

(DES) ENCUENTROS ENTRE EL DESEO DEL DOCENTE Y EL DESEO DEL ESTUDIANTE FRENTE AL SABER

Arq. Gonzalo Bustillo León

Resumen

Predominantemente estamos acostumbrados a pensar la enseñanza como un acto de transmisión de conocimientos direccional, controlable, estable y voluntario. La línea de trabajos de la “Didáctica Mínima” (DM) de Luis Ernesto Behares, ubica ese modo de interpretar el problema en el lugar de una “ilusión”. Frente a la “ficción didáctica” de “yo vine aquí a enseñar lo que sé y ellos a aprender lo que no saben, con procedimientos que aseguran que todo va a suceder como está planificado”, dicha línea postula el estudio de lo didáctico en cuanto “acontecimiento” que reúne algo repetible, estable y representable y a la vez algo de orden “irrepetible e irrepresentable” como carácter singular de la manifestación de un “Real”. No es un saber “esplendido” lo que convoca la enseñanza sino la “falta de algún saber que se supone podrá hacerse presente”.

Abstract

We generally believe that teaching is a directional, controlled, stable and voluntary act of transmission of knowledge. The line of work of “Didáctica Mínima” [Minimal Didactics] (DM) by Luis Ernesto Behares interprets that approach as an “illusion”. Given the “didactic fiction” of “I came here to teach what I know and they came here to learn what they do not know, with proceedings that guarantee everything will happen as planned”, said line asserts the study of didactics as an “event” that encompasses something that is repeatable, stable and representable as well as something “unrepeatable and unrepresentable” as the singular character of the manifestation of the “Real”. Teaching is not brought together by a “splendid” knowledge but by the “lack of some knowledge that might become present”.

Palabras clave: enseñanza, falta y deseo.

1: Escuchar el fracaso.

Tanto a nivel de investigación educativa como en el discurso de diversos referentes institucionales, se ha venido describiendo en el transcurso de los últimos años una transformación de las capacidades de los estudiantes que ingresan a la Universidad. Trabajos recientes plantean que los estudiantes de primer ciclo presentan dificultades en la interpretación de textos, en la escritura y en cálculos matemáticos (Stagnaro & Chosco Dias, 2011). Según Boado (2010) estas dificultades se dan en la gran mayoría de facultades y otras instituciones de educación superior, y es uno de los principales causantes de la alta desvinculación de los estudiantes en el primer año universitario.

A partir de estas consideraciones interesa abrir algunas interrogantes: ¿Esas dificultades y efectos podrían estar reflejando un problema en cuanto al modo en que los “enseñantes” nos estamos ubicando en relación al saber? ¿El lugar desde el que estamos ofreciendo los “objetos de conocimiento” podría no estar convocando en los estudiantes una apertura de su “deseo de saber”?

El presente trabajo propone una exploración inicial de esas interrogantes a partir de comentar algunos aportes teóricos de la línea de “Didáctica Mínima” (Behares L, 2003) y en particular de su texto: “Saber y terror de la enseñanza”, que asigna a la “falta” en el deseo de saber del enseñante un rol central para convocar en los estudiantes el desenvolvimiento de su propio deseo de saber. Esas referencias se complementan con aportes teóricos de otros autores que contribuyen a la mejor discusión de las ideas planteadas.

2: Toda enseñanza supone a la vez una presencia y una falta irreductibles.

“(…) digamos que el deseo es, en definitiva, la única arma que tenemos para enfrentar a la muerte.” (Rolón G, 2012: 215)

Predominantemente estamos acostumbrados a pensar la enseñanza como un acto de transmisión de conocimientos direccional, controlable, estable y voluntario. La línea de trabajos de la “Didáctica Mínima” (DM) ubica ese modo de interpretar el problema en el lugar de una “ilusión”:

“Es la maestra que dice “Yo enseñaré xxxx a estos niños” y los niños repican desde su lugar de sujetos didácticos “Yo aprenderé xxxx que la maestra enseña”. Lo más interesante es que xxxx se presente para ambos como un todo y que el enseñar y el aprender se representen como un todo controlables. Esta ilusión emplaza lo repetible, que se impone a estos sujetos, como si fuera de su absoluta voluntad y posibilidad. No obstante sabemos que la ilusión se agujerea constantemente por las faltas de una subjetividad precariamente estable y por la irrepitibilidad presente en el acontecimiento mismo, como ocurrencia singular que escapa a cualquier control egóico.” (Behares L, 2004: 26)

