



Yura: Relaciones internacionales

Departamento de Ciencias Económicas, Administrativas y de Comercio

Revista electrónica ISSN: 1390-938x

Nº 35: Julio - septiembre 2023

Psicoanálisis y pedagogía: La lógica de los discursos en la práctica docente

pp. 1 - 19

Chávez, Dorian

Instituto Tecnológico Universitario Cordillera

Quito - Ecuador

Av. De la Prensa N45-268 y Logroño

dorian.chavez@cordillera.edu.ec

Psicoanálisis y pedagogía: La lógica de los discursos en la práctica docente.

Chávez, Dorian

Instituto Tecnológico Universitario Cordillera

dorian.chavez@cordillera.edu.ec

1

Resumen

La reflexión de la práctica docente a partir de la lógica de los discursos propuestos por el psicoanálisis se propone como fundamental para cuestionar los diversos modos y metodologías propuestas por la pedagogía, debido a que en ocasiones estas técnicas dejan por fuera la particularidad en la cual cada sujeto se acerca al saber, elemento que gracias a un enfoque analítico es posible detallar y profundizar. El análisis a partir de los discursos permite preguntarse por el modo en el que, tanto docente como estudiante, se ubican en relación al saber, la transmisión, la verdad, y más lugares que entran en juego en la dinámica educativa. Por lo tanto, el discurso universitario y amo, discursos que muchas veces son los principales dentro del aula de clase plantean imperativos en los cuales el docente se posiciona como el *amo* del saber, y el estudiante como *el vasallo* del mismo, dejando por fuera el deseo en relación al saber y la verdad. Por otro lado, se menciona la importancia del discurso del analista como modo de posición en el cual el docente es el *mediador* entre el estudiante y el saber. La investigación es de corte cualitativo.

Palabras clave

Psicoanálisis, Pedagogía, discursos

Abstract

The reflection of teaching practice based on the logic of the discourses proposed by psychoanalysis is proposed as fundamental to question the various modes and methodologies proposed by pedagogy, because sometimes these techniques leave out the particularity in which each subject approaches knowledge, an element that thanks to an analytical approach it is possible to detail and deepen. The analysis based on the discourses allows us to ask ourselves about the way in which, both teacher and student, they are placed in relation to knowledge, transmission, truth, and more places that come into play in the educational dynamics. Therefore, university and master discourse, discourses that are often the main ones within the classroom, pose imperatives in which the teacher positions himself as the 1master 1of knowledge, and the student as2 the vassal2 of it, leaving out desire in relation to knowledge and truth. On the other hand, the importance of the analyst's discourse as a mode of position in which the teacher is the 3mediator3 between the student and knowledge is mentioned.

Keywords

Psychoanalysis, Pedagogy, Discourses

El presente estudio parte de la inquietud teórico-práctica de abordar la posible complementariedad de dos ciencias que, cada una desde su terreno, apuesten por el surgimiento del sujeto en el ámbito educativo: Psicoanálisis y Pedagogía. Por un lado, el psicoanálisis se entiende como la práctica de una teoría – y en su reversión, la teoría de una práctica – que se fundamenta en el ejercicio de la palabra entre analista (psicólogo) y analizante (paciente) como medio para acercarse al malestar del sujeto a partir de la hipótesis del inconsciente, sus manifestaciones y funciones. A pesar de ello, nos serviremos de su lógica de trabajo, de sus postulados y funciones para hilvanar un puente con el ámbito educativo. Por otro lado, analizaremos al discurso pedagógico como aquella disciplina que aborda la teoría de la educación y se interesa por las prácticas de transmisión de saberes en un campo multidisciplinario que incluye a la filosofía, la política, la sociología entre otras, y en este afán, se abre una pregunta que nos permite reflexionar si como parte de los objetivos de la pedagogía encontramos a “la ilusión de unidad totalizante del saber” (Elgarte, 2009, p.318).

A pesar de la disparidad planteada entre estas dos disciplinas, la propuesta que el psicoanálisis brinda - a pesar de ser una práctica de escucha y una función que se crea entre analista y analizante - en su contexto teórico práctico instituido por una lógica de trabajo, es la de no inscribirse en relación a un saber totalizante, tampoco asegura la existencia de una forma eficaz, comprobada, predictiva y replicable de como transmitir un saber – no existe sinonimia entre saber y conocimiento –, objetivo que se plantea realizable en la práctica docente. El psicoanálisis conjetura a partir de su lógica una manera de acercarse al sujeto del inconsciente

La función que se propone como elemento fundamental para reflexionar la transmisión en la educación es la del discurso, misma que Lacan (1969) en su texto “El reverso del psicoanálisis” desarrolla a partir de 4 lugares que conforman 4 dispositivos: El discurso del amo, el discurso de la histérica, el discurso del analista y el discurso de la universidad. A decir de Braunstein (2011), ellos están ligados por vectores que anuncian la imposibilidad o necesidad de ciertos encuentros. Estos lugares, por la disposición, movimiento y lógica que guardan entre ellos, representan la lógica formal con la que Lacan plantea su análisis del lazo social, y con ello de la subjetividad, función de gran relevancia debido a que está supeditada a la correspondencia entre al menos tres instancias – el sujeto, el otro y el Otro – que son, de manera sincrónica, causa y efecto de la otra, por lo tanto, y como parte del lazo social, nos centraremos en la relación docente-estudiante, lugar en el que el lazo es también lugar de subjetivación

En este sentido, los discursos que tomaremos como referencia serán: el discurso del analista, el discurso del amo y el discurso universitario, tomando en cuenta que, según la lógica algebraica de los dispositivos planteados por Lacan, como menciona Braunstein, son discursos que suponen la presencia y movilización de los otros, sin embargo, a pesar de lo mencionado, se ha optado por no tomar en cuenta al discurso de la histérica al no plantearse como relevante en lo que respecta al plano de la transmisión.

