos, en principio, que el mismo Etcheverry refiere que la traducción que Amorrrortu realiza directamente del alemán al español fue cotejada con la traducción realizada por J. Strachey del alemán al inglés. A su vez, de este autor se retoman las presentaciones que le hace a cada obra de Freud. "[...] de cada volumen, se sigue la organización introducida por James Strachey, e incorpora los comentarios y notas a pie de página de este último" (Etcheverry, 1979, p. 2). Adicional a lo anterior, el trabajo realizado por Amorrrortu, del cual nos servimos, se considera una traducción crítica, por cuanto se contrasta con las traducciones realizadas por López Ballesteros y Ludovico Rosenthal para realizar con ellas "una suerte de encuesta terminológica" (Etcheverry, 1979, p. 2). Como ya se indicó, la traducción de Amorrrortu se coteja con la realizada por The Estandard Edition, con el ánimo de buscar mantener los sentidos asignados por Freud a los conceptos capitales del psicoanálisis; evidencia de ello es la necesidad de traducir ciertos términos mediante el uso de tecnicismos, además de vincular las concepciones antropológica y filosófica predominantes en el contexto alemán del siglo XIX (Freud, 1979a). Un ejemplo de ello es la elección de la palabra *pulsión* por encima de *instinto*.

Esta pregunta única nace bajo tres derivaciones: la pregunta por el origen,² la sexuación³ y la muerte. De ello nos ocuparemos en el primer apartado de este artículo. En el segundo, presentaremos los enlaces que tienen las primeras investigaciones que emprende el niño, y con ello la necesidad del olvido como una defensa contra la angustia que le produce lo irresoluble de la pregunta única.

Las preguntas por el origen, la sexualidad y la muerte

El recién nacido, en su condición de desvalimiento y desamparo radical, necesita de los otros para poder vivir. Esos otros, además de suplir sus necesidades biológicas, también serán la puerta de entrada al mundo del lenguaje, al mundo de las significaciones. Y esa entrada hace que el pequeño se enfrente a unos enigmas que lo conciernen profundamente. Dicho de otro modo, al niño no le basta con que suplan sus necesidades biológicas, es preciso también recubrirse de palabras, vestirse de palabras, saber lo que él es; ropajes siempre precarios, como veremos más adelante, que lo harán gravitar el resto de su vida alrededor de ese oscuro agujero del sinsentido, pero el cual, paradójicamente, también será motor, en el mejor de los casos, de la creación. Así lo advierte Rosa Montero (2013): "La creatividad es justamente esto: un intento alquímico de transmutar el sufrimiento en belleza. El arte en general, y la literatura en particular, son armas poderosas contra el Mal y el Dolor" (p. 119).

Y bien, esa falta de significaciones enfrenta al niño a unos problemas que lo inquietan, le causan extrañeza, incluso angustia, hasta el punto de emprender investigaciones que, como veremos, suponen construir hipótesis, conjeturas y categorías en el camino de darle sentido al sinsentido. De tal modo, es el no saber lo que abre el camino a la creación y, en nuestro caso en particular, a la pulsión de investigar en el niño.

- 2 Acogemos el modo como Graciela Frigerio (2010) nombra una de las derivaciones. Ella la nombra como pregunta por el origen, la cual es formulada por Freud como la pregunta que surge cuando el niño se interroga por lo que él significa para sus padres.
- 3 Veremos que la pregunta por la sexuación se refiere a lo que significa ser hombre y ser mujer y a sus modos de gozar sexualmente.

Sobre la pregunta por el origen: qué soy para los otros

Y bien, una pregunta con la que se enfrenta el pequeño, quizás antes de poder hablar de ello, es decir, de poder nombrarla, tiene que ver con lo que él significa para sus padres o quienes hagan sus veces. Esos otros, fuente primordial de los significantes, serán leídos constantemente por el niño para así intentar descifrar de qué sueños él es hijo.

Nos dirá Freud (1979f):

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

Resaltamos que el infatigable placer de preguntar es fruto de un apetito, de una sed de saber algo que no puede formular directamente. Esas preguntas, como dice Freud, no son más que circunloquios que intentan sustituir una pregunta única, pero ¿por qué habría de ser sustituida esa pregunta?, ¿por qué esa pregunta no puede ser formulada por el niño?

