

Psicoanálisis y educación: acerca de lo imposible versus la razón evaluadora

*Psychoanalysis and education: about
the impossible versus the evaluative
reason*

Facundo Giuliano

A VG, en complicidad indómita.

Resumen

El deseo de este artículo es profundizar la reflexión ético-política en torno al vínculo entre psicoanálisis y educación pudiendo enseñar, desde una perspectiva interpretativa, las principales tensiones y contradicciones de lo que podría llamarse los mecanismos psíquicos de la razón evaluadora. Esto supone ubicarse en torno a lo imposible para explorar y problematizar, entre otros asuntos, algunos aportes de Freud en relación con las pulsiones y de Lacan en relación con el no-saber, el conocimiento y la verdad, que dan lugar a lo in-evaluable.

Palabras claves

Educación, Psicoanálisis, Filosofía.

Abstract

The desire of this article is to deepen the ethical-political reflection around the link between psychoanalysis and education, being able to teach, from an interpretative perspective, for the main tensions and contradictions of what we called the psychic mechanisms of the evaluative reason. This involves locating around the impossible to explore and problematize, among other issues, some contributions of Freud in relation to the drives and Lacan in relation to not knowing, knowledge and truth, which gives rise to the un-evaluable.

Keywords

Education, Psychoanalysis, Philosophy.

Facundo Giuliano

**Universidad de Buenos
Aires**

Investigador de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires); Director del proyecto de investigación FiloCyT "Educación, filosofía y psicoanálisis: la potencia de un anudamiento indisciplinario frente al capitalismo contemporáneo". Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con estudios de posgrado en Filosofía, Psicoanálisis y Literatura. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina). Ha sido investigador visitante de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Barcelona, donde también ha dictado clases y conferencias. Ha dictado seminarios de grado y posgrado, y publicado en revistas especializadas del ámbito internacional sobre cuestiones que vinculan problemáticas propias de la educación, la filosofía, la literatura y la política. Autor de "Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Dignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek" (Miño y Dávila Editores, 2017) y de "¿Podemos pensar los no-europeos? Ética decolonial y geopolíticas del conocer" (Ediciones del Signo, 2018).

giulianofacundo@gmail.com

Pulsión de prueba y sus destinos...

...en un juicio universal ... uno corre el peligro de olvidar la variedad del mundo humano y de su vida anímica.

Sigmund Freud, *El malestar en la cultura* (1929).

Toda traducción suele implicar una aventura que, a veces, remite a una sensación de elaboración infinita. En 2005, Avital Ronell publica *Test Drive*, un libro que años más tarde fue traducido como *Pulsión de prueba*, y encuentra en “drive” la traducción inglesa del término (psicoanalítico) alemán “trieb” – que en castellano se conoce como “pulsión”. Según la traducción propuesta, el título original no solo evoca el examen de conducir o el uso que se hace de un automóvil en su estado de recién fabricado o de prototipo, sino que también evoca sonoramente en inglés la pulsión de muerte (*death drive*) postulada por Freud e indicaría la existencia de una pulsión de testear cuyo estatuto sería provisional por también encontrarse “sujeto a prueba” (RONELL, 2008, p. 134). Más acá del importante juego de traducción propuesto, podríamos explorar sus sentidos en relación con la teoría pulsional de Freud no para “probar” el estatuto de dicha pulsión como para indagar si acaso la razón evaluadora (GIULIANO, 2019a) se encuentra motorizada por una energía pulsional particular.

Si seguimos las pistas brindadas por Ronell (2008), encontramos que lo que entiende por *pulsión de prueba* involucra un espacio “rodeado de un interminable borramiento de lo que es” (p. 23) que cubre mucho territorio dividiéndose en “campos semánticos diferentes aunque emparentados” caracterizados por “momentos de reduplicación, coincidencia y sostén funcional o local” (p. 30).¹ Esta pulsión pareciera encontrar su meta² en el test, su accionar en el testeo (que configura una retórica y diferentes modelos) y llega a configurar toda una “compulsión” que Ronell (2008) encuentra desde los griegos con su *basanos* - que de “piedra de toque” pasó a prueba física “bajo tortura” (p. 62) - y su *elegkhos* - tan afín a la descripción de la dialéctica filosófica en Platón, pero que primero significó una prueba de connotaciones legales que tenía el propósito de refutar en un choque de posiciones filosóficas consecuencia de un “test torturante” en el cual “los bandos envueltos frecuentemente son aplastados y hecho pedazos” (p. 68). Hete aquí otro motivo para no idealizar la democracia y el estado ateniense cuyas instituciones eran rotundamente compatibles con este tipo de procedimientos, unas instituciones “construidas sobre políticas de exclusión, atribución errada de culpas, ostracismo, esclavitud y violencia” (RONELL, 2008, p. 64), lo cual también nos recuerda el vínculo problemático que implica - al menos para occidente - la relación entre democracia y examen/evaluación.

Tal vez para darle una mayor profundidad al argumento podríamos explorar el desarrollo freudiano en lo que respecta a la cuestión de la pulsión. En uno de sus textos más conocidos al respecto, “Pulsión y destinos de pulsión”, Freud (1992 [1915]) define a la pulsión como

un concepto *fronterizo* entre lo anímico y lo somático, como un *representante* (*Repräsentant*) psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma,³ como una *medida* de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal (p. 117, énfasis nuestro).

Actúa como una “fuerza constante” cuyo estímulo “no proviene del mundo exterior, sino del interior del propio organismo” (lo que imposibilita

1

Junto a Skliar (2003) podríamos preguntarnos si acaso no se trata de un espacio (o espacialidad) colonial como esa “única flecha que apunta insistentemente para la invención, el gobierno, la administración, la instrucción y la masacre del otro” (p. 86), pero que no se reduciría a una cartografía única, sino que, en el marco de una finalidad totalizadora, se trata de “un conjunto muy heterogéneo de prácticas, discursos e intereses, cuyo objetivo más evidente es el de instaurar un sistema de dominio” mediante “estrategias cada vez más diseminadas y más microscópicas de saber y de poder sobre el otro” (p. 89).

2

Recordemos que, para Freud (1992 [1915]), la *meta* es en todos los casos “la satisfacción que sólo puede alcanzarse cancelando el estado de estimulación en la fuente de la pulsión” y, aunque pueden ser múltiples, también pueden ser *inhibidas* en el caso de “procesos a los que se permite avanzar un trecho en el sentido de la satisfacción pulsional, pero después experimentan una inhibición o una desviación” (p. 118). Esto último sería de vital importancia a la hora de explorar el estatuto de la pulsión de prueba.

3

Podríamos tener presente aquí a Skliar (2003) cuando sostiene que “representación y poder ya no pueden ser distinguidos o separados” puesto que “la trayectoria de la representación sale de lo mismo hasta hacer suyo lo otro” (p. 56), hasta objetualizarlo.

cualquier tipo de huida) y constituye una *necesidad* que puede cancelarse mediante la *satisfacción* que solo puede alcanzarse mediante “una modificación, apropiada a la meta (adecuada), de la fuente interior del estímulo” (FREUD, 1992 [1915], p. 114). Sus exigencias mueven al sujeto a “actividades complejas, encadenadas entre sí, que modifican el mundo exterior” (FREUD, 1992 [1915], p. 116) lo suficiente para llegar a la satisfacción pulsional -que nunca se sacia, pero se regula por sensaciones de placer (cuando disminuye el estímulo interior) y displacer (cuando aumenta el estímulo)-. De aquí toma forma lo que más tarde, en su texto *Más allá del principio de placer* de 1920, Freud (1992 [1920]) llamó *compulsión de repetición* como un “eterno retorno de lo igual” que puede manifestarse en la repetición de vivencias que se sustraen al poder de decisión del individuo con excepción de que involucre un rasgo de carácter que permanece igual e incita a ello. De este modo, lo pulsional se entrama con la compulsión a la repetición, haciendo de la pulsión entonces “*un esfuerzo, inherente a lo orgánico vivo, de reproducción de un estado anterior* que lo vivo debió resignar bajo el influjo de fuerzas perturbadoras externas” (FREUD, 1992 [1920], p. 36) – énfasis original.

La noción misma de pulsión entonces entraña una relación con la representación y cierta medida como exigencia que, aunque se insista en su proveniencia fundamentalmente interior, no puede descuidarse en su relación dialéctica y trans-formativa con el mundo exterior. De hecho, eso es lo que parece reconocer Freud tiempo más tarde cuando habla de “fuerzas perturbadoras externas”, algo que León Rozitchner (2015) analiza en Freud, a comienzos de los años 80, como la interiorización del poder en la formación del sujeto:

hemos sido organizados como el lugar donde la dominación y el poder exterior, cuya forma extrema es la racionalidad pensante que nos cerca desde adentro y desde afuera, reprime nuestro propio poder, el del cuerpo, que sólo sentirá, pensará y obrará siguiendo las líneas que la represión, la censura y la instancia crítica le han impuesto como única posibilidad de ser: de ser “normal”. (p. 96)

Pero ello no queda ahí para Rozitchner (2015), puesto que una “elaboración objetiva-subjetiva” resultado de una lucha previa, de un combate donde el sujeto no es impunemente moldeado por el sistema sin resistencia, donde hay una lucha en el origen de la singularidad y “la formación del sujeto es la descripción de ese proceso” (p. 86), enseña una manera de “pensar al sujeto como una fuerza de resistencia pronta a surgir, inagotable e insublimable” (p. 86-87) que, al recuperar la materialidad del campo histórico y su actividad colectiva, “prolonga su cuerpo en el cuerpo común de los demás” (p. 93).⁴ Este planteo permite releer desde un panorama más amplio o, cuando menos, más combativo las implicancias de la “pulsión de prueba” y la compulsión evaluativa en educación, dos elementos que, podríamos conjeturar, configurarían los “mecanismos psíquicos” de la razón evaluadora.

