



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
SISTEMA DE POSTGRADO**

MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

TEMA:

**EL ACTO EDUCATIVO EN RELACIÓN
CON EL DISPOSITIVO ESCOLAR**

AUTOR:

Psi. Cl. Jorge Eduardo Mora Granizo

Previa a la obtención del Grado Académico de:

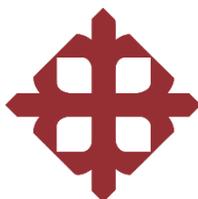
MAGÍSTER EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

TUTOR:

Psi. Cl. Carlos Carpio Mosquera, Mgs.

Guayaquil, Ecuador

2021



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo fue realizado en su totalidad por **Jorge Eduardo Mora Granizo** como requerimiento parcial para la obtención del **Grado Académico de Magíster en Psicoanálisis y Educación**.

DIRECTOR DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Psi. Cl. Carlos Carpio Mosquera, Mgs.

REVISORES

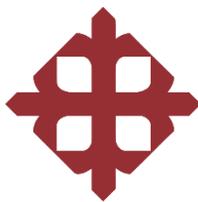
Lic. Andrea Ocaña Ocaña, Mgs.

Psi. Cl. Alvaro Rendon, Mgs.

DIRECTORA DEL PROGRAMA

Psi. Cl. Rosa Elena Sper de Sonnenholzner, Mgs.

Guayaquil, a los 21 días del mes de octubre del año 2021



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, Jorge Eduardo Mora Granizo

DECLARO QUE:

El proyecto de investigación “El acto educativo en relación con el dispositivo escolar”, previa a la obtención del Grado Académico de Magíster en “Psicoanálisis y Educación”, ha sido desarrollada en base a una investigación exhaustiva; respetando derechos intelectuales de terceros, conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente, este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance científico de la tesis del Grado Académico, en mención.

Guayaquil, a los 21 días del mes de octubre del año 2021

EL AUTOR


Jorge Eduardo Mora Granizo



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL
SISTEMA DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

AUTORIZACIÓN

Yo, Jorge Eduardo Mora Granizo

Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la publicación en la biblioteca de su institución, del proyecto de investigación de Maestría titulado “**El acto educativo en relación con el dispositivo escolar**”, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 21 días del mes de octubre del año 2021

EL AUTOR

Jorge Eduardo Mora Granizo

INFORME DE URKUND

URKUND	
Documento	El acto educativo en relación con el dispositivo escolar.docx (D114565233)
Presentado	2021-10-07 15:20 (-05:00)
Presentado por	m.psicoanalisis@cu.ucsg.edu.ec
Recibido	m.psicoanalisis.ucsg@analysis.orkund.com
	1% de estas 53 páginas, se componen de texto presente en 1 fuentes.

Tema: El acto educativo en relación con el dispositivo escolar.

Estudiante: Jorge Mora Granizo

Maestría en Psicoanálisis y Educación.

Elaborado por:



Psi. Cl. Carlos Carpio Mosquera, Mgs.

DIRECTOR DE TRABAJO DE TITULACIÓN

DEDICATORIA

El presente trabajo está dedicado para todos aquellos, educadores y psicoanalistas comprometidos con el trabajo con niños, cuyo deseo los lleva a reinventar la teoría y abrir espacios donde solo se ven barreras. Compromiso que me invita a mí también a encontrar mi propia voz.

AGRADECIMIENTO

El más profundo agradecimiento a todas aquellas personas han sido parte de este proceso, particularmente agradezco por su paciencia, colaboración y amor incondicional a mi familia, quienes siempre han estado ahí para mí.

A mi esposa Maria Fernanda por ser siempre la luz que me guía cuando estoy perdido y el regazo que me acoge cuando me encuentro.

A todos los amigos que puede hacer en el camino, gracias por todas las conversaciones e ideas, realmente su compañía ha sido fundamental en este proceso.

También agradezco al a todas las personas que se encuentran detrás del proceso de formación de la maestría, docentes y administrativos, por su buena voluntad y dedicación al trabajo de enseñar. Definitivamente, este proyecto nace de un afán que tenemos en común. También quisiera dar un especial agradecimiento a mi tutor Mgs. Carlos Carpio por haber sabido guiarme entre los laberintos y encrucijadas del trabajo académico.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN	1
2.	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
3.	OBJETIVOS	8
3.1.	Objetivo general	8
3.2.	Objetivos específicos.....	8
4.	MARCO TEÓRICO	8
4.1.	CAPÍTULO 1: ¿A que podemos llamar acto educativo?	8
4.1.1.	Pensando el acto.	8
4.1.2.	La relación con el saber no sabido.	12
4.1.3.	Autoridad y desproporción en el acto educativo	13
4.1.4.	La Transmisión.....	17
4.2.	CAPÍTULO 2: El dispositivo escolar.....	20
4.2.1.	La escuela como síntoma.	20
4.2.2.	La escuela como dispositivo.....	25
4.2.3.	La escuela y los cuatro discursos	28
5.	METODOLOGÍA	39
5.1.	Método	39
5.2.	Muestra.....	40
5.3.	Análisis de datos.....	40
6.	RESULTADOS	41
6.1.	Análisis de las categorías	45
6.1.1.	Supuesto Saber	45
6.1.2.	Que la cosa marche	47
6.1.3.	Rechazo	50
6.1.4.	Cuestionar al amo.....	52
6.1.5.	Saber hacer	55
6.1.6.	Autoridad.....	57
6.1.7.	Encuentro	58
7.	DISCUSIÓN	61
8.	CONCLUSIONES	67
9.	REFERENCIAS	72

RESUMEN

Las formas que toma lo sintomático dentro de la relación entre niños y educadores en el dispositivo escolar, en varias ocasiones, se va a ver marcado en torno al rechazo al saber. Ya sea como la dificultad para aprender o resolver ejercicios, tanto como el incumplimiento de trabajos o la presencia de respuestas y comportamientos que transgreden la norma institucional y que imposibilitan su permanencia dentro de las aulas. Es a partir de estas situaciones que se actualiza la pregunta sobre la inclusión escolar y sobre los conceptos en que se sostiene la tarea educativa. De allí que, la presente investigación tenga como objetivo indagar acto educativo en relación con el dispositivo escolar. El método parte de la investigación bibliográfica de teoría psicoanalítica lacaniana y su alcance es exploratorio - descriptivo pues además se toma como análisis de caso la experiencia de la escuela de Barbiana recogida en el texto *Carta a una maestra*. Se concluye que el acto educativo puede ser abordado como un decir que verifica un cambio en la posición del sujeto frente al saber producto de un encuentro contingente, que se lleva a cabo dentro del dispositivo escolar entendido como discurso.

Palabras clave: acto educativo, dispositivo escolar, encuentro, discurso, niñez, adolescencia.

ABSTRACT

The forms that the symptoms take within the relationship between children and educators in the school device, on occasions, the symptoms will be structured around the rejection of knowledge. Whether it is the difficulty to learn or solve exercises, as well as the non-compliance with assignments or the presence of problematic behaviors that transgress the institutional norm. this makes that this relation is seen as a drama inside the classroom. It is from these situations that the question about school inclusion and about the concepts on which the educational task is based is updated. Hence, the aim of this research is to investigate the educational act in relation to the school device. The method is based on the bibliographic research of Lacanian psychoanalytic theory and its scope is exploratory - descriptive, since the experience of the Barbiana school collected in the text Letter to a teacher is also taken as a case analysis. It is concluded that the educational act can be approached as a saying that verifies a change in the position of the subject in front of knowledge, product of a contingent encounter, which takes place within the school device understood as discourse.

Key words: educational act, school device, encounter, discourse, social bond, childhood, adolescence.

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación tiene como objetivo indagar el acto educativo en relación con el dispositivo escolar desde una lectura psicoanalítica Lacaniana. Lo que plantea retos que tienen su origen en el trabajo clínico con niños y jóvenes, cuya experiencia dentro del dispositivo escolar muchas veces es vista en un sentido de rechazo. Este término acoge no solamente al malestar por los contenidos o actividades que se llevan a cabo dentro del dispositivo escolar, sino que, hace referencia a toda una serie de manifestaciones sintomáticas relacionadas con el saber tanto desde el lugar de los niños como de los educadores.

Estas manifestaciones sintomáticas que se forman en relación con el saber dentro del dispositivo escolar involucran tanto a los niños como a los educadores. Poniendo así de manifiesto que el acto educativo más allá de estar en relación con la adquisición de habilidades y conocimientos se encuentra en la relación que se establece con el saber. Esta relación, se encuentra mediada por un afecto que vinculado con el saber establecerán un drama (Manonni, 1979). Es este drama el que, por un lado, posibilitará la aparición de un encuentro que impulse el acto educativo mientras que al mismo tiempo puede operar como barrera que detiene la relación con el saber a manera de rechazo.

Es en este sentido que se vuelve indispensable para pensar el acto educativo, la relación que se establece entre el niño y el educador. Esta relación va a ser tomada como transferencial en tanto implica al afecto. Sin embargo, es distinta a la transferencia analítica puesto que se conforma dentro del espacio particular del dispositivo escolar. Esta transferencia que media la relación entre el niño y el educador también se la denomina como vínculo educativo (Tizio, 2005). Este vínculo, se encuentra sostenido en el lenguaje y permite la posibilidad de abordar al acto educativo desde la dimensión del decir que se produce en el dispositivo escolar en relación con el saber. Este decir se va a encontrar inscrito en los modos de lazo en los que se puede construir dentro del dispositivo escolar.

Para pensar la cuestión planteada, se procederá a realizar un acercamiento respecto al interés del psicoanálisis sobre la labor educativa. Para esto, es posible

partir desde Freud quien, a pesar de no haber trabajado con niños como analizantes, va a dar las primeras señales de fascinación del psicoanálisis por el campo educativo al sostener en su texto *Análisis terminable e interminable* de 1937 que: “pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones «imposibles» en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar” (Freud, 1937, p.249).

Esta cita de Freud permite pensar que no solamente se encuentra interesado en la educación en tanto un campo de saber para comparar al psicoanálisis. Sino que, al equipararlos como una tarea imposible debido a lo particular de su meta los vincula bajo la misma influencia que los determina en tanto el no poder abarcar su fin de forma completa (Freud, 1930). E incluso, más allá de su meta, el matiz que se puede leer en Freud al abordar lo imposible, implica que tanto el psicoanálisis como la educación se encuentran en relación con el inconsciente.

Sin embargo, resulta importante situar a la educación dentro de un devenir histórico en constante renovación y conflicto sostenido en la transmisión de la cultura (Debray, 1997). Es así que es posible establecer que “la escuela es una institución que se inscribe, históricamente, en la expresión del Estado Moderno, que tiene lugar en las sociedades capitalistas” (Araujo & Pardo de Araujo, 1990, p.73). Es así como el interés del psicoanálisis por la educación también debe renovarse frecuentemente para poder dar cuenta de que las manifestaciones que se presentan dentro de la clínica con niños bajo la forma del malestar no se encuentran exentas de la cultura donde se desenvuelven.

Esta perspectiva de la educación dentro de un contexto histórico permite ubicar al dispositivo escolar en primer lugar como una construcción en constante cambio desde su origen. Mismo que se puede establecer como el dispositivo que continuará con la labor de cuidado y crianza de los niños por fuera del núcleo familiar, como lo indica Manonni (1979):

Las relaciones del hombre con su prójimo están marcadas, como subraya Lacan, por el sello de una división original responsable de las tensiones agresivas y de la rivalidad asesina presentes en todo lazo con el otro, no por

ello es posible hacer la abstracción del contexto socioeconómico y político en el que tienen lugar (Manonni, 1979, p.21).

Es de esta manera es que resulta factible pensar lo educativo como formando parte de un devenir histórico del que no puede separarse y que al mismo tiempo lo determina. En tanto que dispositivo escolar se establecerá dentro de sí los modos en los que el lazo social se va a constituir. Pensar la pregunta respecto de los modos de lazo social da cuenta de lo que se encuentra en juego ahí. Esto va a ser la dimensión del sujeto en su relación con el lenguaje, abordaje que permite pensar al dispositivo escolar como discurso.

Partiendo de la posibilidad de abordaje del dispositivo escolar como discurso, es posible establecer ahí un lugar para el sujeto tal como este es abordado desde la teoría psicoanalítica Lacaniana en tanto que: “Si aceptamos al sujeto de la educación como sujeto del inconsciente y a éste como el discurso del Otro, entonces se puede reconocer que el sujeto no habla por sí mismo” (Barrero Galindo, 2014, p.90). La perspectiva que presenta el autor, indica que, en tanto sostenida en el lenguaje, la relación del sujeto con los significantes va a dar forma al lugar desde donde se parte para establecer los discurso para el sujeto.

Ahora bien, el punto de partida refiere al lugar posible para el psicoanálisis respecto a la educación. Para esto es posible articular en primer lugar que el psicoanálisis no es, ni le interesa ser una pedagogía, sin embargo, eso no significa que no tiene nada que aportar respecto de este campo, como lo plantea Vilma Cocoz (2021) “El empeño del discurso analítico es poder brindar una respuesta singular a cada ser hablante, lo cual supone tomar en cuenta las condiciones reales en las que cada uno afronta su vida” (Cocoz, 2021, p.2). Esta es en último término la propuesta psicoanalítica Lacaniana, el poder sostener una escucha orientada a acoger la diferencia de una forma siempre particular e individual en cada caso.

Con base en lo expuesto anteriormente se puede situar el interés de la presente investigación. Esto, como parte de una aproximación a los efectos sintomáticos que se manifiestan en niños y educadores en relación con el acto educativo dentro del dispositivo escolar. En primer lugar, se encuentra con que cada

vez son más comunes los motivos de consulta donde los padres y educadores buscan atención en toda la esfera psi (psiquiatras, psicólogos, psicopedagogos y psicoanalistas) para abordar problemáticas relacionadas con la inclusión escolar y el aprendizaje.

Es a partir de este interés que en segundo lugar apareció la pregunta que dio origen a la presente investigación. Por un lado, cómo entender el acto educativo más allá del establecimiento de una correlación entre hitos del desarrollo y contenidos pedagógicos que miran el aprendizaje como un proceso. Y por el otro lado, de qué manera es posible identificar algo de este acto educativo en relación la red que se establece dentro del dispositivo escolar en el que el acto se encuentra sostenido.

Es así como para poder establecer las categorías que fueron analizadas dentro del presente proyecto de investigación. Se recurrió al texto *Carta a una maestra* (Gesualdi, 1986). Dentro de este recorrido se presentan algunas de las diversas formas que toma el rechazo dentro del dispositivo escolar, y la forma en que de la mano de Lorenzo Millani, los niños autores de la carta, pudieron establecer una experiencia educativa que hasta el día de hoy no ha tenido replica y donde se puede establecer con claridad como el dispositivo escolar puede hacer circular el deseo y producir un saber hacer con el síntoma partiendo del deseo de los niños.

De acuerdo con el problema planteado, la indagación del acto educativo en su relación con el dispositivo escolar abre la posibilidad de cuestionar los modos en que los niños y educadores pueden dejarse capturar dentro del dispositivo escolar en su relación con el saber. Esta relación implica la producción de un síntoma sostenido en un afecto y que puede ser vivido como un drama dentro del dispositivo escolar (Manonni, 1979). El poder introducir la escucha analítica dentro del dispositivo escolar, sostiene su efecto en poder rescatar la individualidad y acoger a cada niño y educador dentro del dispositivo.

Para esto, dentro de la presente investigación se partió de la metodología cualitativa, con un alcance exploratorio-descriptivo. Cuya finalidad implica la posibilidad de captura de la subjetividad del actor (Ynoub, 2015), la muestra para

la investigación entra en la categoría de muestreo teórico (Ynoub, 2015). Mismo que se encuentra orientado por la “sensibilidad de captar la categoría o el concepto en cuestión” (Ynoub, 2015, p.377). El tipo de muestra es no probabilística de caso desviado para la cual se tomó la experiencia descrita en *Carta a una maestra* (Gesualdi, 1986) como un caso inusual de una experiencia que se sostuvo en establecer un dispositivo escolar muy particular. Para la obtención de las categorías, se recurrió al software de análisis cualitativo de datos conocido como MAXQDA en su edición 2020. Donde se contempla que las categorías pueden ser “Creadas en base a los datos, en resultados de investigaciones anteriores o en teorías. (MAXQDA, 2021, p.4)

Los objetivos planteados en la presente investigación parten de indagar el acto educativo en relación con el dispositivo escolar. Para esto se establecieron objetivos secundarios con el fin de poder en primer lugar identificar al acto educativo de forma conceptual, tomando en cuenta aportes directos del campo educativo y del psicoanálisis Lacaniano, para en un segundo momento poder describir el dispositivo escolar. Partiendo de identificar su importancia para posteriormente poder contemplar al dispositivo escolar como un discurso sin palabras.

Durante el desarrollo de la investigación fue necesario incluir un objetivo específico que permita distinguir una diferencia entre el acto educativo y la transmisión. Puesto que, son dos articulaciones relacionadas con el saber dentro de la labor educativa, que se encuentran presentes dentro del dispositivo escolar, pero que en su modo de acción cumplen un fin distinto. Pues el acto educativo implica la relación del sujeto frente al saber de manera sincrónica mientras que la transmisión implica una modalidad diacrónica de hacer pasar entre generaciones la cultura.

El marco teórico de la presente investigación se encuentra dividido en dos bloques que buscan dar respuesta a los objetivos planteados. En primer lugar, se realizó una aproximación para identificar al acto educativo, para esto se realizó un recorrido sobre la definición de acto introducida por Lacan, para luego realizar un abordaje posible al respecto de la dimensión del saber que le daría al acto educativo

mayor consistencia. Para finalizar, se exploran algunas aproximaciones del acto educativo y la pulsión de la pulsión bajo la forma de la desproporción (Peusner, 2019) y se particularizó a la debilidad mental como una forma del sujeto muy particular para posicionarse frente al saber.

En el segundo capítulo de la presente investigación. Se partirá de establecer el lugar de lo sintomático dentro del dispositivo escolar para posteriormente realizar un acercamiento a la dimensión de dispositivo desde las definiciones propuestas por Foucault (1978) y Agamben (2015). En un segundo momento de este capítulo, se realiza un acercamiento a la dimensión de lenguaje dentro del dispositivo escolar, visto desde la lógica de los cuatro discursos propuestos por Lacan (2008a). Para finalizar el segundo capítulo se planteará la relación de cada uno de los cuatro discursos dentro del dispositivo escolar con relación al acto educativo.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El acto educativo en relación con el dispositivo escolar implica una problemática que se origina en el vínculo que se forma entre los niños y educadores llamados a encarnar la labor educativa. Cuando esta relación se vuelve intolerable para alguno de los dos, sea el niño o el educador (también para sus padres o parientes y autoridades escolares), lo que va a aparecer recibirá el nombre de lo que “hay de sintomático (lo que no marcha) en el acto educativo” (Sanabria, 2007, p.1). Este síntoma opera como una actualización del síntoma familiar que el niño establece con sus padres y va a ser dentro del dispositivo escolar donde encuentra su nueva forma de drama, que puede al mismo tiempo movilizar como paralizar la relación del niño con el saber.

Es de esta forma es factible observar el problema de la inclusión escolar partiendo de la pregunta ¿Cuál es el lugar que el niño ocupa en relación con el saber dentro del dispositivo escolar? Campo de interés amplio para el acercamiento de la teoría psicoanalítica, que se muestra cada vez más relevante en cuanto la proliferación de políticas públicas en el Ecuador que buscan promover la inclusión de todos los niños, niñas y adolescentes independientemente de su origen, o la presencia o no de algún tipo de discapacidad. Esto, toma en consideración

normativas internacionales desde las cuales se puede establecer por ejemplo que la inclusión:

Involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños y niñas del rango de edad apropiado y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas (UNESCO, 2005 como se citó en Ministerio de Educación del Ecuador, 2013, p.5).

Es partiendo de estos estándares internacionales que buscan la inclusión, que aparece la necesidad de plantearse también cuál es el lugar del educador dentro del acto educativo. Siguiendo el ideal donde “el educador debe encarnar los valores, los principios y los conocimientos que pretende transmitir” (Lacombe & Vásquez, 2011, p.229). Pareciera que ya no se ajusta a las necesidades educativas que se plantean en la actualidad, donde a través del discurso universitario se esconde el ejercicio de un poder que descompleta a niños, educadores y padres por igual (Peusner, 2019).