Podríamos suponer que el circunloquio es un modo de mantenerse a distancia de algo que angustia; pero que, a su vez, le posibilita sostener un constante rodeo. Es algo así como una protección para no ser tragados por la falta de sentidos, pues, como nos dice Braunstein (2008): “¿Quién podría contar un ‘agujero’?” (p. 169).

Y sobre esas preguntas que inauguran la investigación en los niños, Freud afirma (1979a):

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

La actividad investigadora en los niños es, pues, iniciada por intereses prácticos, más que por intereses teóricos. En este caso hace alusión Freud a una situación desencadenante de sus preguntas, ella es una amenaza que se cierne sobre sus intereses. Como vemos, la amenaza se activa sin necesidad de que

haya nacido un hermanito, lo cual nos hace pensar que la situación desencadenante es el sentir que sus padres tienen otros intereses por fuera de él. Es decir, que él no es el centro de sus cuidados y amor, él no es lo único, él no es todos para ellos. Y ese no ser todo inaugura la pregunta en el niño: ¿Qué soy para el otro?, o, en otros términos: si no soy todo, ¿entonces qué soy?

En tal sentido, nos atrevemos a decir que uno de los enigmas fundantes de la pulsión de investigar es no saber qué se es para el otro, o al menos, no saberlo todo. De igual modo, podemos decir que la pulsión de saber no es fruto de una imposición externa, es fruto de una conmoción interna, de lo incierto, de lo que incomoda, de lo que amenaza la existencia del niño; pues lo no sabido en algún punto lo pone de cara al sinsentido.

Lo anterior nos sugiere que en la actividad investigadora subyace un fondo triste. Y ello resuena con el texto de George Steiner (2007) quien nos dice: “La existencia humana, la vida del intelecto, significa una experiencia de esta melancolía y la capacidad vital de sobreponerse a ella. Hemos sido creados, por así decirlo, ‘entristecidos’” (pp. 11-12). O, en palabras de Rosa Montero (2013):

Hay que hacer algo con todo eso para que no nos destruya, con ese fragor de desesperación, con el inacabable desperdicio, con la furiosa pena de vivir [...]. Los humanos nos defendemos del dolor del sin sentido adornándolo con la sensatez de la belleza. (p. 119)

Por tanto, podríamos decir que crear y, en nuestro caso, investigar son caminos posibles en el intento de aliviar esa tristeza. Nos dice Freud (1979e): “La investigación se dirige a averiguar de dónde vienen los niños, como si el niño buscara los medios y caminos para prevenir ese indeseado acontecimiento” (p. 73).

Entonces, el pequeño se sirve de la investigación para evitar un indeseado acontecimiento. La investigación, en tanto circunloquio, bordea el agujero del sinsentido y le permite al niño no formular la pregunta por el origen de manera directa; en esa medida, es una protección frente a la angustia que la suscita el no saber qué es para sus padres. En tal sentido, no ser todo, supone un fondo de tristeza del cual el niño se protege, entre otros, con la pulsión de saber.

La pregunta por la sexualidad

De igual modo, Freud (1979a) habla de un segundo despertar de la pulsión de saber provocado por acontecimientos sexuales:

Empero, sus vínculos con la vida sexual tienen particular importancia, pues por el psicoanálisis hemos averiguado que la pulsión de saber de los niños recae, en forma insospechadamente precoz y con inesperada intensidad, sobre los problemas sexuales, y aun quizás es despertada por esto. (pp. 176-177)

De esta manera, los problemas sexuales también despiertan la pulsión de saber, y si la despierta es porque ya habitaba al pequeño. Y en este sentido, dos preguntas de tal aspecto inquietan al niño: una es la diferencia de los sexos y otra son sus modos de gozar sexualmente.

La percepción de la diferencia sexual le advierte al pequeño que no todos los seres humanos son iguales. Los hombres y las mujeres son diferentes. Podemos colegir que lo complejo de la pregunta que surge tras la percepción deviene porque el pequeño habita el mundo del lenguaje y será desde allí desde donde debe responder su pregunta. En tal sentido, el niño no viene con un saber genético que le oriente en su acción del lado del macho o de la hembra, como sí les sucede a los animales.