Uno de los principales estudios sobre la compulsión, pero relacionada a la educación, data de 1926 y fue realizado por el psicoanalista freudomarxista Wilhelm Reich (1984), que encontró como característico de ella el hecho de que educadores en general enjuicien al niño partiendo como base de sí mismos, atribuyéndole “la misma comprensión con respecto a la inviabilidad de sus deseos que tienen los adultos” y considerando “indebido” todo aquello que resulta “desagradable o incómodo para el adulto” (p. 154). Siguiendo el planteo reicheano, dicha compulsión sádica en educación, hace que educadores sientan como una ofensa personal a su arte educativo cuando su estudiante no se comporta “bien”, en forma “adulta”, es decir, con obediencia y tranquilidad, aunque cuando lo hace y, por eso

4

En este nivel de análisis, Rozitchner va más allá del Freud (1991 [1937]) que, en *Análisis terminable e interminable*, postula que el yo se acostumbra “bajo el influjo de la educación, a trasladar el escenario de lucha de afuera hacia adentro, a dominar el peligro interior antes que haya devenido peligro exterior” (p. 237-238, énfasis original), dejando la lucha en la mera interioridad del sujeto que luego tendrá que vérselas con el superyó.

mismo, quiere apropiarse de ciertos derechos de ‘los adultos’, “le toca oír la eterna cantinela de que [todavía] «es demasiado pequeño»” (REICH, 1984, p. 155). De modo que solo le queda acatar, a-sentir, sentarse bien, estarse quieto, decir lo que *debe* decir, mirar lo que *debe* mirar, irse cuando lo echan, venir cuando lo llaman, acomodarse la ropa, no ensuciarse las manos, y así sucesivamente, sin pausa ni respiro, un bombardeo que ningún “adulto” fácilmente estaría dispuesto a tolerar. Todo lo cual lleva a Reich (1984) a sostener que lo alojado allí es un “deseo de corregir la propia infancia” (p. 157), pero una corrección que parece más una cancelación de la infancia que un dar(le) lugar, algo que posiblemente podríamos encontrar emparentado con la pulsión de muerte –aquella pulsión cruel o agresiva que suele descargarse sobre uno mismo o sobre otros.⁵

Esa relación entre pulsión y agresión encuentra un lugar importante en la reflexión de Freud (1992 [1929]) que, en uno de sus célebres textos, *El malestar en la cultura*, analiza cómo el prójimo suele ser “una tentación para satisfacer sobre él la agresión” ya sea explotando su fuerza de trabajo sin resarcirlo o usándolo sexualmente, así como “desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo” (p. 108) son manifestaciones que muestran que “las pasiones que vienen de lo pulsional son más fuertes que unos intereses racionales” (p. 109) y por ello se tornan fundamentales las fuerzas anímicas y culturales contrarias que suelen inhibirlas mediante, por ejemplo, vínculos amorosos de meta inhibida. En el sadismo, la satisfacción pulsional “se enlaza con un goce narcisista extraordinariamente elevado, en la *medida* en que enseña al yo el cumplimiento de sus antiguos deseos de omnipotencia” (FREUD, 1992 [1929], p. 117) – énfasis nuestro-, pero Freud (1992 [1929]), al indagar de qué formas se vale la cultura para inhibir, volver inofensiva la agresión o inocuo el gusto por ella, se encuentra con que es introyectada, interiorizada, “recogida por una parte del yo, que se contrapone al resto como superyó y entonces, como «conciencia moral», está pronta a ejercer contra el yo la misma severidad agresiva que el yo habría satisfecho de buena gana en otros” (FREUD, 1992 [1929], p. 119). Así aparece la “conciencia de culpa” que será entendida como “la tensión entre el superyó que se ha vuelto severo y el yo que le está sometido” y que será exteriorizada como “necesidad de castigo” (FREUD, 1992 [1929], p. 119-120). De este modo, el peligroso gusto por la agresión queda debilitado, desarmado y vigilado por esa instancia situada en su interior cual, dirá Freud (1992 [1929]), “guarnición militar en la ciudad conquistada” (p. 120).⁶

Por eso, las frustraciones externas promueven el poder de la conciencia moral (vía superyó) y la angustia frente a la autoridad y frente al superyó alimentan el sentimiento de culpa que compele a la renuncia (pulsional) o a la punición como partes constitutivas de esa desdicha interior que tomaría forma “permanente”. La lectura de la correlación agresión-punición es significativa en este punto ya que, si la conciencia moral posee la función censora de “vigilar y *enjuiciar* las acciones y los propósitos del yo”, la “*necesidad de castigo*” es una “exteriorización pulsional del yo que ha devenido masoquista⁷ bajo el influjo del superyó sádico” (FREUD, 1992 [1929], p. 132). Así se entiende entonces que la lucha propuesta por Freud (y su terapéutica) se ligue “a combatir el superyó y a rebajar sus exigencias” (FREUD, 1992 [1929], p. 138). Pues, si la pulsión (o la compulsión) de prueba implica, tal como señala Ronell (2008), una estructura incesante que “escanea las paredes de la experiencia, midiendo, sondeando, y determina así el ‘qué es’ del mundo vivido” (p. 15) al tiempo que “requiere extrema vigilancia y establece las condiciones de responsabilidad y decisión”, entendidas estas como dependientes de “una autoexaminación que nunca está satisfecha con sus resultados, nunca termina de superarse” (p. 22), quedan claros sus vínculos con el superyó y la conciencia moral, pero también con las pulsiones agresivas y destructivas

5

En sintonía con este análisis, cabe destacar la observación de Balibar (2014) sobre una de las manifestaciones de la pulsión de muerte que se halla en “el ‘tribunal psíquico’ ante el cual cada uno se constituye (inconscientemente) en *juez de sí mismo* antes de juzgar a los otros” (p. 172, énfasis nuestro).

6

Tiempo después, en uno de sus últimos textos, *Moisés y la religión monoteísta*, Freud (1991 [1939]) señalará al superyó como sucesor y subrogado de los educadores, continuando sus funciones vigilantes al tiempo que “Mantiene al yo en servidumbre, ejerce sobre él una presión constante” (p. 113).

7

Aunque luego introduzca variantes en su noción, podría ser pertinente recordar que Freud (1992 [1920]), en *Más allá del principio de placer*, sitúa el masoquismo como una pulsión complementaria del sadismo que “ha de entenderse como una reversión” (p. 53) del sadismo hacia el yo.

porque descalifica y, en una de sus formas, “manifiesta el lujo de la destrucción” (p. 26) incluso hacia el yo mismo.

Así como Freud se preguntaba por la inhibición de la agresividad, Ronell (2008) se pregunta cómo suspender la pulsión de prueba y encuentra una aproximación en el teorema de Gödel según el cual en un sistema lógico “debe haber al menos una proposición cuya verdad o falsedad sea indecidible”, de modo que “No es posible que exista una prueba que determine la verdad o falsedad de la afirmación indecidible en el lenguaje del sistema en que la afirmación fue formulada” (p. 43). En cierta relación, es lo que Derrida (2001) también indaga respecto a la mutación (técnica, científica, jurídica, económica, ética, política, policíaca y, podríamos agregar, educativa) de la crueldad que se ejerce en nombre de una soberanía -alojando en su origen a la pulsión de muerte- y, en la búsqueda de un “contrarresto”, encuentra en Freud una “política de diversión *indirecta*: hacer de manera tal que esas pulsiones crueles sean desviadas, diferidas y que no encuentren su expresión” (p. 68), un gesto que arraigue en la vida (uno de los polos de la polaridad Eros/Tánatos) “la racionalidad ético-política en nombre de la cual propone someter o restringir las fuerzas pulsionales” (p. 73).

Como si se tratara de la búsqueda de una diferencia, de un cierto aprender a diferir “*indirectamente* pero sin ilusión, con ella” y sea esa *indirección* un “sistema de relevo” (DERRIDA, 2001, p. 35) que aporta un método (en tanto vía, siempre indirecta, aunque estratégica, de paso y de ruta) de combatir la pulsión de crueldad o la pulsión de prueba (siempre cruel). Sería, siguiendo a Derrida (2001), un “ardid de la vuelta” en la que se hace actuar la fuerza antagonista del Eros, con cierta “irrectitud” o “una no-derechura oblicua, angulosa o mediatizante” que toma en cuenta “una discontinuidad radical, una heterogeneidad, un salto en lo ético” (p. 71), pero también en lo político. Lo que hace pedazos el horizonte de lo posible, de una tarea, lo que queda (o resta, o difiere) “por pensar, por hacer, por vivir, por sufrir, con o sin goce, pero *sin coartada*” (DERRIDA, 2001, p. 75).

Planteo que ayuda también a terminar con las posiciones de la *intelligentzia* o la colonialidad pedagógica (GIULIANO, 2019b) y su racionalidad evaluadora que pregonan autonomía y omnipotencia del sujeto, voluntad ego-lógica, intencionalidad puramente consciente, yo-céntricas, ideales del yo (o del superyó) y permite dar lugar a lo imposible que habita “más allá⁸ de toda convención y de todo control escénico, de todo principio de placer o de realidad, más allá de toda pulsión de poder y quizá de toda pulsión de muerte” (DERRIDA, 2001, p. 38) -esto es, entre otras cosas, como veremos a continuación, el acto de educar-. Pues no basta suponer saber, se da el salto hacia lo imposible o no se da, nos exponemos por el don, la hospitalidad, al saludo de otro que viene, pero sin seguro.

Del *optimum* a lo imposible.

Antes de que Freud (1991 [1937]) reconociera el educar como una “de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado” (p. 249), dedica parte de una conferencia a la educación -entendida como imposición de “dominio sobre las pulsiones y la adaptación social” (FREUD, 1991 [1932], p. 136). Allí indica que la tarea inmediata de la educación consiste en que se aprenda el gobierno sobre lo pulsional, de modo que educar se emparentaría aquí con inhibir, prohibir y sofocar, lo cual no es sin consecuencias psíquicas perjudiciales para los sujetos⁹, por lo que entonces Freud (1991 [1932]) dirá

la educación tiene que buscar su senda entre la Escala de la permisión y la Caribdis de la denegación {frustración}. Si esa tarea no es del todo insoluble, será preciso descubrir para la educación un *optimum* en que

8

Esa afirmación del “más allá” Derrida (2001) la da a partir de figuras del “incondicional imposible” como la hospitalidad, el don, la imprevisibilidad, el “tal vez”, el “y si” del acontecimiento, la llegada del otro, su advenimiento que se anuncia siempre como “experiencia de un im-posible no negativo” (p. 78) a la que podríamos agregar la educación.

9

Por este motivo Recalcati (2016) sostiene que “la educación nunca debe ser confundida con la represión o el refrenamiento disciplinario de la pulsión”, ya que actúa más bien como “una nueva canalización de la fuerza pulsional, que no se contenta con el circuito ya conocido de lo familiar, sino que exige nuevas e inéditas aperturas” (p. 28). Esto vale también para la pulsión de prueba que, cual mecanismo psíquico-energético de la razón evaluadora, necesita de una *indirección* o nueva canalización.

consiga lo más posible y perjudique lo menos. Por eso se tratará de decidir cuánto se puede prohibir, en qué épocas y con qué medios. Y además de esto, es preciso tener en cuenta que los objetos del influjo pedagógico traen consigo muy diversas disposiciones constitucionales, de suerte que un procedimiento idéntico del pedagogo no puede resultar benéfico para todos los niños. La más somera ponderación enseña que hasta ahora la pedagogía ha desempeñado muy mal su tarea e infligido graves perjuicios a los niños. (...) En cuanto al otro, el poder de una constitución pulsional rebelde, en ningún caso puede eliminarlo. Y si ahora reflexionamos sobre las difíciles tareas planteadas al educador: discernir la peculiaridad constitucional del niño, colegir por pequeños indicios lo que se juega en su inacabada vida anímica, dispensarle la medida correcta de amor y al mismo tiempo mantener una cuota eficaz de autoridad(...) (p. 138).