Debido a esto, pensar el acto educativo en su relación con el dispositivo escolar parte de una pregunta que implica tomar postura en la búsqueda dentro de la labor educativa de un “gesto que subvierte el principio estructurante de su propio campo de (im)posibilidades” (Giuliano, 2017, p.265). Imposibilidades propias de la labor educativa sobre las cuales la labor requiere de la toma de elección ética que apunte a buscar algo de la dimensión del sujeto y no quedarse a nivel de ideales imaginarios tanto del educador sobre su labor como del niño hacia lo que se espera de él.

Frente a este problema, el psicoanálisis se presenta como una alternativa a considerar frente a los problemas que giran alrededor de la inclusión y el rechazo pues implica "Otra manera de tratar lo Uno y lo múltiple es posible, haciendo un lugar para el síntoma de cada uno, e invitándole a participar de la convivencia sin apremios ni demandas de adecuación a un Ideal" (Coccoz, 2021, p.4). Así la teoría psicoanalítica Lacaniana permite afrontar el problema de lo sintomático en el acto

educativo de una forma que promueva el saber hacer con respecto al saber y permita así la circulación del deseo.

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

- Indagar el acto educativo con relación al dispositivo escolar.

3.2. Objetivos específicos

- Identificar acto educativo desde la teoría psicoanalítica Lacaniana.
- Describir el dispositivo escolar desde la teoría psicoanalítica Lacaniana.
- Distinguir la relación que tiene el acto educativo con la transmisión desde una lectura psicoanalítica Lacaniana.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. CAPÍTULO 1: ¿A que podemos llamar acto educativo?

El presente capítulo busca indagar el acto educativo partiendo desde una lectura psicoanalítica Lacaniana. Para tal efecto, se busca establecer una definición posible del concepto de acto como lo propone Lacan (1967). En segundo lugar, se procederá a plantear un acercamiento a lo que recibe el nombre de acto educativo en relación a la pulsión entendida como la desproporción (Peusner, 2019). De esta forma, se pretende identificar cuál es el lugar que ocupan tanto el niño como el educador en relación con el saber. Una vez realizado este recorrido se van a establecer algunas diferencias entre el acto educativo y la transmisión.

4.1.1. Pensando el acto.

Es posible partir de Lacan (1967) para pensar el acto. Puesto que este va a estar definido en su escrito sobre *El acto psicoanalítico* de la siguiente forma: “el acto (a secas) acontece por un decir, a partir del cual el sujeto cambia. Andar no es un acto sólo porque se diga “eso anda”, o incluso “andemos”, sino porque hace que

“yo llego ahí” se verifique en él” (Lacan, 1967, p.395). Partiendo de esta referencia donde se sitúa al acto como un acontecimiento producido por un decir, se revela la relación del acto con el inconsciente puesto que para el psicoanálisis como lo presenta Lacan el inconsciente va a encontrar estructurado como un lenguaje (Lacan, 2010).

Esta definición de acto que articula al decir con el inconsciente en tanto lenguaje da cuenta que hay algo dentro de esta dimensión que, en tanto inconsciente, no se puede capturar completamente y que va a ser vivido como una falta. Misma que va a ser estructurante en la relación del sujeto con el lenguaje (Peusner, 2019). El acto se sostiene en las ranuras o hiancia propias del lenguaje para encontrar su expresión bajo la serie de formaciones del inconsciente (Lacan, 2010). De aquí, se puede inferir al acto enunciativo como un acto del inconsciente y por lo tanto se puede leer más allá de la literalidad o de la acción, como velado en su capacidad de capturar la verdad.

Haciendo referencia a la falta como estructurante del sujeto en tanto la relación con el lenguaje. Es posible, introducir en este lugar la noción del campo del Otro, lugar desde donde se puede pensar la relación significante y de donde nuestro mensaje es recibido de forma invertida. Es debido a esta articulación con el Otro permite pensar el decir no como un todo articulado sino más bien como un decir dividido en donde siempre va a aparecer como algo más o menos distinto de lo que inicialmente se había expresado. Dato que puede ser leído dentro del campo del Otro como lo dicho + “a” (Peusner, 2006).

Es en referencia a la letra a minúscula que va a representar la relación de objeto que se establece a partir de esta falta o exceso en la relación con el dicho, habilitando así la posibilidad de leer entre líneas. Pues, por un lado, existe la voluntad en el decir, pero esta voluntad no puede capturar en su totalidad al objeto, abriendo la posibilidad de buscar un sentido otro detrás de lo que se dice. Es así como se habilita la pregunta respecto a ¿Qué es lo que el otro quiso decir? Frente a esto, es posible establecer la relación del decir con un nivel distinto que se puede solamente leer entre líneas (Peusner, 2010) dando así la dimensión de decir que permitirá pensar algo respecto del acto educativo.

Para continuar el abordaje respecto a esta dimensión del dicho, es posible partir de Lacan (1972) cuando indica al respecto “Que se diga queda olvidado tras lo que se dice en lo que se oye” (Lacan, 1972, p.473). De esta referencia se pueden extraer varias ideas que va a permitir profundizar respecto al acto educativo. Para comprender lo que esta referencia de Lacan quiere abarcar en relación al acto educativo se la puede dividir en sus elementos para poder analizarlos, el primero es: lo que se diga, el segundo: queda olvidado tras lo que se dice y el ultimo: en lo que se oye (Peusner, 2006).

Que se diga y más importante que quede olvidado tras lo que se dice, hace referencia a otros dos conceptos de Lacan (2008). Estos conceptos son la enunciación y el enunciado. Que se diga hace referencia a cualquier tipo de articulación de lenguaje que puede ser registrada respecto del hablante por lo que va a ocupar el lugar del enunciado dentro de esta secuencia. Con respecto al segundo lugar, lo que se dice, vendría a ocupar el lugar de la enunciación que abarca todas las infecciones propias del lenguaje y que operarán como marca de individualidad en el mundo (Peusner, 2006).

La enunciación no puede ser transcrita ni conservada en el texto del enunciado. Con respecto a lo que se oye, el término francés “*entendre*” que es el que usa Lacan se traduce al español tanto como escuchar cómo entender (Peusner, 2006). Siendo esta aclaración relevante porque va a ser en su doble dimensión donde se vislumbra la acción del psicoanálisis a partir de las dimensiones de enunciado y enunciación es donde se va a producir el dicho respecto del acto, pero siempre quedara un resto por fuera del mismo.

Complementando a la elaboración anterior del acto, como un decir separado en dos dimensiones la del enunciado y la enunciación. Romé (2015) va a proponer que el acto equivale a un “acto de palabra que va mucho más lejos que simplemente la palabra del sujeto, en tanto es su vida misma (su cuerpo y su goce, nos permitimos agregar) la que se pone en juego allí” (Romé, 2015, p.563). Introduciendo así una relación entre la dimensión del acto con la dimensión del saber. Saber particular puesto que en términos de goce va a ser más bien un no-saber (Lacan, 2008). Esta postura del saber cómo no sabido va a dar cuenta de la relación del sujeto con el

inconsciente que plantea al acto como más allá de las palabras, y que encuentra su frontera en términos de goce en lo real.

Es justamente en términos de una relación de satisfacción paradójica como la que se plantea en el goce, como se puede establecer otra cara del acto desde el psicoanálisis Lacaniano. Pues “es que a través de él que el sujeto se atreve a poner en riesgo su vida. Al mismo tiempo considera que si la vida tiene un sentido éste consiste en poder ponerla en juego” (Romé, 2015 p.563). A partir de esta lectura es posible plantear una forma particular de pensar el acto como sostenido en una posición frente al goce. Siendo el acto un decir que en su relación con el Otro adquirirá una dimensión enunciativa por fuera de las palabras, mantenido en un discurso de la cual se desprenderá un objeto a dando como resultado siempre un resto o un plus en términos de goce o, dicho de otro modo, siempre desproporcionado.

Ampliando aún más este desarrollo del acto educativo. Este se va a sostener como un decir en el registro simbólico tomando su consistencia en el mismo lugar que el sujeto, la relación significante. En primer término, Lacan (2008b) hablará del sujeto en términos del Yo, en tanto para el idioma francés el sujeto no es tácito como en el español y éste se va a establecer en una doble dimensión del Yo, cuando se habla en términos imaginarios, será en términos de Yo (moi) tal como Freud lo presenta en la segunda tópica. Pero, cuando se habla en términos de la relación simbólica Lacan hará referencia al Yo (je). Este último puede leerse en términos de sujeto en tanto que para Lacan el sujeto va a establecerse en la relación significante e implica tanto el nivel del enunciado como de la enunciación (Savio, 2017).

Para finalizar este apartado respecto al acto educativo, se procede a plantear un acercamiento a la noción psicoanalítica de sujeto en tanto este es visto como lo que representa a un significante para otro significante (Savio, 2017). Pues es la relación significante, donde va a estar representado el sujeto como barrado representado por el símbolo $\$$. Donde la barra da cuenta de su división fundamental e introduce la falta. Es a partir de esta división que tanto enunciado como enunciación dan cuenta de que en realidad el sujeto no sabe lo que dice (Lacan, 2008b).

4.1.2. La relación con el saber no sabido.

Como punto de partida para establecer el lugar del saber dentro del acto educativo, en primer lugar es necesario procurar una definición posible de educación desde una lectura psicoanalítica, misma que piensa a la educación como “un proceso por el cual el sujeto abandonará una naturaleza primitiva para acceder a un orden cultural a través de la mediación simbólica del educador” (Sierra, 2016, p.2). Esta propuesta se encuentra alineada con la lógica establecida por Freud quien posiciona a la labor educativa como encargada de guiar la renuncia pulsional del niño sosteniendo lo delicada de la operación en la que función educadora debe buscar el punto medio entre la denegación y la permisión (Freud, 1933).

Una de las primeras psicoanalistas que va a profundizar respecto a la relación del niño y del educador dentro del dispositivo escolar va a ser Maud Manonni (Peusner, 2010) quien, a través de su interés por la clínica con niños, se pudo percatar que había una norma común dentro de los niños y niñas con quienes trabajaba, la cual era que en su mayoría eran casos clasificados como de fracaso escolar. En su texto *El niño retrasado y su madre*, Manonni va a proponer que “los psicoanalistas de niños están, aun sin saberlo, fascinados por la pedagogía” (Manonni, 2011, p.115). Sin embargo, es necesario puntuar más allá de esta fascinación, el hecho de que Manonni va a abrir la pregunta sobre el lugar del psicoanálisis en la inclusión educativa y respecto del valor de la reeducación en estos casos presentados como fracaso escolar, para poder sostener un panorama respecto de lo sintomático que pone en juego dentro del campo educativo.

Esta posición le permitirá cuestionar desde el psicoanálisis Lacaniano con niños. Por ejemplo, que existe una tendencia en los educadores a asumir una posición de “super papá” (Manonni, 2011, p.117). Donde los educadores intentarán asumir el rol del padre simbólico procurando una relación con el niño que busca totalizar el saber a través de recursos pedagógicos que anulan al deseo del niño por sobre el cumplimiento de hitos del desarrollo o contenidos escolares. Estos educadores se van a ver a sí mismos como emisarios del Otro, encargados de transmitir la cultura desde un sentido moralista como respondiendo a una causa social, responsabilizando al niño y a su familia por su fracaso.

Esto permite articular que respecto al acto educativo el educador debe elegir un modo de presentar la labor frente al niño, trasladando el problema a la ética del acto educativo. La posición que ocupe el educador, en este caso, será una posición frente a lo que evidencia al síntoma dentro del dispositivo escolar. Dicho de otra forma, es una elección sobre lo imposible de la educación (Manonni, 1979). Esta elección permite articular un espacio dentro del dispositivo escolar para que el acto educativo tenga posibilidad de aparecer o no, y se encuentra frente a la posibilidad de aceptar o negar al saber cómo no incompleto, no sabido.

4.1.3. Autoridad y desproporción en el acto educativo

La desproporción es un concepto que permite el acercamiento a la imposibilidad que introduce la pulsión (Peusner, 2019). Ya que, el abordaje de la desproporción va a permitir realizar un recorrido sobre lo que se presenta dentro del dispositivo escolar como oculto o velado, pero que sin embargo impulsa y recubre la dimensión del acto. Pues la desproporción es otro nombre de la pulsión. El concepto de desproporción se puede ubicar en Lacan cuando refiere que no hay relación sexual (Lacan, 2013). Y al hacer esto, va a hacer referencia a que en lo sexual, hay algo que se escapa de ser visto de forma proporcionada, esto que se escapa es efecto de la palabra en el ser hablante (Peusner, 2019).

La desproporción se puede pensar como generalizada para todos los seres hablantes y se puede encontrar su origen siguiendo la pista presentada por Soler (2015) quien indica que “la forclusión más radical, genérica, causada por el lenguaje, es la de la proporción [rapport] sexual” (Soler, 2015, p.41-42). Es a partir de esta lectura de Soler quien toma el termino forclusión, que normalmente se utiliza para hablar de psicosis, para presentar de qué forma se ve inaugurada la pulsión en el hombre, pues es el lenguaje, el encargado de velar la dimensión del instinto y consigo la posibilidad de proporción.

Continuando con este desarrollo, se puede plantear en primer lugar que en los animales hay proporción. Esta proporción se pone en marcha a través de su código genético que responde a un conocimiento proporcionado de entrada en el mundo (Peusner, 2019). Los animales comen cuando tienen hambre, y nunca comen

ni más ni menos que la cantidad necesaria que necesitan para subsistir. Al no contar con el lenguaje, para el mundo animal el conocimiento va a ser siempre el adecuado, completo y cerrado, orientado a la conservación y reproducción.

Sin embargo, como plantea Lacan (1967) “Solo hay inconsciente en el ser hablante. En los demás, que solo tienen ser por el hecho de ser nombrados, aunque se impongan por lo real, hay instinto, esto es, el saber que implica su supervivencia” (Lacan, 1967, p.537). Esto implica que, en el mundo de lo humano, no hay un saber que pueda ser considerado como cerrado. El ser hablante siempre va a estar mediado por un más o menos distinto de lo que en realidad se esperaba, esto va a marcar el acto educativo, puesto que, en tanto relación con el saber, siempre va a quedar algo pendiente que lo impulse o lo detenga.

Debido a esto es que el acto educativo no produce conocimiento del mundo, si no que se establece en la dimensión del saber. Tal como se lo ha abordado hasta el momento siguiendo la lectura de Lacan (2009): “de lo que se trata en Freud es de otra cosa que es ciertamente un saber, pero un saber que no comporta el menor conocimiento” (Lacan, 2009, p.783). A pesar de que se encuentra sostenido por el lenguaje, se debe hacer énfasis en que el saber siempre va a estar incompleto, va a ser saber inconsciente, en el lugar del conocimiento se producirá más bien un saber no-sabido ligado al sujeto y sostenido en la relación significativa (Rojas, 2005).

La pulsión implica al saber (Peusner, 2019) mientras lo descompleta y es en su sobre determinación a nivel significativa donde aparecerá como velado. Esto implica que no es posible pensar un acto educativo que le dé al niño las respuestas que busca sobre el mundo. Esta siempre se va a encontrar atravesada por la hiancia fundamental del sujeto. Este acercamiento a la pulsión esta intencionado a alejarnos de la llamada pulsión epistemofílica (Peusner, 2010). Pues no se trata de un deseo de saber, o de un impulso orientado hacia la producción del conocimiento, sino más bien a la desproporción generalizada que produce la relación con un saber agujereado.

En tanto que articulada en la relación significativa el saber se lo puede reconocer en el lugar del Otro. Esto implica que “Se puede interpretar el significado

de aprender, en el sentido de a-prenderlo del Otro” (Rojas, 2005, p.1). A-prenderlo del Otro implica poder tomar algo respecto del saber que viene del Otro para convertirlo en propio. Para lograr esto es necesario que el deseo del niño pueda circular independiente del deseo del educador en el campo del Otro. Pues cuando el deseo del educador se impone, se producirá siempre un encuentro fallido (Aranda & Ochoa, 2019).

Una de las implicaciones que presenta esta lectura que deja al saber cómo no sabido. Implica que, “no se educa [y nosotros podríamos agregar allí que “tampoco se cría”] a un niño aplicando las recetas contenidas en un manual redactado a tal efecto, sino en principio con el deseo e, incluso, con sus obstáculos” (L’Heuillet 2006, como se citó en Peusner, 2019, p.17). Y no solo no se educa de esta forma porque no es la ideal, sino porque seguir el camino de la generalización lleva a establecer la relación que anula el deseo del niño y que solamente se puede sostener desde el ejercicio del poder. Frente a lo cual el rechazo aparece como síntoma que busca recuperar al sujeto.

Respecto a la elección ética planteada, es posible tomar lo imposible para ubicar a la pulsión como uno de los límites al acto educativo. Mientas que del mismo modo se la puede considerar como un punto de partida. La pulsión se la puede considerar como límite en el sentido en que implica en su dimensión real un más allá de la realidad simbólica (Peusner, 2009). Pero también va a ser el punto de partida pues, si existe un acto que resulte educativo, será justamente en el término en que este comprometa al sujeto más allá de la comprensión y los contenidos. En este sentido, el acto educativo se convierte en un agente movilizador de la educación (Sanabria, 2007) pues crea la posibilidad de dar un paso que acerca al cierre del saber, mientas que inmediatamente lo vuelve a descompletar de distinta forma.

Para que esto suceda, el educador debe poder ofrecer un espacio al niño (Cuello & Labella, 2017). Que permita la emergencia del sujeto, para de esta forma poder alojar lo individual de cada niño y también de cada educador dentro del dispositivo escolar. Dando así la oportunidad a que se produzca el encuentro que le permita al niño hacer algo en términos enunciativos con el imperativo de la cultura mas allá de la producción de un nuevo síntoma.

Este espacio de encuentro, debe habilitarse no desde la pasividad del educador frente al niño, si no sostenido en la relación simbólica del sujeto como espacio donde la institución pueda estallar (Manonni, 1979) y algo del azar pueda operar en la producción del encuentro.

La importancia de la relación de transferencia que se sostiene entre el educador y el niño indica de qué modo ha de posibilitarse así el encuentro puesto que la transferencia “ha de ubicarse entre esa fijación pulsional y la relación de objeto, posible mediante la condensación y el desplazamiento” (Báez, 2013, p.188). Como se puede ver en la cita, es en la transferencia donde el educador debe asumirse como supuesto, es decir, haciendo de intermediario entre el niño y el despliegue de sus objetos, para de esa manera poder separar su propio deseo dejando de lado la posibilidad de centralizar en el saber y abriendo el espacio para el encuentro.

El encuentro se sostiene en el azar (tique), concepto que se toma de Aristóteles, quien hace referencia a la fortuna y a la determinación dentro de su física, como lo recoge Otero et al. (2013). Esto haciendo referencia a lo que aparece de manera accidental en el mundo. A la fortuna es posible separarla en dos dimensiones, la primera forma se verá en su relación con la causalidad y recibe el nombre automaton. Mientas que la segunda, referente al azar propio del ser humano, recibe el nombre de tique (suerte o fortuna). El encuentro que se describe con relación al acto educativo es tiquico, puesto que se muestra como inscrito dentro de la lógica de la contingencia introducida por el lenguaje en relación con el saber. Dentro del dispositivo escolar el encuentro se produce de la siguiente forma:

Una causalidad en la que determinación y libertad como posibilidad de elegir se conjugan gracias a la incidencia de lo fortuito, donde el acontecimiento inesperado expresa mejor que nada una elección del ser hablante por fuera de los espejismos de lo ya sabido en los que se sostiene la repetición neurótica (Lombardi, 2011 como se citó en Otero et al., 2013, p.165)

Es así como resulta factible pensar el acto educativo como resultado de un encuentro. Si bien, en realidad el encuentro puede ser cualquiera, el resultado de

este implica una elección no cualquiera por parte del ser hablante que produce como su efecto un decir que conmueve al sujeto con respecto al saber. Frente a esto, es posible plantear que a pesar de que el niño se encuentra en el lenguaje de manera desproporcionada (Peusner, 2019), puede elegir su posición frente a la desproporción, eso es lo que la tique introduce bajo la forma del encuentro.