Materiales y Métodos

Para el presente estudio, por su complejidad y transdisciplinariedad (Nicolescu, 1998) se ha optado por acoger ideas multidisciplinarias en su redacción, en vista de que al poner como fin del estudio al aprendizaje y como herramientas al psicoanálisis y a la pedagogía, se hace necesario dialogar entre ellos para plantear tal cometido. A partir de esta investigación, se pretende establecer una propuesta teórica, sin que ello quiera decir que no tendrá efectos prácticos – al plantear que la teoría solo puede devenir de una práctica y la práctica únicamente sostenerse en una teoría -, por lo que se esbozarán principios que sirvan de razonamiento para quienes desean abordar su estudio con patrones a ser demostrados. Las fuentes de información serán documentales obtenidas de libros y revistas tanto independientes como anexadas a diferentes instituciones.

Adicionalmente, para la recolección de la información se utilizará la técnica documental y para el procedimiento para el tratamiento de información se lo hará con la técnica explicativa.

Resultados

Si el psicoanálisis se inaugura con Freud (1886) como una práctica, un *tratamiento psíquico* que se ocupa de los padecimientos del hombre a través de la palabra ¿Bajo qué argumento se puede proponer elementos analíticos que aporten al ejercicio pedagógico? Es decir, si el ejercicio analítico es una clínica que se fundamenta en su ética y en ese sentido como Lacan (2001, p. 250) apunta: “es la praxis de su teoría”, se podría entender que su límite serían las cuatro paredes de un consultorio. Por otro lado, Moreno (2014) recalcó el potencial del psicoanálisis como una lógica capaz de dotar a quien se sirva de ella de elementos para el análisis de lo social y en sus ambientes específicos: Lo cultural, político, económico, tecnológico y más.

En un sentido similar, Braunstein (2012) al abordar la propuesta de los cuatro discursos de Lacan menciona que se configuran como una herramienta que posibilita el análisis de elementos ligados tanto a la clínica, como a aquellos procesos que posibilitan la subjetividad, por lo que a pesar de lo que se pueda *crear*, el psicoanálisis, por su lógica de trabajo, postulados, teoría, funciones y demás elementos, es un aporte fundamental para la re-lectura de otros campos del saber, además, es de suma importancia resaltar que el propio psicoanálisis, desde Freud, ha sido una subversión “¿resistencia?” de la lectura tradicional propuesta por otras ciencias. Tanto es así que desde los inicios Freud aportaba con postulados sostenidos desde la lógica analítica para desplegar cuestionamientos a otros campos del saber, y con ello, al propio psicoanálisis también. De sus axiomas más conocidos rescataremos aquel enunciado en 1937, el cual aborda la imposibilidad existente en tres profesiones: psicoanalizar, gobernar y educar.

La propuesta se sostiene en medida de que los resultados dados por estas prácticas son insuficientes, a lo que Marín añade que esto no significa que por esta imposibilidad estas funciones tan importantes en lo social sean dejadas de lado, al contrario, pareciera que la misma imposibilidad funda el ahínco de éstas, es más, la autora añade: “cuanto más imposibles son, más reales devienen” (Marín, 2004, p.76). A partir de la propuesta de Freud, Marín se centra en “los resultados insuficientes” acerca de la imposibilidad de las tres prácticas y brinda una valiosa pista: Hay un resto que no se puede rastrear, atrapar y peor aún dominar como efecto de estas tres profesiones. Para fundamentar este argumento, se parte de la diferencia entre las llamadas ciencias positivistas, mismas que se centran en lo evidenciable y replicable, en contraste con ciencias como el psicoanálisis, la cual es denominada como una

ciencia conjetural por Lacan (1966) ya que da un lugar a aquello que está por fuera de la medición, sin que eso quiera decir que en las demás ciencias no existe este resto, solamente no lo toman en cuenta. Por ejemplo, en la educación y con ello en la pedagogía, es este resto lo que no es posible predecir ni controlar. No se trata de la simple relación causa – efecto: enseñar – aprender, hay varios elementos más allá que permiten que la información – cúmulos de signos - se conviertan en un saber - apropiación de esos signos para convertirlos en significantes que le dan sentido al sujeto y a ese saber -.

Sin embargo, antes de adentrarnos en los diversos elementos que el psicoanálisis pueda aportar al ámbito educativo, es importante abordar los encuentros y desencuentros de estas dos ciencias. Elgarte (2009) mencionó como un elemento fundamental, el hecho de que estos dos discursos, es decir, el analítico y el pedagógico, a pesar de tener distintos objetos de estudio, los dos operan a partir de la palabra y con sujetos. El mismo autor referencia a Rabant (2001) para mencionar, además, que en el campo pedagógico existe la intervención de la función de saber, misma que está condicionada no únicamente en relación a la metodología de la enseñanza, sino también “al corte que en él opera el deseo” (p.74). En este sentido, Rabant incluye en el campo pedagógico la lógica analítica, al no centrarse únicamente en las metodologías pedagógicas para “garantizar” un aprendizaje, si no al darle un lugar al deseo, deseo al que Lacan (1958) postuló como una incógnita, una “x” a despejar y de la cual nada sabemos, a no ser por sus efectos.