El niño entonces extrae significaciones en su intento por comprender la diferencia de los sexos y para ello acude a los educadores: padres, madres, maestros. Estos otros serán la fuente primordial de donde extraerá el material significativo para responderse sus preguntas, otros que representan el discurso de su tiempo, discurso desde donde harán las transmisiones relativas a las diferencias de los sexos.

Freud encontró una serie de teorías que construían los niños de su tiempo. Por ejemplo, encontró que los niños al percibir la diferencia sexual anatómica creían que las niñas habían perdido su pene (Freud, 1979a, p. 177) y que por tal razón habría en ellas una envidia del pene. Pero, nos preguntamos ¿por qué habría de envidiar un órgano?, ¿qué es lo que realmente envidiaba la niña? Podemos conjeturar que la niña envidiaba, más allá del pene, la significación y valoración social que tenían los niños. Al respecto Freud (1979h) afirma:

[...] pero hemos discernido que la niña siente pesadamente la falta de un miembro sexual de igual valor que el masculino, se considera inferiorizada por esa falta y esa envidia del pene da origen a una serie de características femeninas. (p. 199)

Así, las teorías que niños y niñas construyen sobre este problema no están por fuera de una representación imaginaria de su época, las que construyen de

acuerdo con la transmisión que los otros le hacen. Hoy serán otras las teorías que los pequeños investigadores construyan sobre la diferencia sexual anatómica. Al respecto nos dice Colette Soler (2015, p. 12):

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

Y bien, lo interesante es que los niños se preguntan y construyen teorías, en medio de una cultura que le ofrece respuestas relativas a lo que significa ser mujer y ser hombre, todas ellas inscritas en el orden del lenguaje, que por serlo serán polisémicas, inciertas, no definitivas. Lo cual nos hace pensar que nuevamente los niños se enfrentan a otro enigma en algún punto irresoluble, con el que cada sujeto se las tendrá que arreglar y hacer quizás sus propias invenciones. Lo cierto es que cualquiera sea la composición que elija el pequeño para responderse la pregunta por la diferencia de los sexos, no habrá una respuesta única que defina en últimas qué es ser hombre y qué es ser mujer. Nos dice Rosa Montero (2013): “Sí, es difícil, muy difícil ser mujer, porque en realidad no sabes en qué consiste ni siquiera asumir lo que la tradición exige” (p. 132).

Esta ambigüedad retornará una y otra vez en determinados momentos de la vida del sujeto, como bien lo ilustra el tiempo de la adolescencia. Momento en el cual adviene un retorno de lo reprimido que actualiza las primeras preguntas de la infancia, y esta será una de ellas.

Insistiremos, también el sujeto que es soñado sueña, es decir, inventa respuestas, así sea fragmentarias a la pregunta relativa a qué es ser hombre y ser mujer. Hace su composición, venida de lo que él interpreta de los otros, de lo que ha dejado en él huellas. Y como dice Marie-Hélène Brousse (2015), cada uno tiene que tratar de ser una mujer o tratar de ser un hombre entre otros. Elegir entre lo múltiple, y renunciar a ser lo Uno, a ser La, a ser El.

Otro enigma relativo a la sexualidad que surge para el pequeño investigador es sobre el goce entre los sexos o, dicho en palabras de Freud, por lo que sucede en el cuarto de los padres. Freud en el texto *Sobre las teorías sexuales infantiles* (1979b) dirá:

La tercera de las teorías sexuales infantiles típicas se ofrece a los niños cuando, por alguno de los azares hogareños, son testigos casuales del comercio sexual de sus padres, acerca del cual, en ese caso, pueden recibir unas percepciones harto incompletas. Pero cualquiera que sea la pieza de ese comercio que entonces observen, la posición recíproca de las dos personas, los ruidos que hacen o ciertas circunstancias secundarias, siempre llegan a lo que podríamos llamar la misma concepción sádica del coito. (p. 196)

Entonces, el problema a resolver por el pequeño investigador surge al “recibir percepciones harto incompletas” de las relaciones sexuales, y con las piezas que de ello recibe construye sus teorías. En este punto podemos decir que dichas teorías sexuales no solo están teñidas de las representaciones de la época y de lo que el otro les transmite, sino también de sus propios imaginarios que, en este caso, como lo advertimos en el fragmento de Freud, pueden ser de tinte sádico. Y esas construcciones imaginarias se pueden derivar de cierta asociación que hace el niño entre lo percibido y lo vivido:

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

Los niños, entonces, asocian sus saberes previos con las nuevas percepciones. Dirá Freud (1979b): “Casi siempre buscan la solución del secreto en alguna relación de comunidad” (p. 197).

