

LA TEORÍA DE LOS DISCURSOS: UNA HERRAMIENTA CALEIDOSCÓPICA

THE THEORY OF THE FOUR DISCOURSES: A KALEIDOSCOPIIC TOOL

Danelinck, Daniela L.¹; Ledesma, Natalia²; Cuomo, Gabriela²; Kiel, Laura²

RESUMEN

Este artículo presenta los primeros resultados alcanzados en el marco de la investigación “La inclusión escolar desde la perspectiva de la teoría de los discursos”, dirigida por la Lic. Laura Kiel en la Universidad Nacional Tres de Febrero. Propone un abordaje lógico del lazo social en las escuelas. Se presenta un desarrollo teórico sobre los cuatro discursos. Queda planteada la hipótesis de trabajo sobre los efectos de la generalización del discurso universitario en el campo social y las consecuencias de que este discurso haya quedado funcionando solo en los ámbitos escolares. A partir de la rotación de discursos, se define la noción de “entreenir discursivo” entendido como la maniobra por la cual un discurso da lugar a otro.

Palabras clave:

Teoría de los discursos - Lazo social - Vínculo educativo

ABSTRACT

This paper presents the first results achieved within the framework of the research “School inclusion from the perspective of the theory of discourses”, directed by Laura Kiel at the Tres de Febrero National University. It proposes a logical approach to the social bond in schools, while presenting a theoretical development on the four discourses. It establishes a hypothesis on the consequences that the generalization of the university discourse in the social field entailed in the schools and the educational bond. From the rotation of discourses, the notion of “discursive in-tervene” is defined as the maneuver by which one discourse gives rise to another.

Key words:

Lacan - Theory of Discourse - Social Link - Educational Bond

¹CONICET. Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani, Universidad Nacional de Tres de Febrero. E-mail: danieladanelinck@gmail.com

²Universidad Nacional Tres de Febrero.

Introducción

Este trabajo presenta los primeros resultados alcanzados en el marco de la investigación “La inclusión escolar desde la perspectiva de la teoría de los discursos”, dirigida por la Lic. Laura Kiel en la Universidad Nacional Tres de Febrero. Dicha investigación propone un abordaje lógico del lazo social en las escuelas, entendiendo que el impasse para la instauración del vínculo educativo está asociado a la generalización e imposición de ciertas lógicas discursivas en el ámbito escolar. De un modo más específico se recorta como objeto, dentro del ámbito educativo, el campo de la inclusión escolar. La misma constituye una práctica cada vez más extendida que recae sobre los niños cuya posición subjetiva ha sido designada dentro del sistema escolar de diversas maneras: Trastornos Emocionales Severos, Trastornos Generalizados del Desarrollo, Trastornos del Espectro Autista.

Esta investigación suscribe a aquellas corrientes teóricas que ubican al psicoanálisis en el campo de lo social, tanto desde (a) una concepción que toma al psicoanálisis en su dimensión de interpretación de la lógica social, como desde (b) una orientación para las intervenciones de los profesionales en distintos ámbitos e instituciones sociales.

(a) Por un lado, uno de los objetivos principales de esta investigación consiste en el reconocimiento de aquellas lógicas discursivas bajo las cuales queda instalado en la actualidad el vínculo educativo en las escuelas. Para ello se movilizan recursos hermenéuticos y teóricos propios del psicoanálisis, y sobre todo la llamada “Teoría de los cuatro discursos”, que elabora Lacan en sus seminarios y escritos del lustro 1968-1972. Esta investigación toma a la teoría de los discursos en su estatuto de herramienta, considerándola como la herramienta más activa, la más útil, para una lectura de los vínculos sociales en las escuelas y un abordaje lógico de la escena escolar actual. 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).

(b) Por otro lado, “se considera que 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). En este sentido, 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 comprometemos la tarea que denominamos “del agrimensor”. 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 interdisciplinaria, no sólo un corte y una separación sino también un lugar de encuentro y diálogo entre disciplinas. Como veremos enseguida, es en la medida en que ambos campos permanecen separados y heterogéneos (psicoanálisis y educación), que se puede comenzar a delinear el campo de incidencia de uno sobre el otro, siendo esta incidencia “lo que sobrevive cuando un corte las separa” (Lacan, 2008, 228).