El hallazgo del *optimum* que resolvería la tarea educativa de manera ideal y extirparía uno de los factores que intervienen en el influjo de los traumas infantiles, no ha quedado más que en una expresión de deseo. Al igual que los monstruos marinos de la mitología griega, Escila y Caribdis, parecieran haberse fusionado en una gran bestia que permite para frustrar y frustra para permitir, mostrando que la prohibición también ha de funcionar en la forma productiva del poder neoliberal y su racionalidad evaluadora. Quizá el pasaje citado contenga en germen la idea de imposibilidad y por ello dé lugar a que la tarea propuesta pueda no ser del todo soluble y la esperanza se deposite en la búsqueda de un *optimum* que no podrá valerse de iguales procedimientos para con las diversas singularidades y que tampoco podrá eliminar el poder de una constitución pulsional rebelde.

Tampoco la “educación psicoanalítica”, tal como Freud (1991 [1932]) la menciona, se presta para abrazar “propósitos inconciliables con el régimen social existente” (p. 139), ni “modelar a sus educandos como rebeldes” ya que lo que le interesa es dejarlos “lo más sanos y productivos posibles” y por sí misma contendría “bastantes factores revolucionarios para garantizar que no se pondrán luego del lado de la reacción y la opresión” (p. 140). Más allá de que para Freud (1991 [1932]) “en ningún sentido son deseables niños revolucionarios” (p. 140), esa “insuficiencia en el resultado” que caracteriza la potencia de lo imposible en educación abre un sinfín de sentidos imprevisibles en lo que ella da lugar, da a pensar, meramente da. Un dar que, contrarrestando toda mezquina pulsión agresiva o de prueba, puede fallar o errar en sus aspiraciones productivas, pero no en las rebeliones que en su interior se gestan cuando se vive en un régimen social desigual e injusto.

La potencia de lo imposible, entonces, tocar tanto como bordear algo real, una tensión, un conflicto, una brecha o antagonismo que nace de la puja en la existencia. Como una novela donde el final queda abierto al conflicto, que no deja satisfechos a los oponentes y torna imposible eludir las tensiones que le meten una zancadilla al sujeto pensado como absolutamente coherente, sin contradicciones, que debe negar o desmentir aquellos aspectos considerados “fallidos” (errores, repeticiones, síntomas o inhibiciones) que no coinciden con su ideal y por los cuales suele culpabilizarse. En este sentido, como las formas religiosas han sido históricamente las promotoras de la culpabilización, por ejemplo, mediante dispositivos como la confesión, Freud (1991 [1927]), en *El porvenir de una ilusión*, brega por una “educación irreligiosa” (p. 47) en tanto encuentra en la pedagogía dos puntos problemáticos como la evasión del desarrollo sexual y el “apresuramiento del influjo religioso” (p. 46). Todo lo cual, quiere decir, entre otras cosas (y para aportar un leño más al fuego de la lucha que implica discontinuar la sinonimia entre educación y evaluación), que la educación en tanto imposible se torna in-evaluable. En tanto imposible, que no quiere decir irrealizable, no hay indicaciones (palabras o representaciones) que puedan cubrirla enteramente.

Quizá en lo imposible de la educación, en su pura impotencia o en su potencialidad de “no”, se encuentra cierta herida narcisista, “un nudo-cicatriz que conserva la memoria de un corte” (DERRIDA, 1997, p. 25), un lugar impenetrable, insondable, inanalizable, atado o suspendido con lo incognoscible que des-sedimenta, des-compone, des-construye y hace huella como referencia y diferencia que, en forma pre-judicativa, es ligazón irreductible.

La hora de clase imposible: el saber inaprensible e incalculable de Eros

Lo imposible tiene un singular estatus en uno de los libros más vendidos de los últimos tiempos que explora desde el psicoanálisis lacaniano la educación y fue escrito por el psicoanalista italiano Massimo Recalcati (2016):

para elegir el camino de la erotización del saber es necesario que el profesor sepa preservar el lugar correcto de lo imposible. Es el rasgo que marca toda auténtica transmisión: la transmisión del saber, de la que la Escuela es responsable a todos los niveles, desde los centros de primaria hasta los de posgrado, no consiste en la clarificación de la existencia o en la reducción de la verdad a una suma de datos, sino en poner en evidencia su rotación alrededor de una transmisión imposible. El maestro no es aquel que posee el conocimiento, sino aquel que sabe entrar en una relación única con la imposibilidad que recorre el conocimiento, que *es la imposibilidad de saber todo el saber* (p. 13).

En primer lugar, un aspecto problemático podría ser que ‘lo imposible’ se verificaría en un “saber hacer” (en lugar de una “insuficiencia del resultado”, como Freud pregonaba) y restringe su potencia a la elección de *un* camino que sería su condición de posibilidad. Así, por más que podamos coincidir en que lo imposible -en el sentido freudiano indicado- es un rasgo que marca toda transmisión de saber y, a su vez, esta no consiste en la clarificación o la reducción de una verdad a una suma de datos, encontramos problemático reducir lo imposible/imprevisible y lo diverso del (deseo de) saber (que es lo que está en juego) a *un* solo -y supuestamente “sabido”- camino que sería el de la erotización del saber y que poco nos dice sobre los múltiples desvíos, in-direcciones, senderos ocultos y sentidos dobles (incluso triples o cuádruples) que lo constituyen y lo afluyen.

En segundo lugar, se menciona al maestro no como poseedor de conocimiento, sino como aquel que “sabe entrar” a una relación única con la imposibilidad que recorre el conocimiento y sería la de “saber *todo* el saber”, pero no se dice cuáles son las condiciones de ese “saber entrar” ni tampoco se advierte que ese saber no puede poseerse, ni a priori ni a posteriori, puesto que, si escuchamos a Lacan (2012 [1970]), “el saber pasa en acto” (p. 325) y que suceda o acontezca así da la pauta de su singularidad irreductible en situación, algo que la racionalidad técnica no podría tolerar por salirse del pensamiento calculador y porque recuerda que “no hay conocimiento que no sea ilusión o mito” (p. 455). Antes bien, entonces, lo imposible sucede a partir del no-saber entrar en esa relación singular marcada por el encuentro con el límite del saber y que, paradójicamente, es lo que permite que esa relación (con toda su imprevisibilidad e inexactitud) acontezca.

La erotización del saber, entonces, no supone un solo camino ni un saber específico sobre un lugar “correcto” o una entrada (pre)determinada, sino que (nos) implica la apertura de senderos e in-direcciones muchas veces inéditas, pero siempre comandadas por lo imposible que hunde sus

raíces en el Eros. Recordando la enseñanza de Tununa Mercado (1994), el Eros sería entonces “una permanente producción de diferencias, su caja de resonancia evocaría más de un eco y se dispararía a más de una esfera” configurando así “un contacto con la materia misma de la diferencia” (p. 48). Pero caemos en cierta idealización si pensamos que la escuela es el lugar hegemónico de Eros cuando allí también anida el lugar, configurado por la modernidad/colonialidad, donde la pulsión (cruel y, muchas veces, agresiva) de prueba encuentra su satisfacción sádica. Por lo que, en posiciones como las de Recalcati (2016), encontramos cierta romantización de la idea freudiana de cultura cuando sostiene que solo ella puede “defender a la Civilización del impulso hacia la destrucción animada por la pulsión de muerte” (p. 16) y no ve que históricamente ha sido precisamente la “Civilización” en nombre de cierta cultura la que no se ha inhibido en su impulso hacia la destrucción (de otras culturas, civilizaciones e incluso de sí misma) y en la manifestación pulsional que racionalidades crueles como la propia de la evaluación muestran.

La escuela entre el diagnóstico idealizado y la acomplejización

El verdadero corazón de la escuela no solo se forma de “horas de clase que pueden ser aventuras, encuentros, hondas experiencias intelectuales y emocionales” (RECALCATI, 2016, p. 15), sino también de fuertes momentos de resistencia, supervivencia, desencuentros y experiencias superficiales de lo intelectual y lo emocional que muchas veces descuidan la interrelación entre pensamiento y afecto. Quizá por esa mirada idealizada de la escuela es que Recalcati (2016) diagnostica la “época de su evaporación” (p. 15) –que ya supone haberse “liquidado” o tornado líquida en sí-, el fin del poder disciplinario y del control a partir de lo cual se decretaría también el fin de la violencia sádica del juicio y la discriminación:

La Escuela ha dejado de ser el lugar desde donde se irradian el control y la extorsión manipuladora del consenso, ha dejado de ser la punta de diamante de un sistema disciplinario que actúa como una microfísica del poder capaz de fabricar vidas ordenadas según un rígido ideal normativo. Después de la gran protesta del 68, la Escuela ya no actúa vigilando y jerarquizando desde lo alto un orden que estructura un cercado monástico y represivo de los espacios comunes. Su acción pedagógica ya no se expresa a través de la *violencia sádica del juicio* ni de la discriminación social en bruto. (...) El problema de la Escuela de hoy no es su *sesgo parafascista*, no es la mirada panóptica del vigilante que identifica y reprime, castigando las diferencias subjetivas del ideal normativo que se exige reproducir, sino más bien su dramática evaporación, el riesgo de extinción en el que se halla (RECALCATI, 2016, p. 17-19, énfasis nuestro).

Que el ideal normativo haya pasado a caracterizarse por cierta flexibilidad no quiere decir que ya no exista o prescinda del poder disciplinario con sus mañas normalizadoras y consensuales, menos aún pensar que esto es así por una protesta que, en realidad, no conmovió las estructuras del sistema educativo más que en forma eventual en ciertas instituciones y lugares (con excepción de la Reforma del 18 que produjo cambios profundos en las universidades latinoamericanas, aunque los mismos no hayan significado el fin del poder disciplinario). Por eso que Recalcati (2016) hable de “escuela perdida” y diga que como dispositivo es “indisciplinario” por ser “capaz únicamente de autorizar un rechazo creciente de las normas” (p. 18) suena más a queja nostálgica de algún sector social conservador que a un rescate de lo indisciplinario como potencia de lo imposible que reactualiza sentidos en torno a la liberación del tiempo que cierta etimología de escuela aloja en su interior. Pero la

“paradójica cima de la suspensión didáctica de alumnos forzados a la «asistencia obligatoria a clase»” (RECALCATI, 2016, p. 18), suspensión que se traduce en aplazo o reprobación, dice más de un típico dispositivo disciplinario que de cualquier atisbo indisciplinario.