Otra de las teorías que Freud encuentra en los niños para explicarse la relación sexual es: “[...] el marido orina en la bacinilla de la esposa. Otras veces el sentido del estar casados se sitúa en lo siguiente: mostrarse recíprocamente la cola (sinvergüenza)” (1979b, p. 198). Así, lo imaginario acude como recurso psíquico que le sirve al niño para construir respuestas fragmentarias a sus enigmas, las cuales estarán teñidas de los elementos de la época y de los modos singulares como interpreta los acontecimientos que le causan extrañeza.

Ocorre, entonces, igual que con los otros enigmas, el niño intenta responderse con fragmentos, lo cual significa que quedarán sombras, no saberes, restos no atrapados por la palabra: “Por lo demás, nuestro pequeño investigador ha hecho muy temprano la experiencia de que todo saber es un fragmento y de que en cada estadio queda un resto no solucionado” (Freud, 1979d, p. 83).

Como podemos ver, la pulsión de saber se anuda a problemas que le conciernen al niño en lo íntimo frente a los cuales construye respuestas para intentar esclarecer aquello que lo inquieta. Pero, como anotamos, queda un resto no solucionado, es decir, que sus preguntas de alguna manera no se resuelven completamente y ello podrá alentar en lo sucesivo su apetito de saber.

La pregunta por la muerte

Otro enigma al cual se enfrenta el pequeño es el de la muerte, enigma que ha permanecido para el ser humano desde la cultura primitiva hasta la contemporaneidad. Nos dice Freud (1979g): “Hemos intentado matarla con el silencio; y aún tenemos el dicho: ‘Creo en eso tan poco como en la muerte’. En la muerte propia desde luego. La muerte propia no se puede concebir” (p. 290).

Matarla con el silencio, pero también, con la creación de sistemas de pensamiento como uno de los recursos psíquicos y culturales para protegerse del horror de lo que no tiene representación, y para intentar apoderarse del mundo; es decir, controlar aquellos poderes que nos sobrepasan (Freud, 1979f). Algunos de esos sistemas de pensamiento son el animismo, las religiones y la ciencia.

Sobre el animismo Freud (1979f) nos dice:

[...] el problema de la muerte debió constituirse en el punto de partida de la formación de las teorías del animismo. Para los primitivos, la perduración de la vida —la inmortalidad— era lo evidente. La representación de la muerte es tardía y se la admite solo con vacilaciones; aun para nosotros sigue siendo vacía de contenido, y no la podemos consumir. (p. 80)

Llamamos la atención sobre lo que supone para el ser humano aquello que es vacío de contenido, aquello que no tiene representación. Parece que ese vacío anima a la invención de teorías que apacigüen y que reduzcan ese sentimiento de pequeñez y de insignificancia del ser humano.

En el animismo, la magia será el medio para someter a la voluntad del ser humano los procesos naturales; será un modo de protegerse y conservar cierta omnipotencia de pensamiento que lo resguarde de lo incierto y de la muerte. Relata Freud, por ejemplo, que los *ainos* del Japón tienen una práctica para hacer llover: vierten agua en cedazos, mientras otros hacen un navío con una vasija y luego la pasean por la aldea:

Existe entonces una sobrestimación general de los procesos anímicos, vale decir, una actitud frente al mundo, que nosotros, de acuerdo con nuestras intelecciones del vínculo entre realidad y pensar, no podemos menos que considerar como una sobrestimación del segundo. Las cosas del mundo son relegadas tras sus representaciones; lo que con estas se emprenda acontecerá por fuerza también a aquellas. Las relaciones que existen entre las representaciones se presuponen también entre las cosas. (Freud, 1979f, p. 87)

En tal sentido, el pensamiento busca controlar la realidad, hacer que ella se comporte según los intereses del ser humano, así, intenta domeñar los poderes que lo amenazan, entre ellos la muerte.

Otro sistema de pensamiento considerado por Freud es la religión, en el cual ya el ser humano no es omnipotente como en el sistema anterior, pero sí trata de manipular la voluntad de los dioses a través de los rituales, para así apartar los peligros que sobre él se ciernen.