El término incidencia tiene varios usos, en diversos campos del saber, para aludir a los efectos o influencia que una función, acción o decisión puede tener sobre otro campo que le es ajeno y heterogéneo. Como quedara ya señalado en el trabajo “La incidencia del psicoanálisis en la educación”: “Las incidencias son, para nosotros, un posible efecto de práctica calculada, con la intención de hacer presente la dimensión de imposibilidad que porta toda acción” (Ledesma y Demarco, 2015). La incidencia del psicoanálisis en el campo educativo debe diferenciarse de otras prácticas posibles y vigentes en lo escolar bajo la perspectiva del “intervencionismo” o la “aplicación cientifista”. Con la noción de incidencia, entonces, este equipo aspira a formalizar, en la investigación y en la práctica, un modo de operar sobre el malestar que se presenta en lo escolar sujeto a la ética del psicoanálisis

El horizonte inaugurado por Freud

No somos los primeros en pensar el límite topológico que separa psicoanálisis y educación, límite que, recordemos, separa tanto como articula. Freud mismo ofició de agrimensor en este campo. Es ampliamente conocido y divulgado el enunciado freudiano que establece las tres profesiones imposibles, “curar, educar, gobernar”, como prácticas humanas que se topan con un límite infranqueable: el resto incurable, ineducable e ingobernable. Menos transitadas son quizás las consecuencias que Freud extrae de ese planteo a la hora de pensar las condiciones de posibilidad para la operación del educador. Encontramos estos desarrollos en dos textos de Freud: “El múltiple interés del psicoanálisis” (1913) y “Sobre la psicología del colegial” (1914), que cobran para nosotros un valor referencial, como referencia no sólo teórica sino fundamentalmente ética de la presente investigación. Lo que Freud articula allí conserva cien años más tarde su apremiante actualidad, a saber: lo que aporta el psicoanálisis al ámbito educativo es la perspectiva del lazo.

En 1913 Freud señalaba lo siguiente:

“Cuando los educadores se hayan familiarizado con los resultados del psicoanálisis, les será más fácil reconciliarse con determinadas fases de la evolución infantil, y entre otras cosas, no correrán el peligro de exagerar la importancia de los impulsos instintivos perversos o asociales que el niño muestra. Por el contrario, se guardarán de toda tentativa de

yugular violentamente tales impulsos (...) La educación debería guardarse cuidadosamente de cegar estas preciosas fuentes de energía y limitarse a impulsar aquellos procesos por medio de los cuales son dirigidas tales energías por buenos caminos.”

Freud sitúa de esta manera el valor fructuoso que ese resto refractario a la educación tiene, siempre y cuando, quien educa se abstenga de eliminarlo violentamente. Para educar, diríamos con Freud, es necesario dejar subsistir esas fuentes pulsionales y promover su re direccionamiento hacia otros destinos. Ahora bien, un año después establece en “Sobre la psicología del colegial” (1914) que se requiere del lazo libidinal que se instala con la figura del maestro para que esa operación de tratamiento de la pulsión sea posible. Lazo sobre-determinado por esas “imágenes” infantiles que, al decir de Freud, comandan todas las relaciones con los objetos a lo largo de la vida en sus variadas formas (amorosas, eróticas, hostiles). Entendemos entonces que la educación se funda en cierto tratamiento de lo pulsional, no por la vía de la domesticación ni del sometimiento, sino a partir del lazo social libidinal que instala la figura del maestro. Y es sobre ese fondo que los aprendizajes escolares resultan posibles, y sobre su ausencia o desvíos numerosos escollos se atraviesan para quien enseña y para el que aprende.

Algunos años más tarde, en “Psicología de las masas y análisis del yo”, Freud volverá a situar el vínculo libidinal con el maestro, cuando ubique la necesaria relación e interdependencia entre la “psicología individual” y lo colectivo, como consecuencia del desamparo y desvalimiento humano originario.