Frente a la “ficción didáctica” de “yo vine aquí a enseñar lo que sé y ellos a aprender lo que no saben, con procedimientos que aseguran que todo va a suceder como está planificado.” (Behares L, 2010: 45) la DM postula el estudio de lo didáctico en cuanto “acontecimiento” que reúne algo repetible, estable y representable y a la vez algo de orden “irrepetible e irrepresentable” como carácter singular de la manifestación de un “Real”. (Behares L: 2004: 27). Postula la didáctica como un interjuego entre la “ilusión de interacción” de “sujetos pragmáticos” que “creen saber de sí” y la *falta*. En relación a esto último dice el autor: no es un saber “esplendido” lo que convoca la enseñanza sino la “falta de algún saber”:

“(…) la enseñanza, sea en el deseo del que va a ponerse bajo sus efectos, sea en el que se coloca en el lugar de ese supuesto saber, no es convocada por un saber que allí ha de manifestarse espléndido, sino por una falta de algún saber que se supone podrá hacerse presente” Convocatoria por la falta, desde un vacío, desde el terror, convocatoria desde un saber que no se sabe.” (Behares L, 2010: 14)

Desde esta perspectiva, lo que instituye la enseñanza es la “dimensión transferencial del deseo de saber” del enseñante, y “lo que no se sabe” configura su propio horizonte de posibilidad:

“(…) hay en ese hablante enseñante una dimensión de deseo que podría serle característica, no desde los rituales de investidura, aunque tampoco sin ellos(…) se trata de la dimensión transferencial del deseo de saber que instituye la enseñanza: hay enseñanza, debe haberla, no es posible que no la haya, porque algo no se sabe, ya que si todo se supiera no sería ni necesaria ni posible (Behares L, 2010:11)

Interesa destacar allí la articulación dialógica de elementos heterogéneos: lo repetible y lo irrepetible, los rituales de investidura y la dimensión transferencial del deseo, la estructura y el acontecimiento. Y se subraya la provocadora contradicción que atraviesa una institución forzada a “ocultar” que su propia “ignorancia” es motor de su desarrollo:

“Obviamente, las instituciones de enseñanza tienen que ocultar que esa es la convocatoria, no pueden reconocerla (...) siempre bajo la égida sagrada de la conquista del conocimiento, nunca bajo los efectos del terror de saber que se sabe que no se sabe, ni mucho menos del angustioso “lo que podría llegar a saberse” (Behares L, 2010: 15-16)

Según Behares en el orden de la enseñanza “la falta” se emplaza en el lugar de lo que debería ser superado:

“En el orden de la enseñanza, una falta es un enorme problema (...) No puede haber faltas, lo que falta insiste en negar el conocimiento (...) Una relación con el saber donde si algo falta hay un problema que debe ser, pedagógicamente hablando, superado. La “voluntad” del maestro debe ser moldeada para producir con su enseñanza esa claridad que obtura cualquier falta. Para eso habla, para eso profiere y profesa, para tejer las redes estables del sentido, los universos lógicamente estabilizados de que hablaba Pecheaux, en el que los alumnos quepan al igual que todas las otras cosas que se nombran.” (Behares L, 2010: 21)

Desde esta perspectiva un docente que solo se esfuerce en proferir claridad y universos lógicamente estabilizados podría obturar la *falta* necesaria para desencadenar el deseo de saber de los aprendientes. En este punto interesa reseñar el planteo de Córdoba y Epztein¹ respecto a la expresión lacaniana “enseñar a partir de un no saber”:

“Fue Jacques Alain Miller quien ha subrayado una paradoja crucial para la enseñanza: no se puede enseñar lo que uno sabe, de la misma manera en que uno no ama dando lo que tiene. Si el enseñante quiere transmitir todo lo que sabe (s2 en el lugar del agente), quiere dar todo lo que tiene, lo que produce es aburrimiento, odio, rechazo. Es la razón por la cual el consejo de Lacan era “enseñar a partir de lo que uno “no tiene”, su “no saber”. Enseñar a partir de un “no saber” es un nombre de esta dificultad.”²

En este mismo sentido Elgarte 2008 señala: “La creencia en la posesión del saber suspende la circulación deseante en tanto hay obturación de la falta.” Y en ese punto refiere a la distinción entre conocimiento y saber en relación al “triángulo saber – verdad – goce”:

¹ CÓRDOBA M; Y EPSZTEIN S, *La transmisión del psicoanálisis en la universidad* Buenos Aires 2012.