La cosmovisión científica es el tercer sistema de pensamiento en la cual la persona intenta controlar la naturaleza a través del conocimiento, sin embargo, pierde la omnipotencia quedando en algún punto reducido, como dice Freud (1979f), a su pequeñez frente a la muerte:

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

Como vemos, frente a la muerte el ser humano ha utilizado el pensamiento como una defensa para soportar el sinsentido de la existencia, de la vida y de la finitud. El ser humano inventa teorías que no son otra cosa que ficciones en el esfuerzo por comprender y soportar lo insoportable.

Nos recuerda Maud Mannoni (1992) unas palabras de Freud: “si quieres soportar la vida has de estar dispuesto a soportar la muerte” (p. 26). Y para él esta aceptación de la muerte supone, además de la represión, la búsqueda de recursos que nos posibiliten, así sea de manera incompleta, representaciones de la muerte propia y del semejante: “es en el mundo de la ficción, en la literatura, en el teatro, donde tenemos que buscar el sustituto que falta a la vida” (Freud, 1979g, p. 292). Así las cosas, a la vida le falta un sustituto, podríamos decir, que a la vida le falta el sentido. Los primitivos acudieron al animismo y a la religión. Hoy quizás algo de ello perdura, pero, a su lado está la ciencia. De igual modo, Freud nos insta a inventar otras vías que nos permitan construir sentidos, ellas son: la literatura, el teatro y, por qué no, la investigación. Es decir que en el lugar donde falta el sentido se puede inventar algo para poder soportar la vida. Carolina Sanín dice que es escritora porque busca comprender o acoger su mortalidad, que es su mayor problema, como tal vez el de cualquier ser humano (Lizarazo, 2018, p. 23). También, Graciela Frigerio nos dice en la conferencia “Lo que se pone en juego entre grandes y chicos” (2014, s. p.):

Ustedes saben, los amuletos son cuestiones importantísimas en la vida de los sujetos. Es lo que nos pone a salvo de los terrores, quizás pensar con otros, es ofrecer amuletos, que las relaciones, que las afinidades intelectuales, que la amistad intelectual se nos vuelva un amuleto, lo que nos protege de lo que nos aterra.

Como hemos visto, tanto las preguntas por el origen, la sexualidad y la muerte llevan al niño a la construcción de ficciones, creencias y teorías. Así, el sujeto soñado sueña para soportar el agujero de la ausencia de sentidos. Crea sus propios amuletos, sus salvavidas.

Todas las preguntas asociadas a esos interrogantes existenciales han tenido profusas tramitaciones (teóricas, religiosas, literarias, científicas, artísticas, políticas, privadas y/o públicas). Sin embargo, parecería que ninguna de las explicaciones ofrecidas propone una comprensión definitiva, lo que es a la vez inconfortable y prometedor. (Frigerio, 2010, p. 3)

Podemos, entonces, concluir diciendo que es el horror lo que está detrás de las creaciones y el horror está asociado a la falta de sentido. En palabras de Rosa Montero (2013):

La literatura se dedica a dar vueltas en torno al agujero; con suerte y con talento, tal vez consiga lanzar una ojeada relampagueante a su interior. Ese rayo ilumina las tinieblas, pero de forma tan breve que solo hay una intuición, no una visión. Y, además, cuanto más te acercas a lo esencial, menos puedes nombrarlo. (p. 196)

La pulsión de saber, así como la literatura, también le da vueltas al agujero para iluminar algo de esas tinieblas. Dicho de otro modo, la investigación es una modalidad de creación, es un rodeo que nos mantiene a salvo de ser tragados por el agujero del sinsentido.

Investigación y olvido

En este apartado proponemos con Freud de qué modo el olvido de las preguntas fundantes, es un retiro del agujero, que a lo sumo nos permitirá gravitar a su alrededor, pero sin ser tragados por su imperturbable oscuridad.

Como lo advertimos, el pequeño investigador frente a sus preguntas construye teorías, pero en ese camino tropieza con dos dificultades en sus investigaciones, que contribuyen a que su destino sea el olvido. Dichas dificultades son la naturaleza de las preguntas que el niño se formula y otra es la posición que el educador asume frente a estas.