Para finalizar este punto, respecto al establecimiento de la relación entre el niño y el educador. Se plantea que, va a ser el niño quien realiza un llamado al Otro, llamado al que el educador debe responder para entablar una relación de transferencia, correlación que también se puede llamar vínculo educativo (Cuello & Labella, 2017). Es a través este vínculo que se puede establecer un espacio para que se lleve a cabo el encuentro tiquico que tiene como resultado al acto educativo, y cuyo efecto se puede observar bajo la forma de un saber en acto (Otero et al., 2013). Que resultará operativo solamente en ese momento pues articulará algo de la relación del sujeto con el saber siempre particular de ese caso.

4.1.4. La Transmisión

Al momento de abarcar la diferencia entre desproporción y proporción en el niño, Lacan hará referencia al termino “transmisión” (Lacan, 1967, p.35). Para hacer referencia sobre la continuidad que se debe producir respecto a la cultura entre generaciones en el humano. Marcando una diferencia con lo animal donde se impone cierto “orden biológico” (Peusner, 2015, p.69). Esto es relevante pues más allá del acto educativo, se puede establecer una lógica distinta para comprender la transmisión, puesto que la transmisión no opera el saber, si no que cuenta con su propio accionar.

Lo que se hace referencia con la transmisión es que esta conlleva cierta continuidad generacional de la cultura (Peusner, 2015). Dicho de otra forma, lo que se transmite se enmarca más allá del cambio de la posición del sujeto. La transmisión se encuentra en la dimensión misma de la constitución subjetiva misma, puesto que, lo que se va a transmitir de la cultura en última instancia es la dimensión del equivoco. En el texto *Nota sobre el niño*, Lacan (1967) hará referencia a la transmisión indicando que:

La función de residuo que sostiene (y al mismo tiempo mantiene) la familia conyugal en la evolución de las sociedades pone de relieve lo irreductible de una transmisión que es de un orden diferente de la de la vida según las satisfacciones de las necesidades, pero que conlleva una constitución subjetiva, lo que implica la relación con un deseo que no sea anónimo. (Lacan, 1967, p.393).

De esta cita es posible señalar que lo irreductible de una transmisión a lo que hace referencia Lacan va a ser el deseo. Este deseo aparece como marca de una elección respecto al modo en que es transmitido. Sobre la elección a la que se refiere, si el deseo que se transmite es o no anónimo, se puede sostener que independientemente de la elección, esta dejará una profunda marca sobre el niño. Esto debido a que un deseo que no sea anónimo abrirá desde el deseo del Otro, la marca de originalidad en el niño (Peusner, 2015). Esta relación con el deseo del Otro se va a enmarcar en la relación significativa puesto que es el significativo quien vehiculiza el deseo y que engloba al orden simbólico.

Para poder abordar la dinámica de la transmisión, es relevante revisar la obra del filósofo Régis Debray quien a pesar de no ser psicoanalista realizó un recorrido epistemológico bastante extenso respecto a la transmisión que resulta relevante. El autor va a empezar por establecer una diferencia entre la transmisión y el concepto de comunicación indicando que: “La comunicación es un proceso de transporte en el espacio, pero la transmisión es un transporte en el tiempo” (Debray, 1997, p.77).

Es a partir de este argumento que propone Debray, que resulta factible pensar el problema de la transmisión como ligado a una temporalidad específica. Es a partir de esta noción de temporalidad, que es posible pensar en la transmisión como una diacrónica, que implica la continuación de la cultura a través de las generaciones. Mientras que el acto educativo responde a un momento de encuentro tíquico, como resultado de un proceso sincrónico frente al saber.

Tomando en consideración que el saber cómo la cultura por sí mismos son insuficientes para alcanzar el acto educativo o la transmisión, es necesario un elemento adicional, como lo presenta Debray (1997) “es una trama más un drama:

establece un vínculo entre los muertos y los vivos, la mayoría de las veces en ausencia física de los emisores” (Debray, 1997, p.17). De esta forma, es posible observar que más allá de los contenidos, se vuelve necesario que algo de la pulsión afecte al proceso para que este cobre su sentido pleno.

Otra diferencia a situar entre la transmisión y el acto educativo tiene relación con su alcance. Pues, la transmisión no opera solamente entre individuos, sino que también opera sobre las redes que forman los dispositivos donde los individuos se pueden incluir (Peusner, 2015). En base a esto, pensar el dispositivo escolar en relación a la transmisión pone a los actores, tanto niños como educadores, en una continuidad respecto a las vivencias producidas dentro de la institución familiar en la primera infancia, donde los dramas que circulan a través de las generaciones se actualizan (Manonni, 1979) para construirse como síntoma en el vínculo que se sostiene entre ambos.

Uno de los puntos más importantes de la propuesta de Debray (1997) respecto de la transmisión menciona que “para comunicar, basta con interesar. Para transmitir bien, hay que transformar, si no convertir” (Debray, 1997, p.21). La transformación a la que Debray hace referencia implica un movimiento dentro de la dimensión del sujeto, la transmisión implica un cambio permanente, duradero en el tiempo y que produce efectos no únicamente sobre el sujeto (Peusner, 2015) si no también toma en cuenta los modos en los que funcionan las redes que conforman los dispositivos de los cuales forman parte.

Para abordar la transmisión desde una lectura psicoanalítica se tomara como referencia a Soler (2013), quien propondrá que la transmisión se encuentra en relación con el inconsciente. Esto se debe a que “no hay manera de planificar la transmisión, no hay modo de dominarla, de asegurarla” (Soler, 2013, p.51). Esta idea de la transmisión es compartida con el acto educativo, en tanto no hay una receta que permita asegurar la transmisión de la cultura (Peusner, 2015). Ni tampoco es posible evitar que el niño y el educador encuentren ahí su drama. El pensar que es posible establecer un dominio sobre el acto educativo que pueda remediar esta falta, se lo puede atribuir a lo imaginario como parte del ideal del educador (Manonni, 1979).

Para finalizar el presente capítulo se parte de englobar los hallazgos al indagar el acto educativo. En primer lugar el acto educativo equivale a un decir que va más allá de las palabras (Lacan, 1967). En segundo lugar, el acto educativo se establece con relación al saber, que en tanto se encuentra marcado por la desproporción aparece como no sabido. En tercer lugar, se puede sostener que el acto educativo opera sobre el sujeto que se establece en la transferencia dentro del dispositivo escolar. En cuarto lugar, se puede pensar el acto educativo como un encuentro tiquico que no puede ser calculado o anticipado (Otero et al., 2013). Y por último, es posible distinguir el acto educativo de la transmisión por su temporalidad, pues el acto educativo implica una sincronía, mientras que la transmisión implica un proceso diacrónico sostenido entre generaciones (Peusner, 2019).

4.2. CAPÍTULO 2: El dispositivo escolar

El presente capítulo tiene como objetivo el describir algunas de las dimensiones desde las que se puede describir del dispositivo escolar. Para esto, se iniciara abordando la relevancia de la educación desde la visión que propone Kant (1983) en sus tratados de pedagogía. Para abordar posteriormente desde el psicoanálisis Lacaniano, las posturas pedagógicas propuesta por Dr. D.M.G. Schreber, por Rousseau, con el fin de poder evidenciar el lugar del síntoma que se establece en la relación escolar (Manonni, 1979). Para finalizar se abordará la noción de dispositivo escolar entendido como modos de lazo social desde la lógica de los cuatro discursos propuestos por Lacan (2008a).

4.2.1. La escuela como síntoma

Para iniciar el abordaje respecto al dispositivo escolar como síntoma se partirá de su importancia. La educación se va a encontrar ligada de forma inseparable con lo humano, como lo indica Kant (1983) “El hombre es la única criatura que ha de ser educada” (Kant, 1983, p.29). Esta postura de Kant sobre la educación como una de las distinciones fundamentales entre el mundo animal y el humano se encuentran relacionadas con la noción del saber cómo incompleto. Pues en el mundo animal la mayoría de las especies desde el nacimiento cuentan ya con

toda la información necesaria para arreglárselas en el mundo, mientras que el niño nace en un estado de desarrollo muy frágil y precario donde todos los cuidados deben ser brindados a través de sus padres o cuidadores (Peusner, 2009).

Este estado precario del niño al nacer lo ubica en una posición donde los padres o parientes son los llamados a hacerse cargo de brindar los cuidados al niño. Esto no implica, solamente los cuidados respecto de sus necesidades biológicas, sino que también en tanto seres humanos atravesados por el lenguaje implica el educar respecto a sus primeros pasos dentro de la cultura. Es debido a esto que Freud (1917) va a puntuar que: “La sociedad, en efecto, tiene que hacerse cargo, como una de sus más importantes tareas pedagógicas, de domeñar la pulsión sexual” (Freud, 1917, p.284).

Es así como Freud propondrá una forma de abordar la labor educativa desde el psicoanálisis. Siendo la labor más relevante de la educación, arreglárselas con la renuncia pulsional del niño. Dentro de esta misión que propone Freud, se abre las puertas a pensar la labor educativa que se lleva a cabo dentro del dispositivo escolar. Esto en tanto que la labor educativa va a caer en la sociedad como colectivo mas no únicamente por parte de los padres y parientes. Es decir que desde el pensamiento Freudiano se establece que la tarea educativa puede ser tomada por cualquier individuo que se encuentre dispuesto a asumir el rol de la transmisión de la cultura al niño (Peusner, 2009).

Frente a la tarea educativa propuesta en de la búsqueda del acto educativo Freud (1933) Advierte que, “la educación tiene que buscar su senda entre la Escala de la permisión y la Caribdis de la denegación {frustración}” (Freud, 1933, p.138). Es así como se presenta el problema educativo a manera de espectro mediado por la pulsión. Ubicando en los extremos las dos posiciones más radicales que el educador puede tomar, por un lado, una rigidez absoluta o por el otro una libertad total. No existe un camino más seguro que el otro pues en tanto renuncia pulsional, ambos van a predisponer al niño a la neurosis (Freud, 1933).

Para continuar este abordaje se ha podido establecer una experiencia educativa que presenta una postura radical en el sentido de la denegación. El caso

en cuestión es el del padre de Daniel Paul Schreber, caso famoso de psicosis de Freud. Su padre, el Dr. Daniel Gottlieb Moritz Schreber, produjo una extensa obra pedagógica al respecto de la crianza de los niños en medio de un contexto donde primaba el interés médico sobre el cuerpo y la educación de los niños. El Dr. D.G.M Schreber a través de sus obras centradas en el acondicionamiento comportamental del niño y la educación física, puede considerarse como un precursor de lo que en 1880 va a aparecer como una misión civilizadora de la mano de la institución médica y escolar (Manonni, 1979).

Es así que Manonni (1979) va a establecer un abordaje sobre la educación moderna partiendo de la enseñanza del Dr. D.G.M. Schreber. A quien la autora ubica como uno de los precursores del que puede ser el modelo más perverso de la educación moderna. El Dr. Schreber estableció tres principios respecto a cómo debería ser la educación de los niños, se desarrolló todo un programa educativo que ayudaría a establecer a la medicina como la autoridad válida para decir cómo se debe criar y educar a los niños mientras al mismo tiempo aniquila todo lo referente a su deseo y al de sus padres.

El primer principio parte de la noción de que el niño es malo por naturaleza (Manonni, 1979). Esto implica que desde su nacimiento el niño debe ser extraído de su naturaleza, para ser sometido a la educación moral y física. El segundo principio parte de la idea que el niño debe aprender de manera temprana el arte de la renuncia. Lo que implica que los deseos del niño deben ser pospuesto con el objetivo de favorecer una instrucción basada en actividades y horarios considerados adecuados. Además, invita a no retroceder frente a los gritos o demandas de los niños si no que cuando esto suceda debe ser necesario intervenir siguiendo. El tercer principio, consiste en que el adulto no solo debe obtener dominio sobre el niño si no también sobre su cuerpo. Esto a través del ejercicio físico, los castigos corporales y aplicaciones ortopédicas.

Para rastrear los efectos de esta pedagogía hace falta ver lo que se conoce respecto a los hijos del Dr. D.G.M. Schreber quienes fueron sometidos a este método educativo y cuyos desenlaces son bien conocidos (Manonni, 1979). Daniel Schreber, caso analizado por Freud a partir de sus memorias, lo volverían un caso

paradigmático de la clínica de la psicosis. Mientras que su hermano mayor, Daniel Gustav Schreber cometería suicidio después de haber cumplido los treinta años (Manonni, 1979). Frente a esto la pregunta queda abierta: ¿tuvo algo que ver con estos dos sucesos la educación que estos recibieran de su padre cuando eran niños?

Del otro lado del espectro por el que Freud (1933) encamina la labor educativa, se encuentra la permisión. Dentro del presente análisis este sentido recaerá en el pensamiento pedagógico de Rousseau. Quien marca desde el comienzo una diferencia radical son el padre de Schreber al sostener que la infancia es un proceso natural de la vida del hombre y que como tal, se debe mantener especial atención a los desarrollos particulares de cada niño (Vilafranca, 2012).

El pensamiento de Rousseau se puede incluir dentro de una aproximación naturalista al problema educativo, donde se busca como fin el apuntar a la felicidad como el ideal mayor del niño (Vilafranca, 2012). Al respecto de esta posición educativa, Manonni (1979) comentara lo siguiente: “el educador debe eclipsarse, el niño ser educado al margen de la familia, de la sociedad, de los libros, de la religión. La naturaleza servirá de guía” (Manonni, 1979, p.43). Es así como, desde el modelo educativo naturalista de Rousseau, el educador debe ocupar un rol pasivo, pues intervenir implicaría dilatar aún más la educación del niño.

Es en este sentido que Rousseau parte de una forma de pensar el ideal de la educación como libertad total. Su pedagogía va a sostener como principal fundamento: “el respeto al aprendizaje autónomo del niño” (Vilafranca, 2012, p.11). Así, es posible observar desde esta lectura, que la posición del educador se encuentra como negativizada (Manonni, 1979) al margen del aprendizaje del niño, mas no es inexistente. La función del educador se convierte en la de un acompañante del proceso de desarrollo del niño y queda claro que mientras menos intervenga, el niño va a poder encontrarse más con lo que le es natural.

Para comprender mejor el modelo educativo de Rousseau es patente partir de ciertos principios, como los plantea Vilafranca (2012). El primer principio, indica que solo hay aprendizaje a través de la experiencia, lo que lleva a plantear que el niño solamente puede aprender cuando puede vivenciar directamente lo que

desea aprender, no a través de un tercero en este caso haciendo referencia como tercero a la experiencia previa del educador o la pedagogía como herramienta de comunicación de experiencias, de esta forma favoreciendo el lugar negativizado del educador.

El segundo principio (Vilafranca, 2012), indica que el aprendizaje requiere del juego. Desplazando así el lugar del hábito que introducen las clases en la educación tradicional, al introducir la dimensión del juego y la diversión como los mecanismos mediante los cuales el niño experimentara el mundo. El tercer principio (Vilafranca, 2012), es la primacía del proceso sobre el fin. Este principio se sostiene en que las habilidades racionales, y corporales del niño no pueden ser un punto de partida para la educación si no que debería apuntar al desarrollo de estas.

Si bien la perspectiva que presenta la teoría de Rousseau implica el tomar en cuenta al niño como un sujeto y que el aprendizaje se encuentra mediado por el deseo del niño por sobre el del educador. Al ser Rousseau un filósofo su propuesta no va a poder ser implementada más allá de sostenerse como un ideal de la educación. En la realidad, los educadores de la mano del modelo de Rousseau han tomado la tarea de fabricar “un niño mítico para perdonar nuestros crímenes; se ha creado la noción de regresión (el paraíso de la infancia), la noción de madurez (útil para la administración). La autoridad médica ha hecho el resto” (Manonni, 1979, p.46).

La educación se encuentra con su límite en la falta que se establece frente imposibilidad de seguir por la línea media el sendero propuesto por Freud (1933) lo que implicaría cierta proporción. En la realidad los educadores muchas veces oscilan entre ambas posturas infructuosamente sintiéndose incapaces de alcanzar el ideal propuesto (Manonni, 1979). La respuesta del niño frente a esto es el síntoma. Marcando a través de este la falla de la educación al intentar obligar al niño a completarse dentro de un ideal imposible. Es en este punto donde se cruza el niño y el educador donde se debe pensar los modos en que se sostiene esta relación que tiene como objetivo transmitirle al niño la falta en el Otro (Peusner, 2009).

4.2.2. La escuela como dispositivo.

La escuela se puede establecer como las demás instituciones sociales a partir de la obra de Foucault (1978) como un dispositivo. Sin embargo, cada dispositivo cuenta con sus propias características y para poder abarcar lo que el dispositivo escolar implica, es necesario partir de algunas definiciones. Se partirá del texto de Foucault, titulado *El Juego de Michel Foucault* de 1978, quien invitado por J.A. Miller, ofreció una conferencia para un público constituido principalmente de psicoanalistas donde definirá dispositivo de la siguiente forma:

Lo que trato de situar bajo ese nombre es, en primero lugar un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (Foucault, 1978, p.1)

De esta forma es posible situar que para Foucault (1978), los dispositivos actúan mediante redes, donde toma relevancia las nociones de coerción y control de los cuerpos como de las mentes (Peusner, 2015). Para, de este modo plantear que uno de los problemas fundamentales del dispositivo escolar se va a presentar bajo la forma de la coerción. La escuela en tanto dispositivo va a sostenerse mediante las redes que lo integran y la herramienta mediante se vuelve posible el ejercicio coercitivo recibirá el nombre de pedagogía (Manonni, 1979).

El dispositivo escolar visto desde la perspectiva del control planteada por la noción de dispositivo que presenta Foucault (1978) corresponde a las dinámicas propias de que se establecen a través de la evaluación y estandarización del dispositivo escolar. Tanto educadores como agentes políticos pueden ejercer cierto poder a través de la forma en que se posicionan frente a la tarea de buscar la completa sumisión del niño (Peusner, 2008), a su catedra, plan de gobierno, ideología política.

Este proceso de exigencia de sumisión al niño se puede ver marcado al mismo tiempo por la exigencia que se le realiza. El educador le va a exigir al niño que le dé el saber que a ellos les falta (Manonni, 1979). Es desde esta postura que se le exige al niño completar el saber que al educador le falta que se ejerce un poder que puede aparecer como una amenaza de alienación, frente a la cual el niño reaccionara con el rechazo, espacio de recuperación subjetiva que le permite al niño a través del síntoma, rechazar el dejarse capturar completamente dentro del deseo del educador. Posiciones subjetivas como la debilidad mental implican este rechazo al saber de forma absoluta (Peusner, 2010).

Es así como los modos de relacionarse del niño dentro del dispositivo escolar en muchas ocasiones van a presentarse de forma paradójica. Produciendo respuestas sintomáticas que intentar de alguna forma brindar una salida frente a las exigencias respecto de su deseo que le aparecen dentro del dispositivo escolar. Esto es lo que recibirá el nombre del “drama” (Manonni, 1979) que se articula entre la relación del educador y el niño con el saber, y los afectos que van a mediar esta relación en términos inconscientes.

Sin embargo, es posible partir de la propuesta de dispositivo que introduce Foucault dar un paso más allá en la comprensión de lo que se puede abarcar con la noción de dispositivo. Para esto, de la definición del término dispositivo desde su origen etimológico. El origen del término se encuentra en el latín *dispositio* (Peusner, 2015). Pero un paso más atrás, este término se traduce del griego *Oikonomía*. Este término fue introducido por Aristóteles para definir la manera en que se administra el hogar, así pues, la *Oikonomia*: “designa una práctica y no un saber epistémico” (Peusner, 2015 p.136).

Es así como esta definición habilita una lectura del dispositivo escolar que permite articularla más allá de una noción epistémica. Sino que, es posible sostener que lo más importante de un dispositivo se encuentra en los lazos que este establece y deberá ser juzgado únicamente en el contexto del fin que persigue (Peusner, 2015). Respecto al dispositivo escolar, este como tal contiene un saber específico, que lo determine a llevar a cabo su labor, todo lo contrario, la noción de dispositivo se sostiene en la indeterminación de sus partes (Peusner, 2015).

El dispositivo escolar se encuentra sostenido y al mismo tiempo se pone a prueba por los modos en que los lazos se establecen entre sus partes. Inclusive más allá de la coerción y el ejercicio del poder, los dispositivos son vistos en sus dinámicas relacionales como lo plantea Giorgio Agamben (2015) quien va a retomar la pista de Foucault sobre la noción de dispositivo pero para establecerlo como un modo de captura de las redes que se forman más allá de todo ejercicio del control: “Llamare literalmente dispositivo a cualquier cosa que tenga de algún modo la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes” (Agamben, 2015, p.380).