² http://intersecciones.psi.uba.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=151:la-transmision-del-psicoanalisis-en-la-universidad&catid=9:perspectivas&Itemid=1

“Lacan (1966/1987) diferencia conocimiento y saber. Al conocimiento lo ubica entre lo imaginario y simbólico, incluye la dialéctica de yo a yo que alude a la ilusión de totalidad cerrada; tentación de arribar a un lugar de certeza y a un supuesto sujeto acabado y absoluto. El saber es concebido entre lo simbólico y lo real, queda sujeto al orden signifiante y, a su vez, su dimensión de real presupone lo inabordable e indecible. Habrá saber que no se sabe, saber desconocido, dimensión de ignorancia, de no comprensión, que podrá abrir las puertas de la interrogación y la indagación, del deseo. En una situación de enseñanza-aprendizaje, el discurso del docente dice más de lo que quiere decir y de lo que sabe que dice.”³

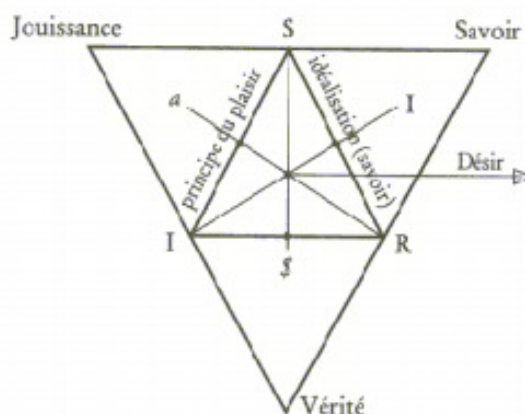


Imagen 1: Triángulo saber – verdad –goce Jaques Lacan.⁴

La línea de análisis lacaniano que arguyen Behares, Córdoba, Epstein, Elgarte y otros, subraya la irreductible condición de ignorancia en el enseñante como posibilidad de apertura de las puertas de la interrogación del estudiante. El docente que quiera transmitir todo lo que sabe, que se instale en la posición del saber o que crea en una “posesión del saber”, suspende la circulación deseante, obtura la falta. Así, el corte epistemológico psicoanalítico beharesiano emplaza desde su raíz freudiana al saber faltante como un extremo irreductible para la enseñanza:

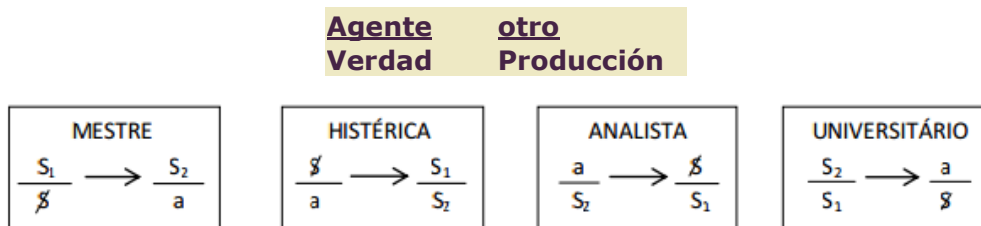
“Una lectura atenta del Dr. Freud nos muestra que es imposible suponer una convocatoria en torno al falo por lo lleno. Si hay alguna convocatoria posible, aún bajo la égida de un supuesto gran falo lleno y llenador, ésta es siempre del orden de la falta, lo que se instaura como movimiento energético en la primitiva noción de pulsión freudiana, y que para Lacan es el deseo, no de quien apetezca el falo lleno sino quien está sobre el efecto de la falta del Otro, o sea el imposible falo, el faltante. El saber todo saber, es un registro faltante, es en esa falta que está la convocatoria, especialmente para la enseñanza.” (Behares L, 2010: 46)