Con estas breves referencias freudianas introducimos la importancia de abordar la escena escolar y la educación desde la perspectiva del lazo social. Como señala Laura Kiel:

“En cada escena mínima entre un alumno y un docente o en un cruce de pasillo entre dos docentes o en esa pregunta del docente dirigida al profesional del gabinete, nunca se trata de personas, nunca es “de a dos”, siempre está en juego algún dispositivo, que Lacan nombra discurso. Y por eso se trata de lógica, de lógicas sociales. Los efectos de lo dicho y de lo actuado quedan supeditados al lugar y la función que ocupemos en esa estructura. No se trata de algún rapto de ingenio para encontrar la palabra justa, no se trata de mejores o peores intenciones, no se trata de buenas o malas personas, tampoco de moral ni de ideologías. Se trata de una lógica en juego, que si la llegamos a reconocer, es posible advertir los márgenes de maniobra sobre la propia posición”. (Kiel, 2013).

Avancemos entonces, con la orientación de Lacan, hacia la teoría de los discursos como herramienta de lectura y como “práctica de incidencia” del psicoanálisis en el ámbito educativo.

La teoría de los discursos

En los últimos años se han publicado algunos libros importantes sobre la teoría de los discursos de Lacan (Parker y Pavón-Cuéllar, 2014; Gurschler et al., 2013; Pavón Cuéllar, 2010; Lorraine Schroeder, 2008; Clemens y Grigg, 2006). En muchos casos se trata de obras colectivas, atravesadas por puntos de vista e intereses diversos, donde no sólo escriben analistas sino también filósofos, sociólogos, politólogos, etc. Esto es así porque, como señala Alicia Álvarez (2006), la teoría de los discursos es la llave para pensar la incidencia del psicoanálisis en situaciones que no son exclusivamente del dispositivo analítico (22). En una obra de reciente publicación, el filósofo esloveno Peter Keplec (2016) ha llegado incluso a decir que “la noción lacaniana de discurso es una de las herramientas teóricas más interesantes de las que disponemos en la actualidad para un análisis de la ideología, de las relaciones de poder y de la política” (115). No obstante, y esto es fundamental, la teoría de los discursos no es una “sociologización del psicoanálisis”, no es tampoco “agregarle un poco de historia”, sino que es “la posibilidad de teorizar el lazo social desde el psicoanálisis mismo” (Indart, 2005).

La teoría de los discursos tiene en la obra de Lacan el estatuto de un invento (Milner, 1996, 136); el matema de los cuatro discursos es un invento de Lacan, un invento del psicoanálisis, pero como todo gran invento está llamado a trascender el campo disciplinar específico donde fue concebido.

Lacan solía comparar esta teoría con un aparato, del que “es preciso tener al menos la idea de que podría servir como palanca, como pinza, que puede atornillarse, construirse de tal o cual manera” (Lacan, 2009, 182). La clase inaugural del Seminario XVII lleva por título “Producción de los cuatro discursos”. Podemos preguntarnos ¿qué es lo que se produce, lo que se atornilla, lo que se construye de tal o cual manera? Lacan produce cuatro matemas, esto es: cuatro fórmulas en las que cuatro “letritas” (2009, 182) permiten escribir un gran número de “funciones radicales, en el sentido matemático del término” (202). En el matema, neologismo que inventa Lacan partiendo de los mitemas de Lévi-Strauss, los discursos se sostienen literalmente (en la letra) y sirven para escribir un gran número de relaciones (202). Esta teoría quizás constituya el primer gran intento de Lacan de utilizar la escritura matemática para transmitir lo esencial de la teoría psicoanalítica. Producida como matema, la teoría se presenta como aparato, como algo que en principio puede pasar de mano en mano, como un objeto teórico hecho para el contrabando.

Incluso un año antes de escribir matemáticamente la teoría, Lacan había colocado el siguiente enunciado en el frontispicio del Seminario XVI: “La esencia de la teoría psicoanalítica es un discurso sin palabras” (Lacan, 2008, 11). En la primera clase de este seminario Lacan indica lo siguiente:

“Si hay algo que de ahora en más deben retener, es lo que me ocupé de escribir hace un rato en el pizarrón - *La esencia de la teoría psicoanalítica es un discurso sin palabras*. Se trata de la esencia de la teoría. La esencia de la teoría psi-

coanalítica es la función del discurso y precisamente por el hecho, que podrá parecerles nuevo o por lo menos paradójico, de que lo llame sin palabras” (2008, 14).