El dispositivo escolar entonces no es solamente un conjunto de actores que se relacionan dentro de la escuela o las relaciones que la escuela sostiene con los municipios, políticas públicas y de gobierno sostenida en un programa específico de la cultura (Peusner, 2015). Sino que, el dispositivo escolar va a estar conformado por todo aquello que pueda capturar y en sentido inverso ser capturado por los seres vivientes, extendiendo aún más el alcance de la definición se puede indicar que:

No solamente, por lo tanto, las prisiones, los manicomios, el panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las diciplinas, las medidas jurídicas etc. Cuya conexión con el poder es en cierto sentido evidente, sino también la lapicera, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los celulares y -por qué no- el lenguaje mismo, que es quizás el más antiguo de los dispositivos, en el que millares y millares de años un primate -probablemente sin darse cuenta de las consecuencias que se seguirían- tuvo la inocencia de dejarse capturar. (Agamben, 2015, p.380).

Esta visión propuesta por Agamben permite reconocer que no solamente son las instituciones las que pueden ser consideradas un dispositivo si no toda producción de la cultura en la cual el ser humano puede ser capturado. Poniendo como el mayor ejemplo al lenguaje mismo. Más aún, va a ser desde este campo, el del lenguaje, desde donde el psicoanálisis puede abordar de la mano del

inconsciente y pensar así los modos en que esta captura se organiza y permite al niño circular a través del dispositivo escolar.

4.2.3. La escuela y los cuatro discursos

La presente elaboración permite abordar el dispositivo escolar a partir de la noción de discurso entendido como lo propone Lacan (2008a). Así, Introduce una forma de dar cuenta de los modos en que se puede articular el lazo social entre los seres hablantes, para esto, introducirá cuatro posiciones discursivas articuladas desde una lógica, estableciendo las relaciones que cada una de estas va a sostener entre sí. Los discursos que va a introducir Lacan son: el discurso amo, el de la histérica, el del analista y el discurso universitario. Estos discursos se sostienen en el lenguaje, sin embargo, se debe considerar al hablar de los discursos que:

En realidad, puede subsistir muy bien sin palabras. Subsiste en ciertas relaciones fundamentales. Éstas, literalmente, no pueden mantenerse sin el lenguaje. Mediante el instrumento del lenguaje se instauro cierto número de relaciones estables, en las que puede ciertamente inscribirse algo mucho más amplio, algo que va más lejos que las enunciaciones efectivas. Éstas no son necesarias para que nuestra conducta, eventualmente nuestros actos, se inscriban en el marco de ciertos enunciados primordiales (Lacan, 2008, p.10).

Dentro de la lógica del lenguaje propuesta por Lacan, los discursos van a estar relacionados a partir de cuatro lugares. Siendo, cada uno nombrado con una letra que va a representar: Al par significante S1-S2, al sujeto barrado \$ y al objeto a (Mazza, 2005). Puestos en juego, dependiendo del modo en que estos cuatro términos se ordenen presentarán una forma de lazo distinta. Para esto, Lacan (2008a) introducirá la noción del cuarto de giro para determinar la forma en que estos discursos van a movilizarse, manteniendo su estructura, pero cambiando un lugar en sentido rotacional.

Los discursos van a estar organizados en sus posiciones de la siguiente forma: el discurso universitario, en el lugar del agente va a tener a la cadena

significante o S2, en el lugar del saber va a ubicar al objeto a minúscula, en el lugar de la producción o del resto ubicara al sujeto barrado \$ y en el lugar de la verdad al significante amo o S1. Partiendo del giro a la derecha, el discurso del amo va a tener en el lugar del agente al significante amo o S1, en el lugar del saber a la cadena significante o S2, en el lugar de la producción al objeto a minúscula y en el lugar de la verdad se va a ubicar al sujeto barrado.

A través de un nuevo giro a la derecha encuentra la lógica que presenta el discurso de la histórica. Dentro de este discurso, el sujeto barrado ocupara el lugar del agente, visibilizando la falta con relación al lugar del saber donde se ubica el significante amo o S1. En el lugar de la producción se va a ubica al S2 y en el lugar de la verdad aparecerá la pregunta por el objeto a minúscula que vela el acceso al deseo. Para finalizar con el recorrido de la estructura básica de los discursos situaremos al discurso del analista. Mismo que va a tener al objeto a minúscula en el lugar de agente, al sujeto barrado \$ en el lugar del saber, al significante amo en el lugar de la producción y a la cadena significante en el lugar de la verdad siguiendo la lógica del cuarto de vuelta el cambio de las posiciones en los discursos.

Independientemente del lugar que cada uno de los términos van a ocupar dentro del discurso. En su escritura cada posición también recibirá su propio nombre en tanto marca una relación topológica. Es así como, la parte superior izquierda del grafo recibirá el nombre del agente, deseo o semblante dentro de la lectura parece ser el primer término en establecer relación de movimiento dentro del discurso. En segundo lugar, el lugar superior derecho recibe el nombre del lugar del Otro o trabajo, en tanto que implica el lugar del Otro, será el lugar desde donde el mensaje que moviliza al agente será enviado de forma invertida y capturado por el agente como señal de su propio deseo.

Dentro de la estructura de los discursos se establecen dos niveles separados por una barra que designa la imposibilidad. Como resultado, tanto el lugar de la verdad como el de la producción se encuentran inaccesibles para el lugar del saber y el agente. Dicho esto, el lugar que ocupa la verdad dentro de los discursos será siempre un lugar velado (Mazza, 2005). Mientras que el lugar de la producción vendrá a ser el resto o plus que se depende de la relación que pone en movimiento

la verdad en la parte superior de los discursos. Esta articulación permite pensar los discursos como grafo (Peusner, 2008). En constante movimiento articulado bajo la operatividad del inconsciente.

Cada uno de los lugares que componen la articulación de los discursos se encuentran conectados tomando la apariencia de un cuadrípodos o tetraedro (Lacan, 2012). Esto implica, que dentro de los discursos hay una relación que se puede marcar con una flecha, que conecta o separa a los lugares desde cada uno de los discursos de la misma forma. Produciendo así, un orden lógico de lectura que siempre será el mismo pero que, sin embargo, se modifica en su significado por el lugar que ocuparan los símbolos dentro de esta dinámica.

Así, los discursos se establecen en su movimiento a través de relaciones de posibilidad e imposibilidad. Tanto en el sentido del movimiento que cambia de un discurso a otro a través del cuarto de vuelta de las posiciones. Como del lugar que ocupan las barras y las flechas que designa el movimiento dentro de cada discurso. Es así que, se puede observar a cada uno de los cuatro puntos que conforman el discurso en correspondencia con todos los demás de manera recursiva, salvo en el caso de la verdad que después de poner en marcha al discursos no puede retornar a esta, razón de su velo (Peusner, 2008).

Esta forma de lectura de los discursos deja ver que en cada uno se puede establecer una íntima relación del sujeto con la verdad, el saber y el goce (Mazza, 2005). Y a partir de estas relaciones es que se dispondrán (Castro, 2004) los modos en los que el niño va a establecer un vínculo con el educador dentro del dispositivo escolar. Cabe resaltar que dentro de los cuatro discursos de Lacan, quizás el que más llama la atención en la actualidad sea el discurso universitario, pues si bien fue llamado como tal, no se encuentra limitado a las universidades, sino que se ha vuelto cada vez más prevalente en tanto introduce la vigilancia, el ejercicio de un poder a través de la evaluación permanente y la burocracia como mecanismos de control (Peusner, 2019).

Para poder alcanzar este discurso es necesario dar un giro de cuarto de vuelta a partir del discurso del amo en el sentido contrario de las manecillas del reloj como

ha sido descrito anteriormente. El niño, dentro del discurso universitario puede ocupar el lugar de la a minúscula que se encuentra en la parte superior derecha del grafo, lugar que viene a ser el del Otro pero también es el lugar del trabajo (Peusner, 2008).

Es así que el niño como objeto va a ser forzado por el saber que buscan sostener los otros del niño dentro del dispositivo educativo y que en el grafo ocupa el lugar del agente que en este discurso es el S2, siendo así el niño obligado a producir el saber que el dispositivo carece pero que se le pide al niño que lo entregue y que es sentido por el niño como amenaza de alienación (Manonni, 1979).

El niño atrapado por este discurso en el lugar de objeto va a tener que cumplir con las expectativas que le vendrán desde el lugar del agente. Estas expectativas aparecen bajo la forma de evaluaciones y exámenes frecuentes y rigurosos que busquen medir lo mucho que el niño se ha adaptado a lo que le es requerido y, cuando, el niño “rechaza eso da la impresión de que lo mejor que puede hacer para reinstalarse en el sistema es producir un síntoma -representado por el \$ abajo a la derecha-“ (Peusner, 2008, p.50).

Esto permite abordar lo sintomático que el niño produce entendido como respuesta al modo de lazo establecido en el discurso. El síntoma le permite al niño cierto modo de recuperación de un espacio de subjetividad a cambio de hacer presente la falta fundamental a través del síntoma y que bajo el espectro del fracaso escolar (Manonni, 1979). Esta forma de pensar al niño en relación con el discurso permite aproximarnos de una forma diferente a comprender los casos de deserción escolar. Pero también todos los casos de niños que se clasificaban como anorexia mental, hoy conocidos como problemas de aprendizaje o discapacidad intelectual, donde quizás el más famoso sea el Trastorno de atención con hiperactividad o TDAH.

Como se ha planteado, el saber que el discurso universitario le ofrece al niño es un saber a ser evaluado de forma permanente, carente de toda posibilidad de consistencia y que exige del niño de una respuesta que le resulta alienante (Manonni, 1979). El discurso universitario a través del trámite va a burocratizar la

relación con el niño y al saber mismo, lo que tiene como consecuencia la patologización desmedida de lo infantil que no se ajuste a la exigencia que se plantea desde lo universitario, como lo indica Peusner (2008):

Lacan planteaba que el agente de este discurso es el saber. Este saber se escribe S2, y debe ser entendido como una serie de cadenas significantes articuladas de tal manera que produzcan textos. Así que la burocracia esta sostenida en una serie de cadenas significantes que organizan determinado asunto mediante un procedimiento. En tales sistemas burocráticos, si uno está insertado tiene que decidir si acepta o no el lugar de objeto que el procedimiento le asigna (Peusner, 2008, p.52).

Sin embargo, los otros del niño dentro del dispositivo escolar como los educadores, tampoco se encuentran por fuera de las dificultades que presenta estar instalado dentro del discurso universitario. De esta forma como indican Danelinck et al (2017) el discurso universitario “lleva a que los docentes se asuman como carentes de todo saber, entonces, todo saber previo queda puesto en suspenso para dar lugar al aprendizaje de información” (Danelinck, 2017, p.95). Lo que presenta una nueva forma de pensar la relación del educador con el niño en relación con la autoridad.

Para continuar es posible situar el malestar del educador en relación con la pérdida del saber dentro del discurso universitario. Lugar que históricamente ha sido sostenido en relación con al saber por “metonimia” (Danelinck et al., 2017, p.95). Lo que significa que el educador ha podido encarnar el lugar de autoridad dentro del salón de clases, el lugar del representante de la autoridad máxima, sin embargo, como se pudo revisar desde el discurso universitario, este lugar de autoridad ha sido reemplazado por el ejercicio de poder disfrazado de autoridad medico científica (Peusner, 2019).

De esta forma es posible establecer que el educador dentro del discurso universitario queda relegado en su función dentro del dispositivo escolar. Siempre por detrás de los cambios constantes que le vienen dados en tanto a contenidos que no le permiten hacer algo con el saber. Mientras que a la par queda desactualizado

frente al saber hacer sobre los niños que la ciencia le dicta en tanto los modos en los que debe ejercer su labor. En este sentido, el educador queda equiparado al niño en tanto ambos son vigilados y evaluados respecto a su desempeño, ambos quedan reducidos a consumir y repetir conforme lo establecido (Danelinck et al., 2017).

Dentro de la lógica que sostiene al discurso universitario, en el lugar de la verdad se ubica al S1 significante amo que en el contexto de este discurso va a ocupar el lugar desde donde se ejerce el poder. Siendo este, quien sostenga la articulación lógica de los demás lugares (Peusner, 2008) pero al mismo tiempo no va a ser posible de capturar completamente bajo sus formas de manifestación. Para esto es factible seguir a Lacan (2008a) cuando en *El seminario 17*, va a hacer referencia al lugar que este S1 ocupa dentro del discurso universitario de la siguiente forma:

El mito del Yo ideal, del Yo que domina, del Yo por el cual al menos algo es idéntico a sí mismo, a saber, el enunciador, es muy precisamente lo que el discurso universitario no puede eliminar del lugar en que se encuentra su verdad. Irreductiblemente, de todo enunciado universitario (...) surge la Yo-cracia (Lacan, 2008, p.70-71).

Entonces, es así como se puede observar que dentro del discurso universitario no se trata de autoridad. Sino del ejercicio de poder. Es debido a esto, que el discurso universitario circula muy bien (Jacques Lacan, 2008a) en los dispositivos de relación disimétricos como el escolar, pues es a través del Ideal del Yo que señala Lacan, se permite una articulación en términos de exigencia super yoica, dicho de otro modo, en términos de un mandato moral imperante que debe ser cumplido de a nivel de la imagen (Danelinck et al., 2017). Por lo tanto, siempre insuficiente.

Pareciera que, en el discurso universitario el lugar del educador sufriera cierta forma de desplazo que lo deja de lado respecto a su ideal, convirtiéndolo en un burócrata. Esto, implica que el educador ha dejado de lado el ser emisario del saber, para tener que llenar informes y calificar trabajos que se sostienen en un saber vacío que lo descompleta. Esto introduce malestar del educador, conflicto centrado

en la dificultad de circular fuera del discurso universitario, como indican Gabriela Cuomo y Daniela Danelinck (2017), pareciera “como si en las escuelas fuese imposible educar (discurso universitario) sin gobernar al mismo tiempo (discurso del amo)” (Danelinck, 2017, p.243).

Si bien, dentro del dispositivo escolar cada vez es más prevalente el discurso universitario. El primer discurso que va a establecer Lacan (2008) va a ser el llamado el discurso del Amo, este discurso paradigmático en la relaciones que propone se encuentra marcado por la relación del par significante S1-S2 en los lugares de agente y del Otro. En tanto se encuentra enmarcado en el movimiento de la cadena significativa, el discurso del amo va a procurar que al amo no le interesa el saber, solo que “la cosa marche” (Lacan, 2008, p.20).

Dentro de la relación significativa, el S1 o significante amo, va a representar la división fundamental del sujeto, mientras que al hacer cadena con S2 que representa al saber tiene como resultado en el lugar de la producción al a que viene a ocupar el lugar de objeto o plus de goce marcando así la relación de satisfacción paradójica del sujeto. Lacan (2009) anticipa la articulación de la relación significativa con el goce cuando dice que:

Crees actuar cuando yo te agito al capricho de los lazos con que anudo tus deseos. Así éstos crecen en fuerza y se multiplican en objetos que vuelven a llevarte a la fragmentación de tu infancia desgarrada. Pues bien, esto es lo que será tu festín hasta el retorno del convidado de piedra que seré para ti puesto que me evocas (Lacan, 2013, p.50).

Y es así como opera en su relación significativa el S1 y S2, produciendo objetos a minúscula que en su relación con el deseo van a resultar paradójicos. Esto, debido a que evocan justamente lo evanescente del sujeto en la sobre determinación de la cadena significativa donde el sujeto niño queda capturado teniendo que pagar el precio de ser hablante con la división subjetiva introduciendo así la desproporción (Peusner, 2019) que tendrá como consecuencia que el saber en el niño y el saber de los padres y maestros sobre el niño sea siempre incompleto.

En el lugar de la verdad que propone Lacan (2008), va a ubicar al sujeto dividido representado por el sujeto barrado, quedando de esta forma velada la falta. En este discurso, se puede identificar que es a través de esta posición que el niño aparece como sujetado al texto que se produce de la relación que articula entre las cadenas significantes. Espacio donde se producirán bajo la forma del objeto a minúscula, distintos modos de ocultar la falta, dando como resultado que nada va a poder decirse del asunto (sujeto) del niño en este discurso.

Ahora, si bien el discurso del amo cumple con la consigna de que la cosa marche, el saber que porta es importante al momento de poder establecer la relación del mismo con el dispositivo escolar, pues es justamente en el lugar del Otro donde es pertinente indagar por el saber en este discurso, al encontrarse la verdad velada (Peusner, 2008) no es posible que desde este lugar se interpele de forma total al significante amo, si no que a través de la relación con el S2 de la cadena significativa.

El giro del discurso pone en marcha toda una serie de escenas relacionadas al saber sobre el niño. Escenas que, en un primero momento permiten salir de la esterilidad que promueve el discurso universitario a través de la burocracia del yo donde en realidad no se sabe nada y el sujeto queda como resto del discurso. Dentro del discurso amo, lo que se vela es justamente el sujeto, es así que aparecerá como completo, respondiendo a la autoridad encarnada por el educador, en este discurso si portador de un saber totalizador sobre el niño al que todo el tiempo le está exigiendo que lo complete (Peusner, 2015).

Además, al no poder abarcarlo todo, por su condición de sujeto dividido, la hiancia que signa a lo real introduce en la cadena significativa la posibilidad del error (Peusner, 2019). Error que se pone en relieve cuando son los padres y maestros los que no saben qué hacer con el niño, y en algunos casos, buscan desesperadamente manuales de crianza o nuevas técnicas pedagógicas que esperan reducir inútilmente algo relativo a la pulsión que no puede ser anticipado pero que topa al educador en su propio narcisismo (Freud, 1914). Debido a esto se lo vive como malestar que en algunos casos puede llegar a ser extremo como los testimonios de depresión en educadores causada por el desempeño mismo de su profesión que recoge Anny Cordié (2003) en su texto *Los retrasados no existen*.

Lo que el discurso del amo habilita además es la posibilidad del discurso de continuar con su movimiento. Pues, dentro de esta lógica lo más importante a considerar que los discursos no permanecen estáticos. A través del cuarto de giro a la derecha del discurso del amo (Lacan, 2008a) se introduce el discurso de la histérica que toma en el lugar de agente al \$ y es el discurso que más relevancia guarda con el saber pues como Lacan (2008) menciona es el discurso de la histérica el que produce un ánimo por saber en el hombre.

El sujeto barrado dentro del discurso de la histérica cuestiona al amo que se encuentra representado por el S1 (Rojas, 2005). Dentro del dispositivo escolar, la posición de cuestionar al significante amo, suele cobrar la forma, por parte de la institución de rebeldía, pues implica revelar que el Otro en el que el discurso del amo se sostiene, pues la pregunta real del niño al S1, es cuál es el lugar de objeto que se le ha otorgado (Žižek, 2004). Esta pregunta que no puede ser respondida desde el discurso de la histérica pues “En el discurso de la histérica, \$ sobre a representa al sujeto dividido, traumatizado, por el objeto que es para el Otro, por el papel que desempeña en el deseo del Otro” (Žižek, 2004, p.114).

En este discurso justamente va a ser el lugar que el niño ocupa en tanto objeto del Otro lo que va a quedar velado. Razón por la cual, en el lugar de la producción, aparecerá el saber, para llenar el lugar del objeto a velado, sin embargo al no poder llegar a la verdad es un saber siempre insuficiente (Rojas, 2005). Por lo que se puede comprender que en el discurso de la histeria el lugar privilegiado es el de la impotencia que toma el sujeto. El niño, instalado en el discurso de la histérica se da cuenta de su condición de objeto de deseo del Otro, y esto se puede ver repetido en distintas prácticas que los otros mantienen con el dentro del dispositivo escolar. Es así, que Žižek (2004) hara referencia a esto cuando indica que: “el histérico se horroriza al «ser reducido a objeto», es decir, al ser investido con el *agalma* que hace de él el objeto del deseo del Otro” (Žižek, 2004, p.114-115).

La posición del \$ en el discurso de la histérica hacer que se interpele al amo sobre su lugar dentro del deseo del Otro, que visto desde la sociedad moderna es complicado pues se acostumbra atribuir valor a los objetos en términos económicos

(Peusner, 2008). Sin embargo, su valor agalmático, no tiene que ver con el valor monetario que se le otorga al objeto. Sino que, hace referencia al lugar privilegiado que ocupa el niño con los otros que forman parte del dispositivo escolar pues es únicamente a partir de este cuestionamiento que es posible producir un saber o rechazarlo.

