

La inclusión escolar desde la perspectiva de la teoría de los discursos

Danelinck, Daniela;[1]Demarco, Fabiana[2]; Kiel, Laura[3]

Algunos cambios en la escena escolar

En las últimas décadas se han producido importantes cambios en los paradigmas que orientan las políticas educativas destinadas a los estudiantes con discapacidad. En la literatura académica y en los documentos elaborados por los organismos internacionales en relación con la educación de las personas con discapacidad se percibe el lugar central que fue tomando la categoría de inclusión, convirtiéndose en el nuevo ideal o imperativo que señala el rumbo del trabajo en las escuelas. Tanto es así que no resulta exagerado hablar de un cambio de paradigma en relación a la educación de las personas con discapacidad: del “paradigma de la integración” y las necesidades educativas especiales (expresado en la Declaración de Salamanca de 1994) al “paradigma de la inclusión” y el derecho a una educación que incluya a todos y todas en la escuela común (Ley de Educación Nacional, 2006; Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2007).

En la Argentina este cambio de paradigma se traduce en políticas y prácticas de inclusión con sus consecuentes instrumentos normativos, que introducen nuevos actores y complejas transformaciones en los escenarios escolares, aunque no siempre resultan en el sentido esperado. Se observa un panorama en el cual las lógicas hegemónicas bajo las cuales se implementan los proyectos de inclusión producen efectos paradójales, contrarios al propósito buscado: reacciones segregatorias, confrontaciones imaginarias, corrimiento de los aprendizajes como elemento privilegiado de la inclusión escolar y, fundamentalmente, sentimiento de desorientación y carencia formativa en los diferentes actores de la comunidad educativa.

En principio, podemos afirmar que nadie estaría en desacuerdo con la perspectiva que propone garantizar el Derecho a una Educación Inclusiva. Sin embargo, las experiencias que se recogen en las escuelas nos demuestran lo difícil que resulta instalar modalidades inclusivas en las que todos los estudiantes puedan estar en la escuela de la mejor manera posible para cada uno. Es en este contexto donde se inscribe la apuesta teórica -tan arriesgada como cualquier apuesta- de seleccionar a la teoría de los discursos de Lacan como la herramienta teórica que de manera más eficaz vuelve pensable estas nuevas realidades escolares.

Entendemos que el planteo de las políticas inclusivas en términos meramente ideológicos resulta contraproducente y puede llegar a constituirse en un obstáculo que provoque en la comunidad educativa efectos reactivos contrarios a los buscados, si solo se lo presenta como un mandato fundamentalista. Es decir, si no se tienen en cuenta las transformaciones lógicas que este cambio de perspectiva requiere y no se crean las condiciones para su instalación, se generan nuevas prácticas segregativas en lugar de inclusivas.

A su vez, se suma el aumento exponencial de niños y niñas diagnosticados, desde el campo de la salud mental, con Trastornos del Espectro Autista (TEA), quienes en la actualidad son los principales destinatarios de los proyectos de integración escolar y que años

atrás no accedían a una escolaridad común. Aún no se cuentan con datos estadísticos oficiales del número de alumnos y alumnas bajo proyecto de integración pero estamos hablando de un número tal que la normativa que intentaba regular la cantidad de profesionales provenientes del Sistema de Salud en las aulas en no más de dos ya no puede cumplirse en algunos distritos o regiones.

Desde esta perspectiva, esta investigación recoge la preocupación por el énfasis en las evaluaciones diagnósticas que han penetrado e invadido las modalidades propias de instalación de los vínculos en los ámbitos escolares. Encontramos esta misma preocupación expresada en un cuadernillo oficial de 2015, publicado por el Ministerio de Salud y el Ministerio de Educación de la Nación, donde se advierte del uso inapropiado de diagnósticos y medicamentos en la infancia: existe “una tendencia creciente a abordar problemáticas que surgen del ámbito escolar a partir de la realización de diagnósticos de salud mental en base a meros indicadores comportamentales, prescripción inadecuada de medicamentos e indicación inoportuna de certificación de discapacidad”.^[4] Sobre la compleja articulación del saber médico y el saber pedagógico en las escuelas, podemos afirmar que de manera paulatina el Sistema Escolar fue siendo despojado de sus propios dispositivos y mecanismos a favor de la inclusión escolar, para acudir cada vez más a las lógicas específicas del Área de Salud – derivación, perspectiva del caso, tratamiento de la conducta como trastorno-; corrimiento que está asociado al aumento de Certificados de Discapacidad en la infancia, a edades cada vez más prematuras.