Mencionado deseo, piedra angular del trabajo analítico, Rabant lo posiciona como fundamento en el acto de transmisión, es decir, en el acto en el que interviene la relación docente-estudiante, sin olvidar que entre estos dos lugares media el saber. En esta misma vía, Báez (2013) mencionó que la función del docente es la de mantener vivo el saber, es decir, no eclipsarlo ni eliminarlo, al contrario, crear un lugar en el que el deseo por conocer sea el que funde las bases del acto de aprendizaje. Es de suma importancia plantear y hacer énfasis en que, al abordar a la función docente y estudiante, no hablamos de la persona estudiante o docente, sino de la función de cada uno, en ese sentido, no nos dirigimos al “yo” de estas instancias, debido a que nos encerraríamos en la misma vía sin salida de las otras ciencias, es decir, proponer que todo parte de elementos conscientes y por lo tanto de la voluntad.

Según Elgarte (2009), trabajar sobre las funciones de docente-estudiante, es abordar la problemática del *sujeto del inconsciente*. Se trata de re-ubicar el centro por fuera de él, es decir, no en el yo, espejismo de *unidad* que como Lacan (1966) aborda en la conferencia de Baltimore, está más apegado a la concepción de *completud*, que se ligán a las teorías de la

personalidad y se alejan de la propuesta psicoanalítica. Por lo tanto, como Elgarte afirma, de lo que se trata es de tomar en cuenta a la función del inconsciente, sus modos, lógica, manifestaciones y efectos que tendrá en el campo pedagógico. Elgarte argumenta además que, al tomar en cuenta a la concepción de sujeto del inconsciente, el efecto es *destronar* a la instancia yoica-consciente como elemento único encargado del conocimiento, por lo tanto, no existe garantía, “programación pedagógica” al respecto de aprehender/aprender un saber, es decir, como plantea Elgarte, no se trata de una “apuesta al rendimiento”, si no, al contrario, el psicoanálisis apuesta por el deseo de saber (Moreno, 2014).

A partir de este marco teórico-práctico, es posible plantear la siguiente pregunta: si la educación no es un simple movimiento de causa-efecto y, además, está en el campo de lo impredecible ¿qué elementos podría plantear el psicoanálisis como fundamentos que, sin garantizar un “aprendizaje” de los contenidos cognitivos, aporte en la transmisión de un -algún- saber? Braunstein (2012), al profundizar y desplegar la lógica de los discursos de Lacan (1969), menciona lo siguiente: “los discursos aparecen en toda su pureza sobre el papel pero en el análisis de la realidad, de cualquier realidad que está organizada en relación con el vínculo social, se debe tomar en cuenta la coyuntura de su interacción, pues, el discurso está ligado a los intereses del sujeto” (p. 134). Es decir, Braunstein ubica el énfasis de los discursos no solo para la clínica, sino para todo vínculo social, con ello, incluye también al vínculo estudiante-docente, mismo que, a partir de la posición en la fórmula de los discursos, apuntará a un efecto y a una disposición.

Antes de abordar la teoría de los discursos a partir del “álgebra lacaniana” retomamos la propuesta de Zuluaga (2009) citada por Moreno: “el discurso en cambio subsiste, instaura relaciones, códigos, imperativos, es decir, va mucho más lejos que las enunciaciones efectivas” (Moreno, 2014 p. 54). Este despliegue nos permite resaltar la importancia de los discursos a partir del tipo de lazo que establece. Además, el autor al abordar lo que él plantea como álgebra lacaniana, menciona la importancia de las letras que funcionan como “operadores conceptuales, que permiten la escritura de los matemáticos” (p.55). Estas funciones -letras- responden a conceptualizaciones psicoanalíticas, mismas que se expresan de la siguiente manera: S1, representa al significante amo; S2, representa al saber; \$, representa al sujeto del inconsciente; y finalmente “a”, que representa al objeto a.

Para completar la conceptualización de Lacan, hace falta aclarar los lugares del discurso, lugares que serán inamovibles - como se verifica en la figura 1 - sin embargo, en aquellos lugares estarán las funciones que rotarán en sentido horario o antihorario, dejando la

posibilidad de cuatro discursos - aunque Lacan (1971), al proponer el discurso del capitalista, inaugure un quinto discurso, pero este, por la variación que implanta, no tendrá la misma lógica de los otros cuatro discursos, por lo tanto, queda en tela de duda si termina siendo un discurso o no - que dependerán de las letras que se ubiquen en la posición de agente.

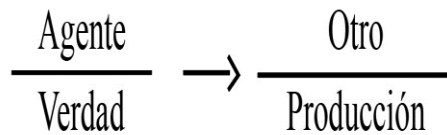


Figura 1

Braunstein (2012) al seguir la pista de Lacan, evidencia un cambio fundamental que se da entre la figura 1 - primer planteamiento de Lacan al respecto del discurso - con la figura 2, misma que rastrea en el seminario “Estoy hablando con las paredes”, en la que se muestra una nomenclatura distinta y, además, vectores que posibilitan o no ciertas relaciones entre los lugares.