No es necesario haber leído a Lacan para saber que la experiencia no se enseña. El resultado de una práctica no se puede transmitir, al menos no sin pérdida, sin malos entendidos. La teoría en cambio, la esencia de la teoría, reducida a su estatuto puramente formal, es aquello que sí puede enseñarse. Esto es así porque “se trata de estructura, o sea, de lo que no se aprende en la práctica” (Lacan, 2012, 485). La esencia de la teoría puede enseñarse incluso a quienes no son psicoanalistas, si tomamos en cuenta el público ante el cual elabora Lacan esta teoría. Es por ello que un año más tarde escribirá la teoría de los discursos como matema, porque un matema es aquello que puede ser transmitido sin pérdida, como un “átomo de saber” (Milner, 1996). La noción de matema, elaborada en 1972, ilumina retroactivamente algunos aspectos centrales de la teoría de los discursos, especialmente en lo referente a la transmisión de la misma, porque decir que la teoría de los discursos es un matema equivale a decir que la misma es “transmisible íntegramente” (Lacan, 2010). Nos interesa esta indicación de Lacan porque, así comprendida, cualquiera que conozca las reglas de funcionamiento, que son sencillas, puede hacer funcionar la teoría como matriz lógica que organiza los objetos teóricos y las realidades empíricas propias de cada disciplina.

En relación a este aparato algebraico, Lacan no deja de repetirlo, lo importante es saber cómo opera, no qué significa. “Todos nosotros, seres débiles, tenemos necesidad de sentido” (Lacan, 2009, 13), y cuando miramos esos matemáticos, esa escritura algebraica, sentimos en los labios formularse la pregunta: ¿qué significan esas fórmulas? Pero la indicación de Lacan es que no significan nada: “Si he puesto estas letras es porque no quiero poner cosas que aparenten significar” (2009, 182). El aparato algebraico que construye Lacan no significa nada, o mejor dicho: tiene una significación caleidoscópica. El verdadero problema no es que los matemáticos no tengan sentido sino que tienen demasiado: según cómo se haga girar ese aparato, hacia dónde se lo dirija, se ve aparecer allí los significados más diversos: una teoría del poder (Wright, 2016), una teoría de la Modernidad (Boucher, 2006), una teoría de los lazos sociales (Soler, 2001; Álvarez, 2006), una reformulación del esquema de la comunicación o de la estructura de los actos de habla (Keplec, 2006), una formalización algebraica del descubrimiento freudiano del inconsciente (Laurent, 1992), una relectura de Marx (Tomšič, 2015), etc. La Historia, al mismo tiempo, oficia allí como fuente inagotable de sentido, capaz de alimentar las lecturas e interpretaciones más diversas de la teoría: se tratará entonces del surgimiento del capitalismo en el siglo XVI, de los efectos de la Revolución Científica que inaugura la ciencia moderna, de Mayo del '68, de la URSS, la Revolución Cultural China, la expansión ilimitada del mercado, la crisis del Estado Nación, la Revolución Tecno-Científica, el biopoder, Internet, las neurociencias, la posverdad, la realidad aumentada, etc. Y sucede lo

mismo cuando buscamos el sentido de los matemáticos al interior de la enseñanza de Lacan: el sentido prolifera. El matema de los cuatro discursos escribe de una u otra manera todos los grandes temas de la enseñanza de Lacan hasta el momento; encontramos allí formalizado: el vínculo entre verdad, saber y goce; la definición de sujeto como lo que representa un significante ante otro significante; lo esencial del grafo del deseo; todo el desarrollo ligado a la función del Nombre-del-Padre, del S1, del rasgo unario; el axioma de la inexistencia del Otro; las operaciones de alienación y separación, etc.

Este carácter caleidoscópico, borgeano, del sentido en la teoría de los cuatro discursos, confirma que debe tomarse en serio la advertencia de Lacan:

“Esto es como un aparato (...) Si aquí he puesto sólo estas letras, no es por casualidad. Es porque no quiero poner cosas que aparenten significar. No quiero significarlas en absoluto, sino que quiero autorizarlas” (2009, 182).