También resulta curioso que, luego de sostener que el sesgo parafascista no es un problema de la escuela de hoy, en la caracterización de lo que considera el “rostro hipermoderno de la Escuela”, encuentre el “nuevo fascismo de la sociedad de consumo” del que hablaba Pasolini y no vea en él una nueva forma de tribunal moral que emite sentencias sobre destinos sino tan solo “un rostro que pierde sus rasgos, impalpable, ausente, no habitado por la mirada siempre vigilante del Gran Hermano, sino por los ojos vacíos de una persona deprimida” (RECALCATI, 2016, p. 20). Como si no hubiera fascismo en la escuela neoliberal que hace de la empresa y la informática sus lenguajes excluyentes, de la racionalidad evaluadora su razón de ser y de hacer, y con ello no se aspirara a dar forma moral e ideológica a la vida, reduciéndola así a objetivos de producción y habilidades “eficientes y adecuadas” para su sistema, haciéndose de la práctica educativa un principio de rendimiento o de competencias que dan primacía al dominio pragmático-economicista que relega o suprime toda forma de conocimiento y saber que no se evidencie relacionado a tal dominio. Así, Recalcati (2016) parece no ver el sesgo parafascista, ni el poder disciplinario y de control, en la obsesión por la eficiencia del rendimiento cognitivo que se ha elevado a exigencia prioritaria y que succiona los “nichos de tiempos muertos, de pausas, de desviaciones, de bandazos, de fracasos, de crisis” que son, como él bien dice, el “corazón de todo proceso formativo” (p. 22).

Algo similar puede observarse cuando Recalcati (2016) diagnostica que “la angustia ya no invade a los temblorosos estudiantes frente al capricho sádico de los profesores” (p. 22), al tiempo que no es ajeno a cómo el estudiantado está padeciendo la ideología de las competencias, que Recalcati reconoce como una expresión actualísima del cientificismo,¹⁰ a partir de la que “el saber anónimo y robotizado (...) domina sin límites y reduce el sujeto a recipiente pasivo, que ha de ser llenado de contenidos” y donde “Tomar la palabra como gesto singular con el que (...) se autoriza a manifestarse como singularidad en el proceso de aprendizaje, es sustituido por la verificación de la asimilación pasiva de la información” (p. 25). El carácter de tal diagnosis se profundiza también cuando, luego de hablarnos sobre agonía de la escuela adjudica a la escuela un desdoblamiento en su organización interna (inconsciente) a partir de tres complejos que conviven sincrónicamente en ella e influirían en su guía y dirección, algo que, por otra parte, confirmaría no su decadencia o extravío, sino su vitalidad con toda la complejidad que ello implica.

Así, siguiendo el planteo de Recalcati (2016), aparece la *Escuela-Edipo* que “responde a criterios verticales y altamente estructurados” caracterizada por ser una institución “sólida, piramidal, panóptica”, donde la formación se concibe como “un enderezamiento moral y autoritario de las distorsiones individuales y el pensamiento crítico se ve como una insubordinación ilegítima de la uniformidad identitaria” (p. 30); la *Escuela-Telémaco*, tal vez por la que más apuesta Recalcati (2016), “se hace realidad en el encuentro con una palabra que sabe testimoniar no sólo que *sabe el saber*, sino también que el saber puede ser amado” (p. 44-45) - énfasis nuestro -, lugar del “maestro-testimonio que sabe abrir mundos a través del poder erótico de la palabra y del saber que ésta sabe vivificar”, y se torna capaz de reconocerse “perteneciente a una historia, a una memoria compartida, al campo del lenguaje” (p. 45); por su parte, la *Escuela-Narciso* exige la abolición del límite y la formación queda reducida a “la mera potenciación del principio de rendimiento que debe ser capaz de preparar” para la “implacable competición de la vida” (p. 35), aunque también se rige

10

Aquí Recalcati (2016) toma a Lacan cuando habla del científicísimo como ideología construida sobre la «forclusión del sujeto», “cercenando toda posibilidad de existencia del acontecimiento de la palabra del sujeto, como manifestación de su torcedura particular” (p. 24).

por el principio (empresarial) de homologación que intenta simetrizarlo todo y que Recalcati (2016) parece caricaturizar:

Los profesores llevan tatuajes como sus alumnos, muchos los tutean o se convierten en amigos suyos en Facebook, nadie usa corbata ya, las horas de clase están dedicadas a perseguir un silencio y una atención que parecen imposibles de alcanzar, los exámenes universitarios no pueden superar cierto número de páginas, las notas que los hijos consideran injustas movilizan las afligidas protestas de los padres, las acciones disciplinarias parecen formar parte de un pasado arqueológico, la palabra pierde todo peso simbólico y se ve sobrepujada por una cultura de la imagen, que tiende a favorecer una adquisición pasiva y sin esfuerzo (p. 36).

Más que detenerse en los tatuajes, las corbatas, los tuteos, la des-atención y la falta de silencio, además de la dudosa pérdida de peso (simbólico) de la palabra a causa de una dieta *fast food* de imágenes o audiovisuales que siguen diciendo (aunque de otro modo, como en las formas de la violencia escolar donde palabra e imagen se tornan significantes muchas veces difíciles de elaborar), algo que parece quedar intacto o incluso mejorarse en estos tres “organizadores” de la escuela es la razón evaluadora. No solo, en este último caso, por el número de páginas de exámenes o las notas injustas que movilizan protestas, sino porque se piensa que, al “reducirse” la evaluación al plagio, la copia o la reproducción de lo Mismo, “la Escuela deja de preguntarse por el sentido de la vida” como si ello pudiera preguntarse o explorarse en un examen y tal marco pudiera ofrecer “un saber como ampliación del horizonte del mundo” (RECALCATI, 2016, p. 40). En todo caso la reducción se opera de la educación (o la escuela) a la evaluación y esta, mediante su racionalidad específica, ineludiblemente implica una reproducción de lo Mismo. Pero Recalcati (2016) pareciera considerar alguna clase de rendimiento y evaluación que “valore” una subjetivación singular del conocimiento:

Si tuviéramos que cifrar la evaluación practicada hoy en la Escuela con un solo término, ¿no deberíamos acaso recurrir al término «plagio»? ¿Qué es lo que se premia al evaluar? ¿A quién se gratifica? ¿Qué clase de rendimiento es el que se estimula? A la Escuela-Narciso no le cabe ninguna duda al respecto: se premia a los que repiten lo Mismo, a quienes reducen el aprendizaje a la reproducción de lo Mismo. Nada de heterogeneidad, nada de divergencia. Si en una prueba oral o escrita -cuando ésta no se limita a una serie de casillas vacías tipo test- el profesor encuentra sus propias palabras o las de los textos estudiados; si, en otras palabras, el estudiante sabe repetir con la mayor precisión posible el conocimiento que le ha sido impartido, la evaluación alcanzará la nota máxima.

Frente a la exaltación del Yo y de su autonomía, se tiende paradójicamente a no valorar la subjetivación singular del conocimiento, sino a aplastarlo de forma pasiva mediante su clonación (p. 39).

¿Acaso no es precisamente esa reproducción o repetición de lo Mismo, a veces con divergencias más o menos permitidas, lo que caracteriza la producción de la razón evaluadora? Al igual que preguntar por la clase de rendimiento que se estimula en educación no implica un cuestionamiento de su lógica general, tal vez una manera de cuestionarlo habita en la consideración de la educación como espacio-tiempo donde puede darse por anticipado la “insuficiencia en el resultado” que se traza y acontece como in-evaluable, sobre todo porque implica al inconsciente como “sujeto de la palabra y del deseo, como índice de una singularidad irreductible, una torcedura que se resiste a cualquier procedimiento ortopédico de enderezamiento” (RECALCATI, 2016, p. 25). Se trata de un intersticio, una grieta, una chance de juego en el que el inconsciente, como dice Recalcati (2016), “invita a escribir lo que todavía no está escrito”, una apertura inaudita o sorpresa en la pura contingencia del encuentro, el “tiempo de un latido” (p. 149) que se opone al mito de “la educación como crecimiento, incremento, desarrollo progresivo e ilimitado del conocimiento” tan compatible con el modelo económico global que promueve la expansión

11

Resulta interesante aquí el señalamiento de Lacan (1992 [1970]) sobre que “Función es ese algo que entra en lo real que nunca había entrado antes y que corresponde, no a descubrir, experimentar, cernir, desprender, deducir, no, sino a escribir” (p. 203) quizá tanto como inscribir, relaciones.

narcisista de uno mismo y que reduce el proceso educativo a “un programa de acumulación de conocimientos ya establecidos” o a “una guía moral que sabe encauzar la vida por el camino correcto” (p. 69). Coincidimos aquí con Recalcati (2016) en que un proceso educativo no puede asimilarse a un programa ni puede ser teorizado como una guía moral ya que

La cuestión estriba en que *educar* no significa llevar por el camino ya trazado, sino, a partir de las propias raíces, impulsar hacia la posibilidad inédita de (...) experiencia de la apertura de los mundos, de detenerse allí sin pretender apropiarse de ella, sino aprendiendo a descentrarse del propio Yo y de sus fantasmas de dominio (p. 71).

De ahí que la “función docente”¹¹ no se emparente con la posición del amo, una posición marcada por la pretensión de medir, evaluar, definir las vidas que tiene enfrente e invade cuantificando, traduciendo en números, fetichizando la cifra y (re)escenificando la praxis confesional según la cual el docente sacerdotal (en posición del amo) “juzga y prescribe la entidad del castigo, la expiación, la enmienda del pecado” (RECALCATI, 2016, p. 67). Por el contrario, la función docente se resiste a la posición del amo, no pretende medir las vidas, ni decir en qué consiste el bien o el mal para ellas, escucha sin juzgar y convive con la distorsión, lo escabroso y lo íntimo que el proceso de subjetivación pone en acto. Tal vez podría decirse también que se trata de una función exponencial, por lo que de exponente y potencial tiene, además del importante lugar que la incógnita (x) ocupa en ella como parte de una variable real. Lo cual no quita que dicha función se encuentre acechada por la ilusión tecnológica-cognitivista, el encarnizamiento evaluativo, la burocratización fatal que debe responder una y otra vez a las exigencias institucionales que suele intentar hacer de cada quien “una máquina que debe alcanzar un rendimiento adecuado” (RECALCATI, 2016, p. 99). Lo que también implica la eliminación de la corporalidad y la afectividad en pos de la efectividad de un saber supuestamente objetivo, inatacable, pretendidamente dueño del ser y capaz de reducir el proceso de enseñanza y aprendizaje a la gestión (tecnológica y aséptica) de información y las metodologías de asimilación y evaluación del conocimiento.

Por eso mismo, sorprende aún más que Recalcati (2016) sostenga hasta el final de su libro que la escuela “no responde ya a la ilusión del amaestramiento disciplinario de la vida” cuando él mismo ve cómo el llamado principio de rendimiento (que, según él, habría prevalecido sobre el “principio conformista de normalización”) se ha convertido en norma social (lo que requiere de ciertas coordenadas de disciplina y, por lo mismo, de normalización), o que reivindique en cierta forma el aplazo o la reprobación porque se topó con jóvenes que “recuerdan su *época de suspensos* [reprobaciones] como un periodo fundamental para la comprensión de su deseo, como una experiencia donde la necesidad de satisfacer las demandas del Otro da paso a una desidentificación que libera al sujeto de la obligación de servir (consciente o inconscientemente) las expectativas del Otro” (p. 161, énfasis nuestro), lo cual deja intacta la racionalidad subyacente que produce los efectos nefastos que él mismo llega a narrar:

La febril espera de la víspera, el sueño intranquilo, la angustia del rendimiento, las agobiantes expectativas de los padres, el rostro severo de los miembros de la comisión, la repetición de los programas enumerados en voz alta como un mantra, las fantasías de ofuscación y extravío estrepitoso en las pruebas orales, el descaro temerario del farol o la memorización disciplinada y compulsiva, el cálculo ansioso de los días, la liberación final. El examen (...) y su cortejo de recuerdos siguen apareciéndose a mucha gente en sueños, a menudo en forma de pesadilla y con tendencia a convertirse en la matriz de cada prueba, de cada control, de cada juicio, adquiriendo el aura épica del examen de todos los exámenes.