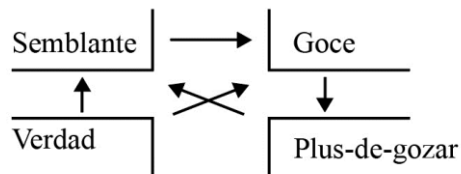


Figura 2

Después de abordar los elementos formales de la teoría de los discursos, retomamos el discurso con el que Lacan empieza a hilvanar su propuesta, el discurso del amo, mismo que, como Braunstein (2012) retoma, es la fórmula matriz al ubicar como semblante al S1, lo que tendrá como efecto la regulación del goce de los sujetos que habitan en él, además del imperativo de que “todo marche como debe marchar” (Moreno, 2009).

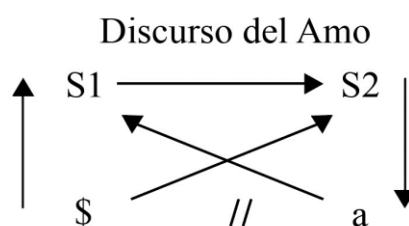


Figura 3

Moreno (2014) retoma a Lacan y el recorrido que elabora al respecto del discurso del amo para aclarar que mencionado dispositivo se fundamenta en la lectura de Hegel - Fenomenología del espíritu - quien propone la dialéctica entre el amo y el esclavo de la antigüedad, misma que se sostiene en el deseo de reconocimiento, el cual deviene de la imposición del uno sobre el otro, del amo (vencedor) al esclavo (vencido). Es así que, Moreno retoma a Lacan y a través de él la lectura de Hegel y Kojève aclarando que el discurso del amo es aquel que articula el orden a partir del *vencedor*, ya que este decide sobre la vida y los modos de cómo hacerlo, es decir, “homogeniza a los sujetos para que todo marche correctamente, que todo funcione” (p. 61). En relación al matema, la escritura entre S1-S2, representa “la articulación del significante amo con una cadena de significantes” (p. 62), misma que tendrá un valor de saber - S2 - es decir, termina siendo el *saber hacer* del esclavo a partir del mandato del amo, *saber hacer* no solo en la acepción artesanal, también del epistémico, lo que tendrá como efecto en el lugar de la producción, del plus de gozar, la fabricación de objetos “a” que responden al goce y satisfacción del amo.

Para finalizar con el cuadrípodo, retomamos de Braunstein (2002) en su texto “El concepto de semblante en Lacan”, en el cual se menciona que “el agente del discurso es inconsciente de la verdad que sustenta su decir” (p. 125). Por lo tanto, en el discurso amo, el agente - S1 -, a pesar de su impostura, está dividido, en falta, a pesar de su interés por que las cosas marchen como deberían, haciendo del esclavo su vasallo, aún en esa posición, nunca terminará de completarse, de satisfacerse, a pesar de sus intentos la falta lo marca de manera inevitable. Para ejemplificar estos elementos que pueden parecer *muy teóricos* e “*indescifrables*” en momentos, remitimos la crítica de Báez (2013) al respecto de la educación con la reflexión: “No queda más, pues, que obedecer, obedece el docente obligando al estudiante a obedecer” (p. 186).

Antes de introducir el discurso universitario a la discusión, se anota la importancia de no reducir el significante *universitario* a la educación de tercer nivel o universitaria, como se la conoce comúnmente, al contrario, desplegamos el significante al acto educativo en relación a su operativización, es decir, como Báez (2013) lo sustenta, a todo tipo de educación - técnica, tecnológica, educación superior - debido a que, de cualquier manera, el sujeto estará siempre preocupado al discurso que se impone y que muchas veces, por no decir todas, no tiene resistencia ni cuestionamiento hacia este.

Discurso universitario

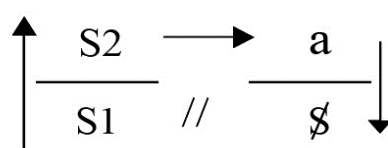


Figura 4

El discurso universitario, como Moreno (2014) lo remarca, proviene del discurso del amo. El cuarto de vuelta en sentido antihorario posibilita que en el lugar de agente se posicione el saber - S2 -, mismo que comandará el discurso y el cual, como Braunstein (2002) menciona, desconoce que es vehiculado por el significante amo S2/S1, es decir, aunque con una nueva fórmula, el discurso universitario repite las finalidades del discurso del amo. Por dicha articulación, el imperativo del discurso universitario es el de *acumular* en exceso el conocimiento – ¡conoce más! -. El efecto de esta coyuntura es el afán de crear *un saber totalizante*, una teoría que lo explique y armonice todo, dejando por fuera, excluyendo - porque de no hacerlo *el todo* aparecería como imposible – el descubrimiento Freudiano, mismo que, como él propone, es parte de las grandes ofensas al amor propio del sujeto. La primera afrenta es el descubrimiento de que la tierra no es el centro del universo; la segunda, la propuesta por Darwín, misma que desdice la creencia de que hemos sido privilegiados con la creación y promulga que provenimos de la naturaleza animal; y finalmente el aporte analítico, que menciona que el yo “ni siquiera es el amo en su propia casa” (Freud, 1916 p. 261).