El interés central de esta investigación está puesto, entonces, en la formalización de los matemáticos con prescindencia del significado; condición para que la teoría de Lacan pueda desplazarse a otros campos disciplinares. Como tiene cuatro patas, bromeaba Lacan, estos cuatrípedos caminan. En un primer momento de la investigación, entonces, familiarizarse con el manejo de este aparato exige una “censura del sentido” (Lacan, 2008, 241); pero como indicamos en la introducción, nuestra intención es emplear este aparato como herramienta de lectura y de incidencia en el ámbito educativo. Es por ello que, en un segundo momento, se pone a funcionar el aparato discursivo en esa caja de resonancia que es la escuela. En este segundo momento, consecuentemente, el objetivo no es “producir una suspensión teórica del campo de sentido” (Urban, 2016, 3), sino interrogar la lógica que comanda la producción de sentido en las escuelas. Del mismo modo, ya no se trata simplemente de la estructura de un discurso sin palabras, sino de los modos en que la palabra efectivamente pronunciada en las escuelas (en informes escolares, actas, comentarios, frases proferidas por los docentes, etc.) se aloja o no en la estructura discursiva. Más que el análisis de enunciados interesa a esta investigación su ubicación en términos de discurso. Se entienden estos momentos -primero y segundo- desde una perspectiva lógica y no cronológica.

Antes de empuñar el caleidoscopio, dirigiendo nuestra mirada hacia la escuela, dejémosnos retener todavía un tiempo en la noción lacaniana de discurso.

La estructura de discurso

Como vimos en el apartado anterior, Lacan dice de esta teoría que es como un aparato, algo que se atornilla y que cualquiera puede tomar en sus manos, pero no sucede lo mismo con los discursos. Ningún discurso cabe en la palma de una mano. Los sujetos no manipulan el discurso, no lo empuñan como herramienta, porque ellos mismos no son sino efecto del discurso, apenas un elemento más de la lógica discursiva (Lacan, 2009, 70).

El matema escribe la lógica discursiva, pero esa misma lógica, señala Lacan, “no tiene nada de impuesto, nada de abstracto respecto de ninguna realidad. Por el contrario, está ya inscrito en lo que funciona como realidad” (2009, 12). Los discursos, entonces, no son una herramienta, como sí lo es la teoría de los discursos. Los discursos son la forma lógica del lazo social, aquello que “está ya en el mundo y lo sostiene, al menos el mundo que conocemos. No sólo está ya inscrito, sino que forma parte de sus pilares” (2009, 13). Los discursos estructuran la realidad, dan su forma acabada al mundo que conocemos (Soler, 2011, 430). Cuando Lacan presenta los discursos como “una estructura necesaria que excede con mucho a la palabra, siempre más o menos ocasional” (10), además de las consecuencias ya planteadas, 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 nuestro pensamiento, nuestra conducta, eventualmente nuestros actos. Dice Lacan: “Los discursos de los que se trata no son nada más que la articulación significativa, el dispositivo, cuya sola presencia, el hecho de que exista, domina y gobierna todas las palabras que eventualmente puedan surgir” (2009, 179). El discurso es una estructura que instaure relaciones estables y duraderas en el tiempo, lazos que van mucho más allá de lo momentáneo, de la palabra dicha o la injuria proferida. 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). La estructura o forma lógica de un discurso organiza un conjunto de relaciones estables que “sólo pueden suponerse, instaurarse, fijarse en la medida en que hay significativa en el mundo” (Lacan, 2008, 229), pero que no se reduce a esta misma estructura significativa u orden simbólico. La heterogeneidad de estos campos se constata en el análisis de Tomšič (2015), donde el discurso cose efectivamente dos heterogéneos entre sí, el campo de la representación y el campo de la producción, el campo del sentido y el campo del goce: “¿Cómo intervienen estos dos procesos? Ambos se sostienen en una relación topológica de continuidad y ruptura simultánea” (Tomšič, 2015, 204). El discurso, como causalidad lógica inconsciente, no sólo domina y gobierna el campo de la representación, los fenómenos de la palabra y la producción de sentido; sino que ordena también el campo del goce, porque el saber (S2), que “desde el origen se reduce a la articulación significativa” (Lacan, 2009, 53), resulta ser el “medio del goce” (2009, 51). Encontramos esta misma idea formulada en el texto ya clásico de Miller, “Los paradigmas del goce” (2000), donde define al discurso como “la alienación y la separación unificados” (160). En la lógica discursiva, el significativo no sólo “vehiculiza el sujeto barrado, la verdad, la muerte, el deseo”, sino que además “vehiculiza el goce” (166). Por un lado, indica Miller, hay en el discurso una anulación o mortificación del goce, concebida como pérdida, entropía,

