



## FIGURAS DE LO INEDUCABLE FRENTE AL FUROR PEDAGÓGICO

“Nada apremiaba, deberían los alumnos olvidar lo que habían aprendido”

Gustave Flaubert

12

La fracasada empresa pedagógica de esos dos locos a los que da vida Flaubert, Bouvard y Peuchet, no les impide imaginar que lo que había sido frustrado con niños podía ser menos difícil con hombres y mujeres, -la corrección política obliga hoy a prescindir de los buenos usos del universal masculino-. Visionario Flaubert, no imaginaba que ese desplazamiento tomaría cuerpo en diversas ortopedias del yo, en cuya base se reconoce sin dificultad una renovada apuesta pedagógica que se pone a la orden del día en el siglo XXI por los mejores motivos como ha sido siempre, el bien del sujeto. Lo que transforma esa empresa en una empresa aberrante, como señaló Lacan, respecto a ese bien que se plantea como bien para todos.

Así se lee este empuje, al que hemos dado en llamar furor pedagógico siguiendo a Freud, quien advertía respecto del “*furor curandis*”, que mide sus deserciones en hombres y mujeres según el principio autoritario de una nueva pedagogía, la de siempre, la que oculta el Amo bajo la forma del saber.

“El hombre [que es niño] es la única criatura que ha de ser educada”, léase convertir “animalidad en humanidad” Kant *dixit*, aunque este “naturismo educativo” no diga nada respecto de por qué debe aprender algo. Desde aquel episodio científico, el hallazgo del niño salvaje en Aveyron, que movilizó un debate entre diversas instituciones y enfrentó a la pedagogía y la psiquiatría, hasta nuestros días, esos y otros discursos que se comprometen en sendas empresas pedagógicas, hacen visible la torsión por la que el discurso universitario habría tomado el relevo del discurso Amo. Pedagogizar y aún contra-pedagogizar busca operar sobre el goce de los hombres/niños con los semblantes del saber desconociendo el impasse que marcó la ilustración, formulado magistralmente por Germán García: “cada civilización tiene su barbarie, cada barbarie su civilización”. Con este número nos proponemos “educar al Otro” del furor pedagógico sobre aquello que no se puede ignorar después de Freud.



# REPORTAJES

El séptimo volumen de la revista *Estrategias* titulado: “Figuras de lo ineducable en tiempos del furor pedagógico”, retoma en vena freudiana la pregunta por aquello que resiste a toda empresa pedagógica, el hueso “ineducable” del que se sostiene el sujeto.

Como es habitual en esta publicación, prestigiosos invitados de diferentes ámbitos y disciplinas son convocados a responder cinco preguntas formuladas por *Estrategias*.

1. Una de las tareas imposibles señaladas por Sigmund Freud toca lo imposible de educar. La educación deberá encontrar su cauce -también en el sentido de una causa- entre dos peligros: el dejar hacer (*laissez faire*) y la prohibición. El maestro vienés había puesto en aprietos a la educación afirmando que debía “buscar su senda entre la Escila de la permisión y la Caribdis de la denegación”, valiéndose de estas dos figuras de la mitología griega: ubicadas de tal modo en un canal dejan un estrecho paso para la navegación, obligando al navegante a elegir entre los dos peligros. ¿Qué valoración le merece aquella orientación freudiana?

2. A partir de los años '70 un giro irreversible afectó la pedagogía, al pasar de un idea de inculcación de saber (en la pasividad del sujeto que ha de ser educado) a la participación activa de ese mismo sujeto en la construcción del saber. El pasaje señalado no arrojó gran cosa, poco sabemos sobre el sujeto que ha de aprender. ¿Qué nos puede decir desde su perspectiva sobre el sujeto implicado en este “giro”?

3. El par Educación/Sexual es singularmente problemático, los modos de tratarlo dependen en gran medida del discurso con el que se lo aborde. La educación sexual siempre existió, es un hecho, sea por vías secretas y/o ámbitos extraescolares. En nuestro país sancionada la ley de Educación Sexual Integral (ESI) se ha producido una controversia, que sin embargo es de vieja data: ¿es potestad del Estado educar en materia de sexualidad, y en qué medida? Por su parte el psicoanálisis verifica en su práctica clínica que el “saber” en el

terreno de lo sexual es renuente al mejor manual de instrucción, no se modeliza con información, aún y cuando se la imparta. ¿Cómo problematizaría este par desde su disciplina en función del escenario actual?