Sim embargo y a pesar de lo mencionado, el discurso universitario ha sido, como Lacan (1969) resalta, el discurso que es impensado plantear en detenerlo, debido a que el

discurso universitario da paso al discurso de la ciencia, aquel que promete racionalizar el mundo, el universo y aún más allá, pretende borrar los imposibles (Braunstein 2002).

(...) con la pretensión final de llegar a un momento de plenitud cuando la felicidad eterna se instalará en este mundo, o en el otro mundo, que habrá un fin de la historia porque —se nos dice de mil maneras— *todo lo real es racional* y, por lo tanto, *existe la posibilidad de que lo racional se apropie completamente de lo real para que finalmente se produzca una unión definitiva y feliz entre la doxa y la episteme, entre la ideología y la ciencia* (Braunstein, 2002 p. 131) [cursivas añadidas].

En este mismo sentido, nos servimos de Steiner (2012) y su texto “La muerte de la tragedia”, en el cual al hacer un análisis y diferenciación entre la tragedia griega y concepción del mundo a partir del sentido judaico y sus diversas narraciones, menciona que, para el judaísmo, la *razón* es el acceso al entendimiento de la condición humana, además, que el *Señor - Dios-* no actúa bajo caprichos ni el absurdismo, lo que nos llevaría a pensar que actúa bajo la razón.

Moreno (2014) a partir de la construcción del matema y de sus consecuencias plantea que este discurso se ubica como tirano, no solo al reproducir el mandato del amo, sino también al posicionarse como el único que puede acceder a la verdad, sin embargo, como el propio Lacan (1969) retoma, por la imposibilidad entre el agente y la verdad, esta segunda queda oculta, por lo tanto, el saber no permite la entrada a la verdad ya que la verdad que queda velada es la que el sujeto está dividido como Freud lo plantea. Es así que, Braunstein (2002) al trabajar la elaboración de Lacan (1971) “De un discurso que no sería del semblante”, menciona que todo discurso es semblante, pues se remite a un agente, sin embargo, en ese discurso congruente y razonado del “yo”, suele ocurrir un chispazo, la contingencia del *sinsetido* del cual, como psicoanalistas, estamos atentos ya que de ese *fallo* emana una verdad, y es justamente esta verdad la que el discurso universitario ignora, debido que el interés primordial de este discurso es el saber, más no la verdad.

Moreno (2014) retoma a Lacan para recordar la doble resonancia que, tanto en francés como en la traducción del español, permite el *discurso del amo* - discours du maître - y el discurso universitario - ya sea en la traducción al español, o en la homonimia en francés -, debido a que se juegan los términos de amo y maestro, por lo tanto, Lacan induce que, en el discurso universitario, heredero del discurso del amo, el maestro hace la función de amo velado, evaluando, dictando clase y controlando el comportamiento de los estudiantes. Y claro, en esa lógica, el estudiante se ubica en lugar de esclavo, lo que en el discurso

universitario se expresa en la relación entre S2 y objeto “a”, por lo tanto, el estudiante se reduce a funcionar como un mero objeto - esclavo - obligado a producir lo necesario para que todo marche como debería. Finalmente, Lacan (1969) introduce el neologismo *astudados*, al proferir que en la propuesta del discurso universitario el malestar que se produce es debido a que el estudiante no es tomado como un sujeto - \$ - sino como un trabajador explotado que tiene como único fin producir, lo que Moreno (2014) acentúa al reflexionar sobre la actualidad de las universidades, mismas que se ubican como “empresas ofertantes de saber”.

Discurso del Analista

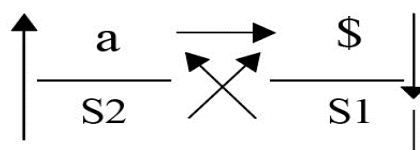


Figura 5

En lo referente al discurso del analista, el matema muestra una distribución de lugares que permiten vislumbrar, como González (2014) plantea, una metodología subversiva, alternativa e innovadora al respecto de otras ciencias – la autora menciona en particular a la psicología – que se posicionan desde el discurso del amo o universitario. Savio (2015) detalla que en este dispositivo el analista ocupa el lugar de agente bajo la forma de objeto “a”, es decir, como *objeto causa de deseo*, y toma en cuenta el aporte de Lacan al proponer que el analista no sustenta el saber, si no que se muestra como un *sujeto supuesto saber*, debido a que, como la autora remarca, no transmite un saber.

Por lo tanto, como Elgarte (2009) aborda al desplegar la lógica de la transferencia en el ámbito educativo, el docente se cuidará de ejercer el poder que su posición le podría otorgar. Sería necesario que se aleje del autoritarismo de la enseñanza, pues podría coaccionar, sabiéndolo o no, al estudiante sugestionándolo, o promoviendo representaciones identificatorias que generan alumnos “a imagen y semejanza” del profesor. En este mismo sentido, el autor menciona que la identificación opera también en relación a la transmisión de saberes, teniendo como efecto un estado hipnótico en el cual los estudiantes no cuestionen ni duden en absoluto del decir del docente.