y situada como efecto del significativo (166). Se trata de la operación de alienación, que hace surgir al sujeto al precio de fijarlo, y coincide con el eje de la representación en el análisis de Tomšič. Por otro lado, a esta pérdida responde un suplemento de goce: “El segundo aspecto de esta relación primitiva, lo que a eso responde, es un suplemento de goce. Lacan introduce entonces el objeto a como plus de goce, como suplemento de la pérdida de goce” (167). Tenemos aquí el eje de la producción, donde “Lacan puede decir del saber que es medio de goce” (167), y donde la autonomía del orden simbólico se revela como “pura y simple repetición significativa que vale como repetición de goce” (167).

Habiendo ubicado, mediante un análisis formal de la estructura de discurso, que se trata de una relación topológica de continuidad y ruptura simultánea entre el campo del sentido y el campo del goce, estamos en condiciones de avanzar en la definición de discurso, indicando que los diferentes discursos que formaliza Lacan son formas lógicas de tratamiento del goce por la vía del lazo social. Los cuatro discursos, como se indica en el próximo apartado, escriben variaciones lógicas del lazo social, modos diversos de organizar el campo del Otro que son al mismo tiempo modos diversos de tratamiento del goce.

El discurso es un lazo social

A la altura del Seminario XX, Lacan define al discurso como “un lazo social fundado en el lenguaje” (Lacan, 2010, 26). El discurso es aquello que hace lazo entre los seres hablantes, y la teoría de los discursos se revela como una formalización de los múltiples modos en que el lazo social puede anudar el campo del goce y el campo del Otro, para algunos sujetos y en determinadas circunstancias. (Indart, 2005; Klepec, 2016). Es el lazo social lo que permite coser a dos heterogéneos entre sí: la repetición auctista/idiota del goce y el Otro del sentido como lugar evacuado de goce (Lacan, 2008, 230). Como señala Miller en “Cosas de finura en Psicoanálisis”:

“Este vocabulario de cuatro términos, con el sistema de cuatro lugares, cada uno nombrado, que acompaña este vocabulario, nos da de manera reducida, lo que hay que entender por estructura. Es un hecho que depurando así el concepto de estructura, Lacan aparentemente lo extendió fuera de los límites de la clínica stricto sensu, puesto que ordenó cuatro discursos donde entran formaciones sociales” (2008).

El lazo social o discurso opera un tratamiento de goce, pero tratar, a todas luces, no es eliminar. El goce es ineliminable del mundo de los seres hablantes porque la cadena significativa, que vuelve al goce imposible, es al mismo tiempo un medio de goce. Desde esta perspectiva, el lazo social, por tanto, no elimina el goce sino que más bien lo produce como imposible. Como aparato de goce, el lazo social produce “un goce situado y, si puede decirse así, cuadrículado, por la función del plus de goce” (Lacan, 2009, 79). En este sentido, el tratamiento del goce por la vía del semblante no es análogo a la invención de Temple

Grandin de su máquina de abrazos. Más bien, el tratamiento discursivo del goce se presenta a la manera de un trámite: el discurso o lazo social se hace un tramitador del goce, hace que éste se deslice en la cadena significativa, entre un significante y otro, que siga un trayecto que, de todas maneras, se encontrará interrumpido, en algún momento, por lo real imposible.

Todos los discursos, como modos de tratamiento del goce, se topan siempre con lo real imposible como barrera, como algo que obtura (Lacan, 2009, 113). Son lógicas necesariamente fallidas, incompletas, que soportan una dimensión de imposibilidad y de impotencia (188). 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).

Lacan nombra a este pasaje 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 ha analizado en detalle la lógica de estos movimientos en "Enjoy Your Stay: Structural Change in Seminar XVII" (2006), 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" (2006, 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.