12

A esto podría agregársele la observación de Miller (2015) que sostiene que el *primer efecto buscado en la evaluación* es “el efecto de pérdida de la estima de sí”, por lo que “el evaluado es en el fondo y de entrada un *devaluado*” (p. 133). Todo esto permite entender mejor por qué la evaluación “mata”, niega el ser, sí, pero mucho más el estar y no se impone sin alguna forma de humillación.

(...) Debemos tomar la palabra en primera persona frente a un Otro que expresará acerca de nosotros una valoración definitiva e inmutable. En números que se esculpirán en nuestro *currículum vitae* y en nuestra memoria. (p. 153-154).¹²

Pero ello es visto por Recalcati (2016) como la verificación de que la propia satisfacción “ya no coincide con la del Otro, sino que exige una *medida propia y singular*” (p. 154) - énfasis nuestro -, medida a partir de la cual la prueba consistiría en “vivir una experiencia en la que nadie puede sustituirnos, puesto que, cuando asumimos la responsabilidad de la palabra, nadie podrá ocupar nuestro lugar” (p. 155), pero ¿no es precisamente el lugar de la evaluación aquel que está (pre)fabricado para que cualquiera pueda ocuparlo y no tanto para hablar sino para reproducir (o “ser hablado”)? Y aunque se exija una medida singular, ¿no sería esta una ilusión que, en el marco de la razón evaluadora, oculta el principio de homologación? Además, ¿hasta qué punto lo insustituible sería compatible con un tipo de racionalidad técnica como la de la evaluación? Pues la idea de que el lugar que “se nos hace” ocupar en la evaluación es “nuestro” no pasa de ser una mera ilusión que termina por cimentar la famosa responsabilidad individual tan afín al neoliberalismo y a los mecanismos productores de culpabilidad, por eso “nadie puede estar a nuestro lado para darnos una mano” (RECALCATI, 2016, p. 155). Así también que la carga de la prueba se intente tamizar como “una convocatoria simbólica del Otro”, o el mencionado “examen de los exámenes” se profiera como “una experiencia de angustia y libertad” en la que “nuestra” palabra emergería sin apoyo del Otro, termina por ilustrar un camino perjudicial en cualquiera de los desenlaces señalados: por un lado, “el riesgo de tropezar, de derrumbarse como es el caso de las descompensaciones psicóticas” en las que el sujeto “no puede soportar la carga de la prueba”, por el otro, quienes no se derrumban “siguen estando, sin embargo, *siempre ligados* en cierto modo a esa experiencia, reproduciéndola en sus propios sueños” (RECALCATI, 2016, p. 155, énfasis nuestro). Lo que no confirma más que el hecho de que en toda prueba se corre el riesgo del colapso o de la reproducción onírica de un juicio infinito que se escenifica (y presentifica) sintomáticamente.

Derrumbe o reproducción parecieran ser entonces las vías de tramitación psíquica de la prueba, en la que la libertad (en su forma imaginaria) no pasa de ser una mera ilusión que sostiene la escena. La posición es un tanto extraña viniendo de un planteo que manifiesta cierta preocupación crítica por la marginación de la enseñanza -a manos de actividades que la exceden o la aplastan bajo la prensa de la evaluación- y por la escuela reducida a “examendería”, transmisión de habilidades y principios de prestación, donde el “ímpetu evaluador pretende imponer calas del aprendizaje (...) despersonalizando, volviéndolo todo medible y cuantificable” cual “degeneración docimológica” que refleja el “culto fetichista al número” (RECALCATI, 2016, p. 99). Tal vez porque no se visualiza el tipo de racionalidad subyacente a la evaluación es que se piensa que no es propio de ella quedar reducida a la medida o que el ímpetu evaluador, la degeneración docimológica y el culto al número no forman parte de una escenografía más amplia con un telón de fondo más complejo que sus manifestaciones rápidamente avistables en la forma de “un ídolo imperante en nuestro tiempo”. Al fin y al cabo, se trata de “la razón por la que los seres humanos no dejan de proyectar en el cielo y en la tierra tribunales de todas clases, capaces de emitir un veredicto definitivo sobre el sentido de su existencia” (RECALCATI, 2016, p. 156), que no se concreta por el misterio procesual y judicial que implicaría la inexistencia de tribunal alguno capaz de absolver o de condenar, sino por la aceptación de preguntas inentendibles que no pueden ser respondidas, pero que, en el fondo, constituyen ellas mismas la prueba que ya ha sido a-probada.

Saber o no saber, esa es la cuestión (entre conocimiento y verdad)

El no-saber (...) crea todo mediante un acto que repite a cada instante, engendra este mundo y cualquier otro (...) es la gran equivocación que sirve de base a todas nuestras verdades.

E. M. Cioran, *Del inconveniente de haber nacido* (1973)

En esta época de ordenadores (con toda la ambigüedad del término que evoca al mismo tiempo al poder disciplinario y tecnológico), coincidimos con Recalcati (2016) en que el peligro reside en asimilar la educación al “principio de rendimiento que transforma la vida en una perpetua competición” y de ahí la importancia de reivindicar la potencia de la torcedura, es decir, “la excepción, la desviación, la divergencia, la herejía” (p. 163). Sin estos sentidos de la torcedura, habría que pensar hasta qué punto podría acontecer la “hora de clase” que Recalcati (2016) postula como: a) “un encuentro con el oxígeno vivo del relato, de la narración, del saber que se ofrece como acontecimiento” y “Sucede cada vez que la palabra de quien enseña abre nuevos mundos” (p. 101); b) aquella que “puede cambiar una vida, dar al destino otra dirección, consagrar para siempre lo que sólo estaba débilmente esbozado” y permite “visitar otro lugar, otro mundo, ser transportados, catapultados por doquier, toparse con lo inesperado, con lo maravilloso, con lo inédito” (p. 108); c) un tiempo donde el movimiento esencial docente consiste en “Abrir vacíos en las cabezas, abrir agujeros en el discurso ya formado, hacer hueco, abrir las ventanas, las puertas, los ojos, los oídos, el cuerpo, abrir mundos, abrir aperturas no concebidas antes” (p. 54).

Pero Recalcati (2016) enseguida señala que una clase será tal si “*sabe* mantener despierto el deseo”, si “*atrae y moviliza* hacia ella una voluntad de saber que no se contenta nunca con el saber ya adquirido” (p. 106, énfasis nuestro), para lo cual obviamente no hay recetas didácticas ni tecnológicas, es decir, no hay conocimiento previo ni saber hacer que garantice el sostén, la atracción y movilización del deseo. Esta puede ser otra aproximación de porqué educar tiene que ver con lo imposible y nos sitúa ciertamente en una necesaria reflexión y discusión en torno a lo que entendemos por “saber”, aunque también por conocimiento y verdad. En este sentido, podríamos comenzar por evocar a Kusch (2007a) cuando, en 1966, publica aquel relato que tituló “Un maestro a orillas del lago Titicaca”, donde narra las peripecias de una conversación con un docente rural. Uno de los temas de charla que recuerda fueron los test y cuenta cómo para la gente de grandes urbes “el test es un símbolo: supone evolución, progreso y además con él se miden cosas” (KUSCH, 2007a, p. 187), pero cuando le insistió que podría enviarle algunos el maestro simplemente se sonrió.¹³ Esta sonrisa casi bartlebyana es interpretada por Kusch (2007a) como una sospecha de que se rinde demasiada pleitesía a la falsedad del tiempo que prioriza el signo por sobre la vida y olvida su íntima correspondencia, al punto que aprendemos los signos “pero no sabemos con exactitud a qué aspecto de nuestra vida corresponden” (p. 192).

Y es que, como dice Kusch (2007c) en un texto de 1976 titulado “El saber y el miedo”, se nos acostumbra a “un saber acumulativo y cuantitativamente visto, en un mundo también de cantidades” (p. 21), un saber netamente pragmático, que se sabe *para*, el mismo que rige los exámenes como exposición de “lo que se sabe” y que conduce a docentes a “aplazar sin más al que nada sabe” (p. 19) olvidando que, aunque pueda

13

Esa sonrisa al mejor estilo “preferiría no hacerlo”, pareciera estar advertida inmunológicamente de los registros mismos que supone el test: siguiendo a Ronell (2008), uno que “ofrece resultados (certezas) por medio de los cuales calcular y contar con el otro (incluyendo el propio yo como otro, como otro testado)” y otro que “se separa persistentemente de su enraizamiento en la verdad: autodisolvente y siempre inquisitivo, depende proezas que crucen las fronteras y del colapso de horizontes” (p. 30-31).

14

Podríamos recordar aquí a Kusch (2007b) cuando, en ese texto de 1975 titulado *La negación en el pensamiento popular*, decía que “la verdad no está en los conceptos claros y distintos, sino en el otro extremo del pensar, donde la claridad conceptual se pierde en razón de darse el predominio de elementos opuestos” (p. 582) que podrían mencionarse como afectivos.

esgrimirse a veces un saber de datos enciclopédicos, vivimos sin más en “una especie de *saber del no saber*, el de nuestro puro estar, del cual no sabemos en qué consiste” (p. 25) –énfasis nuestro- y suele dar miedo precisamente porque realmente no se sabe qué hacer. Ahí está nuestra piel, dice Kusch (2007c), “entre ese miedo y la enciclopedia” (p. 27).

Ese ámbito del *saber del no saber* constituye también a toda práctica docente que enseña que el *no-saber* no es en absoluto ajeno ni un límite negativo del saber, sino su “centro externo” o “punto de extimidad” (RECALCATI, 2016, p. 64) y de su relación con él depende su relación con alguna verdad¹⁴ ya que “*no estamos sin una relación con la verdad*” (LACAN, 1992 [1970], p. 61, énfasis original), aunque esta sea tan singular como extraña y nos concierna menos de lo que suele decirse. Y es que el saber “no es de ninguna manera un objeto contenido en el recipiente del Otro”, pero tampoco –como un enfoque individualista y neoliberal podría afirmar- “la consecuencia de un recorrido que todo sujeto ha de cubrir por su propia cuenta” o el camino que se hace “*sólo con los movimientos de quien lo recorre puesto que antes no existía*” (RECALCATI, 2016, p. 53), puesto que, por más que no haya para garantizarlo una trayectoria definida a priori, implica una travesía que va trazando su sendero particular junto a otros precisamente porque “forma parte de una experiencia colectiva que lo desborda (...) en el nivel de la acción conjunta, de la solidaridad vivida, del momento compartido” (FOLLARI, 2001, p. 183-184) donde coexisten las diferencias formando un horizonte trans-individual. Lo cual no está exento del sentido singular que se gesta en el encuentro con el enigma del saber y que, al escaparse, enseña que se da sin dueño. De modo que otorga sentido pedagógico a lo que Lacan (1992 [1970]) plantea sobre que “En el acto, sea cual sea, lo importante es lo que se le escapa” (p. 61), luego de preguntarse “qué es la verdad como saber” y “cómo saber sin saber”, y encontrarse con que es un enigma porque “la verdad sólo puede decirse a medias” (p. 36). Esto enseña otra dimensión de lo in-evaluable en educación y da, tanto a la enseñanza como al aprendizaje, otros sentidos a los hegemónicamente instalados por el cognitivismo didáctico y sociológico.