Sobre la naturaleza de las preguntas Freud (1979e) nos dice:

Pero como su propia constitución sexual no está a la altura de la tarea de engendrar hijos, también tiene que resultar estéril su investigación acerca de dónde vienen los niños, y abandonarse por no consumable. La impresión de este fracaso en el primer intento de autonomía intelectual parece ser duradera y profundamente deprimente. (pp. 73-74)

Tal vez ello indica que las soluciones de las preguntas sobre el origen, lo sexual y la muerte tendrán un impedimento constitucional. Nos dice Braunsstein (2008): “Lo ‘inasequible’ que Goethe confesaba depende de la imposibilidad de ‘contar de veras una historia’ [...] de la incapacidad del lenguaje de aprehender lo real” (p. 15).

Entonces, dichas preguntas tropiezan con una dificultad —nombrar lo que no tiene nombre—, lo cual le imposibilita al ser humano contar de veras su propia historia, es decir, aquella versión definitiva sobre su origen, la sexualidad y la muerte.

Nos dice Braunstein (2008):

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

Armar con fragmentos de la memoria nuestra biografía. Braunstein nos recuerda que Proust decía que cada uno debe escribir el libro que lleva dentro. Digamos que él propone el camino de la literatura. Con Freud podríamos decir que el investigador lo hará desde la ciencia, en tanto los temas de su búsqueda sean problemas que le conciernen subjetivamente, temas que le trabajen. Por tanto, la investigación bajo esta perspectiva es una labor alejada de toda prescripción externa, no puede responder a una tarea venida del otro. Será algo que en definitiva conmueva al investigador, aunque él no sepa muy bien por qué, como nos lo enseñó Freud con el escrito *El delirio y los sueños en la “Gradiva” de W. Jensen* (1979c).

Pero bien, continuemos con el segundo factor que contribuye a lo insoluble de las preguntas que se hace el niño, algo que acrecienta los obstáculos en su camino de investigador.

Nos dice Freud que el pequeño puede ser desalentado por los educadores en sus investigaciones, la cual lo empuja, las más de las veces, a renunciar a ellas para evitar la angustia que le suscitan sus enigmas. Ya sabemos que esas primeras investigaciones son insolubles, sin embargo, el niño intenta construir respuestas; pero si del lado del educador encuentra un desprecio a sus búsquedas, ello tendrá consecuencias en la relación que el niño tiene con la investigación, es decir, en su relación con una de las vías que nos permite lidiar con nuestros oscuros agujeros.

Vemos, pues, que tanto la naturaleza de las preguntas como las posiciones que asumen los educadores contribuyen a la represión de los enigmas del pequeño. Así, el olvido es una defensa que desaloja de la conciencia lo que angustia y no se pueden resolver. Dice Braunstein (2008): “[...] la memoria es una columna hueca que se construye en torno a un vacío central hecho de olvido y rechazo” (p. 14). Y en este sentido, el destino de las primeras investigaciones del niño será la represión de esas preguntas.

Y ese olvido parece necesario para protegerse de la angustia que el sinsentido le produce, pero, a su vez, será el motor de sus futuras investigaciones. Pero el olvido de sus primeras preguntas no significa que ellas no permanezcan ni retornen bajo otros ropajes, los que les permitirán salir a la luz, en el mejor de los casos, sin que representen angustia. Es como si fuese menester olvidar para poder emprender otras investigaciones, aunque sean solo circunloquios de una pregunta única e irresoluble. Así el sujeto gracias al olvido quedará gravitando alrededor de lo no sabido, construcción de una órbita protectora que le posibilitará la creación.

Dicho en las palabras de Graciela Frigerio en su conferencia *Lo que se pone en juego entre grandes y chicos* (2014, s. p.):

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

Conclusión

Tenemos entonces, tras este recorrido, unas enseñanzas de Freud sobre la pulsión de saber. En primer lugar, la pulsión de saber es impulsada por unas preguntas sobre lo que no tiene nombre. Por tanto, investigamos por cierto extravío estructural producido por habitar el mundo del lenguaje. Lo vacío de contenido, lo irrepresentable del origen, la sexualidad y la muerte; es decir, lo no sabido le da lugar a la investigación y a la invención de teorías para protegerse del horror que produce lo innombrable. De tal modo, el horror está en el centro de las creaciones y lo horroroso es lo que está por fuera del sentido. Es así como la incertidumbre frente al origen, la sexualidad y la muerte, es la partera de la pulsión de saber.