Llamaremos "*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*). 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. Los discursos rotan porque cada uno de ellos, tomado de forma aislada, conduce al callejón sin salida de la impotencia: "En efecto, tal como se lo explicaré, todo gira en torno al fracaso" (Lacan, 2009, 88). Los discursos entrevienen por que fallan:

"Si se quiere que algo funcione, que gire -por supuesto, en último término, nunca se puede funcionar, lo he subrayado suficientemente- no es ciertamente por progresismo, es tan sólo porque no puede dejar de girar. Si no funciona, chirría, en el punto donde las cosas plantean problemas, es decir, en el nivel de asentamiento de algo que se escribe a" (Lacan, 2009, 193).

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.

El vínculo educativo en las escuelas

Si el lazo social como aparato de goce no funciona, si no gira, chirría, señal de que la cosa no marcha. Este enunciado mínimo 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 el marco de esta investigación, Cuomo y Danelinck (2017) han argumentado que la escuela moderna ha estado comandada, desde su fundación en el siglo XIX, por la lógica del discurso universitario como nuevo discurso del amo; pero al mismo tiempo, para que la misma 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 instaura el discurso universitario se matice en las escuelas con el discurso del amo antiguo, cuyo lógica resulta más propicia al vínculo educativo. Es por ello que el discurso del amo antiguo se sostuvo mediante una serie de dispositivos y prácticas escolares. Intramuros, esta articulación o movimiento de báscula entre discursos establecía las condiciones para el vínculo educativo:

"Tomemos por un momento la figura del maestro. 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)" (Cuomo y Danelinck, 2017)

Pero 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. Como señalan las autoras, con la crisis de la sociedad disciplinaria se derrumbaron los muros que recordaban 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 (Cuomo y Danelinck, 2017).

Esta hipótesis de que en las últimas décadas se ha roto el entramado discursivo que sostenía el vínculo educativo en las escuelas, nos llevó a preguntarnos por las consecuencias de que el discurso universitario ya no se vea *arrinconado* en las escuelas por el discurso del amo. Dedicaremos a ello el último apartado de este trabajo.

El discurso universitario en funcionamiento

La ruptura del antiguo entramado discursivo produjo efectos sobre el lazo social en las escuelas que se visibilizan de diversos modos en la escena escolar actual: la fragilidad de la autoridad, la depreciación del saber como su fundamento, el estallido del lazo con el semejante, la apelación infinita a los "especialistas" como falsa respuesta al malestar, la infiltración del control y la evaluación por doquier, la medicalización de lo infantil, entre otros.

A partir de haber situado y localizado la manera en que los discursos se hacen presentes en la escuela hoy, nos gustaría abordar un efecto concreto del funcionamiento del discurso universitario: las transformaciones en el estatuto del saber, elemento esencial a la educación y a la instalación del vínculo educativo. Se trata de las características que toma el saber al quedar ubicado en el lugar dominante en ese discurso, el saber del funcionamiento o de la burocracia como saber total, sin resto. En tanto la pretensión del discurso universitario es de todo saber sin fisuras, impone cierta tiranía del saber que desaloja otras modalidades, ancladas en las tradiciones, en el saber inconsciente o subjetivo, propias de disciplinas humanísticas o de las profesiones imposibles. Como señala Jean Francois Cottes: "Desde el discurso universitario se ejerce una "autoridad burocrática que obedece a un orden impersonal, administrativo y formalista que hace del saber especializado su verdadera fuente de legitimación" (2007). Este saber "cientificista" se desentiende de su enunciación bajo la ilusión de un enunciado sin sujeto. El saber en el lugar del agente de este discurso, entre sus consecuencias, instala una relación técnica al saber en las escuelas. Entonces, la ciencia se hace portadora de un saber objetivo, neutral, descontextualizado y universal; la mirada científicista resulta desimplicada; desanudada del rol y desligada de una antecedencia o tradición.

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 tecnológico. 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 imposiciones sin posibilidad de rotaciones ni entrecruces discursivos. El imperativo de formación docente en términos de conocimiento de este lenguaje científicista, 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 de que el discurso universitario haya quedado funcionando sólo 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 “entrevénir 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. Como afirma Laura Kiel:

“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” (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.