Retomando el dispositivo, en el lugar de la verdad, motor velado del agente, se posiciona el saber. Esta “coincidencia” entre saber y verdad es posible debido a que el saber que se desprende del discurso analítico es aquel *saber insabido*, aquel que Braunstein (2002)

lo ubica por fuera del discurso como semblante y que Lacan lo propone como un *medio decir*, un saber que habla solo, es decir, aquel que apunta a lo inconsciente.

Al continuar con el análisis de este discurso, retomamos a Gonzáles (2014) y la lectura que realiza, al tomar en cuenta que, así mismo, el analista se dirige a un sujeto tachado - (\$) - y que por la lógica propia del discurso analista, en el que el saber sustenta desde la verdad al agente, mismo que deviene objeto “a”, solo en esta posición es posible vislumbrar aquellos significantes amo - S1 - que son producto, pero también causa del sujeto. Es así que, el discurso del analista es la otra polaridad al discurso del amo, por lo tanto, del discurso universitario, ya que no se trata de la voluntad de dominio como Savio (2015) lo remarca, al contrario de la relación con el deseo, deseo por un lado del enseñante que, como Elgarte (2009) lo elabora a partir de Rabant, será la forma en el que el deseo del docente “sostiene la función del saber en el campo pedagógico” (p. 324).

Báez (2013) al desplegar el lugar del educador como objeto transferencial menciona, en el mismo sentido del discurso analítico que, si el docente no se ubica como el *conocedor*, si no como un *mediador*, la relación del estudiante con el saber va a ser diferente. Argumenta también que al contemplar esta lógica, las diversas prácticas metodológicas “unívocas y precisas” en relación a la pedagogía perderían validez debido a que la relación del sujeto con el saber es siempre particular y por lo tanto cada uno encontraría y daría cuenta de su práctica propia en relación al saber. El autor menciona también que el lugar del educador es el de “mantener vivo el deseo por el saber” (p. 188), sin olvidar que, como se mencionó al principio del artículo, la enseñanza es un imposible, como reflexiona Elgarte (2009) a partir de tres preguntas prisma que todo docente *debería* cuestionarse: “¿qué se transmite cuando se enseña? (...) ¿solo se enseña lo explícitamente propuesto? ¿hay concordancia con lo que un docente pretende enseñar y lo que un alumno recibe?” (p. 324).

En la posición que se enmarca el discurso del analista, se decide dejar las preguntas sin respuestas, dando el lugar de *mediador* en vez del lugar de *conocedor*, sin embargo y para finalizar, a pesar de lo imposible que desde la lógica planteada se entiende el oficio de la transmisión, es de suma importancia resaltar el aporte de Elgarte al respecto del saber y la educación al retomar a Kovadloff

El eje vertebrador de la educación clásica para los griegos era la poesía cuya función era dejar ver lo oscuro, no para iluminarlo, sino para que la oscuridad pueda ser percibida. (...) *O sea, no echar claridad sobre lo oscuro de tal modo que lo oscuro se diluya, sino iluminar lo oscuro para que la oscuridad pueda ser percibida* (Elgarte, 2009. P. 326) [cursivas añadidas].

Discusión

A través de los diversos planteamientos, es posible argumentar el aporte de la praxis psicoanalítica al método educativo, sin que ello quiera decir que se busca proponer una metodología rígida o *tips* que aseguren *la forma adecuada* de transmisión, al contrario, trazamos un marco teórico-práctico que permita la reflexión sobre el acto educativo a partir de la lógica analítica.

Es de suma importancia resaltar la preponderancia del discurso amo y universitario a lo largo y ancho de todo el sistema educativo, desde la educación básica, pasando por la secundaria y las distintas modalidades de educación de tercer nivel – universidades, institutos tecnológicos y otros – maestrías, diplomados y más. Es decir, más allá de la nomenclatura, la lógica que predomina es la de un sujeto - docente - que ejerce un poder – el conocimiento – y control sobre el otro – el estudiante – que a su vez aparentemente distanciado de ese saber, debe acatar y someterse a todo designio propuesto por el amo ya que él es el que sabe.

Cabe recalcar que el modelo sustentado a partir de los dos discursos mencionados con anterioridad, es el mismo que se plantea en la lógica burocrática y metodológica que los docentes siguen de manera obligatoria en las instituciones en las que laboran, es decir, la lógica que se impone - tanto para docentes como para estudiantes - es la del imperativo, dejando por fuera la lógica del deseo y con ello su ética, misma que se sustenta en lo que Lacan (1959) proclama con su famoso aforismo: “¿Ha usted actuado en conformidad con el deseo que lo habita?” (p. 384).

La lógica que se propone a través del psicoanálisis no se sustenta en la moral, aquella del bien y del mal en relación a quien se deba obedecer, si no en el movimiento impulsado por el deseo de acercarse a la verdad por medio del saber – lógica no solipsista, ya que necesita de los otros y el Otro para su movimiento - , pero no aquella “verdad” objetivable, medible y por lo tanto predecible, si no aquella que tiene estructura de ficción (Lacan, 1994) y que por lo tanto, incumbe al sujeto, es decir, el sujeto es parte de la verdad que emerge a partir de ese saber, lo que como efecto descentraría la *objetividad*, debido a que el sujeto está concernido por aquello y su lectura, así como su aprehensión, atraviesa aquella “*imparcialidad*” tan proclamada. Así también, se marca una distancia entre el conocimiento, tomado como un conjunto de signos, palabra muerta sin sentido para aquel que se acerca al mismo, y el saber,

mismo que dependerá del sujeto y la apropiación significativa que realice en relación a ese saber.