4. Jacques Lacan en los años '60 fue particularmente crítico de un psicoanálisis dedicado a la “reeducación emocional” del paciente, que buscaba entre otras cosas, el logro de una genitalidad normal y adulta. Cinco décadas después, la emergencia de una *doxa* que busca pedagogizar el deseo y la relación entre los sexos, se embarca en una educación calificada como “des-heterosexualizante”, promoviendo una erótica libre de la norma sexual. ¿Cómo piensa usted esta reconfiguración?

5. El saber toma un estatuto paradójico a partir del descubrimiento freudiano del inconsciente, lo que se invoca en su nombre está afectado por este modo peculiar de un “saber que se ignora”, que nos permite hablar de un antes y un después de Freud.

En la actualidad el auge de un sin número de técnicas, que se sustentan en las investigaciones producidas en el campo del cognitivismo, nutren a una pedagogía que reduce el saber a mera información y/o almacenamiento de memoria. Según este argumento, la época habría tomado una pendiente pre-freudiana, quisiéramos preguntarle a qué obedece este desconocimiento del acontecimiento freudiano?





# Miquel Bassols

Psicoanalista español. Miembro de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP), de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis (ELP) y de la *École de la Cause Freudienne* (ECF), Doctorado por el Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de París VIII, Docente de la Sección Clínica de Barcelona (*Institut du ChampFreudien*). Ex-presidente Presidente de la Asociación Mundial de Psicoanálisis (2014-2018). Ha impartido cursos y conferencias en varios países de Europa y América. Es autor de varios libros, entre los que destacan *El psicoanálisis explicado a los medios de comunicación* Ediciones Eolia (1997); *La interpretación como malentendido* Colección Diva (2001); *Finales de análisis* Editorial Pomaire(2007); *Llull con Lacan. El amor, la palabra y la letra en la psicosis* Gredos (2010); *Lecturas de la página en blanco: La letra y el objeto* La Dragona (2011); *El caballo del pensamiento* Editorial Universidad de Granada. (2011); *Tu yo no es tuyo. Lo real del psicoanálisis en la ciencia* Tres Haches (2011); *Lo femenino, entre centro y ausencia* Grama Ediciones (2017); *Una política para erizos y otras herejías psicoanalíticas* Grama Ediciones (2018); *A psicanálise, a ciência, o real* (2015). Publica textos y lecturas de psicoanálisis y literatura en el blog *Desescrits*:<http://miquelbassols.blogspot.com.es>

14

1- Si hay algo ineducable, algo que queda inevitablemente fuera del límite de toda acción pedagógica, de toda empresa domesticadora, es aquello que entendemos en la orientación lacaniana como el goce. El goce, la satisfacción exigida por la pulsión, no admite represión posible, sólo su transformación, ya sea en su contrario o en una nueva producción a través de la sublimación. Así, entre permisión y prohibición, el goce no deja alternativa porque aquello que queda permitido de forma explícita queda obligado de forma implícita. Es el principio de toda publicidad: “Si usted puede, entonces debe”. “Y si no puede, pues también debe”. El superyó prohibidor de Freud encuentra su verdadera interpretación en el imperativo de goce que Lacan encuentra en la voz del Superyó: “¡Goza! ¡Debes gozar siempre un poco más!” El impasse de toda labor pedagógica fundada en la prohibición, como de toda técnica de autocoerción inducida -eso son las técnicas de modificación comportamental- encuentra aquí su límite y su impostura. De hecho, allí donde esperaríamos la palabra “prohibición” Freud nos remite a la operación de la “denegación”, que es de hecho siempre un afirmación disfrazada, un

“sí” revestido, incluso transvestido, de un “no”. Toda labor educativa debe pasar entonces entre el “buen salvaje” de Rousseau y el “imperativo categórico” de Kant. La historia de la pedagogía nos lo muestra.

Entre Escila y Caribdis, sólo un buen síntoma, una satisfacción substitutiva según Freud, permite encontrar una vía de resolución posible. Una pedagogía orientada por el deseo podría ayudar a ello.

2- Más que de un giro parece tratarse de una permutación del saber en los lugares del discurso. De estar en el lugar del educador, el saber pasa a estar en el lugar del llamado “educando”, y es un saber que hay que extraer en lugar de inocular. La palabra latina “*educere*” no quiere decir solamente guiar o conducir sino también extraer, sacar. Más que “*per via di porre*” se trataría entonces de actuar “*per via di levare*”, para retomar la referencia de Freud a Leonardo da Vinci. El saber no se transfiere del educador al educado por arte de birlibirloque, por una suerte de vasos comunicantes como podría pensarse reduciendo el saber a un asunto de conocimiento. Siguiendo esta reducción, la pedagogía termina reduciendo



el saber al conocimiento y el conocimiento a la información. La pregunta de T.S. Eliot tiene entonces todo su sentido: “¿Dónde está el saber que perdimos en el conocimiento? ¿Dónde está el conocimiento que perdimos en información?”