El incremento de la problemática de la inclusión escolar que reflejan los documentos oficiales se asocia a la aceleración de la patologización de la infancia. Los docentes quedan así ubicados como agentes de un discurso de producción de discapacidad aun cuando no les resulte visible su participación. En tanto la Escuela constituye un engranaje en esta compleja maquinaria que deja a los niños y jóvenes apresados en el lugar de objetos de prácticas deshumanizantes, es prioritario comprender estas operaciones para estar en condiciones de fortalecer las propias del vínculo educativo.

Jean Claude Maleval (2012, 2011), Eric Laurent (2013, 2009), entre otros psicoanalistas, advierten sobre el riesgo de introducir a estos niños en dispositivos que pretendan curarlos de un trastorno o una discapacidad, planteando como única posibilidad la reeducación para paliar el déficit. Por el contrario, los psicoanalistas lo entienden como un modo de funcionamiento dentro de una posición subjetiva y proponen dirigirse al niño como sujeto. Desde esta perspectiva, las dificultades de los niños para la instalación en el lazo no corresponden a una enfermedad sobre la cual intervenir bajo lógicas de otro campo disciplinar sino una oportunidad para comprender las condiciones particulares de instalación del vínculo educativo.

Para finalizar este primer apartado, quisiéramos señalar que frente a los actuales requerimientos de las escuelas para sostener las trayectorias escolares y los procesos de inclusión, los docentes, equipos técnicos y profesionales integradores se ven confrontados con la necesidad de contar con saberes que les permitan abordar esas demandas. “La presencia de los profesionales de la psicología en distintos ámbitos institucionales requiere para su sustentación de un sólido marco conceptual dados los riesgos de asimilaciones o

superposiciones, traspolaciones o intromisiones con los otros campos disciplinares” (Kiel, 2008b). La preocupación porque estos profesionales cuenten con herramientas conceptuales a la altura de la época constituye uno de los pilares centrales de esta investigación.

El colectivo de trabajo que lleva adelante esta investigación está conformado por profesionales provenientes de diversas disciplinas: psicología, psicopedagogía, filosofía, sociología; no obstante, podríamos decir que en todos los casos nos compromete la tarea que denominamos “del agrimensor” (Danelinck et al, 2017). La agrimensura es el arte de saber medir las superficies, una disciplina que se ocupa de la delimitación de superficies, la medición de áreas y la fijación de toda clase de límites. Como agrimensores, por tanto, se trata en primer lugar de trazar el límite que separa al psicoanálisis de la educación (de la arena escolar), para así evitar las asimilaciones o intromisiones a las que hacíamos alusión hace un momento entre campos disciplinares heterogéneos. A su vez, ese límite resulta condición de posibilidad para la interdisciplina, no sólo un corte y una separación sino también un lugar de encuentro y diálogo entre disciplinas (Ledesma y Demarco, 2015)

La teoría de los discursos de Lacan

Hasta 1968 Lacan no tiene realmente una teoría del discurso, término que emplea indistintamente, de una manera no técnica, como sinónimo de lenguaje, de episteme o de lengua. Sin embargo, el *Seminario 16* (1968-1969) inaugura un periodo en la enseñanza de Lacan dominado por la noción de discurso, que se extiende por lo menos hasta el *Seminario 18* (1970-1971), y quizás hasta el *Seminario 20* (1972-1973). [5]

Durante esos años, Lacan no es el único en considerar al discurso como objeto de estudio privilegiado. 1969, el año en que Lacan escribe en la pizarra el matema del discurso, es el mismo año en que Foucault publica *La arqueología del saber*, y dicta su famosa conferencia “¿Qué es un autor?”; el mismo año en que Michel Pêcheux publica “Análisis automático del discurso”, lo que nos permite afirmar que la noción de discurso estaba fuertemente instalada en el escenario intelectual francés de finales de la década del '60 (Authier-Revuz, 2011). El auge del estructuralismo en Francia hizo de la noción de “discurso” una categoría central en el análisis de fenómenos políticos y sociales. Es por ello que la misma ofrece el marco teórico más general donde inscribir la teoría lacaniana de los cuatro discursos, considerando que “discurso” nombra para Lacan “un orden del lenguaje inscripto en lo real y que condiciona todo lo que allí puede articularse con palabras” (Soler, 2011: 27).

Si bien no podemos ofrecer aquí una explicación exhaustiva de la teoría de los discursos, para nuestro objetivo en este trabajo nos alcanza con precisar las tres acepciones del término “discurso” que son operativas en nuestro análisis de los vínculos escolares contemporáneos:

1. el discurso como “otra escena”

A modo de presentación, se toma una definición de discurso que aparece en el *Seminario 17*: “una estructura necesaria, que excede con mucho a la palabra, siempre más o menos ocasional”. En esta definición, Lacan pretende resaltar la oposición entre lo ‘necesario’ y lo ‘ocasional’. Lo necesario se sitúa del lado del discurso, lo ocasional del lado de la palabra.