La exploración toma mayor densidad aun cuando encontramos algunas confusiones notables en relación al aprendizaje y su vínculo con el saber y el conocimiento, al tiempo que estos dos últimos significantes suelen confundirse o sustituirse mutuamente sin mucho reparo. Por ejemplo, Recalcati (2016) dice que “la subjetivación del saber sólo puede producirse a través de una *cuota de olvido*” (p. 56) –énfasis nuestro- mientras que luego, siguiendo una huella platónica algo cognitivista, planteará que aprender significa *recordar* -cual anamnesis elevada al rango de “acto puro de conocimiento” que no reduciría una práctica como la enseñanza a la mera actividad conservadora de la memoria, pero que la implica en el “proceso de conocimiento” con el fin de “suspenderla para hacer posible un nuevo acto, una subjetivación inédita” (p. 72)-. Un conflicto se ciñe entre la cuota de olvido que implica el saber y el recordar que significaría el aprender, ¿será acaso por la tensión misma que relaciona al conocimiento (más propio de la ilusión, como se ha dicho) y al saber (más propio del enigma)? En todo caso, si la memoria es involuntaria, como ha enseñado Deleuze, y la subjetividad no es ego-lógica, nos topamos con una importante dificultad a la hora de, por motu propio, “suspender” la memoria para un fin u “olvidar lo que se ha leído, lo que ya se sabe, hace falta crear el vado para tratar de decir algo propio” (RECALCATI, 2016, p. 56), como si el olvido fuera del orden de lo voluntario (algo que quizá el cognitivismo pueda afirmar sin más) y el decir algo “propio” pueda depurarse de lo que del Otro se ha leído, discutido y conversado.

Lo anterior puede que sea una de las manifestaciones de concebir el saber como “incremento de conocimiento” (o de su ilusión, que podría decirse también) o potenciación de la propia instrucción, o como algo que

15

En ese sentido, Lacan (1992 [1970]) pronuncia una frase enigmática y doblemente interesante, “la verdad es un trabajo de niños” (p. 199); porque no solo manifiesta una relación entre verdad e infancia, sino que, al mismo tiempo, toca un real traumático que sería el trabajo infantil.

puede ser adquirido, asimilado, poseído, almacenado y que tendría como condición preliminar la “capacidad de absorción mnemotécnica” (RECALCATI, 2016, p. 72), aunque luego se ubique “por encima de todo aprender a abrirse a la apertura del deseo, abrirse a través de esta apertura a otros mundos respecto a los ya conocidos” (RECALCATI, 2016, p. 95) – algo que los conquistadores aprendieron muy bien y que tal vez nos enseñe la necesidad de cierta ética del deseo, aunque esta advenga como un nuevo elemento de lo imposible-. Por eso quizá en la infancia (ese tiempo iniciático de verdad y resistencia)¹⁵ solemos escuchar que se hace con cierto desprecio la pregunta “¿cuándo vas a aprender?” y de ahí que, acierta Kusch (2007a), “Nos urge saber, o en todo caso simular algún saber”, lo que termina siempre por hacernos ver la vida “como algo donde tenemos que adquirir determinados datos para enfrentar las vicisitudes” pero, afortunadamente, “aunque nos esforcemos en saber, siempre nos queda la sensación de una leve ignorancia, que flota detrás del dato recién aprendido” (p. 570). Es también la diferencia entre lo que Kusch (2007a) llama saber lúcido y saber tenebroso, porque si el primero dice que dos más dos son cuatro, el segundo dará otro resultado:

Cuatro chokolatines para un niño hambriento no es lo mismo que para un niño satisfecho. El deseo o la satisfacción hacen que no sea verdadero ese axioma matemático de que cuatro es igual a cuatro. La vida se encarga de turbar el rigor de los números. La angustia, el amor, el odio tornan al saber lúcido en algo tenebroso. (p. 572)

En ese adosamiento de las tinieblas a la luz no radica ninguna prueba sino la experiencia de una ética del deseo que suspende el juicio (tan afín este al saber lúcido) que suele apuntar al sujeto hasta derribarlo y, como afirma Ronell (2008), lo vuelve “incapaz de zafarse del peso aplastante de la valoración” (p. 58), provenga de donde provenga, o reduce su posición a “la posición de un conejo tiritante o a la menos glamorosamente frágil de una rata, agujoneada y sondeada, seccionada y arrinconada por el tanteo tecnológico” (p. 30). Por este motivo habría que tomar distancia de Lacan (1998 [1960]) cuando reduce la ética (del psicoanálisis) a un juicio más o menos implícito y que solo tendría alcance “en la medida en que la acción implicada en ella también entrañe o supuestamente entrañe un juicio” (p. 381), porque esto se monta sobre lo que llama la “perspectiva del Juicio Final” según la cual se elige como “*patrón de medida* de la revisión de la ética (...) la relación de la acción con el deseo que la habita” (p. 383) y, aunque intente colocar en su centro la medida inconmensurable o infinita que se llama deseo, un Kant singularizado retorna con un imperativo categórico travestido en una pregunta con “valor de Juicio Final: ¿Ha usted actuado en conformidad con el deseo que lo habita?” (p. 384). Por cierto, un deseo condicionado por el Otro, pero “largamente sondeado, anestesiado, adormecido por los moralistas, domesticado por los educadores, traicionado por las academias” que se refugió o se reprimió en la “pasión más sutil y más ciega” que sería la “pasión del saber” (Lacan, 1998 [1960], p. 396).

De ahí que, parafraseando subversivamente a Lacan (1998 [1960]), la enseñanza (y la ética) que ocupa el lugar del deseo solo puede ser una enseñanza (y una ética) del deseo “bajo la forma de un formidable punto de interrogación”, es decir, una enseñanza (y una ética) “animada por algún misterioso deseo, pero ella, al igual que el inconsciente, tampoco sabe qué quiere decir ese deseo” (p. 397). Lo que da lugar y da tiempo (aunque nunca se los tenga) a que pueda surgir “la significación de un amor sin límites, por estar fuera de los límites de la ley, único lugar donde puede vivir” (LACAN, 1987 [1964], p. 284). Cualquiera podría sentirse tentado así a pensar al docente como Lacan (1998 [1960]) entendía al héroe, es decir, aquel que se diferencia del común precisamente porque “puede ser impunemente

traicionado” (p. 393) y, agregamos, es capaz de dar lo que no tiene (lugar y tiempo, para el asunto). Esta entrega, que insinúa la definición lacaniana de amor, también es la exposición de alguien que se sitúa en el corazón de lo imposible y es capaz de soportar -en tanto dar soporte- una traición como una traducción o como una transgresión a lo que es capaz de convidar en su enseñanza.

Por ese motivo, nos parece desacertada la idea de Recalcati (2016) sobre que un/a docente que “*no sabe* acallar su propio amor, corre el riesgo de acabar exigiendo, más o menos voluntariamente” al estudiantado que “ *siga sus pasos, que se convierta en lo que él espera*” (p. 66) –énfasis nuestro-, primero, porque no se trata de un acto voluntario que meramente pueda aprenderse cual competencia y, segundo, porque el riesgo de esa exigencia no está del lado del amor (por más propio que se pretenda) sino del lado de la razón evaluadora y la pulsión de prueba que la comanda. En este sentido, podría recordarse que cualquier enseñante ocupa un lugar privilegiado en lo “*real-de-la-estructura*”, es decir, en lo imposible, en lo que de la lengua “*no hace cifra, sino signo a descifrar*” y en donde no hay, no puede haber, “*ningún don que se discierna sometándolo a su prueba*” (LACAN, 2012 [1973], p. 562-569).

Son conocidos los juegos de lenguaje y de palabra que caracterizan a la ludopatía lingüística de Lacan (1992 [1970]), alguien que va y viene con sus definiciones, las invierte, las apuesta y la ruleta no se detiene, porque “*lo real es lo imposible*” (p. 131) y “*lo imposible es lo real*” (p. 178) que no se deja decir, pero sí insinuar o sutilmente señalar, y esto es clave para la educación que se sitúa “*donde el registro de una articulación simbólica se encuentra definido como imposible de demostrar*” (p. 186) y hace palpable por qué educar (o hacer desear) es una operación imposible que ofrece el riesgo de que su real fulgure. Esto recuerda a unos estudiantes que escribieron una carta a Lacan (2008 [1969]) diciendo que les gustaría saber “*cómo hacer para escribir cosas tan difíciles*” y pidiendo algunos trucos en ese sentido, ya que ello les serviría para sus cada vez más complicados exámenes porque les permitiría “*obrar con astucia y sorprender a los profesores*” (p. 156). Y no son pocos los “*trucos*” que ofrece en una atmósfera que encuentra dañada por el progresismo que él define como “*cierto tipo de cretinización*”, donde la *episteme* se reduce a “*ponerse en buena posición*” o “*encontrar la posición que permita que el saber se convierta en saber de amo*” y que la transmisión (donde se juega una de las caras del saber) sea “*desde el bolsillo del esclavo hasta el del amo*” (LACAN, 1992 [1969], p. 20). Aquí es donde discurso del amo y la razón evaluadora podrían tener un punto de encuentro en la medida que “*nada indica cómo impondrá el amo su voluntad*”, pero “*Lo que está fuera de duda es que hace falta un consentimiento*” (LACAN, 1992 [1969], p. 29) que es el que tan sutil y empeñadamente busca la evaluación en quienes serán sus objetos.