Este planteamiento permite cuestionar la posición en la que muchas veces se ubica al estudiante, una posición de objeto, objeto receptáculo de *conocimiento* que “absorbe como esponja”, o no, lo que el docente imparte. No existe - de manera general - una apuesta por la emergencia de un sujeto activo en su aprendizaje, que transforme, a partir de sus propios significantes y a partir de su subjetividad, lo que el docente argumenta, lo que traerá como efecto y que muchas veces es visto como algo “bueno”, que el estudiante “*crea*” todo lo que el profesor dice, sin abrir la posibilidad para el cuestionamiento o el debate, posicionando al docente como aquel que aglomera todo el saber, ficción necesaria en momentos, pero peligrosa si apostamos por la *creación* de un saber y no por la ecolalia de conocimientos.

Es necesario tomar en cuenta también la intransmisibilidad de los contenidos. Aquel resto que no es atrapable y por lo tanto indecible e intraducible, lo que permite plantear, como se mencionó anteriormente, que el docente no transmite contenidos *teóricos* ni *prácticos*, sino, y dándole lugar al decir de Borges al respecto de la enseñanza, que lo que se transmite es el amor hacia eso que se dice enseñar más allá de lo que se enseña como tal (Arias; Hadis, 2000). Tomamos esta propuesta y la subvertimos en relación al deseo, deseo del docente que permitirá – no lo proponemos como garantía, sino como apuesta - movilizar el deseo del estudiante. Por lo cual, se plantean al menos cuatro lugares en la práctica docente, lugares que no necesariamente ubican una jerarquía en relación a la obediencia, pero si lugares que marcan diferencias que permiten el movimiento: el **docente**, que funge como *mediador* entre el lugar del **estudiante** y la **verdad**, la cual será aprehendida siempre parcialmente a través del **saber**. Es decir, el aprendizaje nunca es *autónomo*, por más de que la pugna individualista lo pregone de esta manera. En la lógica de lo necesario se encuentra el *otro*, pieza fundamental que funge como mediador para aprender/aprehender algún saber. Poco importa si este otro es de carne y hueso, o está en su representación virtual o en relación a la letra impresa, el otro funciona como litoral entre el sujeto y le objeto de saber y verdad.

Por otro lado, como una crítica y reflexión al actual modelo educativo-empresarial de centros infantiles, escuelas, colegios, universidades y más, en el que el *producto* del saber es *comercial* y *mostrativo*, encausados por la lógica del discurso universitario – ¿y del discurso capitalista también? -, debido a que, al repetir el mandato del amo, y, por lo tanto, responder a los intereses mercantiles, poco les interesa el saber que sustenta la producción, si no que se encarga de producir, de masificar – como si fuesen bienes para el consumo - artículos, títulos,

maestrías y más *evidencias* que afirmen que allí hubo *aprendizaje*, pero por su misma lógica, responden al mandato capitalista de la producción y acumulación: acumulación de títulos, maestrías y diplomas que no garantizan un saber; amontonamiento y mercadeo de artículos y escritos que no buscan generar saber, si no engordar la *imagen* “académica”, espejismo del yo que hoy en día es otro de los imperativos que se intenta - si no lo logró ya – imponer; lo que genera una producción en serie de objetos *fetichistas* académicos que poco tienen que ver con la búsqueda de verdad a través del saber, sino que buscan complacer a aquel discurso de la producción en masa.

En relación a los discursos, es importante recalcar que el discurso del analista ubica una posición, valga la redundancia, del analista como agente. Dicho planteamiento podría traer cuestionamientos, por demás válidos, al respecto de que si en el espacio pedagógico un docente - que con todo el derecho no tiene por qué saber de psicoanálisis - pueda ubicarse en un lugar tan peculiar como lo es en de *objeto causa de deseo*, posición que se impulsa en la praxis analítica.

Al respecto de este aparente inconveniente, se ubica la importancia del aporte analítico no solo en sus postulados teóricos y prácticos en relación a la cura, sino también en el sostenimiento de su lógica, misma que permite vislumbrar la oscuridad de los hechos “naturales”, para entrar en una lógica de constante cuestionamientos frente a los diversos ejercicios de poder que se ubican en los discursos, debido a que, si algo caracteriza al discurso del analista, es que no ejerce poder alguno en el sentido coercitivo, no pugna por la identificación hacia un “modelo”, ni mucho menos la obediencia frente al amo.

El discurso analista busca y apuesta por el surgimiento del sujeto del inconsciente, y con ello, del sujeto del deseo, pero, ¿cómo hacerlo en un espacio de transmisión pedagógica? La forma *correcta* no corresponde plantear, pero si la lógica que intenta sostener una práctica, misma que se sustenta en dar un espacio para la falla y el error al no preponderar el espejismo ciego del *rendimiento* que no refleja más que la obediencia al discurso amo y universitario.