En tal sentido, el niño que es soñado por otros, el niño nacido en el mundo del lenguaje, el cual lo lanza a preguntas incesantes que no tienen respuestas, también sueña, crea, se recrea. El sujeto tendrá que inventar eso que le falta a la vida, como dice Freud; inventárselo por la vía de las representaciones. Así la

ficción, la literatura, el teatro, la investigación, entre otros, pueden ser invenciones que construye el sujeto para hacer algo con eso que le falta a la vida.

De igual modo, tras este recorrido, podemos decir que sin problemas no hay investigación. La pregunta por el origen, la sexualidad y la muerte son verdaderos problemas para el niño, problemas porque le causan enigmas, le producen incomodidad subjetiva, desconcierto. Por consiguiente, estos problemas se constituyen en motor de las investigaciones que emprende, en las cuales construye hipótesis, conjeturas y categorías en el camino de aliviar su incomodidad. Y como lo referíamos, la pulsión de saber no se pone en operación por solicitud de los otros, es más bien fruto de una conmoción interna que amenaza al pequeño. De aquí derivamos otra conclusión: no hay investigación por fuera de la subjetividad.

Para cerrar nos acompañamos de unas palabras de Graciela Frigerio (2010, p. 21)

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

Referencias

- Braunstein, N. (2008). *Memoria y espanto o el recuerdo de infancia*. México: Siglo XXI.
- Brousse, M. (2015). Lo que el psicoanálisis sabe de las mujeres como "género". *AMP Blog*. Recuperado de <https://elp.org.es/wp-content/uploads/2019/07/MHBrousse-psicoanalisis-sabe-de-las-mujeres-como-genero-2013.pdf>
- Etcheverry, J. (1979). Sobre la versión castellana. En S. Freud, *Obras completas* (pp. 1-143). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979a). Tres ensayos de teoría sexual (1905). En *Obras completas. Tomo VII* (pp. 109-224). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979b). Sobre las teorías sexuales infantiles (1908). En *Obras completas. Tomo IX* (pp. 183-202). Buenos Aires: Amorrortu.

- Freud, S. (1979c). El delirio y los sueños en la "Gradiva" de W. Jensen y otras obras (1906-1908). En *Obras completas. Tomo IX* (pp. 1-80). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979d). Análisis de la fobia de un niño de cinco años (1909). En *Obras completas. Tomo IX* (pp. 1-118). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979e). Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci (1910). En *Obras completas. Tomo XI* (pp. 53-128). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979f). Tótem y tabú (1913-1914). En *Obras completas. Tomo XIII* (pp. 1-163). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979g). De guerra y muerte. Temas de actualidad (1915). En *Obras completas. Tomo XIV* (pp. 273-304). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1979h) ¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial (1926). En *Obras completas. Tomo XX* (pp. 165-244). Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (2010.) *Curioseando (saberes e ignorancias)*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5705073>
- Frigerio, G. (28 febrero de 2014). *Lo que se pone en juego entre grandes y chicos*. Conferencia en el Seminario Infancia, Pedagogía y Psicoanálisis. Grupo de investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis. Universidad de Antioquia. Medellín, SIU.
- Lizarazo, M. (7 de diciembre de 2018). Carolina Sanín: "Busco comprender o acoger mi mortalidad". *El Espectador.com*. Recuperado de <https://www.elspectador.com/noticias/noticias-de-cultura/carolina-sanin-busco-comprender-o-acoger-mi-mortalidad-articulo-827897>
- Mannoni, M. (1992). *Lo nombrado y lo innombrable. La última palabra de la vida*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Mejía, M., Flórez, S., Fernández, S., Cortés, M. y Toro, G. (2009). La relación maestro-alumno desde el psicoanálisis. Un estado del arte en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (separata 58), 3-194.
- Montero R. (2013). *La ridícula idea de no volver a verte*. Barcelona: Seix Barral.
- Pérez, J. (1997). Elementos para una teoría de la lectura. *Utopía Siglo XXI*, 1(1), 111-126. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Soler, C. (16 de abril de 2015). No tengo raíces. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-270594-2015-04-16.html>
- Steiner, G. (2007). *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.