Recientemente, en una conversación sobre educación (GIULIANO, 2017), Slavoj Žižek planteó que solo un maestro (o un amo, dado que en inglés la palabra “*master*” puede ser traducida de ambas maneras) de verdad nos puede salvar y se propone reinventarlo desde la izquierda, lo que lleva a compararlo con la figura de un líder no autoritario que es capaz de enseñar lo que alguien puede hacer y anima a hacer uso de la propia libertad, fomentando las propias capacidades y promoviendo una invitación liberadora a “*hacer lo imposible*”, es decir, lo que parece imposible dentro de las coordenadas de la constelación existente. Este planteo tal vez se entienda mejor cuando Lacan (1992 [1969]) habla del “*verdadero amo*” (o maestro, ya que la palabra en francés es la misma: *maitre*) como aquel que “*supuestamente nos conduciría a un saber*” y que “*está destinado finalmente a ser perdido*” (p. 38), pérdida ambigua que atañe tanto al maestro como al saber. Y es desde un lugar que difiere de toda captura por el sujeto como un saber es entregado, puesto que “*solo se entrega allí a lo que del sujeto es la*

equivocación” dando lugar a la pregunta súbita (y al saber) que solo se libra potencialmente a la equivocación precisamente porque nadie puede saberla/o antes y reviste de potencia educativa al acto “nunca tan bien logrado como cuando es fallido” (LACAN, 2012 [1967], p. 356-359). Es el acto que, para decirlo con Lacan (2012), “se aviene a zafarse de la captura en lo universal” ([1969], p. 399) o que existe para contentar al universal en su más radical negación y que nos aproxima a lo real cuando el discurso “reduce el dicho para hacer agujero en su cálculo” ([1970], p. 469), lo que enseña que “Una lengua entre otras no es otra cosa sino la integral de los equívocos que de su historia persisten en ella” ([1972], p. 514).

No deja de ser importante aquí subrayar nuevamente que, al modo socrático, para Lacan (1992 [1969]) la base donde se apoya el saber está en que no se sabe y de allí surgen, “a partir de verdades, de verdaderas verdades, tantos rodeos, ficciones y errores” (p. 30). Vemos aquí también la relación entre saber y verdad(es) que, aunque se pretenda poner a una de un lado y a otra de otro, algo las reúne y tiene para Lacan (2008 [1969]) “la forma de la banda de Moebius” (p. 250), es decir, de un objeto no orientable que posee una superficie tridimensional de una sola cara y un solo borde.¹⁶ En este sentido, Lacan (2012) se encarga de dejar en claro que la verdad, aunque tenga muchos rostros y marque una experiencia, seduce y de ella no podemos aprender todo (ya que condenaría a cualquiera a perderse en ella), solo se puede “saber de ella un pedazo” ([1970], p. 466) y decirlo no toda puesto que “las palabras faltan para ello” constituyendo un imposible que la hace “solidaria de lo real” ([1973], p. 535), sin descuidar que sobre su fundamento existe lo falso y la mentira que hacen al “juego franco de la palabra y el lenguaje” en una dimensión donde “se necesita de ella como de algo escondido” (Lacan, 1992 [1970], p. 202).

Por la misma época Lacan (2008 [1969]) llega a decir que “la perla de la mentira es la secreción de la verdad” (p. 161), de lo que se desprendería un fruto para el saber que no sería desdeñable puesto que ocuparse demasiado de la verdad enreda tanto que llega a la mentira, lo cual no es motivo de abandonar una búsqueda por el lado de la verdad ya que, además de que sostiene el poder de los imposibles, “Cuanto más innoble sea uno (...) mejor irán las cosas” (LACAN, 1992 [1970], p. 198). Después de todo, si lo que se llama una interpretación se define por un “saber en tanto verdad” (LACAN, 1992 [1969], p. 37), quizá sea porque se sostiene presentándose como imposible y confirmándose, así, como un real que “ni calcula, ni juzga”, pero cuando trabaja (hasta en el sueño) evidencia el modo en que el juicio toma cuerpo en instancias comandadas por el superyó y pulsiones agresivas como la de prueba a las que habrá que contrarrestar y diferir de toda forma posible e imposible.

Nota sobre la demanda de cuantificación universal y su discurso

Jacques-Alain Miller (2015) plantea lo *Unario* como una variación de lo único y en contraposición a lo binario, quiere decir que no hay dos iguales en tanto incomparable y no homogéneo, pero ello se reduce (o multiplica) cuando, a fuerza de producir máquinas, de manejar máquinas, de ser interlocutores de máquinas, nos creemos máquinas o “queremos ser tratados como máquinas” (p. 135), lo que entonces pone a la evaluación como “forma superior de la humanidad” donde “el superhombre es el evaluado” (p. 138)¹⁷ y a la cifra como garantía del *ser* –donde, en el sentido del número y no del mensaje cifrado, “el ciframiento está llamado de manera segura y necesaria a recubrir todos los aspectos de la existencia” (p. 143). Este sería el paso de una medida global y pretendidamente objetiva a una medida de la subjetividad, que encarna no solo una manera de

16

También representa la relación del inconsciente con el discurso consciente, lo cual significa que el inconsciente está del reverso, pero puede manifestarse en lo consciente en todo punto del discurso.

17

Miller (2015) agrega una frase enigmática, que estamos tentados a interpretar, cuando dice que la evaluación “hace parir la humanidad de lo que desde siempre estaba en ella” (p. 138), lo que nos recuerda a esa humanidad colonial en función de la cual se trazó una línea ontológica y se demarcó a los humanos de los no-humanos, así como a la civilización de la barbarie; y cabe preguntar si eso que desde siempre estaba en ella (en esa definición de humanidad) ¿no sería acaso la pulsión cruel de prueba o evaluación en su forma no-atenuada, no-desviada y manifiesta?

comenzar por el eslabón más débil, sino de vehiculizar por esa vía un nuevo movimiento civilizatorio con base en la adoración al número que “está prescrita por su pre-comprensión del mundo como una realidad homogénea, una realidad en la que todo es cantidad, incluso la cualidad” (MILLER, 2015, p. 148) ya que la operación cognitivista se encarga de relacionar lo cualitativo con lo cuantitativo homologándolo y verificando el axioma según el cual todo es cantidad-. Así toma fuerza la idea de gestión o *management* que encubre un deseo de dominio basado en la idea de que solo se actúa sobre cantidades (manipulables) y se “abre la puerta a un mundo donde las diferencias solo son cuantitativas” (MILLER, 2015, p. 148).

Asimismo, lo que aparentemente comenzó en el mundo empresarial como un modo de rendir cuentas, ahora se impone por todos lados como imprescindible, como una forma sin la cual no se podría hacer ni pensar, algo de imposible soslayo a lo que la gente dice: “¿cómo quiere hacer sin evaluar?, es impensable” (MILLER, 2015, p. 265). Así funciona el *discurso de la cuantificación* que “se encarna, se monetiza, en el mercado, donde todo tiene un precio, donde todo tiene un valor, pero no un valor absoluto sino un valor dentro de una escala de valores establecidos” (MILLER, 2015, p. 138) al tiempo que condiciona la constitución de las escalas de valor. Bastaría con echar un vistazo a las escalas de valor en las evaluaciones internacionales, tan estandarizadas como reguladas por el mercado.

Notamos así uno de los modos primarios de proceder de la razón evaluadora, este es, cuantificar, atribuir y determinar tal o cual cantidad, homogeneizar en unidades intercambiables. Quizá por esto es que Miller (2015) sostiene que en este discurso de la cuantificación se inscribe “el ascenso de la organización democrática de la sociedad” (p. 129), digamos mejor de una organización democrática (neo)liberal y demasiado obsecuente con la demanda de cuantificación universal. Aunque Ronell (2008) también sostiene en este marco que la democracia misma es considerada en términos de “un perpetuo caso de prueba, nunca desconectada de los niveles de éxito que pretende” (p. 115), como si se tratara de un malestar en la democracia y cada vez quedarán menos irreductibles para el extenso dominio de la razón evaluadora que ahora coacciona subliminalmente (a cualquiera) a base de un cierto número de pulgares levantados.

En otras palabras, se pone en juego lo que Roland Gori y Marie-José Del Volgo (2009) llaman “dispositivos de servidumbre voluntaria” y que capturan la vida, la modelan y normalizan, actuando como pequeñas empresas a las que consentimos y, cada vez con mayor suavidad, nos esclavizan, alienan y mutilan. Como una degradación sin tormento, incluso las “reglas de buenas prácticas” entrarían en esta diseminación de múltiples dispositivos reticulares y capilares donde lo humano se torna recurso para hacer crecer el capital muchas veces en nombre de la libertad democrática y por eso es que las nuevas servidumbres requieren del consentimiento de los sujetos¹⁸. Coincidimos con Gori y Del Volgo (2009) en que se trata de un arte neoliberal de gobierno a partir del cual se instala en el corazón de los sujetos una matriz (colonial diríamos) normativa donde “lo que cuenta es lo que cuenta” a partir de cierta reificación.

De ahí la importancia del llamado a resistir la sociedad de la norma (y la razón evaluadora) que, tal como Del Volgo y Gori (2010) manifiestan, promueve valores comerciales y tecnológicos que llevan a tratar a las personas como cosas o recursos a ser explotados indefinidamente. Una resistencia que implica hacer(se) tiempo para narrar o analizar las situaciones en las que nos encontramos, para rehabilitar la voz y la conversación, el sentido y la transmisión que la cultura del rendimiento visualiza como inconveniente por el costo que supone (recordemos la famosa sentencia “tiempo es dinero”) y por eso opta por cuantificar,

18

En Giuliano (2019c) se muestra cómo la razón evaluadora busca también, incluso metódicamente, el consentimiento del otro al punto tal que, una vez conseguido, habite la imposibilidad de rebelarse y llegue a auto-incriminarse o auto-condenarse.

controlar y normalizar, aunque esto lastime la singularidad o esta se vea amenazada por la misma lógica de la jerarquía.

Sujeto de conocimiento-sujeto de rendimiento: una mirada que disloca

Hacia finales de 1990, Follari (1997) plantea la necesidad de criticar el dispositivo pedagógico en tanto constructor de discursos y prácticas que fortalecen la idea de formar al sujeto según un deber/ser establecido por las condiciones pragmáticas a las que se adapta lo escolar en una época en que se impone la eficacia como lo fundamental, se incrementan las evaluaciones, se insiste en niveles de aprendizaje y la disputa por los sentidos se desvanece en el aire. En ese marco, que no parece distar mucho del nuestro, apuesta por una mirada psicoanalítica en tanto “no se dibuja desde los presupuestos del rendimiento” y, más aún, la sitúa como “exterioridad a la lógica del rendimiento y la eficacia”, lógica para la cual nada importa la subjetividad o solo interesa en cuanto “sea capaz de adaptarse a la demanda funcional del sistema productivo, o del mecanismo de integración social” (FOLLARI, 1997, p. 7-9). Así, la teoría del inconsciente permite mirar a alguien como “mucho más que un simple receptáculo de aprendizajes” y tomar distancia de la noción de sujeto ego-lógico o autoconsciente – propio de la filosofía moderna - que tanto ha calado en la pedagogía y que hasta el día de hoy sigue apuntando al yo cual “espacio de dominio consciente sobre sí”, lo que “olvida o ignora que el inconsciente no aprende” (FOLLARI, 1997, p. 22).