Como señala Beatriz Zuluaga “la palabra puede ser frágil, efímera, pero el discurso en cambio subsiste, instaure relaciones, códigos, imperativos, es decir, va mucho más lejos que las enunciaciones efectivas” (Zuluaga, 2009).

Las estructuras discursivas determinan las relaciones invariables que el lenguaje establece en términos de lugares, funciones y elementos; preceden a la entrada de los hablantes en ellas y construyen las condiciones en que estos se sitúan incluso antes o sin necesidad de haber emitido palabra alguna. (Lacan, 2009, 11; Brousse, 2000: 32). En *Lacan, pasador de Marx*, Pierre Bruno ha comparado al discurso con una farmacia señalando que si un cliente entra a la farmacia a preguntar por un medicamento para la impotencia, y la farmacéutica responde recitando una fábula de La Fontaine, podemos concluir –porque estamos en una farmacia– que es la farmacéutica la que no está en su sitio; “no está en sus cabales”, como se dice. “La farmacia, entonces, es el discurso: les permite localizar los lugares, las relaciones, los términos que no tienen necesidad de palabras para significar” (Bruno, 2011:218)

Cuando Lacan presenta los discursos como “una estructura necesaria que excede con mucho a la palabra, siempre más o menos ocasional”, quiere decir que todo aquello que los seres humanos hacemos con palabras (el pensamiento, el amor, la poesía, la invención, la política) encuentra en la lógica discursiva un orden inconsciente de la causalidad, como “Otra escena” ya no psíquica, sino discursiva, que “domina y gobierna todas las palabras que eventualmente puedan surgir” (Lacan, 2009: 179).

Siguiendo a Juan Carlos Indart (2005), en un trabajo previo hemos argumentado que la noción de discurso produce en las escuelas un “efecto de depreciación de la palabra” (Cuomo y Danelinck, 2017). Sostuvimos que quizás este sea el mayor aporte que el psicoanálisis puede hacer en el terreno escolar, donde encontramos muy arraigada la creencia de que hablando se puede cambiar o mejorar o transformar el vínculo social, diríamos: “con la pluma y la palabra”. En la escuela nos la pasamos hablando (en las reuniones de equipo, en las capacitaciones, en la sala de maestros, en las horas de tutorías, en las reuniones con los padres, etc.), pero la indicación de Indart es que “hablando y hablando no nos damos cuenta que el espacio de ese vínculo social está regido por reglas que no sabemos cuáles son y que nos barran en toda circunstancia” (2005).

Tomar la palabra, sostiene Lacan, “es un fenómeno embriagador” (2009: 180), y cuando hablamos tendemos a olvidar demasiado rápido lo que constituye la esencia de la teoría psicoanalítica, a saber: que lo dicho, independientemente de lo que se haya querido decir, va a depender del discurso donde hayamos tomado la palabra, o mejor: del discurso donde nuestra palabra haya quedado tomada.

Esta primera definición implica la sujeción a ciertas lógicas y ordenamientos propios de la estructura de discursos. Es decir, que aquello que se dice y aquello que se hace en el campo social tiene efectos según el discurso de inscripción así como el lugar que se ocupe en el mismo. Se delimita así un ámbito para el estudio exploratorio de la inclusión escolar entendida como una práctica discursiva

2. el discurso como lazo social

Otra definición de discurso, enunciada por Lacan en 1972, hace hincapié en el discurso como estructura que sostiene el lazo social: "...esta especie de estructura que designo con el término discurso, es decir, aquello por lo cual, por el puro y simple efecto de lenguaje, se precipita el lazo social..." (2012 b)

“Discurso” es el nombre que le da Lacan a lo que organiza el vínculo social y fabrica la trama de la realidad compartida. Ningún vínculo, ningún lazo al otro o a los objetos, es simplemente “natural”, “espontáneo”; por el contrario, los vínculos humanos se ordenan siempre a partir de uno o más discursos, que cumplen la función de organizar la vida social, de regular el modo en que los sujetos se relacionan entre sí y con los objetos del mundo, con su propio cuerpo, con la naturaleza, con el tiempo y el espacio, etc.

Siendo la teoría de los discursos una teoría del lazo social, se afirma que “la referencia al lazo funciona como un operador que permite ordenar toda una serie de fenómenos que se despliegan en las escuelas, que de otra manera resultarían inaprensibles o sin conexiones causales. El lazo social es un operador conceptual que permite ordenar y orientar las intervenciones” (Kiel, 2008a). Frente a las modalidades intervencionistas en expansión que reducen los recursos defensivos de los sujetos a discapacidades, el psicoanálisis aporta una orientación que restituye las expresiones y conductas de los niños al lazo con el Otro como condición para su comprensión y abordaje, siempre de manera indirecta y mediada por los aprendizajes.