BIBLIOGRAFÍA

- Alvaréz, A. (2006). *La teoría de los discursos en Jaques Lacan: la formalización del lazo social*, Letra Viva, Buenos Aires.
- Barthes, R. (2008). *Fragmentos de un discurso amoroso*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- Boucher, G. (2006). “Bureaucratic Speech Acts and the University Discourse: Lacan’s Theory of Modernity”, en Clemens y Grigg. (2006) (ed). *Jacques Lacan and the Other Side of Psychoanalysis*, Duke University Press, Londres.
- Clemens y Grigg (2006) (ed). *Jacques Lacan and the Other Side of Psychoanalysis*, Duke University Press, Londres.
- Cuomo, G. y Danelinck, D. (2017). “La escuela entre los discursos”, inédito.
- Feltham, O. (2006). “Enjoy Your Stay: Structural Change in Seminar XVII”, en Clemens y Grigg, (2006) (ed). *Jacques Lacan and the Other Side of Psychoanalysis*, Duke University Press, Londres.
- Gurschler, I., Ivády, S. y Wald, A. (comp.) (2013). *Lacan 4D. Zu den vier Diskursen in Lacans Seminar XVII*, Turia + Kant, Berlín.
- Indart, J.C. (2005). Seminario “Clínica del discurso universitario”, dictado en la EOL.
- Keplec, P. (2016). “On the mastery in the four discourses”, en Tomšič y Zevnik (ed.). *Jacques Lacan Between Psychoanalysis and Politics*, Routledge, New York.
- Kiel, L. (2013). Curso Virtual dictado en Causa Clínica.
- Kiel, L. (2008a). Seminario dictado en FLACSO Argentina.
- Kiel, L. (2008b). “Un dispositivo de intervención en instituciones educativas”. Premio Facultad de Psicología 2008, Universidad de Buenos Aires.
- Lacan, J. (2008). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro XVI: De un Otro al otro*, Paidós, Buenos Aires.
- Lacan, J. (2009). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro XVII: El reverso del Psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires.
- Lacan, J. (2010). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro XX: Aún*, Paidós, Buenos Aires.
- Lacan, J. (2012). *Otros Escritos*, Paidós, Buenos Aires.
- Laurent, E. (1992). *Lacan y los discursos*, Manantial, Buenos Aires.
- Ledesma y Demarco (2015). “La incidencia del psicoanálisis en la educación”, II Jornadas de Psicoanálisis y educación (APA-UBA).
- Lorraine Schroeder, J. (2008). *The Four Lacanian Discourses, or Turning Law Inside Out*, Routledge, New York.
- Miller, J.-A. (2000). “Los paradigmas del goce”, en *El lenguaje como aparato de goce*, Colección Diva, Buenos Aires.
- Miller, J.-A. (2008). Curso dictado en la EOL, “Cosas de finura en psicoanálisis”.
- Milner, J.-C. (1996). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*, Manantial, Buenos Aires.
- Parker, I. y Pavón-Cuéllar, D. (ed) (2014). *Lacan, Discourse, Event: New Psychoanalytic Approaches to Textual Indeterminacy*, Routledge, New York.
- Pavón Cuéllar, D. (2010). *From the Conscious Interior to an Exterior Unconscious: Lacan, Discourse Analysis and Psychology*, Karnac Books, Londres.
- Soler, C. (2011). *Incidencias políticas del Psicoanálisis*, Ediciones SyP, Barcelona.
- Tomšič, S. (2015). *The Capitalist Unconscious*, Verso, Londres.
- Urban, J. (2016). *Lacan and Meaning. Sexuation, Discourse Theory and Topology in the age of the hermeneutics*, Create Space Independent Publishing Platform, Nueva York.
- Wright, C. (2016). “Discourse and the Master’s lining: A Lacanian critique of the globalizing (bio)politics of the Diagnostic and Statistical Manual”, en Tomšič y Zevnik (ed.). *Jacques Lacan Between Psychoanalysis and Politics*, Routledge, New York.
- Zuluaga, B. (2009) “Comentario de texto a la sesión del 17 de diciembre de 1969: el amo y la histérica”, en *Indecible N° IV. Los cuatro discursos en cuestión*. Asociación Internacional de Foros del Campo Lacaniano, Medellín.

Fecha de recepción: 18 de mayo de 2017
Fecha de aceptación: 3 de octubre de 2017