Pero ¿a qué refiere en términos psicoanalíticos que el docente se instale en el lugar del saber? Una aproximación al problema la encontramos en “los cuatro lugares del discurso” que según Lacan estructuran el “lazo social”. Siguiendo a Coutinho Jorge: “todo y cualquier discurso presenta una verdad que lo mueve, su resorte impulsor, sobre la cual está asentado un agente, el cual se dirige a un otro, productor, a fin de obtener de

³ ELGARTE, R. 2008 *Contribuciones del psicoanálisis a la educación*
<http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a16elgarte.pdf>

⁴BERMEJO MOZAS, C; “Apuntes sobre el triangulo saber – verdad- goce en relación con la interpretación” <http://www.carlosbermejo.net/a-NUDAMIENTOS3/interpretacion.pdf>

este una producción” (traducción del autor)⁵. Desde esta perspectiva todos hablamos desde la posición de agente hacia un otro, generando un efecto de producción bajo el y sostenidos sobre una verdad:



Imágenes 2 y 3: Esquemas de los “cuatro discursos” que estructuran el lazo social según Lacan.⁶

A esto refieren Córdoba y Epztein cuando unas líneas más arriba indicaban: “Si el enseñante quiere transmitir todo lo que sabe (s2 en el lugar del agente), quiere dar todo lo que tiene, lo que produce es aburrimiento, odio, rechazo.” Fue Lacan el que instaló el “saber sabido” en el lugar del agente del discurso universitario: en esa posición hablamos desde el lugar del saber. En términos de Irma Peusner:

“El discurso universitario o académico también parte del saber producido por la investigación científica S2 que se dirige a los alumnos como objetos para producir \$, podríamos decir “técnicos universitarios” y no investigadores capaces de interrogar ese saber”⁷

Según Behares el enseñante “obtiene su poder de su función de agente transmisor de saber sabido” (Behares L, 2010: 67) y ubica dos “tipos de relaciones de la enseñanza con el saber”:

“la que lo reduce al engaño de sus consistencia estable y textualizable, y la que lo concibe como incerteza. En ambos casos y por diferentes caminos se llega al no saber: en primer caso porque se cae en el engaño, transformando lo no sabido en construcción consistente del imaginario, en el segundo porque se da lugar a la inconsistencia resignificadora sin solución de continuidad propia del simbólico. Como es obvio si hubiera Saber Sabido posible, Uno, Definitivo, daríamos cuenta del Real, de A o de Dios.” (Behares L, 2004: 70)

La conceptualización de imposibilidad del “Saber Uno”, emplazado como lo “Real” se sostiene en la perspectiva de los tres registros que según Lacan posibilitan el funcionamiento psíquico: lo imaginario, lo simbólico y lo real, una brevísima referencia a ellos:

“Lo imaginario, o dimensión no-lingüística de la psique, se funda -tal cual su nombre lo indica- en el pensar con imágenes; pensamiento que -según Freud- es el tipo de pensamiento más primario. el Sujeto propiamente dicho surge recién mediante la inscripción en el orden Simbólico (orden del lenguaje verbal y orden de la cultura) Lo real es lo que no podemos pensar, imaginar o representar, es decir, lo

⁵ COUTINHO JORGE, M. A. *Discurso e liame social: apontamento sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos*. In: COUTINHO JORGE, Marco Antonio; RINALDI, Doris (Orgs.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2002. p. 17-32.

⁶ *Ibidem*

⁷ *Ibidem*

inconceptualizable, lo que no se puede poner en la palabra o en el lenguaje, constituyendo un indeterminado incontrolable.”⁸

En términos de Allier Montano, y a pesar de su sonoridad galimática, se distingue un saber posible imaginario como “creer saber” (conocimiento - Lacan) y una verdad perteneciente al Real:

“El saber pertenece al registro de lo imaginario (ese creer saber es no saber que no sé), mientras que la verdad pertenece al real. Y éste llega a ese lugar por lo simbólico, por la división que se produce en el sujeto, incluso en el sujeto de la ciencia, que no es más que sujeto al fin.”⁹