Las “*buenas notas*” devendrán del trabajo realizado o no, por lo cual, lo fundamental es recordar que no *hay nada que garantice* el aprendizaje, ni las notas, ni los trabajos ni la práctica, lo que nos permite cuestionar y replantear, desde la lógica de lo necesario, la concepción de saber y aprendizaje, mismos que no están sujetos a la evaluación ni a la medición, si no a la construcción propia del estudiante a través del docente en relación al saber y la verdad. No se trata de dejar albedríos al estudiante – como si nosotros, docentes,

podríamos hacer algo para evitarlo - pero si de apostar por salirse de la rigidez de las *metodologías-recetas*, que apuntan a que todos enseñan igual y todos aprenden igual, no para volvernos un docente particular para cada estudiante, pero si para permitir y propiciar, dentro de lo posible, que cada sujeto encuentre sus modos de aprendizaje.

Así mismo, no solo se trata de que obedezcamos - como docentes - toda propuesta y práctica que nos impongan, es necesario hacer resistencia y generar debate, no en la lógica de la *revolución*, misma que Lacan (1969) criticaba, ya que apunta al retorno al punto de partida, por lo tanto, a la misma obediencia pero a otro amo – reflexión importante debido a que se produce en relación a la revolución francesa, la revolución del conocimiento mismo - , sino en relación a la *subversión* – apuesta del psicoanálisis por una posición distinta a la de la obediencia y el imperativo -, entendiendo que el deseo del enseñante, aunque particular en sus modos y “causas”, coincide también en el acto docente, por lo tanto, valdría la pena, desde el lugar y deseo de cada uno, cuestionar sobre el que hacer con aquellas “metodologías” y burocracias que interrumpen la práctica de enseñanza, que interfieren en la posición propuesta como *mediadores* del saber, más no dueños y amos del mismo.

Valdría la pena también reflexionar sobre Batebury (2015) y su famosa frase: “preferiría no hacerlo”.

Es decir, no se trata de decir – ¿ordenar? - lo que hay que hacer o no, generando una falsa garantía en relación al resultado, sino de ubicar puntos nodales que permitan la reflexión, lo que tendrá como efecto que la teoría habilite una práctica, ya que toda práctica deviene de una teoría que la sostiene y forja, en ese sentido, que esa misma práctica devenga en teoría (Lew, 2013). Por lo tanto, también es necesario apostar por la emergencia del sujeto del inconsciente y con ello del deseo en relación al docente, apostando a que maniobrará las diversas vicisitudes que se dan en la relación y el espacio de enseñanza, no para apostar por un “*buen resultado*”, sino que su práctica esté sustentada desde la posición en el discurso.

Referencias

Arias, M.; Hadis, M. (Eds.). (2000). *Borges profesor: curso de literatura inglesa en la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Argentina: Emecé

Báez, J. (2013). Psicoanálisis y educación “O el psicoanálisis en la educación superior”.

Revista Tesis Psicológica, 8 (1), 184-191.

- Braunstein, N. (2002). *Por el camino de Freud*, México DF, México: Grupo editorial siglo veintiuno.
- Braunstein, N. (2012). *El inconsciente, la técnica y el discurso capitalista*, México DF, México: Grupo editorial siglo veintiuno.
- Elgarte, R. (2009). Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(6), 317-328.
- Freud, S. (1886). *Obras completas: Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos de la vida de Freud. Volumen 1*. (2da edición), Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1937). *Obras completas: Moisés y la religión monoteísta. Esquema del psicoanálisis y otras obras. Volumen 23*. (1ra edición), Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Gonzáles, P. (2014). Análisis Lacaniano del discurso: una herramienta metodológica “alternativa, innovadora y subversiva”. *Revista Teoría y crítica de la psicología*, 4, 51-59. ISSN: 2116-3480
- Lacan, J. (1958/2015). *Seminario VI. El deseo y su interpretación*. (1ra edición), Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (1959). *Seminario VII. La ética del psicoanálisis*. (1ra edición), Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (1966). *Escritos 1*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno editores
- Lacan, J. (1966). Acerca de la estructura como mixtura de una Otredad, condición sine qua non de absolutamente cualquier sujeto. *Revista Acheronta ISSN 0329- 9147. NUM 13*. Recuperado de: <https://www.acheronta.org/lacan/baltimore.htm>.

Lacan, J. (1969). *Seminario XVII. El reverso del psicoanálisis*. (1ra edición), Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J. (1971). *El saber del psicoanalista*. Charlas en Ste. Anne.

Lacan, J. (1994). *Seminario IV. La relación de objeto*. (1ra edición), Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J. (2001). *Otros escritos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lew, R. (2013) *Contingencia de la posición subjetiva y facultatividad de la sumisión al significante (Inédito)*.

Marín, M. (2004). Educar, gobernar y psicoanalizar: ¿un trío de profesionales “imposibles”? *Norte de Salud mental*, 5(21), 75-78.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4830456.pdf>

Melville, H. (2015). *Bartleby, el escribiente*. Guadalajara, México: Ámbar cooperativa editorial.

Moreno, E. (2014). Aportes de la teoría de los discursos y del lazo social de Jacques lacan al contexto universitario actual. *Revista historia de la educacion colombiana*, 17(17), 51-77. <https://doi.org/10.22267/rhec.141717.39>

Savio, K. (2015). Aportes de Lacan a una teoría del discurso. *Revista Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades*, 17, 43-54. <https://doi.org/10.22267/rhec.141717.39>

Steiner, G. (1961). *La muerte de la tragedia*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica Ediciones Siruela