Poner el saber en el lugar del sujeto es salir de esta reducción que degrada cualquier empresa pedagógica. Esta fue por otra parte la clave de la experiencia analítica, sustentada en la función de la transferencia como sujeto supuesto saber del inconsciente. Y el sujeto supuesto al saber del inconsciente -es la mejor manera de leer esta fórmula lacaniana de la transferencia- es el pivote de ese “giro” que se revela entonces como una permutación del saber en los lugares del discurso. Lo mejor que podemos esperar del pedagogo es que actúe entonces como un agente provocador de esta permutación. Y eso siempre será según los límites de su propia relación al saber del inconsciente.

3- Educación y sexualidad son dos términos que, en efecto, el psicoanálisis constata cada vez como antinómicos. No hay modo de instruir a la pulsión o al deseo que, por definición, escapan a toda definición. Y más si ésta se pretende normativa. Cuando se trata de la sexualidad, más que de educación se ha tratado siempre de iniciación, con todos los ritos que puede suponer esta práctica. Ya sea en los ritos iniciáticos de la antigua Grecia o en los ritos iniciáticos que hoy cualquiera puede encontrar en Internet, en ningún caso podríamos hablar de una verdadera educación sexual. Y finalmente, como en cualquier forma de iniciación, el secreto final es que no hay secreto. Como en los ritos iniciáticos de Dioniso que podemos contemplar en los famosos frescos de la Villa dei Misteri de Pompeya, bajo el velo del falo no hay nada. ¿Cómo instruir a alguien en una búsqueda sostenida en la nada que se encuentra detrás de todo velo fálico? No hay saber sobre el goce, sobre los modos diversos de gozar, ni tampoco una estética que pueda promover una mejor forma de gozar que otra. Pero, por la misma razón, el psicoanálisis descubre que todo verdadero saber se alcanza solamente por las vías singulares que las condiciones de goce permiten a cada sujeto. Tal como indicaba Lacan en su Seminario *Aún*, el saber del que se trata no se importa ni se exporta, sólo puede formarse en el uso, y ello según las condiciones singulares de goce de cada sujeto.

Mejor sería decir entonces —sin temor a contradecirnos— que toda educación, buena o mala, es finalmente “educación sexual” en la medida que introduce al sujeto a la pregunta sobre sus condiciones para amar y para gozar.

4- Es una forma más de intentar hacer existir la relación sexual, de encontrar la fórmula que diría la relación entre los sexos, su imposible complementariedad. La multiplicación al infinito de siglas con la que hoy se ponen en serie los nuevos géneros (LGTBIQ... y quedan todavía muchas letras en el abecedario) buscan también encontrar esta fórmula. Cuando no se encuentra ninguna fórmula conveniente ¿qué mejor fórmula que promover que no hay obstáculo para encontrarla en cualquier lado? Tiene al menos la ventaja de no partir de una norma fálica dada de entrada. Pero nada asegura que no sea para buscarla de nuevo en el Otro sexo, si entendemos que el sexo no es el género, que el goce sexual es él mismo la alteridad radical para cada sujeto. Identificaciones a géneros diversos, hay tantas como invenciones pueda haber de mascaradas en el ser hablante a la hora de confrontarse a la relación sexual. Pero no es lo mismo cuando se trata de las posiciones sexuadas. En este punto, Lacan no cedió un palmo. Hay dos sexos y no más de dos, pero tampoco menos de dos: el Uno y el Otro. Y por mucho que el amor se dedique a ello, no se ha encontrado todavía el modo de hacer de dos Uno. Ante esta condición de estructura impuesta por el lenguaje, lo que se ha promovido -también en nombre de un falso psicoanálisis- como “reeducación emocional” parte inevitablemente de la idea de que algo se torció en la armonía ideal de la complementariedad de los sexos, un ideal al que podría volverse para reencontrar la unidad perdida entre el sujeto y su objeto adecuado.