El último discurso que Lacan (2008a) va a introducir va a ser el llamado discurso del analista. Completando así, el cuarto de vuelta final sobre el discurso de la histérica, y va a ser el discurso que de consistencia a la labor del psicoanalista pues va a tener en el lugar de la verdad al S2 dando pie a que la cadena significativa que se despliega en análisis se encuentra velada, y pues desde la lógica del discurso del analista implica que “la posición del saber bajo la barra, indica la dificultad del acceso con que el otro se encuentra cuando intenta apresarlos” (Peusner, 2008, p.29). Dicho de otra forma, el discurso del analista no produce consistencia sobre el saber.

Pues es así como desde la lógica del discurso del analista es el saber quién queda velado. Este saber, no le pertenece a nadie y no puede ser alcanzado en su totalidad. Sin embargo, en tanto permite la operación de la cadena significativa desde el lugar de la verdad va a movilizar tanto al objeto a como al sujeto barrado. Dentro del dispositivo escolar los momentos que se sostienen por fuera del saber que produce el S2 no son frecuentes sin embargo es posible observar que más allá del saber hay una transmisión que alcanza al sujeto pero que se pierde por la gran prevalencia del discurso universitario.

En el lugar del otro se va a ubicar al sujeto barrado, quien toma la forma de los otros del niño dentro del dispositivo escolar. En tanto barrado, el sujeto no tienen otra opción que inscribirse en su falta en el lugar de la producción también conocido como el lugar el resto o pérdida (Lacan, 2008). Al significante amo o S1, que no puede si no ubicarse dentro de esta relación como supuesto saber. Dentro del dispositivo escolar es pertinente leer al S1 como el significante que lleva consigo el ejercicio de la autoridad, mismo que al encontrarse en ese lugar dentro del dispositivo ha fracasado en cumplir su labor, pues desde la lógica del discurso del analista la autoridad es un recurso que no funciona (Peusner, 2008).

Respecto del lugar del objeto a minúscula dentro del discurso analítico, este viene a ocupar el lugar del objeto supuesto saber. En tanto, el sujeto supuesto saber, se encuentra movilizado por el S2 ubicado en el lugar de la verdad, este lugar normalmente ocupado por la figura que el analista viene a representar en la transferencia con el niño, no es una posición única del analista, hay que recordar que el niño puede entablar transferencia con sus otros dentro del dispositivo escolar (Peusner, 2008). Pero más allá del individuo, el lugar del objeto a ubicado en la parte superior izquierda del grafo, indica que dentro del dispositivo escolar es necesario que alguien pueda sostenerse como supuesto al saber para que el niño pueda depositar en él una referencia al saber que resulte en la posibilidad del encuentro.

Es así como la lógica de los discursos sirve de guía para establecer los modos de lazo social que se pueden establecer en la relación del niño y sus otros dentro del dispositivo escolar. Sin embargo, para poder participar de esta lógica, es primero siempre necesario que el niño se encuentre sólidamente instalado dentro de uno de los discursos. Cosa que no siempre es posible para un grupo de niños llamados débiles mentales, pues como indica Lacan (2012):

Llamo debilidad mental al hecho de que un ser un ser hablante, no esté sólidamente instalado en un discurso. Eso es lo valioso del débil. No es posible definirlos de ningún otro modo si no es el de esta, como se dice, un poco despistado, es decir que, entre los discursos, fluctúa. Para estar sólidamente instalados como sujetos, debemos atenernos a uno, o bien saber pues lo que hacemos. Pero no por estar al margen sabemos lo que decimos (Lacan, 2012, p.129).

Partiendo de esta referencia de Lacan (2012), es posible situar al débil mental con relación a un sujeto que no se puede instalarse sólidamente en un discurso, a diferencia del psicótico que se encuentra por fuera del discurso. El caso del débil mental implica que a hablar del discurso ellos se encuentran “a coté de la plaque” (Peusner, 2010, p.15) frase en francés que traducida al español significa algo así como errar al blanco. Siendo, la particularidad de los débiles mentales un

compromiso que hace imposible su relación con el saber. complicando mucho así si integración por el dispositivo escolar.

Sin embargo, el discurso del analista guarda una relación particular con el saber al mantener el lugar del saber supuesto. Esto dio como resultado que, frente a la demanda que el dispositivo escolar genera, se pueda proponer el estallido de la institución educativa “misma que se entenderá por el descubrimiento de la función ocupada por un niño respecto a otros” (Manonni, 1979, p.45). La noción de la institución estallada implica generar espacios de ruptura dentro de la institución. Para así dejar caer las relaciones de poder y autoridad que se marcan en la dinámica cotidiana del niño y sacar provecho de todos los hechos insólitos que desde otras modalidades de discurso son suprimidas dentro del espacio escolar.

Resultado del presente recorrido es posible identificar al dispositivo escolar desde el psicoanálisis Lacaniano como discurso. Esto, más allá de las relaciones de poder y la acción coercitiva propia de la noción de dispositivo introducido por Foucault (1978). El dispositivo escolar será abordado por su capacidad de captura y como el conjunto de redes (Agamben, 2015) que disponen los modos de lazo social en la relación del niño con la labor educativa. La utilidad de los discursos se encuentran en pensarlos como en constante movimiento, siendo así que el sujeto puede instalarse en uno en cierto momento para luego poder desplazarse a otro (Peusner, 2008).

5. METODOLOGÍA

5.1.Método

La presente investigación es de carácter cualitativo y su alcance es exploratorio descriptivo (Sampieri et al., 2014). Debido a la naturaleza de los datos recogidos, el carácter exploratorio de la investigación se encuentra sostenido por lo reducido del número de estudios científicos que aborden conceptualmente al acto educativo y su relación dentro del dispositivo escolar desde la teoría psicoanalítica Lacaniana.

En la presente investigación también se recurrió a un estudio descriptivo tomando como caso de análisis la experiencia descrita en el texto *Carta a una maestra* (Gesualdi, 1986). Donde se partió del relato de los jóvenes de la escuela de Barbiana para establecer categorías de análisis y a partir de un proceso de análisis poder relacionarlas a la teoría psicoanalítica Lacaniana con la finalidad de poder identificar dentro del caso al acto educativo y en la relación que se establece describir al dispositivo escolar.

5.2.Muestra

Para la presente investigación se realizó una muestra no probabilística de caso desviado (Ynoub, 2015). La elección de la muestra reúne la experiencia colectiva de alrededor de 30 niños y adolescentes que aportaron en la escritura del texto *Carta a una maestra* (Gesualdi, 1986). La experiencia sobre el dispositivo escolar del cual formaron parte se reúne bajo la forma de estudio de caso desviado, tal como lo establece Ynoub (2015) “Se definen como “desviados” por su carácter inusual, de baja frecuencia. Es decir, interesan precisamente por su “rareza” (Ynoub, 2015, p.374).

La selección de la muestra responde a un muestro teórico, elegido intencionalmente y que se puede definir con el objetivo de “hacer comparaciones cuyo propósito es acudir a lugares, personas o acontecimientos que maximicen las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y que hagan más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002 como se citó en Ynoub, 2015, p.378). Dentro de la presente investigación la muestra cumple con el objetivo de poder ahondar sobre las categorías planteadas, y brindar mayor precisión al indagar respecto del acto educativo en su relación con el dispositivo escolar.

5.3.Análisis de datos

La presente investigación parte del método de investigación bibliográfica (Sampieri et al., 2014). Pues, para el abordaje y desarrollo de las categorías, se

partió de un análisis de datos secundarios, recogidos dentro del texto *Carta a una maestra* (Gesualdi, 1986). Dentro de la presente investigación, los datos secundarios se van a definir como “la revisión de documentos, registros públicos y archivos físicos o electrónicos” (Sampieri et al., 2014, p.252) que no han sido recogidos directamente por el investigador.

Del mismo modo, la presente investigación también cuenta como método a la teoría fundamentada (Sampieri et al., 2014). Esto en tanto que fue posible el establecimiento y análisis de categorías a través del abordaje del libro titulado *Carta a una maestra* (Gesualdi, 1986). Texto en el que un grupo de alrededor de 30 estudiantes describen su experiencia en la escuela a tiempo completo de Barbiana en la zona rural de Italia en 1970, institución que bajo la dirección de Lorenzo Millani presentan una experiencia única en lo que refiere al dispositivo escolar a nivel mundial.

Para el análisis de caso se recurrió al software de análisis cualitativo de datos MAXQDA en su edición 2020. Donde, a partir de la lectura del texto se pudieron establecer categorías que en el software reciben el nombre de códigos, para en un segundo momento someterlos a análisis tomando en cuenta que “Los códigos analíticos son el resultado de un proceso analítico que va más allá del simple acto de determinar un tema.” (MAXQDEA, 2021, p.4). Para realizar el análisis, se partió de identificar y relacionar las categorías por su frecuencia de aparición y relevancia de las relaciones establecidas entre los códigos.

6. RESULTADOS

El desarrollo de las categorías de la presente investigación se establece a partir de la lectura del texto *Carta a una maestra* (Gesualdi, 1986) firmada grupalmente por los estudiantes de la escuela de Barbiana en Italia. Los jóvenes que asistían a clases dentro de esta institución eran en su mayoría chicos de recursos económicos muy limitados, hijos de campesinos y obreros de fábricas, que por la distancia o repetidos fracasos no podían seguir acudiendo a la escuela regular.

Dentro del dispositivo escolar dirigido por Lorenzo Millani, se respondía a tres principios básicos: 1) escuela a tiempo completo. En la escuela de Barbiana se estudiaba en jornada completa de lunes a domingo y no existían las vacaciones. 2) no hay repetidores, todos los jóvenes ingresaban al curso al que correspondían por su edad. 3) educación para un fin. El objetivo de los que acudían a la escuela de Barbiana era estudiar con una intención real sobre sus intereses del mundo, no se encontraban guías de estudio preestablecidas o tenían un pensum rígido a seguir.

Después de someter a análisis el texto de la *Carta a una maestra* (Gesualdi, 1986) en el software MAXQDEA edición 2020, se obtuvo, en primer lugar, una nube de palabras que se observa en la Figura 1. La nube, toma la forma de la palabra que más se repetía en el texto y dentro de esta forma se ubican por frecuencia de más grande a más pequeño las palabras que más se repitieron.

Figura 1. Nube de palabras con mayor frecuencia de repetición dentro de la *Carta a una maestra* extraída en MAXQDA.



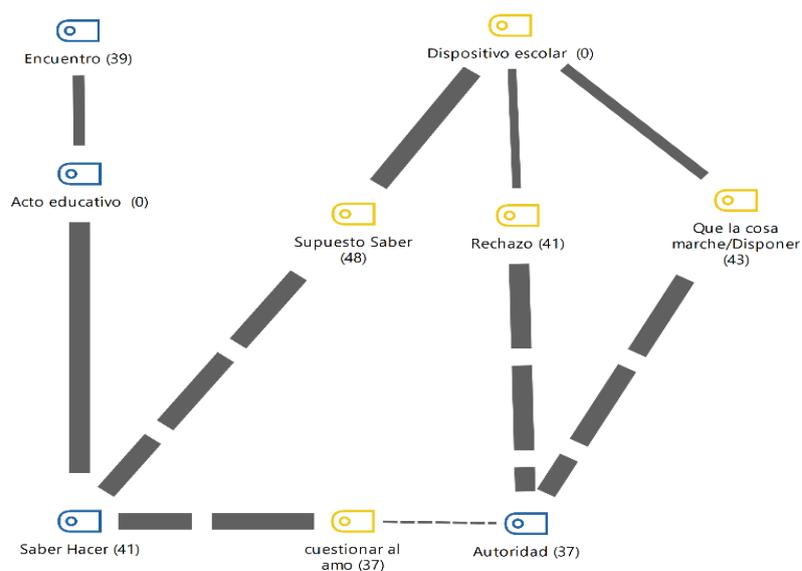
Dentro de la nube de palabras, la palabra que se repite con más frecuencia en el texto de la carta es la palabra No. Palabra que toma relevancia dentro de la experiencia de los jóvenes pues haría referencia a todas las negativas que sufrieron al formar parte de la escuela regular antes de entrar a la escuela de Barbiana, el tono de la carta se lee como una crítica, hasta cierto punto es un reclamo que los jóvenes de la escuela hacen al dispositivo escolar, pues si bien la carta se lee como dirigida a una maestra en realidad es una carta abierta dirigida a todos los educadores.

La segunda palabra que más frecuentemente aparece es la palabra escuela. Palabra que marca el espacio donde se instala el dispositivo, tanto la escuela regular como la escuela de Barbiana son dispositivos escolares en tanto son espacios de lazo social. Sin embargo, la experiencia de los jóvenes de Barbiana permite pensar en diferentes modos de instalarse dentro del dispositivo, y además la lectura del texto va a permitir plantear un límite al dispositivo escolar para vislumbrar ahí lo que queda por fuera de su posibilidad de captura.

La tercera palabra que aparece con más frecuencia es Ser. Palabra que hace referencia por un lado al saber hacer visto desde el texto como ser poseedor del habla, dentro de la carta los jóvenes narran como antes de ingresar a Barbiana, se encontraban anulados, sus destinos como fracasados escolares se había sellado en una condena que era vivida por los jóvenes como la nulidad del deseo, el trabajo en el campo o la fábrica. El ser en este contexto hace referencia al poder encontrarse dentro de su deseo en Barbiana, encontrar una voz que les permita hacerse oír (Gesualdi, 1986). De cierta forma la carta es justamente eso.

Posterior a la elaboración de la nube de palabras se establecieron las categorías. Se tomó como punto de partida el acto educativo y del dispositivo escolar para luego identificar en la carta las categorías mediante las cuales se realizó el análisis mediante el software MAXQDA edición 2020. Como resultado del análisis, se pudo establecer un mapa, al que refiere la Figura 2. En la figura se observan todas las categorías por su frecuencia de aparición y por la concurrencia con relación a las demás categorías. Las categorías que se establecieron en relación con el acto educativo son: Saber hacer, Autoridad y Encuentro. Mientras que desde el dispositivo escolar se registraron las categorías: Supuesto saber, Que la cosa marche, Rechazo y Cuestionar al amo.

Figura 2. Distribución de las categorías por frecuencia y concurrencia.



Partiendo del análisis de las categorías que relacionan al dispositivo escolar como se puede observar en la Figura 2. Se establece que esta relación se encuentra articulada con los distintos modos de lazo social que se han presentado bajo el nombre de los cuatro discursos introducidos por Lacan. El término autoridad aparece relacionado con el hecho de que la cosa marche y también relacionado al rechazo, habilitando el movimiento hacia el cuestionamiento del significante amo propio del discurso de la histérica sin embargo no es una relación directa como indica la línea entrecortada más bien indica que los términos se encuentran en proximidad.

Del mismo modo, es posible establecer la relación entre el saber hacer con el supuesto saber. Esto, establece la relación entre los lugares del educador y del niño dentro del discurso del analista. Ya que, al ser el educador quien se ubica como supuesto, permite que dentro de la transferencia el sujeto pueda desplegar algo de su síntoma en relación con el saber, favoreciendo la aparición del acto educativo. En este punto la identificación del niño con el síntoma, da cuenta de que el cambio en la posición subjetiva permite cierto saber hacer respecto de lo imposible (Mazzuca, 2016).

6.1. Análisis de las categorías

6.1.1. Supuesto Saber

El lugar del supuesto saber entendido desde la lógica de los discursos va a hacer referencia al lugar del discurso del analista. Es así como se establece un modo de relación que pone de manifiesto la importancia de la transferencia dentro del dispositivo escolar. La transferencia desde el discurso del analista permite llenar la hiancia a través de ocupar el lugar del objeto a minúscula como supuesto. Esta relación favorecerá las condiciones del encuentro que de paso al educativo. Esto puesto que “sí hay efectos de enseñanza es porque hubo producción subjetiva, efecto sujeto, un punto de división subjetiva, un lugar a reconocerse y producirse en los significantes del A” (Guindi, 2017, p.372).

En el texto *Carta a una maestra* (Gesualdi, 1986) se narran las experiencias de un grupo de jóvenes relacionadas con el fracaso dentro de la escuela regular. Para posteriormente compartir de qué forma, a partir de una contingencia tuvieron la oportunidad de a ingresar a la escuela de Barbiana y desde aquí alcanzar sus metas dentro del dispositivo escolar. La carta inicia diciendo: “todos los chicos iban a la escuela con el cura. Desde por la mañana temprano hasta por la noche, verano e invierno. Ninguno era inútil para los estudios” (Gesualdi, 1986, p.7). Dentro del contexto de la carta, todos los chicos que terminaban en la escuela de Barbiana habían sido expulsados o considerados por los educadores de las demás escuelas como fracasados. Sin embargo, dentro de Barbiana:

Pero quien no tenía base o era lento o sin ganas, se sentía el preferido. Se le acogía como acogéis vosotros al primero de la escuela. Parecía que toda la clase fuera para él solo. Mientras él no lo entendía, los demás no avanzaban. (Gesualdi, 1986, p.8).

De esta forma se establecía un modo particular de armar la transferencia dentro de este dispositivo escolar. Términos como vago, lento o sin ganas. Eran formas de nombrar a lo sintomático que se establecía y acompañaba en la relación con el dispositivo escolar a los niños de Barbiana. Estos niños y sus síntomas no

solamente eran acogidos ahí, si no que se les daba un lugar central, permitiendo así un lugar donde se podía desplegar su deseo a diferencia de la experiencia dentro de la escuela regular, donde eran vistos por los docentes con cierto desprecio:

La más furiosa decía que nunca había buscado ni tenido noticias sobre las familias de los chicos: “Si un ejercicio es de un tres, yo les doy un tres” Y no comprendía, la pobrecilla, que se le acusaba precisamente de eso. Porque no hay nada tan injusto, como tratar igual a quienes son desiguales. (Gesualdi, 1986, p.44).

El sostener la posición de supuesto saber habilitar en el espacio del dispositivo escolar el pensar la transferencia como una oportunidad de ejercer cierto efecto sobre el sujeto. Efecto que busca, reconocer al deseo como algo original, marcado por el afecto que lo vuelve desproporcionado. Pero al mismo tiempo, permite establecer que todos los que forman parte de este sujeto que se establece en el dispositivo escolar, tienen la posibilidad de encontrar al acto educativo. Es en pensar un acto educativo donde nadie quede por fuera, donde radica la mayor importancia de la indagación.

A partir de esta idea, es como se observa la forma particular de los jóvenes de la escuela de Barbiana de hacer frente a lo sintomático, “En Barbiana no pasaba día en que no se entrase en problemas pedagógicos. Aunque sin este nombre. Para nosotros tenían siempre el nombre de un chico concreto. Caso por caso, hora por hora” (Gesualdi, 1986, p.97). Es esta cita la que pone en evidencia el modo mediante el cual los estudiantes de la escuela Barbiana se posicionaban frente a lo imposible. Sin conocer de metodología, o pedagogía, se autorizaban de sí mismos para inventar recursos que les resultaran útiles y hacer frente a cada situación que se les presentaba.

Pensar el saber cómo supuesto habilita un trabajo de elección frente a la transferencia donde el saber queda descompletado y abierto pero el lugar del educador no queda eclipsado (Guindi, 2017). Condición fundamental para poder pensar al acto educativo, dentro del dispositivo escolar, el saber supuesto recae del lugar del educador cuando frente a los niños del salón se les da un lugar para el

despliegue de su deseo al reconocer que el suyo propio también se encuentra agujereado. Se puede Alcanzar este lugar que completa al Otro desde el no saber, parte del cuestionar su propio deseo como educador y qué lugar ocupa en la escuela y en relación con cada uno de los niños que a ella acuden.

6.1.2. Que la cosa marche

Que la cosa marche es otra forma de nombrar al discurso amo, en este discurso se establece que el amo no puede reconocer a la verdad como velada por lo que “el discurso del amo oculta su secreto: el amo está castrado” (Rabinovich, 1979, p.43). Ocultar la castración implica que en el discurso amo, la hiancia que inscribe en la forclusión generalizada producto del lenguaje, (Soler, 2013) estableciendo como resultado del despliegue de la relación significante la producción del objeto a (Savio, 2015).