En tanto la “verdad” se ubica en el campo de lo Real, ella no puede ser dicha, “ningún lenguaje podría decir lo verdadero” (Lacan, 1965b:846), “no hay ciencia sin falla alguna”, en las palabras del citado psicoanalista francés:

“Yo digo siempre la verdad: no toda, porque de decirla toda, no somos capaces. Decirla toda es materialmente imposible: faltan las palabras. Precisamente por este imposible, la verdad aspira a lo real”¹⁰

Para Cordoba y Epsztein ese “no saber” configura la intersección entre el discurso del enseñante y del analista:

“Lacan nos propone hacer de la enseñanza una experiencia con función de llave, de apertura para meterse en el campo de un saber. De allí que el enseñante está atravesado por el no saber, la causa que lo hace hablar al modo de la posición de un analizante, causa que estará en relación al deseo.”¹¹

Y ese saber en falta para Behares siguiendo a Steiner, G 2004, es de naturaleza sexual en cuanto motor básico de conocimiento y de vida:

“Por sexual nos remitimos al descubrimiento freudiano de que el saber y el conocimiento tienen para el ser humano orígenes “sexuales”. Es evidente que Freud no se refiere frívolamente, a las relaciones sexuales sino a la dimensión pulsional corporal de falta, que impulsa a los pequeños a construir verdaderas “teorías sexuales”, que suplanten una verdad que ellos creen que los adultos atesoran y que se niegan a darles. Según Freud este saber en falta, que se puede poner en palabras y relatos, es el germen básico de todo conocimiento, e inclusive de la posibilidad de la ciencia.” (Behares L, 2010: 50)

3: Necesidad, deseo y demanda o la enseñanza (im)posible.

Para finalizar nos interesa referir a un aspecto del vínculo entre necesidad demanda y deseo comentado por Dolores Castrilo Mirat¹². Siguiendo a Lacan, la falta que se constituye el “fondo” del deseo es la pérdida de “naturalidad” previa al ingreso del humano en el lenguaje:

⁸ http://es.wikipedia.org/wiki/Lo_real_lo_imaginario_y_lo_simb%C3%B3lico

⁹ ALLIER MONTANO, E. *El concepto de verdad en Lacan*: los Escritos TRAMAS México D.F; 2001.

¹⁰ Lacan Jacques. *Psicoanálisis radiofonia & televisión*, Barcelona, Anagrama, 1977, p. 83. (NT) en Jacques-Alain Miller: “*El psicoanálisis, su lugar entre las ciencias*”

¹¹ CORDOBA, M Y EPSZTEIN, S. *La transmisión del psicoanálisis en la universidad* Buenos Aires 2012.

¹² MIRAT, Dolores Castrilo. “*Necesidad, demanda, deseo*” Madrid-México 2009

“Como el lenguaje es una Otredad que precede a cada sujeto, que está ya ahí incluso antes de que vengamos al mundo, esta pérdida no puede ser pensada como la pérdida de un objeto que alguna vez estuvo, sino como una pérdida estructural en el ser parlante. Es una pérdida vinculada a la transformación que sufren en el ser humano las necesidades biológicas por el hecho de que habla. “(...) el deseo no es una falta natural, sino una falta generada por la demanda en su retroacción sobre la necesidad, es decir una falta generada por el lenguaje mismo.”¹³

Y allí se coloca la noción lacaniana de “objeto a”, objeto perdido causa el deseo y alojado en el hiato del lenguaje entre el emisor y el receptor:

“En última instancia, ¿quién decide sobre el sentido de lo que decimos? No el emisor, nos dice Lacan, sino el receptor. Es el Otro en última instancia, el que sanciona el sentido de mi mensaje como tal. Por eso dice Lacan que el sujeto recibe su propio mensaje en forma invertida, es decir, viniendo del Otro. En la medida en que el mensaje depende de la sanción del Otro, siempre va a haber un resto que escape a la significación, siempre va a haber algo informulable en lo que pide, inarticulable en su demanda. Esto que es inarticulable, informulable en la demanda misma, se convierte en causa del deseo. Podemos plantearlo de otra manera: porque una palabra remite siempre a otra, siempre es posible añadir algo a lo que se dice y por lo mismo nunca es posible decirlo todo. Así, el significante, en su articulación con otros significantes, segrega un indecible, un resto insignificantizable, una falta. Eso que falta, eso que el significante nunca podrá alcanzar, es lo que Lacan llama el objeto a, el objeto perdido que causa el deseo.”¹⁴