5- En realidad el “acontecimiento freudiano” ha penetrado de tal forma en todas las formas del pensamiento “psi” que funciona ya como la famosa carta robada del cuento de Poe, tan a la vista de todos que resulta invisible para cada uno. Y ello incluso cuando se utiliza su referencia para negar ese acontecimiento, para “denegararlo” precisamente si tomamos de nuevo el término freudiano. No olvidemos que el psicoanálisis es la madre de todas las psicoterapias, que los pri-



meros cognitivistas fueron psicoanalistas “desencantados” por los efectos negativos inherentes a la transferencia, que el famoso DSM partió de hecho de una primera referencia psicoanalítica que se fue degradando hasta borrarse del mapa. Leamos, por ejemplo, a alguien tan “cognitivo” como Antonio Damasio, que no esconde sin embargo su primera fascinación por la obra de Freud. No hace más que confirmar el “acontecimiento freudiano” cada vez que lo deniega. Ver por ejemplo el exquisito relato que nos ofrece del sueño que lo acucia cada noche anterior a la conferencia que se ha comprometido a dar sobre psicoanálisis y neurociencias: es en unos zapatos que siempre echa a faltar donde encarna, sin saberlo, lo más real del inconsciente freudiano que su teoría del mapping sólo puede detectar como una terra incognita. (A. Damasio, *Self comes to mind*, al final del capítulo dedicado a Freud).

¿De qué extrañarse si sabemos que el inconsciente es, precisamente, un “saber que se ignora”, un saber que no se sabe a sí mismo? El malentendido está asegurado y Lacan jugó con él hasta la ironía: “*L’insu que sait de l’une-bévue...*”. Queda por ver si el amor al saber, que llamamos transferencia, podrá vencer algún día a la pasión por ese “saber que se ignora”. No hay mucho más que decir sobre eso.





# Horacio González

Sociólogo, docente, investigador y ensayista argentino. Profesor de Teoría Estética, de Pensamiento Social Latinoamericano, Pensamiento Político Argentino en varias universidades nacionales (UNLP, UNR de la ciudad de La Plata y Rosario). Entre 2005 y 2015, se desempeñó como director de la Biblioteca Nacional. Editó, junto a María Pía López, Christian Ferrer y otros, la revista *El ojo mocho*. En 2004 participó del Gran Jurado de los Premio Konex dedicado a las Letras argentinas. Director del sello Fondo de Cultura Económica para Argentina (marzo, 2019).

Autor prolífico, entre otros de: *La ética picaresca*, Altamira (1992), *El filósofo cesante*, Atuel (1995); *Retórica y locura*. Colihue. (2002); *Paul Groussac: La lengua emigrada*, Colihue (2007); *Historia y pasión - La voluntad de pensarlo todo*, Planeta (2013); *Traducciones malditas - La experiencia de la imagen en Marx, Merlau-Ponty y Foucault*, Colihue, (2017); *Manuel Ugarte - Modernismo y latinoamericanismo*. Universidad Nacional de General Sarmiento, (2017); *La Argentina manuscrita - Cautivas, malones e intelectuales*, Colihue (2018); *Saberes de pasillo - Universidad y conocimiento libre*, Paradiso (2018).

1- Creo que siempre es mejor partir de la “imposibilidad de educar”, abriendo como develación o enigma la posibilidad de hacerlo. La verdadera incógnita es cuál es la materia siempre resistente a cualquier transmisión y que se puede transmitir. No obstante, el concepto de transmisión fracasa, pues supone dos polos que se relacionan en forma dispar, por eso la pregunta crucial respecto a la educación (suponiendo que en ella incluimos el aprendizaje) es cuál es el plano del saber previo en que se sitúa el sujeto destinado a la educación, lo que significa que el punto de partida de la educación es el hecho de que hay dos que saben, y que no se corresponden con las instituciones que determinen papel fijos del profesor y del alumno. Por lo cual, enseñar es poner en crisis permanentemente esa relación.

2- Depende de qué cosa se nos represente como participación activa. En mi experiencia personal, la exposición de un tema puede exigir un nivel de conmoción, heredero del teatro trágico, que una participación mal encarada puede arruinarla. Por supuesto, no soy contrario a la participación, ya sea durante el curso de una exposición, ya sea en

la concepción con que se disponga arquitectónicamente una relación espacial, la circularidad de profesores y alumnos, hasta llegar, si cabe, a ser meramente uno más, a la extinción del profesor. Pero este sería un acontecimiento tan extraordinario, que debería hacer del cuerpo de alumnos un tipo de acontecimiento panteísta, que seguramente fracasaría y luego vendría nuevamente un ciclo de profesores con autoridad institucional cuyo saber se basaría en el poder del que disponen.