Querida señora: Usted ni siquiera se acordará de mi nombre. ¡Se ha cargado a tantos! Yo, en cambio, he pensado muchas veces en usted, en sus compañeros, en esa institución que llamáis escuela, en los chicos que "rechazáis". Nos echáis al campo y a las fábricas y nos olvidáis. (Gesualdi, 1986, p.5).

En esta referencia a la carta, es posible cuestionar al discurso amo desde el llamado que hacen los chicos a su educadora. Partiendo del cómo a través de la figura del rechazo el dispositivo escolar que intenta hacer que la cosa marche. Cuando los niños y jóvenes no pueden cumplir con la demanda que les es impuesta, terminan a través de la figura de la repetición de años escolares, aislados. mientras tanto cada año un nuevo grupo de niños ingresa repitiendo un ciclo donde los niños terminan olvidados.

Al principio creí que sería una enfermedad mía, o acaso de mi familia. Mi madre es de esas personas que se ponen nerviosas para rellenar un telegrama. Mi padre observa y escucha, pero no habla. Después creí que la timidez era un mal de los montañeses. Los campesinos de la llanura me

parecían más seguros de sí mismos. ¡Y no hablemos de los obreros! (Gesualdi, 1986, p.6).

En la carta, la timidez a la que se refieren los niños, como un mal de los montañeses se puede leer también como la dificultad que encuentran dentro del discurso amo de poder hacer circular su deseo. El permitirse la expresión de la palabra implicaría el cuestionamiento del lugar que ocupan, el silencio por otro lado vela la falta en el sujeto al no poder ser nombrada, la oculta.

Es de esta manera que se puede establecer que cosa marche como otro nombre para el discurso del amo. De este modo, es posible puntuar de qué forma en la carta se hace referencia a esta posición que vela la falta, cuando hacen referencia a un chico que dentro de su escuela pareciera ser estudiante ejemplar “Vosotros decís que Pierino, el del médico, escribe bien. A la fuerza, habla como vosotros. Es de la casa”(Gesualdi, 1986, p.13). Mientras que a los chicos que presentaban dificultades dentro de la escuela los rechazaban, los que seguían de acuerdo con las planificaciones y aprendían lo que se les ponía al frente eran recompensados perpetuando así al amo, que comanda los modos de goce.

“No podemos quedarnos tranquilos. Le seguimos de lejos. Hemos sabido que ya no va a misa ni a la delegación de ningún partido. Va a la fábrica y barre. En los tiempos libres sigue las modas como una marioneta obediente. El sábado al baile, el domingo al fútbol. Vosotros no sabéis de él ni si existe siquiera” (Gesualdi, 1986, p.14).

Retomando sobre la idea que se presenta en la cita, incluso los niños que se encuentran por fuera del dispositivo escolar no quedan por fuera de los efectos del discurso amo. Pues una vez externos al dispositivo escolar, son capturados por las distintas formas que toma el objeto a minúscula, en el caso de la carta, van a ser las modas el nombre que recibe la tendencia a dejar que la cosa marche en un esfuerzo por encajar en la sociedad, del cual muy difícilmente pueden dar cuenta y abrir la cuestión a modo de crítica. Es así como desde el discurso amo, se busca completarse a como dé lugar (Peusner, 2006). Haciendo al individuo invisible por sobre la producción masiva de objetos.

Continuando con la exploración del discurso amo. Este mira al educador como portador de un saber total. Buscando hacer que los niños a su cargo las vean como encargadas de la transmisión de la cultura retomando así la tarea iniciada en casa por los padres “Las maestras son como los curas y las putas. Se enamoran enseguida de las criaturas. Si luego las pierden no tienen tiempo de llorar. El mundo es una familia inmensa. ¡Hay tantas otras criaturas a quien servir!” (Gesualdi, 1986, p.34). Es así como los educadores desde el discurso amo no pueden ver lo que pasa con los chicos cuando abandonan el salón de clase, están ciegos cumpliendo el mandato del amo.

Las vacaciones de verano, principalmente, tienen pinta de coincidir con determinados intereses. Los hijos de los ricos van al extranjero y aprenden más que en invierno. Los pobres, el uno de octubre ha olvidado hasta lo poco que sabían en junio. Si les quedó algo para septiembre no pueden pagarse una clase particular. En general renuncian a presentarse. Si están en una finca echan una mano a las grandes labores del verano sin causar el menor gasto a su propietario (Gesualdi, 1986, p.53).

A partir de esta referencia que es pertinente sostener que el discurso del amo opera acentuando las desigualdades entre los que se encuentran instalados en él. Esto debido a que, la intención del discurso del amo no es la de buscar la igualdad y la inclusión de los individuos, si no, velar la falta. Esto implica que el imperativo de que la cosa marche también implica el sostener, a pesar de todo, la verdad del sujeto velada para todos de la misma manera (Peusner, 2008). Lo que implica que el discurso amo tiende por su propio movimiento a separar aún más las brechas entre los individuos, anulando la posibilidad de abrir una cuestión que llame a pensar la diferencia y a hacer frente al imperativo de la cultura.

Que la cosa marche un nombre que se le puede dar discurso del amo. Esto en tanto oculta al sujeto y produce objeto a, dentro del dispositivo escolar, el discurso amo presenta al saber cómo si estuviese completo, y al educador como el poseedor de un saber absoluto, velando así la posibilidad de cuestionar su propio lugar dentro de su deseo, del otro lado, el niño se encuentra en un terreno estéril donde el acto educativo no puede ser sostenido y en muchos casos el miedo a

terminar alienado por el deseo del educador le lleva a la aparición del síntoma como último recurso.

6.1.3. Rechazo

El rechazo, particularmente el rechazo al saber es el nombre posible de articular con relación a la lógica que presenta el discurso universitario. Eso debido a que este discurso gira en torno al saber, que tendrá el lugar principal “Precisamente por este signo, porque el signo del amo ocupa ese lugar, toda pregunta por la verdad resulta, hablando con propiedad, aplastada” (Lacan, 2008a, p.100). La pregunta por la verdad en el discurso del amo hace referencia a la marca de originalidad, el rasgo único de cada individuo que en este discurso queda velado y fuera del acceso marcando la dinámica de masas propia del dispositivo escolar sostenido en este discurso.

Siguiendo esta lógica que plantea Lacan (2008a) para establecer algo de la dimensión del rechazo es posible indicar que “Como sujeto, en su producción, ni hablar de que pueda percibirse en algún momento como amo del saber” (Lacan, 2008a, p.186). Como resultado, en el lugar del educador se observa que el saber totalizador que era posible ubicar en el discurso amo se disuelve para estar perpetuamente descompletado. En tanto que, descompletado en su saber el educador se queda sin nada que enseñar, como signo de este malestar se puede observar al educador muchas veces como impotente frente al niño (Manonni, 1979). Del lado del niño en el dispositivo escolar se observa como el rechazo frente al saber se acentúa. De ambos lados, la escuela es vista como un trámite, donde permanentemente se están dividiendo a nivel de sujeto.

En cambio, en el lugar del niño es pertinente seguir la dirección que brinda la carta cuando indica que “La verdad es que la timidez me ha acompañado toda mi vida. De niño no levantaba los ojos del suelo. Me pegaba a las paredes para que no me vieran” (Gesualdi, 1986, p.6). Lo que en la carta recibe el nombre de timidez, también se lo puede leer como una señal de rechazo, por parte de este niño, hacia la escuela donde él era visto como un fracasado. Dentro de este dispositivo buscaba

desaparecer, dejarse aplastar. Pues le era intolerable el no contar con un espacio donde encajar y poder mostrar algo de su deseo, por lo que guardaba silencio.

En la primera etapa de EGB el Estado me ofreció una escuela de segunda categoría. Cinco cursos en la misma clase. Una quinta parte de la escuela a la que tenía derecho. Es el sistema que emplean los americanos para crear las diferencias entre blancos y negros. Desde pequeños, escuela peor para los pobres” (Gesualdi, 1986, p.7).

Es posible pensar algunas formas de rechazo desde todos los ámbitos que abarcan al dispositivo escolar. Por ejemplo, a través de las políticas públicas que enfrentan la diferencia propia del dispositivo escolar con medidas de exclusión que a través de acciones explícitas o implícitas, se segrega a los niños y jóvenes que se encuentran en contextos donde el saber no puede ser estandarizado de la misma forma por su diversidad en contextos, origen étnico, factores económicos o basados en medidas comportamentales o de coeficiente intelectual.

Un profesor muy importante dijo: "Usted, reverendo, no ha estudiado pedagogía. Polianski dice que el deporte es para el muchacho una necesidad fisio-psico..." Hablaba sin mirarnos. Quien enseña pedagogía en la Universidad no tiene necesidad de mirar a los chicos. Se los sabe de memoria, como nosotros nos sabemos las tablas. Por fin se marchó y Lucio, que tenía 36 vacas en el establo, dijo: "La escuela siempre será mejor que la mierda" (Gesualdi, 1986, p.9).

Dentro del discurso universitario el lugar que toma la burocracia va a dictaminar como se procede dentro del dispositivo escolar. Esto, al punto que cualquier desviación que se haga respecto del saber que se impone, es visto como desviado. El saber es siempre saber teórico, los pedagogos del discurso universitario son sacerdotes custodios de un saber que se les escapa siempre (Manonni, 1979). La escuela de Barbiana, con su modo de escuela a tiempo completo era para estos niños, la única oportunidad verdadera que tenían de encontrarse con el acto educativo, de regreso en casa, les esperaba él trabaja en la tierra o la fábrica.

La burocracia que establece el discurso universitario prioriza el trámite sobre el aprendizaje de cualquier tipo. En la carta se cuenta la experiencia de un joven que al llegar fue asignado al curso que debería por su edad pero que en la escuela regular había perdido ya tres veces seguidas el nivel “los queríais tener parados en busca de la perfección. Una perfección que es absurda, porque el chico oye siempre las mismas cosas hasta aburrirse y, mientras tanto, va creciendo” (Gesualdi, 1986, p.12). Del mismo modo, respecto a los chicos que seguían el programa regular la carta recoge el testimonio de su diferencia cuando comentan que:

Aquellos pobres chicos no podían entenderme. Ellos, habituados desde pequeños a la lengua de Monti. Están resignados a aburrirse. No esperan otra cosa de la escuela. Me animaban con una simpatía compasiva. Como los jóvenes de la congregación de San Vicente que no se dan cuenta del odio. Ninguno estaba en contra mía. Ni siquiera usted. "No te voy a comer". Tenía un tono alentador. Y mientras, destruía todos mis ideales con el cebo de un título que estaba en sus manos (Gesualdi, 1986, p.107).

Cuando se habla del rechazo dentro del discurso universitario, se debe comprender que no siempre las formas de rechazo son explícitas. Aunque a veces lo son como en el caso de las políticas que buscan separar a los niños de las comunidades basados en intereses económicos, incluso ahí, se presentan como justificadas por el rendimiento o la necesidad de orden, el discurso universitario es metódico, sigiloso, libre de pasión, de ahí que se lo refiera como burocrático, la forma de identificar que se encuentra instalado dentro del discurso es a través de lo que el mismo produce, la división subjetiva permanente. Donde niños y educadores son capturados y cuya marca en el síntoma es vivida como la impotencia o el rechazo.

6.1.4. Cuestionar al amo

El cuestionar al amo permite realizar una lectura desde el discurso de la histórica cuya característica más particular se la puede pensar como que “el histórico

es el sujeto dividido, dicho de otra manera, es el inconsciente en ejercicio, que pone al amo al pie del muro de producir un saber” (Lacan, 1983, p.57). Va a ser entonces, el cuestionamiento lo que ponga en marcha el discurso, lo que aparecerá como velado aquí es el objeto de deseo, pues en el discurso de la histérica es justamente eso lo que se interpela al amo, cuál es su lugar dentro del deseo del otro (Savio, 2017). El discurso de la histérica habilita la pregunta, lo que en el discurso del amo implica que la cosa marche, en el discurso de la histérica, va a estar permanentemente descompletado, así este es el discurso predilecto de la ciencia en su afán de mantener siempre el saber incompleto (Lacan, 2008a).

Usted me dijo a mí textualmente: "Ya lo ves, el latín no te lo sabes. ¿Por qué no vas a una escuela técnica?" ¿Estáis seguros de que para ser un buen maestro es indispensable el latín? A lo mejor no lo habéis pensado bien. No tenéis presente la palabra maestro. Véis sólo los programas, así como están y no reaccionáis (Gesualdi, 1986, p.90).

Es posible establecer una lectura de la experiencia que se comparte en la carta como asentada en un gran porcentaje dentro del discurso de la histérica. Puesto que, justamente lo que los chicos de la escuela intentan va a ser el poner en tela de juicio al amo encarnado en la carta como su remitente, una maestra. Este reclamo al Otro que en este caso está visto como todo lo referente al dispositivo escolar del cual fueron rechazados. Es así como en múltiples ocasiones aparecen preguntas que no se contestan por los chicos, como si estuvieran exigiendo a la maestra una respuesta que pueda de alguna forma dar cuenta de su deseo.

Dentro de la carta se cuestiona el lugar del accionar del educador y de los jóvenes que asisten a la escuela: “¿Por qué lo hacéis? ¿Por su bien? También es un misterio la finalidad de vuestros chavales (...) Quizás no exista, quizás sea una vulgaridad” (Gesualdi, 1986, p.17-18). Es así como, frente a esta pregunta propondrán uno de los principios fundamentales de la escuela de Barbiana, junto con la escuela a tiempo pleno y no hay repetidores, la educación debe perseguir un fin, fin que no se percibe por los chicos en las escuelas regulares donde parece que nadie tiene una idea clara de porque están ahí.

Los chicos del pueblo se quedaban por los bares y por la calle. Los del campo en el campo. Frente a esta situación, la doblescuela no puede fallar nunca. Es bueno todo. Como la doblescuela, es bueno hasta ese aborto que vosotros llamáis escuela (Gesualdi, 1986, p.24).

En tanto la búsqueda de un fin, los jóvenes de la escuela de Barbiana proponen que la única forma de poder alcanzar a los chicos de las escuelas regulares es manteniendo la escuela plena. Para los jóvenes cualquier escuela sirve, para movilizar el deseo, incluso la escuela tradicional, pues es importante comprender que a pesar de que en la carta los jóvenes son muy duros con el dispositivo escolar. La cualidad más importante de los discursos es que no son inmóviles, lo que da cuenta de que los modos de lazo también cambian de forma y pueden acoger el acto educativo. Al respecto se puede continuar compartiendo el llamado que realizan en la carta a aquellos que quieren convertirse en educadores:

Deja la universidad, los cargos, los partidos. Ponte a enseñar enseguida. Sólo lengua y nada más. Abre camino a los pobres sin abrírtelo tú. Deja de leer. Desaparece. Es la última misión de tu clase. No trates de salvar a tus viejos amigos. Si vuelves a hablarles, siquiera una sola vez, seguirás siempre como antes. Ni siquiera te preocupes por la ciencia. Bastarán los avaros para cultivarla. Harán también los descubrimientos que necesitamos nosotros. Regarán el desierto, sacarán chuletas del mar, vencerán las enfermedades. Y a tí, eso, ¿qué te importa? No condenes tu alma y tu amor por cosas que marcharán adelante por sí mismas (Gesualdi, 1986, p.79).

Esta referencia marca con claridad, como desde la lógica del discurso de la histórica los jóvenes de la escuela de Barbiana buscaban descompletar al Otro. Al discurso amo, para ellos el ideal de la educación era el poder enseñar, y principalmente lengua, y es lengua debido a que para estos jóvenes lo más importante que podían hacer era hablar, en un contexto histórico donde sentían que no tenían una voz, síntoma que se expresa bajo el nombre de timidez. Esta demanda que realizan para ellos es necesaria en un primer momento, puesto que, al haber ganado su voz, ya podrán resolver lo demás. Pero para empezar es necesario concentrarse en lo que no marcha.

6.1.5. Saber hacer

Al Saber hacer se le debe añadir con el síntoma pues parte de una identificación que sugiere una transformación en la estructura a través de la posibilidad de manipulación del síntoma (Mazzuca, 2016). El conocimiento sobre el fantasma o sobre el marco referencial del yo que propone Lacan no es un conocimiento de la cosa como tal, sino más bien “quiere decir saber manipularlo” (Lacan, 1976 como se citó en Mazzuca, 2016, p.491). El saber hacer habla de un saber logrado sobre lo imposible que da cuenta que “Hay allí algo in-arreglable” (Mazzuca, 2016, p.494).

Dentro de la escuela de Barbiana, los jóvenes siguieron tres principios fundamentales que sostenían su educación y es a partir de ellos que pueden establecer que “De esa manera hemos comprendido lo que es el arte. Es querer el mal de alguien o de algo. Reflexionar sobre ello despacio. Buscar la ayuda de los amigos en un paciente trabajo de equipo” (Gesualdi, 1986, p.107). Esa forma de afrontar el problema educativo implica la posibilidad de hacer del aprendizaje un síntoma que los conmueva a nivel de deseo y que les permita trabajar juntos para poder darle un sentido como, por ejemplo:

La tarea de las estadísticas la ha cogido Juan Carlos. Tiene 15 años. Otro de los chavales del pueblo que habéis calificado de inútil para los estudios. Con nosotros carbura bien. Por ejemplo, desde hace cuatro meses está metido de lleno en estas cifras. No le parecen áridas ni las matemáticas. El milagro educativo que hemos producido con él tiene una receta bien clara (Gesualdi, 1986, p.26).

De esta forma, es posible observar los efectos que se generan dentro del dispositivo escolar que se estableció en Barbiana. Donde, un joven etiquetado como inútil para los estudios pudo convertir en suya, la tarea de generar estadísticas sobre la inasistencia y el rechazo de sus compañeros estudiantes en la escuela regular. Si esto fue posible, se debe a que dentro de la escuela de Barbiana pudo encontrar algo que lo conmoviera a nivel de deseo. Cuatro meses aprendiendo y trabajando

sobre un tema que le resulta apasionante hacen que las clases no se sientan aburridas, la receta clara a la que hacen referencia los jóvenes del libro implica el aprender con un fin.

Antes que nada, cada uno lleva en el bolsillo un cuadernillo. Cada vez que se le ocurre una idea la apunta. Cada idea en un hoja aparte y escrita por una sola cara. Un día se ponen juntas todas las hojitas sobre una mesa grande. Se repasan una a una para quitar las repeticiones. Después se juntan las hojas emparentadas entre sí en grandes montones y son los capítulos. Cada capítulo se divide en montoncitos y son los párrafos. Después de haber hecho todo este trabajo, siguiendo reglas que valen para todos, siempre aparece el clásico intelectual tonto que asegura: Esta carta tiene un estilo personalísimo (Gesualdi, 1986, p.102-103).

El desarrollo metodológico que se describe en la cita toma otro valor cuando se lo lee como un trabajo del sujeto. Pues el sujeto solo puede entenderse en la relación de los significantes y no empata necesariamente con un solo individuo (Peusner, 2008). Sino que se construye en conjunto, tal como sucede en análisis, en el salón de clase en realidad no importa quien dijo las cosas, si fue el educador o fue el niño. Lo que en realidad importa es que este sujeto constituido en el salón se haya conmovido, ya se verán los efectos a nivel de acto como en este caso en la habilidad de producir una carta entre todos.

Para abordar lo que el saber hacer implica en su relación al acto educativo es necesario pensar el síntoma como lo sostiene Mazzuca (2016) “Lacan entiende por síntoma la manera “singular” en que cada uno goza de la letra de su inconsciente como modo de suplencia de la relación que no hay” (Mazzuca, 2016, p.493). El lugar del acto educativo en el saber hacer con el síntoma implica su circulación, que el niño pueda dar vuelta a su deseo. También implica el retorno del deseo de una forma distinta. Pues, al retornar, nuevas preguntas se abrirán y permitirán el continuar con el despliegue de la cuestión.

6.1.6. Autoridad

La autoridad va a ser otro nombre en que se presenta la desproporción introducida por el lenguaje, y va a estar sostenida no solamente por la función paterna, si no que todo el sistema en el que el niño se encuentra (Peusner, 2019). El ejercicio de la autoridad implica la no división del sujeto, por lo que en su ejercicio no se deben dar muchas explicaciones o razones esto debido a que “solo se tiene autoridad sobre lo que puede reaccionar” (Kojève, 1942 como se citó en Peusner, 2019, p.37). Ósea que la autoridad solamente funciona en quien se encuentra en condiciones de responder a ella.