La teoría de los discursos constituye un instrumento conceptual superador de ciertas corrientes ideologizadas, moralizantes o culpabilizadoras hacia los docentes, porque permite desmontar las nociones circulantes respecto de los vínculos. No se trata de las personas ni de las intenciones ni de las voluntades sino que se trata de una lógica precisa. Es desde esta perspectiva que esta investigación tiene como objetivo aportar comprensión a los procesos de inclusión de estos alumnos en los dispositivos escolares y de instalación del vínculo educativo. A su vez, resultará una contribución tendiente a orientar las intervenciones de los profesionales y técnicos que trabajan en el campo educativo.

La noción de discurso es así una importante herramienta teórica del psicoanálisis lacaniano, cuya transmisión a los docente y profesionales de la Educación abriría la posibilidad de un análisis de la inclusión escolar despojado de las confrontaciones imaginarias o las intenciones personales. La perspectiva que aporta la noción de discurso, en tanto se trata de una lógica en juego, posibilita una lectura racional de las posiciones subjetivas en los lazos sociales según cada discurso.

3. el discurso como una máquina que produce efectos

Y por último, se recorta a los fines de este trabajo una tercera definición en la que se agrega la noción de efecto de discurso: "...el modo por el que un discurso se ordena de modo tal que precipite un lazo social comporta inversamente que todo lo que se articula ahí se ordena por sus efectos..." (Lacan, 2012 b)

La teoría de los discursos, podríamos decir, hace de la realidad un efecto; considera que todo lo que se articula ahí, ante nosotros, en el mundo que conocemos, es efecto de una lógica discursiva. Permite el estudio del campo de lo social desde una perspectiva lógica, y en

ese sentido, ciertos fenómenos, obstáculos y escollos que se presentan de manera aislada y contingente para los actores sociales se ordenan y devienen pasibles de análisis y reflexión.

Para ilustrar esta idea conviene atender al momento en que Lacan elabora su teoría de los cuatro discursos, en las postrimerías de los acontecimientos de Mayo del 68. Considerando que ninguna de las teorías disponibles podía explicar los acontecimientos (Lacan, 2012: 429; Milner, 2010), Lacan inventa entonces un “artefacto” que le permite explicarlos como efectos del discurso, o más precisamente, efectos de un cambio en el discurso (volveremos sobre esto más adelante).

Inspirándose en la noción de grupo cuaternario del matemático Felix Klein y en la enseñanza de su amigo Georges Th. Guilbaud, Lacan construye en la primera clase del seminario 17 un objeto matemático al que nombra “cuatrípodos” (Lacan, 2009: 15): “un aparato de cuatro patas, con cuatro posiciones, que puede servirnos para definir cuatro discursos básicos” (18). Cuando dos años más tarde Lacan acuñe el neologismo “matema” partiendo de los “mitemas” de Lévi-Strauss (Lacan, 2012 b; 2010: 144), este aparato cuaternario pasará a ser conocido como el “matema del discurso”:

[Fig.1 Matema del discurso]

Este aparato que inventó Lacan en 1969, el matema del discurso, es un objeto matemático que consiste en cuatro letras y algunas reglas de funcionamiento. Si bien no podemos detenernos aquí en los problemas relativos a la formalización de la teoría de los discursos, nos interesa destacar que el matema del discurso es ante todo una herramienta que sirve para leer los acontecimientos. Es una herramienta que le permite a Lacan leer “la razón de los efectos” de Mayo, tomando la célebre expresión de Pascal. Pero además, y sobre todo, es una herramienta que nos permite a nosotros leer nuestro presente histórico, nuestra propia coyuntura promediando la segunda década del siglo XXI. No es algo muy sorprendente, después de todo, dado que es lo que sucede con una brújula o un microscopio, que no dejan de arrojar nuevos resultados cada vez que se los utiliza.

“Entrevenir” discursivo

La Escuela es una institución moderna creada en el siglo XIX. Emerge en la historia como una institución de encierro, una entre otras, de la sociedad disciplinaria (Foucault); como aparato ideológico de los Estados-Nación (Althusser); en pleno auge del capitalismo industrial; en el siglo donde la electricidad y el electromagnetismo comenzaban a cambiar para siempre la faz del planeta. Desde su misma fundación, por tanto, la Escuela está ceñida por la lógica del discurso universitario como nuevo discurso del amo. Pero si el discurso universitario es una constante, una matriz discursiva que organiza desde siempre el lazo social en las escuelas, debemos preguntarnos qué cambió... porque en el primer apartado de este trabajo hemos establecido que algo cambió en la escena escolar en las últimas décadas.