Quizá por ello cierto psicoanálisis está alejado de ser base para promover “buenas conductas” o un “deber ser” acorde a la pedagogía de la metafísica occidental, es decir, al Logo-centrismo, al rechazo de la huella y la diferencia a partir de alguna homogeneidad que intenta definir el conjunto de la experiencia como simple “preparación-para-el-futuro: liquidación del instante en aras del proyecto” (FOLLARI, 1997, p. 17). Pero la linealidad se interrumpe, la continuidad se quiebra y las pretensiones suelen marchitarse frente a la presencia de lo inconsciente, precisamente porque “Lo inconsciente no es manejable ni mensurable, no es evaluable (...) ni calculable en sus resultados; no es objeto de una tecnología específica. Escapa por principio a la racionalidad operativizante, y por esto queda fuera del horizonte de visibilidad y análisis” (FOLLARI, 1997, p. 61), aunque no falten evaluadores que crean o pretendan poder enclaustrarlo al interior de un dispositivo. No obstante, en una época obsesionada por los resultados, y en particular por los resultados de aprendizaje, que tanto ocupan y preocupan a la razón evaluadora, se tornan de importancia algunas preguntas como las que convida Follari (1997) “¿Qué sucede cuando el síntoma del niño es aprender? ¿Cuando su problema se sitúa en la absorción masiva de la demanda extrema, y el niño busca la aceptación y la autoestima por vía del aprendizaje más o menos compulsivo?” (p. 41).

Tal síntoma pareciera ir de la mano con las pretensiones del “sujeto de conocimiento”, cuasi robotizado, cuyo deseo se reduce (u ocluye) a la funcionalidad del aprendizaje atendida solo a aquello que favorece o entorpece el proceso y valorándolo de acuerdo con la medida en que se cumple o no con lo requerido, esto es, una perspectiva netamente operativa desde la cual el sujeto es pensado solo “como receptáculo de la acumulación de aprendizajes” (FOLLARI, 1997, p. 59). Esta perspectiva descuida que el aprendizaje *excede* la planificación, la programación, la evaluación y el control, al tiempo que “su conformación no resulta calculable en términos de la búsqueda pedagógica” (FOLLARI, 1997, p. 64), puesto que a lo mejor se trata de una “actividad por la que se pone en cuestión la eficacia como finalidad”, es decir, un juego, que resalta más primordialmente un “espacio

de fantasía y de placer, gratuidad gozosa” difícilmente pensable como “mediatización de finalidades prefijadas en el campo de la lógica del rendimiento” (FOLLARI, 1997, p. 45). Se trata también de un vuelco en relación con la posición del estudiantado que de *deber* saber “La” verdad puedan *pasar a no-deber* el saber, entendiendo este pase como una forma de relación con su provisoriedad y su inevitable margen de arbitrariedad, lo que agujerea o fractura las pretensiones de presentarlo como preconstruido, canónico e intangible, y a su vez posibilita la emergencia de una verdad otra (singular-colectiva). Se trata, en suma, de

instalarnos en relación con una sabiduría que con un saber. En todo caso, con un saber organizado no desde la necesidad de rendimiento, sino desde la de discutir las finalidades y los valores ínsitos en los procedimientos sociales. Que no se organiza partiendo de la producción y productividad, sino de la pregunta por el hombre y la cultura. Preguntas éstas que pueden formularse todavía, y que la obturación cada vez mayor por la racionalidad pragmática y su asociada noción positivista de la ciencia no han terminado de apagar (FOLLARI, 1997, p. 89).

Esta mirada permite darle otra complejidad, entre otras cosas, a nuestro planteo e investigación ya que, por ejemplo, el “poder de la calificación” no puede ser simplemente la Verdad en la cual el yo no quiere reconocerse por resultar intolerable para la autoimagen narcisista del sujeto, sino parte de los hábitos insalubres de docentes que descargan su propia neurosis con toda frontalidad sobre sus estudiantes en forma de agresión afirmada en dicho poder y en “la posibilidad de sancionar que les provee la institución” (FOLLARI, 1997, p. 35). En todo caso, es la “verdad mentirosa” que Miller (2014) reconoce en el término evaluación como “sello de la sumisión” que se les exige a administradores enfrentados con “un real que lamentan mucho no poder dominar” (p. 137), pero que racionalizan porque requieren “recargar lo descabellado con una mentira racional, una mentira que produce sentido” (p. 143). He aquí la racionalidad evaluadora, en su exitismo técnico y calculador, con su afán de ‘lo posible’ que la habilita a insistir en su gestión sutil o delicada y dice: “*Te conviene porque después vendrán otros peores que yo y que te forzarán a calcular, así que danos algunos datos, algunas estimaciones, pues será un mal menor*” (MILLER, 2016, p. 46).

De ahí la rebelión de quien aprende a leer entre líneas, de quien aprende a no decirlo todo o a decir no todo, como forma de no entregarse a la racionalidad cuya lógica traza el circuito del evaluar, devaluar y, en algunos casos, reevaluar. En cierto modo, podría ser el sentido que Miller (2015) dio al *no* al Premio Nobel de Literatura de Sartre, negativa que encubría un rechazo más general a ser comparado, clasificado. Porque lo que late en el fondo, entre otras cosas, es el régimen de la homogeneidad que pone entre paréntesis la cualidad o intenta cuantificarla y, aunque a veces lo logre, no lo hace sin la aceptación de la evaluación que conlleva la sentencia: “ustedes no son incomparables, son comparables, son clasificables” (MILLER, 2015, p. 137).

Sobre o artigo

Recebido: 30/11/2019

Aceito: 20/12/2019

Referências bibliográficas

BALIBAR, É. **Ciudadano sujeto, vol. 2: ensayos de antropología filosófica**. Buenos Aires: Prometeo, 2014.

DEL VOLGO, M. y GORI, R. "Résister à la société de la norme et de l'évaluation", **Connexions**, Paris, v. 94, n. 2, 49-60, 2010. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-connexions-2010-2-page-49.htm#>

DERRIDA, J. **Resistencias del psicoanálisis**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

DERRIDA, J. **Estados de ánimo del psicoanálisis: lo imposible más allá de la soberana crueldad**. Buenos Aires: Paidós, 2001.

FOLLARI, R. **Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico**. Buenos Aires: Lugar, 1997.

FOLLARI, R. El sujeto en lo escolar. **Educação e filosofia**. Uberlândia, v. 15, n. 30, 179-189, 2001. URL: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/703/639>

FREUD, S. Pulsiones y destinos de pulsión (1915). In: FREUD, S. **Obras completas Sigmund Freud**. Buenos Aires: Amorrortu, 1992, v. 14, p. 113-134.

FREUD, S. Más allá del principio de placer (1920). In: FREUD, S. **Obras completas Sigmund Freud**. Buenos Aires: Amorrortu, 1992, v. 18, p. 7-62.

FREUD, S. El porvenir de una ilusión (1927). In: FREUD, S. **Obras completas Sigmund Freud**. Buenos Aires: Amorrortu, 1992, v. 21, p. 5-56.

FREUD, S. El malestar en la cultura (1929). In: FREUD, S. **Obras completas Sigmund Freud**. Buenos Aires: Amorrortu, 1992, v. 21, p. 65-140.

FREUD, S. 34ª conferencia. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones (1932). In: FREUD, S. **Obras completas Sigmund Freud**. Buenos Aires: Amorrortu, 1991, v. 22, p. 126-145.

FREUD, S. Análisis terminable e interminable (1937). In: FREUD, S. **Obras completas Sigmund Freud**. Buenos Aires: Amorrortu, 1991, v. 23, p. 219-254.

FREUD, S. Moises y la religión monoteísta (1939). In: FREUD, S. **Obras completas Sigmund Freud**. Buenos Aires: Amorrortu, 1991, v. 23, p. 7-132.

GIULIANO, F. **Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2017.

GIULIANO, F. "¿Tienes razón evaluación? Notas para la profundización de una noción filosófica de la educación", **Revista Electrónica Educare**, Costa Rica, v. 23, n. 1, 1-22, 2019a. Disponible en: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582019000100405&script=sci_arttext

GIULIANO, F. "La razón evaluadora en las pedagogías críticas. Reflexiones sobre la colonialidad pedagógica desde América Latina (1954-2019)" **Revista Estado y Políticas Públicas**, Buenos Aires, n. 13, 145-166, 2019b. Disponible en: <http://200.41.82.22/bitstream/10469/15851/1/RFLACSO-EPP13-8-Giuliano.pdf>

GIULIANO, F. Desnudar la razón evaluadora. Elementos para un combate filosófico-educativo. **Pensamiento. Revista de Investigación e Información Filosófica**, v. 75, n. 287, 1451-1474, 2019c. Disponible en: <https://revistas.comillas.edu/index.php/pensamiento/article/view/8930/pdf>

GORI, R.; DEL VOLGO, M. "L'idéologie de l'évaluation: un nouveau dispositif de servitude volontaire?", **Nouvelle revue de psychosociologie**, Toulouse, v. 8, n. 2, 11-26, 2009. Disponible en: <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2009-2-page-11.htm>

KUSCH, R. **Obras completas: v. 1**. Rosario: Fundación Ross, 2007a.

KUSCH, R. **Obras completas: v. 2**. Rosario: Fundación Ross, 2007b.

KUSCH, R. **Obras completas: v. 3**. Rosario: Fundación Ross, 2007c.

LACAN, J. **El seminario. Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis (1964)**. Buenos Aires: Paidós, 1987.

LACAN, J. **El seminario. Libro 17: El reverso del psicoanálisis (1969-1970)**. Buenos Aires: Paidós, 1992.

LACAN, J. **El seminario. Libro 7: La ética del psicoanálisis (1960)**. Buenos Aires: Paidós, 1998.

LACAN, J. **El seminario. Libro 16: De un Otro al otro (1969)**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

LACAN, J. La equivocación del supuesto saber (1967). In: **Otros escritos**. Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 349-360.

LACAN, J. El acto psicoanalítico (1969). In: **Otros escritos**. Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 395-403.

LACAN, J. Alocución sobre la enseñanza (1970). In: **Otros escritos**. Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 317-326.

LACAN, J. Radiofonía (1970). In: **Otros escritos**. Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 425-471.

LACAN, J. El atolondradicho (1972). In: **Otros escritos**. Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 473-522.

LACAN, J. Televisión (1973). In: **Otros escritos**. Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 535-571.

MÈLICH, J.-C. **Lógica de la crueldad**. Barcelona: Herder, 2014.

MERCADO, T. **La letra de lo mínimo**. Rosario: Beatriz Viterbo, 1994.

MILLER, J.-A. **Sutilezas analíticas**. Buenos Aires: Paidós, 2014.

MILLER, J.-A. **Todo el mundo es loco**. Buenos Aires: Paidós, 2015.

MILLER, J.-A. **Un esfuerzo de poesía**. Buenos Aires: Paidós, 2016.

RECALCATI, M. **La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza**. Barcelona: Anagrama, 2016.

REICH, W. Los padres como educadores: la compulsión a educar y sus causas. In: REICH, W.; SCHMIDT, V. **Psicoanálisis y educación**. (1926). Madrid: Anagrama, 1984. p. 145-160.

RONELL, A. **Pulsión de prueba: la filosofía puesta a examen**. Buenos Aires: Interzona, 2008.

ROZITCHNER, L. **Escritos psicoanalíticos: matar al padre, matar al hijo, matar a la madre**. Buenos Aires: Biblioteca Nacional, 2015.

SKLIAR, C. **¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003.