3- La verdad es que no se nada sobre eso, simplemente porque no imagino qué sería una “educación sexual”. Mejor dicho, la imagino, sí, pero aceptando que hay una demanda social totalmente legítima, destinaría un segmento importante de la actividad educativa a satisfacerla, pero ignoro si hay materiales, textos, procedimientos adecuados y sensibles a tan difícil tarea. Si finalmente se logra ejercer ese derecho a la educación sexual de modo que no sea devorada por rituales pedagógicos que la priven de indicios de dolor, tragedia y misterio que hay en ella, luego habría que saber que tal educación se realiza, por lega-



dos históricos, en planos muchos más implícitos, sigilosos o de transmisión reservada, fuera del espacio público. Ambas cosas, lo público con privacidad relativa (pues “algo” debe preservarse) y lo privado (con referencialidad relativa también a lo público) deben combinarse. Ignoro que tipo de maestro debe ejercer de mentor de esos temas; por supuesto, los psicoanalistas deben asumirlo, pero para el caso tanto deben valer Freud como La educación sentimental de Flaubert.

4- He leído hace un par de días una entrevista a la filósofa Esther Díaz en *Página 12*. Me pareció gracioso, un ejercicio humorístico, pero si hubiera alguna literalidad en ello, diría que eso no es ni filosofía ni sexualidad. Por lo demás, estamos en medio de un ciclo cultural donde la idea de sujeto autocentrado llega quizás a su fin, por sus propias fallas, pero no sustituida por nada más interesante, pues las libertades que aparecen en cuanto a las elecciones que superan los enraizamientos biológicos, adquieren una estetización experimental, sin duda interesante, la sexualidad como una acción estética, pero hay razones para temer que las nuevas derechas se estructuren más fácilmente en cuanto a defender el encaje biológico (con lo problemático que es), si es que este pareciera progresivamente abolido de forma voluntarista, en nombre de una lengua corporal del deseo, como flujo de erotización infinito o constante, que incluso arrastra detrás de sí las pausas ambiguas y paradójales que supone el modo en que actúa el lenguaje. Es decir, no acatando fielmente las representaciones literales, sino dándoles un velo necesario para que hablar no sea solamente “aclararlo todo”.

5- Estamos ante un peligro notable, que reside en el ataque al psicoanálisis en cualquiera de sus versiones. Si ponemos la cuestión en “el saber que se ignora”, no hacemos otra cosa que conectar el psicoanálisis con las grandes aventuras del conocimiento de la humanidad. El conocimiento actúa siempre sobre lo que se nos escapa y lo que se hunde en incógnitas apenas pensamos que ya está explicado. Responder a qué se debe el ataque al psicoanálisis (que de hecho debe haberle producido cierto retroceso en el mundo cultural) exige también preguntarse sobre cómo la formación de la lengua psicoanalítica muchas veces está sometida a formaciones calcáreas, producto

justamente del modo en que se relaciona con su propia pedagogía. No podría haber una pedagogía de la institución escolar clásica para tratar del psicoanálisis, pues este tiene su propia pedagogía, que justamente (en mi opinión) ha llevado a la lengua lacaniana, que tiene la dificultad de que se debe decir por primera vez, y sus efectos son brillantes, aunque fatalmente su repetición en condiciones de esquema de procedimientos verbales, pierde brillo. En este caso la pedagogía debe ser la de recrear cada vez las condiciones en que Lacan formuló sus problemas, lo que no lo considero fácil. El conductismo y las neurociencias, no tienen esos problemas, pues a ellos les pertenece la pedagogía neoliberal más convencional.





# Adriana Puiggrós

Lic. en Ciencias de la Educación. Máster en Ciencias en la especialidad de educación, del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN (México) y doctora en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Doctora *Honoris Causa* de la Universidad Nacional de La Plata y Profesora Distinguida de la Universidad Nacional de Rosario.

Diputada de la Nación, Directora General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y Secretaria de Estado para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Productiva (fueron algunos de sus cargos).

Autora: *Imperialismo y educación en América Latina*. Nueva Imagen (1980); *Discusiones sobre educación y política*. Galerna (1987); *Sujetos, disciplina y currículum, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Tomo 1 de la *Historia de la Educación Argentina*. Galerna (1990); *Universidad, proyecto generacional e imaginario pedagógico*, Paidós (1993); *Educación, entre el acuerdo y la libertad*. Planeta (1999); *El lugar del saber*. Galerna (2003); *Rosario: Un policial pedagógico*, Biblioteca Adriana Puiggrós, (2015); *Adiós Sarmiento*. Biblioteca Adriana Puiggrós. Colihue. (2016) entre otros.