Lo estructural de la demanda es que en un punto no pide nada en concreto, “porque lo que pide es amor” y de allí la famosa frase “toda demanda es demanda de amor”. Ahora bien, deberíamos tener a resguardo que desde esta perspectiva y como fue comentado más arriba: uno no podrá responder a la demanda dando lo que tiene:

“La demanda de amor es una demanda radicalmente intransitiva, es decir, no supone ningún objeto. (...) creer que podemos responder a la demanda de amor dando lo que tenemos, por ejemplo confundiendo el pedido de amor con la satisfacción de la necesidad, sólo conduce a un aplastamiento de la demanda de amor que rechazada, encontrará su refugio en otros lugares.”¹⁵

En este sentido y tomando en cuenta las distinciones planteadas en los apartados 1 y 2, es que toma particular relevancia el planteo de la DM respecto a la enseñanza entendida como un “hacer presente el no-saber que es la naturaleza propia del saber” (Behares L, 2010: 70) recordando que:

“En este marco de referencia, toda posible (o imposible) enseñanza supone el deseo de saber, o como algunos discípulos de Freud lo llamaron posteriormente, la pulsión epistemofílica. Dicho de otra manera, necesitamos saber, para reconocernos como lo vivo, y esto solo lo logramos en el amor o con el otro.” (Behares L, 2010: 50)

-----X-----

¹³ Ibídem

¹⁴ Ibídem

¹⁵ Ibídem

BIBLIOGRAFÍA:

ALLIER MONTANO, E. *El concepto de verdad en Lacan: los Escritos*. En TRAMAS Méjico D.F; 2001. Disponible en:

<http://132.248.9.34/hevila/TramasMexicoDF/2001/no17/8.pdf>

BOADO M., BUCHELI M., CARDOZO S., CASACUBERTA C., CUSTODIO L., PEREDA C. & VEROCAI A. *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. En “Libro Sociologia.indd 3” Tabaré Fernández Aguerre (Ed). Montevideo, 2010.

BEHARES L; “*Saber y terror de la enseñanza*” Ed. Psicolibros. Montevideo, 2010.

BEHARES L; *Didáctica Mínima*. Los acontecimientos del Saber” Ed. Psicolibros, Montevideo, 2003.

BERMEJO MOZAS, C; *Apuntes sobre el triangulo saber – verdad- goce en relación con la interpretación*. <http://www.carlosbermejo.net/ANUDAMIENTOS3/interpretacion.pdf>

CÓRDOBA, M Y EPSZTEIN, S; “*La transmisión del psicoanálisis en la universidad*”

VIII ENCUESTRO DE INVESTIGADORES EN PSICOLOGÍA DEL MERCOSUR

Buenos Aires 2012. Disponible en: <http://www.psicoanalisisfreud1.com.ar/escuela.php>

COUTINHO JORGE, M. A; *Discurso e liame social: apontamento sobre a teoria lacaniana dos quatro discursos*. In: JORGE, Marco Antonio Coutinho; RINALDI, Doris (Orgs.). *Saber, verdade e gozo: leituras de O seminário, livro 17, de Jacques Lacan*. Rio de Janeiro, 2002.

ELGARTE, R. J; *Contribuciones del psicoanálisis a la educación* (2008) <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n06a16elgarte.pdf>

LACAN J; *Psicoanálisis radiofonía & televisión*, Barcelona, Anagrama, 1977, en Jacques-Alain Miller: “*El psicoanálisis, su lugar entre las ciencias*”

MIRAT, D C; *Necesidad, demanda, deseo*. Universidad Complutense de Madrid. *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México 2009 http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/N/necesidad_demanda.htm

PEUSNER, I; *Serendipity. El sujeto como agente de la investigación*. Tucumán 2003 Disponible en http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_841.pdf

ROLÓN, G. *Encuentros*. Ed. Planteta, Buenos Aires, 2012

STAGNARO, D. & CHOSCO DIAZ, C; *Tareas de escritura de evaluación: expectativas docentes y representaciones de los estudiantes*. Jornadas de La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional. Buenos Aires, 2011.