Antes de introducir nuestra hipótesis sobre estos cambios producidos—que intentará pensar las nuevas realidades escolares en términos de “efecto de discurso”, y más específicamente como efectos del discurso universitario sobre el vínculo educativo-, quisiéramos introducir una noción central a este proyecto, aquella de “entrevénir discursivo”, que fue acuñada en el curso de esta investigación como un intento de conceptualizar el movimiento inter e intradiscursivo que caracteriza a la teoría lacaniana de los discursos (Chiesa, 2016: 147).

Para presentarla noción de “entrevénir”, que se considera un aporte original de esta investigación, partamos de una cita bastante conocida de Lacan en el *Seminario 17*:

Se trata de articular una lógica que, por muy débil que parezca –mis cuatro letritas, que parecen poca cosa, pero hay que saber con qué reglas funcionan-, es aún lo bastante fuerte como para implicar lo que constituye el signo de esta fuerza lógica, a saber, la incompletud (...) esto tiene una consecuencia muy importante, especialmente para los revolucionarios, es que nada es todo. Tomen las cosas por donde sea, háganlas girar como quieran, la propiedad de cada uno de estos pequeños esquemas de cuatro patas es que dejan cada uno su hiancia (Lacan, 2009: 218).

Cada discurso organiza un mundo en la medida que conlleva el criterio de lo verdadero así como genera las condiciones para lo que quedará segregado. Cada discurso genera sus propias condiciones y sus propias modalidades de lazo, así como sus propios impasses y escollos. La pretensión de dominio o mandato propio del lugar del amo en cada discurso conlleva en sí misma el tope de lo imposible. “El discurso conlleva a la vez como correlato tropezar con imposibles” (Miller, 2015: 172) La dimensión de lo imposible es lógica y solidaria del funcionamiento de los discursos. Todos los discursos son lógicas necesariamente fallidas, incompletas, soportan una dimensión de imposibilidad y de impotencia. Es por ello que, como señala Lacan, los discursos rotan: “Cambio de discurso: eso se mueve, eso los, eso nos, eso se traspasa” (2010, 26).

La condición de los discursos de ser siempre parciales, particulares, con su propio límite, permite analizar los cambios de épocas y ciertas transformaciones sociales en términos de rotaciones y giros así como en términos de dominancias y hegemonías discursivas. En la analogía entre las profesiones imposibles planteadas por Freud y los 4 discursos formalizados por Lacan se tendió a hacer una correspondencia unívoca entre profesiones y discursos. Esta lectura desvirtúa la potencia de la teoría de los discursos como herramienta de formalización de una lógica social, con sus movimientos, transformaciones y giros.

Lacan nombra este movimiento entre discursos “cuarto de giro”, aunque en rigor se trata de una serie de permutaciones literales que organizan movimientos de los más variados: movimientos rotatorios, movimientos de báscula, incluso inversiones y suspensiones. Oliver Feltham (2006) ha analizado en detalle la lógica de estos movimientos, pero en el marco de este trabajo nos alcanza con sostener que el movimiento que anima el aparato, que hace que un discurso de lugar a otro o bien que los mismos se interrumpan, se encuentren, se distorsionen, es parte esencial de la teoría de los discursos como teoría del lazo social.

Para dar apoyo a esta afirmación tomamos la indicación de Milner sobre el carácter único del matema de los cuatro discursos: “La permutación que estructura a la teoría de los

cuatro discursos es interna a un matema único: el que constituyen, tomados en su conjunto, cuatro fórmulas y las reglas que hacen pasar de uno a otro” (1996, 137). La permutación de las letras en los lugares no es un accidente o agregado inesencial sino que es parte integral de la teoría, porque el conjunto de reglas que hacen pasar de un discurso a otro es lo que hace funcionar al aparato en su conjunto.

Llamamos “entrevenir discursivo” a este movimiento por el cual un discurso da lugar a otro, movimiento que no obstante puede verse interrumpido, suspendido temporalmente en las más variadas “figuras del discurso”(tomamos la noción de figura como la trabaja Roland Barthes en *Fragmentos de un discurso amoroso*), así como también facilitado. Por considerar que en la teoría de Lacan los cuatro discursos entrevienen de manera necesaria, todo lo que podamos decir del discurso o lazo social “se dirá en un vocabulario del encuentro, del arrinconamiento, del contacto, del entre-dos” (Milner, 1996, 136). Todo vínculo social concreto (sea el vínculo amoroso, el vínculo educativo, o incluso el vínculo con uno mismo) se organiza a partir de un entrevenir discursivo, esto es: se sostiene como mínimo entre-dos lógicas discursivas.