1. La orientación de Freud acerca de la estrecha senda que resta para la navegación es sin duda uno de sus más importantes legados a la pedagogía. La ambigüedad de los límites es claramente expuesta en el diálogo entre Freud y el positivista Víctor Mercante, a quien este último había leído en la Universidad Nacional de La Plata. El encuentro entre ambos frente al lago de Ginebra se expone en el libro *La Paidología*, de Mercante. En el diálogo que establecen se juegan dos registros distintos, no entre ellos sino en el interior del tema que tratan. Discuten si la coeducación “malogrará la tarea sublimadora de la escuela”, dice Mercante, e incita a Freud a emitir opinión. Freud responde que lo hará: “Cuando me disponga a estudiarlo. No soy didacta sino médico; curo enfermedades de las que todos padecen, más o menos, un poquito y la escuela tanto, como el hogar y la sociedad, juegan un papel importantísimo. Si el niño pudiera confesarnos sus imágenes, sus sueños, sus afectos...” (Mercante, 1927: 182-183) Freud afirma en esa conversación que hay un “deber educador” consistente en el desli-

gamiento del niño de sus padres, que podríamos traducir como el pasaje al mundo del saber. La zona que Freud confiesa como desconocida, lo sigue siendo: en el vínculo pedagógico no todo es controlable; lo cual otorga profundo sentido y esperanza al enunciado “la educación es imposible”, a la vez que la alienta.

2. En los mismos años en que Freud vislumbraba “una corriente subterránea jamás interrumpida” entre los alumnos y los profesores (Freud, 1981: 1893), desde otro ángulo intelectual, la filosofía espiritualista latinoamericana, José Enrique Rodó creía que “el verdadero concepto de la educación no abarca solamente la cultura de los hijos por el espíritu de los padres, sino también (...) la del espíritu de los padres por la inspiración innovadora de los hijos” (Rodó, p. 8). Décadas más tarde, en los años '60, se difundió el cuestionamiento de Paulo Freire a la unidireccionalidad de la educación, al considerar posible el carácter dialógico del vínculo pedagógico. En esas argumentaciones se trastoca el concepto de tiempo, se pone en





crisis la linealidad, el relato del profesor frente al aula adquiere un sentido distinto.

3. En los medios intelectuales es frecuente confundir las teorías y “lo político” con “la política”, en particular en este caso con la política educativa. Esta última habla de un status de la vida humana cuya organización discursiva se refiere a un objeto cuya dinámica requiere de abordajes específicos, cargados de una temporalidad propia. En consecuencia no se discrimina entre las posturas de orden ideológico y las demandas de una realidad dura, dolorosa, que perjudica profundamente a las mujeres, y los pre-juicios, que se encubren con argumentaciones teórico-éticas. El Estado tiene obligaciones que siempre antagonizan con las de algunos grupos sociales. La correcta definición de “consenso” no es unanimidad sino más cercana a “acuerdo”, que no implica el borramiento sino el acatamiento de reglas comunes. Por esa razón, es en el Congreso de la Nación donde debe resolverse la controversia, es decir en el plano de la política, que ofrece la posibilidad de votar a favor o en contra de la ESI, así como de presentar las objeciones de conciencia. Desde el punto de vista personal, opino que los dolores y problemas sociales tienen prioridad y que el Estado debe garantizar los servicios destinados a aliviarlos y solucionarlos. La ESI es un instrumento indispensable para que se cumpla con la posibilidad de “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir.” El Estado tiene la obligación de garantizar el cumplimiento de las dos primeras demandas. Respecto al aborto, he sido firmante del proyecto que el movimiento feminista ha presentado cada dos años al Congreso de la Nación y seguiré apoyando la Campaña hasta que se logre la aprobación de la respectiva ley.

4. Sin pretender discutir en el plano psicoanalítico, dado que no es mi especialidad, creo que en el marco de la liberalización cultural que es propia del siglo que vivimos, se produce un fenómeno loable, cuál es la posibilidad de emergencia de distintos géneros cuya existencia está lejos de ser generada por la política, sino a la que esta última, solamente -y por razones del devenir histórico- está descorriendo el siniestro velo. El uso del tema por parte de los poderes neoliberales

es evidente, siendo los medios de comunicación lugares privilegiados para la exposición de una “pedagogización” bizarra del deseo, cuyo complemento es una descalificación de la problemática del género. Desde el punto de vista legal, no tengo dudas del derecho de las personas a la libre elección de su género, y no me parece adecuada la reducción de ese término a “sexo” porque elimina las determinaciones educativo-culturales que sin duda intervienen en el proceso de subjetivación.