Sin embargo, aquí estamos en la "escuela". He venido aposta desde muy lejos. No está mi madre, que promete estar callada y luego me interrumpe cien veces. No está el niño de mi hermana, que necesita ayuda para hacer los deberes. Hay silencio, una buena luz, un banco para mí solo. Y ahí, derecha, a dos pasos de mí, está usted. Sabe las cosas. Le pagan para ayudarme. Y, sin embargo, pierde el tiempo en vigilarme como a un ladrón (Gesualdi, 1986, p.107).

Es necesario comprender la diferencia que existe entre el ejercicio de la autoridad y el poder. Mismo que se encuentra en que “la autoridad implica una disimetría no jerárquica entre los que participan de la relación” (Peusner, 2019, p.42). Mientras que el ejercicio del poder implica la jerarquización. La autoridad opera a nivel de la transmisión de la cultura, mientras que el poder opera de manera espacial muchas veces se lo ve oculto a través de los mecanismos de vigilancia y en el dispositivo escolar a través de las herramientas de control como las evaluaciones que dividen tanto al educador como al niño (Peusner, 2019).

Hasta ahora habéis hecho escuela con la obsesión del timbre, con la preocupación del programa que hay que terminar antes de junio. No habéis podido ensanchar el horizonte, responder a las curiosidades de los chicos, llevar las cosas hasta el fondo. El resultado es que habéis hecho todo mal y

os habéis quedado descontentos vosotros y los chicos. Os ha cansado el descontento, no las horas (Gesualdi, 1986, p.69).

Para los jóvenes de la escuela de Barbiana el descontento del enseñante se puede comprender como el ejercicio del poder que ha desplazado a la autoridad en su función de regular el deseo. Tanto así, para los educadores como para los niños el someterse al discurso universitario les implica un impase con el saber. Que, en su afán de cumplir a cabalidad con el programa, implica en realidad no poder sostener un espacio temporal que acoja al deseo de los niños, lugar que la autoridad permite regular dentro del salón de clase y donde el ejercicio del poder produce únicamente el rechazo y la exclusión de los niños del dispositivo escolar como en la siguiente experiencia:

Nosotros, en los casos extremos, utilizamos hasta la correa. No sea tan exquisita y deje tranquilas las teorías de los pedagogos. Si quiere una correa se la llevo yo, pero tire la pluma de las notas. Su pluma deja la señal por un año. La correa ya no se ve al día siguiente (Gesualdi, 1986, p.66).

Aun cuando la autoridad se encuentra al servicio de la transmisión es importante poder sostener que, para que aparezca el acto educativo es necesario sostener una posición donde la autoridad no sea efectiva. Pues, para dar paso al encuentro que dará lugar a lo nuevo no es necesario que ver como “Los profesores pasaban entre los bancos, solemnes como sacerdotes. Custodios de la mecha apagada” (Gesualdi, 1986, p.22). Sino más bien, que puedan hacer algo que pueda dar cuenta de la propia originalidad del niño más allá de la autoridad, que dé cuenta de su propia división subjetiva.

6.1.7. Encuentro

El encuentro visto en su sentido tiquico como encuentro con lo real. Esto implica, “Una Causalidad en la que determinación y libertad como posibilidad d elegir se conjugan gracias a la incidencia de lo fortuito, donde el acontecimiento inesperado expresa mejor que nada una elección del ser hablante por fuera de lo ya

sabido” (Lombardi, 2011 como se citó en Otero et al., 2013, p.165). este encuentro se sostiene en la transferencia. Lugar de despliegue del deseo que encontrara su resultado cuando este moviliza algo del saber en el sujeto.

Es así como en la carta es posible identificar algunos espacios que permitieron el encuentro de los niños con el acto educativo. Para empezar, el lugar de las clases no parecía el de la escuela regular “Barbiana no me pareció una escuela, cuando llegué. Ni tarima, ni pizarra, ni pupitres. Sólo grandes mesas en las que se aprendía y se comía” (Gesualdi, 1986, p.8). Que Barbiana no pareciera una escuela ya les ayudaba a que los jóvenes pudieran sentirse por fuera del espacio donde se habían sentido por tanto tiempo rechazados, además que la ausencia de tarimas y pizarras hacía que la relación entre los niños y educadores se desdibuje.

De cada libro no había más que un ejemplar. Los chicos se apretujaban sobre él. Era difícil darse cuenta de que uno de ellos era algo mayor y enseñaba. El más viejo de aquellos maestros tenía 16 años. El más pequeño 12 y me tenía admirado. Decidí desde el primer día que yo también tenía que enseñar (Gesualdi, 1986, p.8).

En esta cita es posible inferir que el efecto del acto educativo se debe rastrear en el deseo. En este caso, el deseo de llegar a ser educador pone en evidencia un encuentro que fue posible por la forma en que el aprendizaje se ofrecía en la escuela de Barbiana. Sostenido en la transferencia que se armaba dentro de la escuela, las líneas entre educadores y niños se desdibujaban y era posible situar ahí como el sujeto en realidad eran todos los niños.

También nosotros hemos visto que con ellos la escuela resulta más difícil. A veces sentimos la tentación de quitarlos de en medio. Pero si los perdemos la escuela ya no es escuela. Es un hospital que cura a los sanos y rechaza a los enfermos (Gesualdi, 1986, p.14).

Así, la escuela de Barbiana acogía a todos los chicos sin importar lo difícil que resultara la tarea. Muchos de estos jóvenes venían de odiar la escuela, de hacer trampa en los exámenes y de ver el aprendizaje como una amenaza a escapar, pero

no les tomaba mucho tiempo darse cuenta de las diferencias, una vez que ingresaban, y en la mayoría de los casos, encontrarse con temas que les resultaban interesantes, para luego pasar a profundizarlos y a abrir las ganas de aprender a todas las demás materias sin importarles si eran buenos o malos.

Cuando la escuela es poca hay que hacer el programa atendiendo sólo a las urgencias. Pierino, el del médico, tiene tiempo hasta de leer historias. Gianni no. Se os ha escapado de las manos a los 15 años. Está en la fábrica. No tiene necesidad de saber si ha sido Júpiter el que ha parido a Minerva o al revés (Gesualdi, 1986, p.21).

El encuentro no es encuentro solamente porque sucede. Para esto debe haber condiciones que permitan su aparición, y la posibilidad de elección para poder tomarlo cuando aparezca. Es en este sentido que los chicos de la escuela de Barbiana conocían cuál era su destino si se abandonaba la escuela, para ellos, el trabajo en el campo o en la fábrica implicaba de cierta forma la muerte de toda posibilidad de desear el saber, dato que podían comprobar mediante su experiencia al ver a los mayores paulatinamente perder el interés y las oportunidades de seguir aprendiendo, la escuela mantenía sus deseos circulando y de cierta forma los hacía sentir vivos.

Aunque no estoy de acuerdo con todo lo que decís, sé que nuestra escuela no funciona. Sólo una escuela perfecta puede permitirse el lujo de rechazar gente nueva y culturas diferentes. Y la escuela perfecta no existe. No lo es la nuestra ni la vuestra. De todos modos, los que de vosotros quieran ser maestros que vengan a examinarse aquí abajo. Tengo un grupo de colegas dispuestos a cerrar los dos ojos ante vosotros. En pedagogía os preguntaremos sólo por Gianni. En italiano que nos contéis cómo habéis hecho para escribir esa hermosa carta. En latín alguna palabra antigua que diga vuestro abuelo. En geografía la vida de los campesinos ingleses. En historia, los motivos por los que se bajan los montañeses al llano. En ciencias nos hablaréis de los sormientos y nos diréis el nombre del árbol que hace las cerezas" (Gesualdi, 1986, p.114)

Al final de la carta los niños piden a los educadores que sean capaces de mirar a cada chico en su individualidad. Esto debido a que su búsqueda es la de ser reconocidos dentro de lo imposible de su labor. La escuela no es perfecta, ninguna lo es, pero esto es justamente lo que les permitió a estos jóvenes alcanzar el fin de su práctica. Vale la pena ver a la educación como algo fundamentalmente fallido, pues eso permite reconocer su importancia. Es en ese espacio donde la función del educador como la de alguien que busca saber tanto o más que los niños que van a sus clases para que la burocracia no nuble la posibilidad del encuentro, y que se pueda hacer un lugar que acoja a cada uno de ellos sin excepción.

7. DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio se plantea indagar desde una lectura psicoanalítica Lacaniana al acto educativo en relación con el dispositivo escolar. Para esto, se parte de la fascinación que el campo educativo produce en los psicoanalistas, ya sea de manera consciente o inconsciente (Manonni, 2011). Para establecer desde Freud (1917) uno de los objetivos de la labor educativa que recae en “La sociedad, en efecto, tiene que hacerse cargo, como una de sus más importantes tareas pedagógicas, de domeñar la pulsión sexual” (Freud, 1917, p.284). Introduciendo, a través de ubicar lo pulsional de la tarea educativa su relación con el inconsciente.

De esta forma, se puede abordar el acto educativo en su relación con el dispositivo escolar. mismo que se va a encontrar enmarcado en su límite por lo que Freud (1933) va a nombrar como lo imposible de la tarea educativa, junto con el psicoanalizar y gobernar. Esto, debido a que ninguna de las tres tareas descritas puede alcanzar a abordar su objetivo de manera completa. Como tal, ofreciendo un campo para pensar en el acto educativo siempre desde lo parcial, incapaz de abarcar la verdad.

En la presente investigación se ha buscado describir al dispositivo escolar en su dimensión de discurso. Entendido discurso como los modos en los que se establece el lazo social (Lacan, 2008a) entre educadores y niños. Estos modos de

lazo social cumplen en tanto discursos con la particularidad de que se encuentran siempre en movimiento. Permitiendo así establecer un análisis de categorías del texto *Carta a una maestra* (Gesualdi, 1986). Texto en el que se pudo enmarcar la experiencia de los jóvenes de la escuela de Barbiana dentro de la dinámica de los discursos para poder orientar las condiciones para que pueda reconocerse ahí el acto educativo visto como un decir que verifica el cambio de la posición subjetiva (Lacan, 1967) frente al saber.

El primer objetivo de la investigación fue el identificar acto educativo desde la teoría psicoanalítica Lacaniana. Para esto se partió del concepto Lacaniano de acto, entendido como un decir (Lacan, 1967). Sin embargo, es un decir en el cual se puede verificar un cambio a nivel del sujeto. El acto educativo es un decir que proviene del inconsciente y que se encuentra compuesto por dos dimensiones, la enunciación y el enunciado abriendo así la puerta a la desproporción que va a descompletar la posibilidad del acto en un lo dicho + a (Peusner, 2006) que es otra forma de leer lo imposible de la educación, pero que sin embargo habilita el desarrollo del saber.

La desproporción que el lenguaje introduce como falta fundamental en todo ser hablante se puede pensar como otra forma de nombrar la pulsión. Frente a la cual, el ejercicio de la autoridad aparece dentro del dispositivo escolar como un modo de dar cuenta de la impotencia que introduce la imposibilidad de domeñar la pulsión en el niño de forma completa. La relación del niño con el educador (Freud, 1933) se puede enmarcar dentro de la permisividad, donde el educador se siente incapaz de ejercer algún tipo de autoridad sobre el salón. O en el sentido opuesto, el autoritarismo donde toda expresión individual de los niños es censurada bajo un estricto control y escrutinio.

Ambas posturas dan como resultado una respuesta desproporcionada pues intentan rellenar la falta mediante el ejercicio de autoridad o la falta de este (Peusner, 2019). Sobre los modos en los que el educador se puede posicionar frente a la labor educativa es importante entender que el término medio es imposible y que tanto el educador como el niño van a estar siempre marcados por la desproporción.

Este será el punto de partida para el acto educativo, que exigirá en el educador una lectura detenida de la transferencia en el aula para poder acoger al niño mientras puede pensar su lugar dentro del aula.

Como se ha planteado en relación con al acto educativo, Este tiene su origen en el inconsciente, y su efecto sobre el sujeto lo sitúa a nivel de la relación significativa donde opera bajo la forma de la retroacción y anticipación (Otero et al., 2013). El acto educativo puede ser verificado como la resignificación de significantes pasados, que se actualizan en su nuevo sentido actual. Del mismo modo, la imposibilidad de dar cuenta del acto educativo de manera anticipatoria implica que el mismo no puede ser planificado.

De esta forma se puede situar al acto educativo como el resultado de un encuentro contingente (Otero et al., 2013). Es este, el espacio donde el sujeto puede capturar algo respecto al saber del inconsciente que compromete en él su deseo. Como tal, la emergencia del sujeto en el acto educativo no se puede asimilar más allá de los efectos que genera, por lo que se requiere de un decir que dé cuenta su ocurrencia. Desde la perspectiva del educador el acto educativo implica una posición ética frente a la transferencia que se genera en clase. Tomando en consideración que la elección que realice puede habilitar o bloquear el encuentro.

El segundo objetivo planteado fue describir el dispositivo escolar desde la teoría psicoanalítica Lacaniana. Para esto, se partió de la noción de dispositivo tomada de la filosofía e introducida por Foucault (1978) donde se puede pensar el dispositivo como “conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, morales, filantrópicas” (Foucault, 1978, p.1). Continuada por Agamben (2015) cuando aproxima su definición de dispositivo por su capacidad de captura, situando al lenguaje como quizás el dispositivo más antiguo.

Posterior a este acercamiento que permite pensar el dispositivo en términos de lenguaje. Es posible que desde el psicoanálisis Lacaniano se lo puede abordar recurriendo a la lógica de los cuatro discursos introducida por Lacan (2008a). Los discursos permiten dar cuenta respecto de algunos de los modos en los que se

establece el lazo social y que se sostienen más allá de las palabras en las relaciones que se establecen entre sus lugares.

El discurso universitario es, como Lacan (2008a) anticipaba, el discurso más prevalente dentro del dispositivo escolar. Esto debido a que el discurso universitario tiene al saber cómo objeto y va a tener como producción la división subjetiva permanente (Lacan, 2008a). Es esta división subjetiva que se sostiene a través de la evaluación permanente, donde se pide que se complete el saber que le falta al Otro y que enmascara en realidad el ejercicio de poder sobre los que forman parte del dispositivo, sean niños o enseñantes (Peusner, 2019).

El discurso universitario como la figura principal que genera el rechazo dentro del dispositivo escolar. Se caracteriza del lado del educador por la impotencia respecto al saber que introduce la evaluación permanente de sus conocimientos en contenidos y técnicas pedagógicas. Así como la exigencia permanente de resultados dentro del aula. El educador se ve eclipsado en su deseo por un afán de constatación inmediata de su trabajo que lo paraliza en su función de educar, pues le es necesario someterse a la burocracia que se le exige.

Del lado de los niños, la escuela es vista como un espacio de evaluación permanente donde no es posible asentarse sin someter su deseo a cumplir estrictamente con lo que se le pide a nivel de conocimientos, memorización de contenidos y conducta. Todo lo que se encuentra por fuera de esta examinación permanente de lo infantil o cualquier vivencia de sufrimiento psíquico, es catalogado como patológico y es inmediatamente sometido a alguno de los abundantes tipos de tratamiento correctivo que buscan a través de técnicas psicopedagógicas o de medicación hacerlo encajar dentro de los márgenes estrechos que les son exigidos.

Dando un giro en la escritura de los discursos hacia la derecha es posible ubicar el discurso del amo. Desde donde, se busca que la cosa marche, tanto desde el lugar del educador como en el niño el mensaje que les viene del Otro procura anular el cuestionamiento por la división subjetiva (Peusner, 2008). Es así como el educador cree que es poseedor del saber y que es su labor la de hacer que el niño

aprenda mediante el ejercicio de su autoridad. Cuando, desde el lugar del niño no es posible encajar dentro de lo que se espera de él en términos de la exigencia por parte del ideal del yo (Lacan, 2008a), la respuesta del niño puede tomar la forma de un síntoma que busque separarse del amo.

Siguiendo la lógica de los discursos, el lugar del cuestionamiento al amo viene de parte del discurso de la histérica (Lacan, 2008a). Es a partir de estas posiciones que se observa lo que sostiene a todo el discurso, el objeto a minúscula (Peusner, 2008). Todo el discurso de la histérica se sostiene sobre la pregunta de qué lugar ocupa el sujeto en el deseo del Otro (Žižek, 2004) y para poder responder el discurso de la histérica interpela al amo, y en el lugar de la producción se va a ubicar al S2, tesoro de los significantes para poder intentar elaborar algo, que nunca va acabar de cerrar pues la verdad sobre el lugar que ocupa como objeto del Otro se encuentra velado.

El discurso de la histérica es particularmente importante dentro del dispositivo escolar. Pues pone de manifiesto que algo anda mal con el discurso amo que entra en conflicto con tanto con los educadores como con los niños, en el caso de los educadores, cuestionar al discurso amo habilita la pregunta sobre su propio deseo, por qué quiere educar y cuáles son los mejores medios que puede encontrar para hacerlo, más allá de la formación académica, el cuestionar al amo, permite dar cuenta de él mismo y de cómo se constituye sus ideales respecto de su labor educativa.

Del lado de los niños alzar la voz frente al amo de cierta forma les permite exigir una respuesta sobre su deseo. Mismo que muchas veces toma la forma del síntoma y es visto como contestatario. Esto debido a que el síntoma da cuenta de su inconformidad a ser parte del deseo del Otro encarnado en el educador. Mientras que al mismo tiempo la problematización sobre el saber también le permite cuestionar sus objetos. Establecer lo que estos le representan, y el lugar que ocupan para él en su ideal. Desgastar los ideales a través de la pregunta al Otro puede resultar especialmente complicado de abordar en el salón para los educadores que muchas veces sienten estas recriminaciones como atentados contra sus propios ideales (Peusner, 2019).

Un paso más allá del discurso universitario es posible ubicar el último discurso que introduce Lacan (2008a). Este discurso recibe el nombre del discurso del analista, y toma su particularidad dentro de la figura del Sujeto supuesto saber anula la operatividad de la autoridad o del poder (Peusner, 2019). De esta forma, para proponer una modalidad de lazo sostenida en la transferencia. En el discurso del analista, se va a ubicar en el lugar de la verdad al S2. Situación que pone en marcha al discurso, pero que aparece velado (Lacan, 2008a) en el lugar del agente se observa al Sujeto supuesto saber, mientras que en el lugar del saber se va a ubicar al sujeto, que al aparecer como resultado producirá nuevos S1.

Dentro del dispositivo escolar se puede plantear la relación entre el niño y el educador como sostenida en la lógica del discurso del analista. Esto implica que el deseo del educador quede en lugar de supuesto, para centrar la labor educativa a favor del encuentro del niño con el saber. Saber que lo compromete como sujeto, más allá del pensum o de los objetivos pedagógicos del dispositivo escolar. La institución estallada que propone Manonni (1979) parte de este punto. Quitar al educador del centro para poner en el centro al deseo del niño mientras se lo guía en el encuentro con el saber y se le presentan las condiciones para que suceda.

Sin embargo, se considera que no es necesario quemar las escuelas o que la educación debería ser individualizada (Manonni, 1979). Si no implicar al educador en la exploración de su propio deseo para que lo pueda quitar del centro, sin quedar eclipsado. Esto permite la posibilidad de que el saber circule. La intención del dispositivo escolar debe ser la de no dejar a nadie atrás. Deber ser una oportunidad que involucre tanto al maestro como cada uno de los niños del salón.

El tercer objetivo planteado es distinguir la relación que tiene el acto educativo con la transmisión desde una lectura psicoanalítica Lacaniana. Para diferenciar el acto educativo de la transmisión, se recurrió a separar ambos mediante la temporalidad en la que cada uno ejerce su efecto. La transmisión supone una temporalidad diacrónica transgeneracional (Peusner, 2015). Lo que no implica que queda reducida al paso entre generaciones de información, sino que, requiere además de un afecto “un agón, aun pathos, un sufrimiento, un padecimiento” (Peusner, 2015, p.77).

El acto educativo en cambio se muestra como resultado de un encuentro contingente con el saber establecido dentro de una sincronía. A partir del cual se produce un decir que da cuenta de la relación del sujeto con el saber. La transmisión tiene en común con el acto educativo que ambos son modos de relación con el saber con efectos anclados en el inconsciente, por lo que ninguno puede ser sometido a alguna categoría de dominio, apropiación, voluntad o control (Peusner, 2015), sobre los que se va a constituir “el ideal del educador tanto como drama y la impotencia de los padres” (Soler, 2013, p.51).