Cuando el aparato discursivo funciona, parece indicar Lacan, lo que encontramos es siempre un movimiento bascular o rotario. Los discursos giran uno alrededor del otro, dando lugar a un entrevenir que hace posible la vida en común, los vínculos humanos, las cosas del amor, y también los procesos de aprendizaje.

La rotación de los discursos es lo que mantiene el orden del mundo haciéndolo habitable. El lazo social –cualquiera de ellos que se trate- es una cuestión de discursos. Se trata de funcionamiento de los discursos y condiciones para su rotación. El resultado es un orden del mundo en el que los discursos giran. Que la rotación de discursos funcione permitiría que el docente se recueste sobre el ordenamiento y regulación que genera toda estructura discursiva sin tomar a su cargo la puesta de límites.

Si el lazo social como aparato de goce no funciona, si no gira, chirría, señal de que la cosa no marcha. Este enunciado mínimo, que se desprende de la noción de entrevenir, nos permite formular una hipótesis sobre lo que sucede actualmente en las escuelas.: la antigua figura discursiva que sostenía, entre-dos discursos, la escena escolar y el vínculo educativo se ha desmantelado en las últimas décadas.

Nuestra hipótesis es la siguiente: todas las “instituciones de encierro” analizadas por Foucault (la cárcel, el hospital, la escuela, el asilo, el cuartel, etc.), propias de la modernidad capitalista, están comandadas por el discurso universitario como nuevo discurso amo; pero también en todos los casos una serie de dispositivos, rituales, técnicas e instrumentos, cumplían la función de sostener o instalar, intramuros, un semblante de autoridad como agente del discurso del amo antiguo. Para que la Escuela resulte habitable fue necesario que en su interior el nuevo discurso del amo se articule o se anude con otra lógica discursiva; o dicho en otros términos: se necesitó que el tipo de lazo social que instaure el discurso universitario se matice en las escuelas con otra lógica más propicia, otro modo de ordenar el lazo social. Es por ello que el discurso del amo antiguo se sostuvo mediante una serie de dispositivos y prácticas escolares.

Tomemos por ejemplo la figura del maestro (Cuomo y Danelinck, 2017). Desde siempre el maestro es un funcionario público, un individuo en sí mismo intercambiable, que puede ser reemplazado por cualquiera porque funda su autoridad en el cargo, en la función que ocupa, y no en sus cualidades intrínsecas o en su saber. Sin embargo, de todos modos, resulta fundamental que ese maestro (ese funcionario, ese burócrata) pueda acceder a hacer semblante de amo para sus alumnos, para que se instale un vínculo educativo y la escena áulica resulte sostenible. Sin este efecto de distorsión sobre el discurso universitario pareciera que la cosa no marcha (Lacan, 2009: 22), como si en las escuelas fuese imposible educar (discurso universitario) sin gobernar al mismo tiempo (discurso del amo).

Ahora bien, pareciera, y ésta es la hipótesis de esta investigación, que en los últimos cincuenta años se ha roto este “entrevenir discursivo” inherente al normal funcionamiento de la escuela. Con la crisis de la sociedad disciplinaria se derrumbaron los muros que recortaban un ‘adentro’ y un ‘afuera’ de la Escuela, el antiguo discurso del amo perdió su eficacia para regular la escena escolar y la lógica del discurso universitario terminó por inundar, y en muchos casos desbordar, a las escuelas. Aún si la lógica del discurso universitario estructuró desde siempre el lazo social en las escuelas, nunca antes lo había hecho de un modo tan idiota.

Lo que encontramos en la actualidad es un agotamiento de esta figura discursiva, del entrevenir del discurso universitario con el discurso del amo, que históricamente hizo posible el vínculo educativo en las escuelas. Cada vez más lo que se instala en las escuelas es el (mal) funcionamiento idiota del discurso amo contemporáneo, esto es, el discurso universitario girando en redondo sobre sí mismo. Frente a la disolución de los lazos que ponen en forma ciertos límites en términos de impotencia e imposibilidad, los sujetos se enfrentan con la sensación de lo ilimitado y la impresión de lo desregulado generando un clima social irrespirable.

(...)