5. No creo que se trate solamente de un desconocimiento sino más bien de un rechazo o simplemente de la elección de otras posturas teóricas. En todo caso podríamos analizar la situación como un mecanismo de negación, pero más bien en el plano individual, porque de otra manera deberíamos entrar en el terreno de una categoría compleja, tal como “el inconsciente colectivo” u otros abordajes, que requieren todavía de mayores articulaciones entre el discurso psicoanalítico, sociológico y político. En cuanto al cognitivismo, creo que realiza aportes que no son coextensivos al psicoanálisis, pero la cultura no se construye de manera homogénea y los intentos de alisamiento y reducción de antagonismos la empobrecen. De manera que entre los aportes freudianos y los de Piaget hay una construcción distinta del sujeto cuya comparación aún resulta de interés. Sin adherir sin más -sería inapropiado- al cognoscitivismo, creo que la urgencia actual convoca a rechazar las numerosas versiones del conductismo, en particular las que utilizan de maneras altamente discutibles a las neurociencias. Esas versiones tienen una clara finalidad política que pretende la balcanización del sujeto, aplicando reglas ajenas al campo pedagógico y propias de la concepción neoliberal del sujeto como variable del mercado. Afortunadamente, la educación como cierre, como conformación completa de las personas, es imposible.





# Rosa Falcone

Doctora en Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora de la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Directora y Co -Directora en Proyectos de Investigación (UBACYT), de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, en programaciones científicas. Directora del Proyecto de Investigación de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales orientado a la temática de los Estudios del género. Autora del libro *Genealogía de la locura* (2012) por Ed. Letra Viva y coautora de *Relatos de Casos* (2015). Ha publicado numerosos artículos en revistas con referato nacionales y extranjeras y ha asistido en calidad de expositora y de invitada a Mesas redondas y Paneles de Congresos, Jornadas y Encuentros en temáticas de su especialidad. Ha participado como Jurado de Tesis Doctoral, Jurado de Concursos, evaluadora en Comité Científico de Congresos en el área de Historia de la Psicología.

Agradezco que hayan confiado en mí para ayudar a pensar interrogantes tan interesantes. Pido disculpas, pero he decidido contestar a las cuestiones planteadas en las cinco preguntas en un solo texto. Mi justificación es tan sencilla como que no tengo una respuesta para cada una de ellas.

Ofrezco, en los párrafos que siguen, algunas reflexiones, que no pretenden más que complementar las que me han enviado y que me han resultado de sumo interés. Me siento cómoda intentando pensar la pedagogía y la enseñanza en sus articulaciones con el psicoanálisis. En uno y otro oficio, el del maestro y el del psicoanalista, hay indudablemente múltiples puntos de contacto. O para decir lo mismo, tanto desde el lugar del analista como del profesor, se busca sostener la pregunta, el interrogante, que es lo que a mi entender mantiene la tensión del deseo y estimula la serie de otros interrogantes. Si llevamos al extremo esta reflexión podríamos afirmar que el sólo hecho de plantear las cinco preguntas que me llegaron, convierten al sujeto/os de ese texto en un ser “educado”; hay indudablemente allí un acto de enseñanza, en tanto queda planteada una

pregunta donde antes no la había, que dispara a su vez otras preguntas.

Muchas veces como docente me siento interpelada sobre mi lugar ahí. Soy consciente que es un lugar “insoportable”, tanto o más que el del analista, en tanto que es el no lugar. Entonces estimular y avalar la presencia de los interrogantes y no cerrarlos de ningún modo es como entiendo la enseñanza y, en última instancia, es lo que tranquiliza.

Por tanto, agradezco la convocatoria y de nuevo pido disculpas por no ajustarme al formato de la pregunta y la respuesta. Intentaré producir alguna reflexión desde mi propia práctica docente, que es lo que primero me disparó la propuesta. Tengo en claro, luego de una trayectoria en la enseñanza universitaria, tan extensa como no me hubiera imaginado cuando inicié esta actividad, que no hay otro modo de pensar la enseñanza sino corriéndose de ese lugar y dejarlo vacante. Las preguntas recibidas me hacen pensar en la práctica pedagógica, acción repetida cada vez que se reinicia una clase, o cada vez que se enfrenta un auditorio. No entiendo otro modo de pensar la enseñanza, sino en términos de transferencia, no hacia el docente sino transferencia al



conocimiento, al saber, y a la interrogación, que genera el movimiento del deseo, que se alimenta a partir del inconsciente y se asienta en el pre-consciente, como ilusión de saber. Y sostengo que es ahí donde es equiparable el lugar del analista y el del maestro. Lacan nos advierte sobre el lugar del supuesto saber en el que cae el discurso universitario, identificarse con ese lugar obtura la transferencia al conocimiento. Identifica el discurso universitario con el psicoanalítico. Si la relación al conocimiento deja de estar en el plano simbólico para regocijarse en la esfera de lo imaginario, el saber, en este plano, no conduce a ningún lado. La docencia es una pantalla que no debe encandilar porque de lo contrario allí no se produce absolutamente nada.