El resultado del acto educativo va a ser una identificación con el saber convertido en síntoma y sostenido por la transferencia que se establece dentro del dispositivo escolar. A partir de la identificación con el síntoma se plantea el saber hacer con lo imposible de la tarea educativa (Mazzuca, 2016). El saber hacer es marca original de cada individuo frente a la desproporción que implica el ser hablante, no es la especialización, o la tecnificación de los saberes si un saber hacer sobre nuestros modos singulares de goce.

8. CONCLUSIONES

La presente investigación parte de la teoría psicoanalítica Lacaniana para indagar el acto educativo en relación con el dispositivo escolar. Como resultado de esta indagación se ha podido establecer el acto educativo como un decir, mismo que verifica un encuentro con el saber y que sostiene la base para alcanzar nuevos cuestionamientos. El punto de partida del acto educativo se puede establecer en lo sintomático que se actualiza dentro del dispositivo escolar.

Para alcanzar este objetivo se procuró en primer lugar el identificar el acto educativo. Mismo que se lo puede plantear como resultado de un encuentro tiquico que en tanto es siempre contingente, no puede predecirse o anticiparse. Los efectos producto de este encuentro no se pueden verificar por la adquisición de nuevos conocimientos, ni con el dominio de conceptos y teorías, tampoco con la habilidad para poder resolver problemas de cálculo o para recordar fechas históricas. Mas

bien, el encuentro que da origen al acto educativo se presenta a nivel del sujeto, y se verifica cuando algo dentro de este cambia su posición frente al saber.

Continuando con el identificar al acto educativo. Se estableció el mismo en la relación que mantiene con el saber hacer. Puesto que el acto educativo no hace referencia al saber sobre la cosa o al saber hacer con los exámenes o trabajos a satisfacción del educador y de las autoridades. El saber hacer pensado como un producto del acto educativo, implica el poder dar cuenta en primera instancia de una identificación del sujeto con el síntoma en su relación con el saber, lo que implica tomar lo imposible no como barrera, sino el poder partir de lo imposible para poder manipular algo de la relación del sujeto con el goce.

En segundo lugar, se buscó describir el dispositivo escolar desde la teoría psicoanalítica Lacaniana. Para esto, se procuró pensar en el modo en que el dispositivo escolar se puede sostener desde el campo psicoanalítico. Para esto se partió de la definición de dispositivo y en tanto su capacidad de captura a través del lenguaje fue posible establecerlo en su dimensión de discurso como lo plantea el psicoanálisis. En su modo de captura y establecimiento del lazo social el dispositivo escolar como discurso va más allá de las palabras y se encuentra siempre sostenido en la posibilidad de movimiento entre discursos. Cuando este movimiento se ve comprometido, el resultado suele estar marcado por la aparición de un síntoma que involucre tanto al niño como a sus otros.

Cuando lo sintomático aparece suele tomar la forma de la impotencia o la falta de consistencia frente al saber. Es común que dentro del dispositivo escolar tanto educadores como niños fallen al intentar establecer una dinámica que promueva el avance dentro del aula. Es frente a esta situación donde la escucha analítica puede resultar relevante, pues al poder puntuar algo respecto de la relación de transferencia y el síntoma que sostiene al sujeto dentro del dispositivo escolar, se busca el despliegue de escenas que favorezcan el encuentro a través del movimiento dentro de los discursos.

En un tercer momento se planteó como objetivo establecer la diferencia entre la transmisión y el acto educativo. Donde la categoría de autoridad se la ha

podido presentar como una de las marcas que establece esta diferencia. Puesto que la autoridad va a ser propia de la transmisión, mientras que el acto educativo se sostiene en la transferencia, donde el enseñante asume el lugar del supuesto saber, lugar donde no es posible que ningún tipo de poder o autoridad funcione. Esto implica la circulación libre del deseo del niño en búsqueda del encuentro.

Para poder plantear al acto educativo dentro de la lógica de movimiento presentada en los discursos. Se debe sostener que el dispositivo escolar se encuentra establecido en función de las categorías utilizadas en la presente investigación. Para empezar, el rechazo como categoría permitió pensar los modos en que los niños pueden vivir el proceso educativo como algo que puede resultar intolerable. Tomando en cuenta sus diversas manifestaciones estas pueden aparecer en cualquier parte de la relación con el educador dentro del dispositivo escolar, como son la conducta, rechazo al saber o el ausentismo.

Mientras que del lado de los educadores el rechazo se lo puede entender frente al ejercicio del poder que reemplaza a la autoridad que ellos ocupaban. El ejercicio del poder que los educadores pueden ejercer sobre los niños suele aparecer oculto sin embargo dentro de la lógica del discurso universitario se lo puede visibilizar a través de las evaluaciones, que generan un espacio de rendimiento optimo en donde si algo no se adapta a los resultados esperados, se le da un diagnóstico e inmediatamente se le orienta a la búsqueda de algún tratamiento o la terapia para corregirlo lo más pronto posible. Sin embargo, es el mismo poder el que también se ejerce sobre los educadores que tampoco pueden escapar de ser escrutados y evaluados permanentemente.

La siguiente categoría que se estableció en la presente investigación toma en cuenta la posición desde el discurso del amo. Que la cosa marche implica el recubrir la falta estructural del sujeto con objetos que dan la ilusión de estar completo. Es a partir de esta posición donde se identifica a los educadores como si fueran dueños del saber, autores de una misión civilizadora que hace efectiva la autoridad y que sostiene en la transmisión de la cultura. Sin embargo, respecto al acto educativo, el que la cosa marche tiende a ocultar el deseo del niño por debajo del del educador, esterilizando el campo del encuentro y dificultando el aprendizaje.

La siguiente categoría planteada se encuentra en relación con el discurso de la histórica. El cuestionar al amo, es terreno fértil para la elaboración de conocimientos, pues se establece como el modelo del ideal del científico. Abriendo preguntas para luego intentar buscar siempre un saber que se le escapa. En el dispositivo escolar cuestionar al amo, implica en un primer momento la posibilidad del niño de cuestionar sobre el lugar que ocupa en relación con el Otro, pregunta que lo divide en tanto sujeto y que puede resultar en la impotencia y el cansancio del lado del educador al no poder dar respuesta a esta pregunta desde el lugar del amo.

La siguiente categoría implica al discurso del analista. El supuesto saber, toma en cuenta la posición a ocupar por el educador quien debe abandonar el lugar del amo para establecerse como sujeto supuesto saber. Esto abre la puerta a que en transferencia sea posible desplegar el síntoma del niño con respecto a su saber. Se lo puede considerar como síntoma en tanto la relación con el saber se establece a partir de los modos de goce propios de cada niño e insiste desde el inconsciente, este es un terreno fértil para la aparición del acto educativo en tanto no está mediado por el poder o la autoridad y promueve la circulación del deseo del niño.

Las limitaciones del presente trabajo investigativo se encuentran principalmente en el abordaje de su objeto de estudio. Pues abordar el acto educativo presenta con la misma imposibilidad planteada por Freud, lo que implica el reconocer que no es posible indagar más allá de una parte pequeña, todo lo que el acto educativo en su relación el dispositivo escolar implica. En el caso de la presente investigación se han tomado ideas que resulta operativos para poder abordar los objetivos planteados desde el psicoanálisis Lacaniano y así poder brindar alguna luz que permita ampliar el interés del psicoanálisis por el campo educativo.

A pesar de esta limitación, dentro de la presente investigación el poder identificar al dispositivo escolar como discurso. Sosteniendo los modos de lazo social se muestra como una herramienta útil para pensar lo que se presenta dentro de las aulas. Esto permite dar cuenta un poco al respecto de las dinámicas en las que se presentan actualmente, los modos de lazo que se establecen en la relación

entre el niño y del educador, además indagar respecto del acto educativo dentro del dispositivo escolar permite pensar el problema de la inclusión escolar y la relación del niño con sus otros, pero también con el saber.

Si bien el estudio del caso de los jóvenes de la escuela de Barbiana recogido en el texto “Carta a una maestra” ha sido de gran utilidad al momento de ilustrar como la teoría de los discurso de Lacan puede ser utilizada como una herramienta para dar luz sobre los modos de lazo en que se sostiene las relaciones dentro del dispositivo escolar. Estos modos de lazo sostenidos como discurso operan dentro de un marco contextual que acoge al acto educativo. Se considera pertinente ampliar en futuras investigaciones el campo de intervención a comunidades o experiencias educativas locales en el Ecuador particularmente dentro del contexto rural para poder dar voz de sus experiencias a la luz de los datos presentados en esta y en otras futuras investigaciones.

A forma de cierre de la presente investigación se presentan algunos cuestionamientos que la presente investigación ha podido abrir y que pueden servir como punto de partida para el desarrollo de nuevas aproximaciones sobre el acto educativo en relación con el dispositivo escolar. Primero, el identificar el acto educativo desde el psicoanálisis Lacaniano cuestiona sobre ¿Qué nuevos aportes pueden brindar a la identificación del acto educativo otros campos de saber cómo la pedagogía, donde frente a la inclusión de casos diversos, lo central del asunto gira alrededor del rechazo al saber en el niño?

Con respecto al dispositivo escolar, la pregunta que se abre involucra al rol del educador para plantear ¿De qué forma es posible generar dentro del dispositivo escolar más espacios para educadores donde sea factible la circulación de su deseo frente a cargas horarias de trabajo administrativo cada vez más grandes? Y, por último, respecto a la relación del acto educativo con la transmisión es posible cuestionar ¿De qué otras formas estos dos procesos pensados como diacronía y sincronía respecto al saber se pueden establecer como una ética de la labor educativa en tanto posibilitan una elección frente a lo imposible?

9. REFERENCIAS

- Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo? Seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino*. 2(2018), 377–380.
- Aranda, B., & Ochoa, F. (2019). Recuperación del sujeto del inconciente en el acto analítico. En *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* (Vol. 22, Número 2).
www.revistas.unam.mx/index.php/repwww.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin
- Araujo, G., & Pardo de Araujo, C. (1990). EL psicoanálisis para (en) la institución escolar. En *Tramas (México, D.F.)* (Número 1). Univ.
<https://biblat.unam.mx/es/revista/tramas-mexico-d-f/articulo/el-psicoanalisis-para-en-la-institucion-escolar>
- Báez, J. (2013). Psicoanálisis y educación “O el psicoanálisis en la educación superior”. En *Tesis psicológica* (Vol. 8, Número 1).
- Barrero Galindo, M. I. (2014). Aplicación del Psicoanálisis en la educación. En *Paideia Surcolombiana* (Vol. 1, Número 18). Universidad Surcolombiana.
<https://doi.org/10.25054/01240307.1155>
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. LATORRE LITERARIA, S.A.
<https://doi.org/10.4324/9781315249032>
- Coccoz, V. (2021). *Nuevas Formas del Malestar en la Cultura*. Grama Ediciones.
- Cordié, A. (2003). *Los retrasados no existen Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Nueva Visión.
- Cuello, M., & Labella, M. (2017). Psicoanálisis y educación: dialogando sobre el vínculo educativo. En *Argonautas, Año* (Vol. 7).
www.argonautas.unsl.edu.ar
- Cuomo, G., & Danelinck, D. (2017). *La escuela entre los discursos*.
- Danelinck, D., Ledesma, N., Cuomo, G., & Kiel, L. (2017). *La Teoría de los discursos: una herramienta caleidoscópica*.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Manantial.
- Foucault, M. (1978). El juego de Michel Foucault. En *Revista Diwan* (Vol. 2 y 3).
<https://forofarp.org/beta/wp-content/uploads/2019/02/ElJuegoDeMichelFoucault.pdf>
- Freud, S. (1914). Introducción al Narcisismo. En *Sigmund Freud Obras completas*

- vol. XIV. Amorrortu editores.
- Freud, S. (1917). Conferencia 20: La vida sexual de los seres humanos. En *Leonardo*. Amorrortu editores.
- Freud, S. (1930). *El malestar en la Cultura*. Amorrortu editores.
- Freud, S. (1933). *conferencia 34. Esclarecimientos, aplicaciones, orientaciones*. Amorrortu editores.
- Freud, S. (1937). Análisis terminable e interminable. En *Sigmund Freud Obras Completas*. Amorrortu editores.
- Gesualdi, M. (1986). *Carta a una Maestra* (Octava). Hogar del Libro, S.A.
<http://mibibliotecalibre.blogspot.com/>
- Giuliano, F. (2017). From subject and repetition in education to ethical recognition as an educational act. *Araucaria*, 19(38), 265–284.
<https://doi.org/10.12795/araucaria.2017.i38.12>
- Guindi, P. (2017). El estatuto del sujeto supuesto saber en la transmisión oral del psicoanálisis desde una perspectiva teórica de orientación lacaniana . *IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad*, 371–374.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía* (2a ed.). AKAL.
- Lacan, J. (1972). *Otros Escritos El Atolondradicho*. Páidos.
- Lacan, J. (2008a). *El seminario 17: El reverso del psicoanálisis*. Paidos.
- Lacan, J. (2008b). Seminario 2: El yo en la Teoría de Freud y en la Técnica Psicoanalítica. En *Biología* (Vol. 12, Número 55). Páidos.
- Lacan, J. (2009). Escritos 1 Seminario sobre la carta robada. En *Paidos* (tercera, Vol. 53, Número 9). Siglo veintiuno editores.
- Lacan, J. (2010). *El seminario 11 Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (primera, Vol. 11, Número 16). Paidos.
<https://doi.org/10.3917/ess.017.0089>
- Lacan, J. (2012). *El seminario 19: O peor...* Paidos.
- Lacan, J. (2013). *Seminario XVI de un otro al Otro* (Vol. 53, Número 9). Páidos.
- Lacan, J. (1967). Otros Escritos. En *El Acto Psicoanalítico* (primera). Paidos.
- Lacan, J. (1983). *Psicoanálisis, radiofonía y televisión*. Anagrama.
- Lacan, J. (2009). *Escritos 2 Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano* (Tercera). Siglo veintiuno editores.

- Lacombe, F., & Vásquez, F. (2011). El Horizonte Pedagógico Socio/Crítico Como Base De La Reflexión Del Acto Educativo (II). La Reflexión Docente Como Una Actividad Compleja Dentro Del Horizonte Pedagógico Socio-Crítico. *Psicogente*, 14(26), 227–230.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552359002>
- Manonni, M. (1979). *La educación imposible* (11a ed.). Siglo xxi editores.
- Manonni, M. (2011). *El niño retardado y su madre*. Paidós.
- Martín Rojas, R. (2005). Entre el deseo y la invención del saber. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(12), 1–14.
<https://doi.org/10.35362/rie36122738>
- MAXQDA. (2021). *Guía de introducción MAXQDA*. VERBI Software. Consult. Sozialforschung. GmbH.
- Mazza, C. (2005). Los Cuatro Discursos de Jacques Lacan. *Texturas*, 5, 115–124.
<https://doi.org/10.14409/texturas.v1i5.2836>
- Mazzuca, M. (2016). EL SABER HACER CON EL SÍNTOMA. *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos*, 491–494.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *Curso de Inclusión Educativa. Programa de formación continua del Magisterio Fiscal* (Vol. 53, Número 9). Ministerio de Educación Ecuador.
- Otero, T., Kahanoff, D., & Lombardi, G. (2013). Tique y libertad: la clínica del campo del deseo al campo del goce. *Anuario de Investigaciones*, XX, 163–169.
- Peusner, P. (2006). *Fundamentos de la clínica psicoanalítica Lacaniana con niños*. Letra Viva.
- Peusner, P. (2008). *El Niño y el Otro*. Letra Viva.
- Peusner, P. (2009). *El sufrimiento de los niños*. Letra Viva.
- Peusner, P. (2010). *Reinventar la debilidad mental*. Letra Viva.
- Peusner, P. (2015). *Huir para adelante: El deseo del analista que no retrocede ante los niños* (1a ed.). Letra Viva.
- Peusner, P. (2019). *Aurotidad y desproporción sexual*. Letra Viva.
- Rabinovich, D. (1979). El psicoanalista entre el amo y el pedagogo. *Analítica*, 1,

29–57.

- Romé, M. (2015). La noción de enunciación en la enseñanza de Jacques Lacan: aportes para una conceptualización del acceso del niño a la palabra. En *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). Mc Graw Hill.
- Sanabria, Á. (2007). *El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario*. Paradígma. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Savio, K. (2015). Aportes de Lacan a una teoría del discurso. *Folios*, 42, 43–54. <https://doi.org/10.17227/01234870.42folios43.54>
- Savio, K. (2017). El Sujeto De La Enunciación: Diálogos Entre La Lingüística Y El Psicoanálisis. *Linguagem em (Dis)curso*, 17(2), 271–284. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-170207-2017>
- Sierra, N. (2016). *Una conversación posible entre el Psicoanálisis y la Educación* (1a ed.). Editorial Teseo.
- Soler, C. (2013). *Lacan, lo inconciente reinventado*. Amorrortu editores.
- Soler, C. (2015). *Lacan, lector de Joyce*. Ediciones S&P.
- Tizio, H. (2005). *Reinventar el Vínculo Educativo* (segunda). Grama Ediciones.
- Vilafranca, I. (2012). La filosofía de la educación de Rousseau : el naturalismo eudamonista. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació Núm.*, 19, 35–53. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.94>
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método*. Cengage Learning Editores, S.A. de C.V.
- Žižek, S. (2004). *La dominación, hoy: del amo a la universidad, en Violencia en acto, Conferencias en Buenos Aires*. Paidós.



DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **Jorge Eduardo Mora Granizo** con C.C: #1717968950 autor(a) del trabajo de titulación: **“El acto educativo en relación con el dispositivo escolar”** previo a la obtención del grado de **MASTER EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACION** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de graduación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, 21 de octubre de 2021

Psi. Cl. Jorge Eduardo Mora Granizo
C.C: 1717968950

REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE GRADUACIÓN

TÍTULO Y SUBTÍTULO:	El acto educativo en relación con el dispositivo escolar		
AUTOR(ES) (apellidos/nombres):	Mora Granizo Jorge Eduardo		
REVISOR(ES)/TUTOR(ES) (apellidos/nombres):	Ocaña Ocaña, Andrea Rendon Chasi, Alvaro Carpio Mosquera, Carlos		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
UNIDAD/FACULTAD:	Sistema de Posgrado		
MAESTRÍA/ESPECIALIDAD:	Maestría en Psicoanálisis y Educación		
GRADO OBTENIDO:	Master en Psicoanálisis y Educación		
FECHA DE PUBLICACIÓN:	21 de octubre de 2021	No. DE PÁGINAS:	87
ÁREAS TEMÁTICAS:	Psicoanálisis y Educación		
PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:	Acto educativo, dispositivo escolar, encuentro, discurso, niñez, adolescencia.		
RESUMEN/ABSTRACT (150-250 palabras):			
<p>Las formas que toma lo sintomático dentro de la relación entre niños y educadores en el dispositivo escolar, en varias ocasiones, se va a ver marcado en torno al rechazo al saber. Ya sea como la dificultad para aprender o resolver ejercicios, tanto como el incumplimiento de trabajos o la presencia de respuestas y comportamientos que transgreden la norma institucional y que imposibilitan su permanencia dentro de las aulas. Es a partir de estas situaciones que se actualiza la pregunta sobre la inclusión escolar y sobre los conceptos en que se sostiene la tarea educativa. De allí que, la presente investigación tenga como objetivo indagar acto educativo en relación con el dispositivo escolar. El método parte de la investigación bibliográfica de teoría psicoanalítica lacaniana y su alcance es exploratorio - descriptivo pues además se toma como análisis de caso la experiencia de la escuela de Barbiana recogida en el texto Carta a una maestra. Se concluye que el acto educativo puede ser abordado como un decir que verifica un cambio en la posición del sujeto frente al saber producto de un encuentro contingente, que se lleva a cabo dentro del dispositivo escolar entendido como discurso.</p>			
ADJUNTO PDF:	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> NO	
CONTACTO CON AUTOR/ES:	Celular: 0983505852	Nombre: jorge.mora8998@gmail.com	
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN:	Nombre: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
	Teléfono: 3804600		
	E-mail: info@cu.ucsg.edu.ec		

SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA

Nº. DE REGISTRO (en base a datos):	
Nº. DE CLASIFICACIÓN:	
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):	http://repositorio.ucsg.edu.ec