El (mal) funcionamiento idiota del discurso universitario en las escuelas instala esa relación técnica al saber que desautoriza el saber pedagógico y horada la autoridad docente. La legitimación de un saber “cientificista” como el único validado en los ámbitos escolares 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. Dicho en otros términos, el docente, y toda su formación, queda desactualizado con respecto a las novedades que trae el ámbito tecno- científico. Aquí se despliegan todas las propuestas de formación docente vigentes provenientes de la neuro-didáctica y los aportes de las neurociencias tan de moda en la actualidad. El desarrollo de estos discursos establece relaciones existentes entre el cerebro, la conducta y los procesos cognitivos que vuelven obsoletos los saberes “tradicionales”. Así, avances en ámbitos tan ajenos a la escuela como las técnicas de la neuroimagen, los estudios genéticos, los desarrollos de la neurobiología, y el estudio de modelos neuronales, pretenden constituirse en saberes capaces de orientar la tarea docente. Vemos cómo la idea tradicional de alumno queda perdida al pensar a quien aprende como el sustrato orgánico en que se desarrollan las relaciones entre conducta, funcionamiento cerebral y respuestas neurocognitivas.

Así, problemas tradicionales que abordó la escuela desde sus orígenes, como la adquisición de las prácticas de lectura, escritura y oralidad, los cálculos, cuestiones conductuales; aparecen explicados desde una nueva perspectiva: mecanismos genéticos, evolutivos, cambios estructurales y funcionales a nivel neuronal. La neuropsicología infantil pretende constituirse en un aporte a las prácticas docentes y al esclarecimiento de distintas problemáticas que se despliegan en la escuela.

La orientación por los discursos permite poner de relieve la profunda ruptura y disyunción entre este tipo de saberes y los tradicionales saberes pedagógicos que los docentes sostienen. Si bien estos desarrollos se promueven como aportes a la educación, desde la perspectiva de estas formalizaciones, resultan en términos de imposiciones sin posibilidad de rotaciones ni entrevenir discursivos. El imperativo de formación docente en términos de conocimiento de este lenguaje cientificista, implementación de técnicas de evaluación y herramientas de intervención apoyadas en estos desarrollos produce una ruptura con el saber docente. Todo lo que se sabía hasta el momento acerca de los niños aparece como insuficiente, a- científico, desactualizado, y en consecuencia, inútil.

La autoridad del maestro en las aulas durante mucho tiempo fue sostenida por las técnicas e instrumentos del poder disciplinario, junto a una serie de rituales heredados de otros tiempos; el maestro, por metonimia, era el representante de la autoridad en el aula, autoridad de Dios, de los padres, del Estado, de la Ley. Pero en una época dominada por el discurso universitario idiota, el maestro no es más la figura de autoridad. La autoridad bajo el discurso universitario la ejerce el mercado, el saber experto de los tecnócratas, los algoritmos del Big Data y las evaluaciones generalizadas. Esta autoridad, que obedece a un orden impersonal y responde sin saberlo a un mandato de “seguir sabiendo”, se presenta bajo un formato de todo-saber, esto es, un saber sin lugar de enunciación.

Sin embargo, más allá de sus características tan hostiles a la instalación del vínculo educativo, el principal problema no es el discurso universitario en sí mismo, sino que el mismo haya quedado funcionando sólo. Y aquí el problema es que no funciona. Por lo menos esto no funciona en los ámbitos escolares, donde encontramos un consenso más bien generalizado de que la cosa no marcha. La lógica del discurso universitario, en su funcionamiento idiota, simplemente no puede organizar el tipo de lazo social que vuelve habitables las escuelas.

La noción de “entrevenir discursivo” se considera un aporte de esta investigación a la orientación de los profesionales en las instituciones escolares a la hora de evitar posiciones nostálgicas o intervenciones voluntaristas respecto de la vuelta a tiempos pasados comandados por el discurso del amo tradicional. Se tratará cada vez, de intervenir al servicio de poner en movimiento la máquina discursiva. Desde esta perspectiva lógica, se abre la posibilidad de reconocer un abanico de maniobras a favor de la rotación, los movimientos y los sostenimientos discursivos, al contar con el psicoanálisis como práctica de incidencia en el campo escolar.

Apostaremos cada vez al esclarecimiento de las coordenadas lógicas, condición de posibilidad para un cálculo sobre la propia posición. Para no perdernos en los modos imaginarios de comprender los vínculos, para no agobiarnos empujando a la “normalidad”, para no quedar

solos tirando de un carro a puro voluntarismo, para no atascarnos con los significados atribuidos a los dichos y gestos de los otros; para todo eso y seguramente para algo más, necesitamos contar con herramientas de lectura (Kiel, 2013)

Un cálculo racional sobre las posiciones de los profesionales queda habilitado desde la formalización de la teoría de los discursos a condición de contar con los límites propiciados por una fundamentación rigurosa del psicoanálisis aplicado.