Cuando Jacques Lacan les dijo a los alumnos de Vincennes “ustedes quieren un amo”, no se trataba allí del deseo sino de otra cosa. Esa otra cosa exige una distinción que no se si está en Freud. Freud muchas veces ha escrito Superyó-Ideal del Yo, otras veces los separa. Cuando los pone juntos distingue dos conceptos diferentes aunque al acercarlos confunde un poco. En Lacan esa distinción es clara, del mismo modo cuando al hablar sobre el inconsciente se refiere a la lógica de la incompletud, cuando se refiere al Ello lo emparenta a lo pulsional. Se dice que el Superyó implica la ley sin atenuantes, y que ese es el superyó sádico y cruel, mientras que el Ideal del Yo, surge cuando el mandato superyoico pasó por lo que se suele llamar el colador de inconsciente. Solo si el inconsciente es sometido a una lógica de incompletud se convierte en una instancia propiciatoria.

Recuerdo tantas veces haber planteado en la interlocución con los alumnos en las clases, que no estoy presencialmente ahí como docente solo para brindar información, y en todo caso si algo de eso ocurre, se trata de una actividad altamente secundaria. La información está en otro lugar y a la mano de todos; es infinitamente más gratificante encontrarla que recibirla pasivamente, circunstancia aquella que indudablemente facilita su apropiación. El maestro, o en términos de Lacan, el discurso universitario o discurso amo apaga inevitablemente la llama de la curiosidad, del interés. El reconocimiento de la ignorancia activa el deseo. El saber está en el Otro que de ningún modo recae en cualquier otro con minúscula.

Entonces ¿Pensar la pedagogía no es lo mismo que pensar el análisis y el lugar del analista? Así como no podemos conducir la vida de nuestros pacientes, tampoco podemos “formatear” mentes, ni jugar con la ilusión de la enseñanza desde el lugar del amo. Si bien, ni Freud ni Lacan hacen un aporte específico a la pedagogía, sin embargo, nos enseñan mucho sobre ella. Nos invitan a pensar en un sujeto que no es autosuficiente y que vive su vida en la hiancia de no encontrar los objetos de satisfacción, sabemos que el objeto adecuado choca inevitablemente con la imposibilidad.

Recuerdo a Freud cuando afirma que la educación se encuentra entre las profesiones imposibles, junto al psicoanálisis, porque ambas dependen de la palabra, y cuentan con un sujeto que nos es individuo sino *parlêtre*. Por cierto, tanto el psicoanálisis como la pedagogía, tienen a la ética como común denominador, que constituye una salvaguarda que impide caer indefectiblemente en la manipulación.

Finalmente, retomando la discusión sobre el ideal debemos prevenirnos de la tentación de encarnar ese ideal como resorte de la ilusión. Una educación al servicio de la ilusión favorece ampliamente la pereza del pensamiento propio. Preguntarse sobre el valor implícito de la transmisión nos conduce a pensar sobre si la verdad es la que está en cuestión. Si la verdad no es la que está en cuestión, no deberíamos preguntarnos sobre el valor implícito en la transmisión. ¿La sabiduría implica un saber sobre la verdad? O bien, sólo se trata de una suma de información, que en el mejor de los casos, atrapa al sujeto en una concepción del mundo o en una mera ideología. El anhelo de encarnar el Ideal no es fácilmente reconocible para el que intenta enseñar, el enseñante resbala y cae fácilmente en la trampa imaginaria. Solo el reconocimiento de que somos seres hablantes, y por ende, falibles nos rescata de la trampa narcisista.

Como punto final no quiero dejar de retomar algunas reflexiones, que hace un tiempo ya he escuchado, de nuestro querido “maestro” Germán García. Supo decir García, sobre estos temas en los cuales nunca dejó de pensar creativamente, que quizás en Vincennes, Lacan organiza un programa (Lingüística, Lógica, Topología, Anti-filosofía) en una “apuesta universitaria”, despegada de toda pretensión educativa, como Bernard



Shaw, quién se vio obligado a suspender su educación justo cuando empezó la escuela. El chiste, dice Germán, radica en hacer de la educación un antónimo de escuela. Sigo citando: “Así la palabra educación adquiere otros sentidos. Como el concepto freudiano de pulsión epistemofílica, o el sujeto supuesto saber derivado de la transferencia (amor-odio). Nada que ver con la pedagogía o el bronce universitario”. En referencia a la carta del 18 de marzo, donde Lacan presenta el dispositivo del Cartel. García afirma brillantemente que podemos pensar ahí un oximorón retórico ¿el Cartel es un modo de enseñanza antieducativa?