Referencias

- Authier-Revuz, Jacqueline (2011), *Detenerse ante las palabras: estudios sobre la enunciación*, Fundación de Cultura Universitaria, Montevideo
- Brousse, Marie-Hélène (2000), *Los cuatro discursos y el otro de la modernidad*, Letra, Cali
- Bruno, Pierre (2011), *Lacan, pasador de Marx*, Ediciones SyP, Barcelona
- Chiesa, Lorenzo (2016), *The Not-Two. Logic and God in Lacan*, MIT Press, Massachusetts
- Cottes, Jean-François (2006), “L'ère du savoir-pouvoir”, en *Pas de zéro de conduite pour les enfants de 3 ans!*, Eres, París
- Cuomo, Gabriela y Danelinck, Daniela (2017), “La Escuela entre los discursos”
- Danelinck, D. et. al. (2017), “La teoría de los discursos. Una herramienta caleidoscópica”, en Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología (UBA), vol. XXIV, pp. 89-96
- Feltham, Oliver (2006), “Enjoy Your Stay: Structural Change in Seminar XVII”, en Clemens y Grigg(ed), *Jacques Lacan and the Other Side of Psychoanalysis*, Duke University Press, Londres
- Indart, Juan Carlos (2005), Seminario “Clínica del discurso universitario”, dictado en la EOL, inédito
- Kiel, Laura (2013), Curso Virtual dictado en Causa Clínica
- _____ (2008a), Seminario dictado en FLACSO Argentina
- _____ (2008b), “Un dispositivo de intervención en instituciones educativas”, Premio Facultad de Psicología 2008, Universidad de Buenos Aires
- Lacan, Jacques (2012), “Radiofonía”, en *Otros Escritos*, Paidós, Buenos Aires
- _____ (2012 b), *Hablo a las paredes*, Paidós, Buenos Aires
- _____ (2010), *El seminario de Jacques Lacan: Libro 20: Aún*, Paidós, Buenos Aires
- _____ (2009), *El seminario de Jacques Lacan: Libro 17: El reverso del Psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires
- Laurent, Eric (2013), *La batalla del autismo. De la clínica a la política*, Grama, Buenos Aires
- _____ (2009), *El delirio de normalidad. La clínica analítica hoy. El síntoma y el lazo social*. Buenos Aires, Argentina: Grama
- Ledesma y Demarco (2015), “La incidencia del psicoanálisis en la educación”, II Jornadas de Psicoanálisis y educación (APA- UBA)
- Maleval, Jean-Claude (2012), *Escuchen a los autistas*, Grama, Buenos Aires
- _____ (2011), *El autista y su voz*, Gredos, Barcelona
- Miller, Jacques-Alain (2015), *Todo el mundo es loco*, Paidós, Buenos Aires
- _____ (2009), *Conferencias porteñas*, Paidós, Buenos Aires
- _____ (2008), “Cosas de finura en psicoanálisis”, Curso dictado en la EOL, inédito

Milner, Jean-Claude (2010), *La arrogancia del presente. Miradas sobre una década: 1965-1975*, Manantial, Buenos Aires

_____ (2007), *La política de las cosas*, Miguel Gomez Ediciones, Málaga

_____ (1996), *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*, Manantial, Buenos Aires

Soler, Colette (2011), *Incidencias políticas del Psicoanálisis, vol. 1y 2*, Ediciones SyP, Barcelona

Zuluaga, Beatriz (2009) “Comentario de texto a la sesión del 17 de diciembre de 1969: el amo y la histórica”, en *Indecible N° IV. Los cuatro discursos en cuestión*, Asociación Internacional de Foros del Campo Lacaniano, Medellín

[1]Universidad de Buenos Aires-CONICET (Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”); Universidad Nacional de Tres de Febrero

[2] Universidad Nacional de Tres de Febrero

[3] Universidad Nacional de Tres de Febrero

[4]“Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar”, Comisión nacional interministerial en políticas de salud mental y adicciones, 2015

[5]La principal fuente de la teoría se encuentra en el *Seminario 17: El reverso del Psicoanálisis* (1969-1970). Otras fuentes son el *Seminario 16: De un Otro al otro* (1968-1969); el *Seminario 18: De un discurso que no fuera del semblante*(1970-1971); el *Seminario 19: O peor* (1971-1972); el seminario *El saber del psicoanalista*(1971-1972); el *Seminario 20: Aún*(1972-1973); los escritos “Radiofonía” (1970), “Alocución sobre la enseñanza” (1970), “Lituraterra” (1971), “El Atolondradicho” (1972); y la conferencia “Del discurso psicoanalítico”, más conocida como “la conferencia de Milán” (1972).