



Sobre la transmisión de los conocimientos y del saber: puntuaciones psicoanalíticas

Fecha de recepción:
19/12/2019
Fecha de aceptación:
26/12/2019

Palabras clave:
transmisión
educativa,
psicoanálisis,
educación, saber,
conocimiento

Keywords:
educational
transmission,
psychoanalysis,
education, to
know, knowledge

About the transmission of knowledge: psychoanalytical punctuations

Leandro de Lajonquière

Universidad de Paris 8 Vincennes – Saint Denis, Francia/Uni-
versidad de São Paulo, Brasil
Ide-lajonquiere@univ-paris8.fr

Pablo Llanque Nieto

Universidad de Paris 8 Vincennes – Saint Denis, Francia
sbs.pablo2@gmail.com

Resumen

El diálogo entre psicoanálisis y educación comenzó hace muchos años con Sigmund Freud, cuando afirmara que en ambos campos se juega una cuota de imposibilidad. Frente a esta imposibilidad reflexionamos sobre lo que se pone en juego en la relación entre el enseñante y estudiante durante la transmisión de saberes escolares en el acto educativo. Saber y conocimiento conforman superficies de una banda de Moebius. Para el psicoanálisis, además de los conocimientos, se transmite un saber no sabido, que atañe al deseo. El deseo, según Lacan, es siempre deseo del Otro y tiene que ver con lo inconsciente. El deseo agujerea el saber, lo descompleta, inscribiendo en su seno una falta sempiterna que nos empuja a la búsqueda de ese saber faltante y nos inscribe en una relación particular con la educación. Entre enseñante y estudiante se instaura un lazo transferencial cuya base es el amor por el saber y por lo tanto una relación asimétrica



entre ambos. El enseñante, además de transmitir conocimientos, pone en juego un saber sobre su relación con el deseo, la falta y con las marcas de la castración. Así, el testimonio que el enseñante da de su deseo instauro la posibilidad de que el estudiante conquiste un lugar de enunciación en una historia en curso.

The dialog between psychoanalysis and education started many years ago with Sigmund Freud when he affirms that in both fields there is a share of impossibility. Facing this impossibility, we reflect upon what is at stake in the relationship between teacher and student during the transmission of school knowledge in the educational act. "To know" and knowledge make up surfaces of a band of Moebius. According to psychoanalysis, in addition to the knowledge, an unknown knowledge is transmitted that concerns the desire. The desire, according to Lacan, is always desire of the Other and it has to do with the unconscious. The desire pierces the knowledge, leaving it incomplete, and inscribes in its bosom an eternal fault that pushes us to the search for that missing knowledge and enrolls us in a particular relationship with education. Between the teacher and the student there is a transferential bond, which base is the love for knowledge and therefore is an asymmetrical relationship between the two. In addition to the transmission of their knowledge, the teacher brings into play knowledge about their relationship with desire, the symbolic lack and castration marks. Thus, the testimony that the teacher gives of their desire introduces the possibility for the student to conquer a place of enunciation in an ongoing story.

Introducción

El presente trabajo se inscribe en un diálogo, entre psicoanálisis y educación, sobre aquello que de transmisión conlleva todo acto educativo. Diálogo que comenzó con Sigmund Freud que en diversas ocasiones abordó las relaciones entre su propia invención y la educación. Un ejemplo remarcable sobre su abordaje, es el de su texto *Análisis terminable e interminable*, de 1937, donde el fundador del psicoanálisis hace referencia a la existencia de tres profesiones imposibles: Gobernar, educar y analizar (Freud, 1991, p. 249). Esta imposibilidad implicaría que hay algo que se pone en juego en ellas y que representa un *impasse*. En este sentido, así como el mismo psicoanálisis no puede no escuchar esa cuota de imposibilidad en su propio seno, las lecturas psicoanalíticas de cuestiones que hacen al campo educativo a contrapelo del discurso pedagógico hegemónico tampoco pueden ni deben intentar eliminarla, sino más bien abrir preguntas sobre cómo ella se pone en juego en su interior.

El psicoanálisis parte de la suposición de la existencia de una falta en el saber, imposible de ser formateada. Por definición, el saber Uno (completo) es imposible y por lo tanto nuestra poca o mucha humanidad es siempre un proyecto abierto.

En este trabajo nos ocuparemos de la constitución y estatuto de este saber, así como de las condiciones de su transmisión en el lazo educativo.

El punto central e inaugural de nuestra aproximación sobre la transmisión es la idea según la cual el acto de aprender con alguien que ocupa la posición de enseñante deja una marca en el ser aprendiz. Nos preguntamos: ¿Qué es lo que se pone en juego en la relación entre el enseñante y el aprendiente durante la transmisión de saberes escolares en el acto educativo? ¿Puede considerarse la forma y el lugar desde dónde el maestro se dirige a sus alumnos como “una variable” a ser tomada en cuenta en la educación? A partir de estas preguntas elucidaremos la idea de que existe algo más allá de los conocimientos o saberes escolares, que tiene que ver con la transmisión en sí misma, que se pone en juego en el acto educativo y que permite la conquista, por parte del niño alumno, de un lugar propio de enunciación, de palabra, en el seno de una trama discursiva y en la conquista de una posición de saber.

El estatuto de la transmisión

Para comenzar nuestro desarrollo, es importante definir el estatuto de la transmisión diferenciándola de la comunicación. Para nosotros, la transmisión se inscribe en el campo de la palabra y el lenguaje que en absoluto es un código comunicacional. La comunicación, al contrario, implicaría una relación unívoca entre significante y significado y, por lo tanto, sin diferencia entre lo que se emite y lo que se recibe, lo que no da espacio para la interpretación ni para la duda. En este sentido, podemos decir que los animales y las máquinas se comunican entre sí. En la transmisión, en cambio, no hay relación unívoca entre significante y significado, el sentido de lo dicho aparece después, por efecto de retroacción de la cadena significante que tensiona el discurso. Se abre entonces a una multiplicidad de interpretaciones que implica la existencia de un malentendido fundamental o una falta de saber Uno. Así, entre lo que se dice y lo que se oye, existe una brecha.

Pero, ¿de qué transmisión hablamos? En el campo de la educación, nos referimos a la transmisión de saberes. Lo que se transmite sería un saber sobre aquello que circula en la sociedad humana y que hace posible su continuación, es decir, la Cultura. La transmisión de los saberes permite la continuidad de toda sociedad humana. Decimos continuidad y no conservación, pues este último implicaría, en nuestra opinión, repetición de lo mismo. En cambio, la continuación no es un retorno a lo mismo, sino es un recorrido que admite el cambio, lo imprevisto, la creación.

Es así que la transmisión obedece a una dinámica de cambio, propia de todo lazo social fundado en el lenguaje. Pero, al ser del orden del lenguaje, es siempre sin garantía pues no se trata de un proceso natural o automático. Es en este punto donde introducimos nuestra reflexión, pues hay algo en la transmisión, en la relación entre seres humanos, que hace *impasse*, como un más allá de la cultura.

Pero debemos dar un paso más para continuar. Cuando nos referimos al “saber sobre aquello que circula en la sociedad humana, es decir, la Cultura” nos referimos en realidad a una conjunción de dos términos. Por un lado, está el conocimiento teórico disciplinar y/o técnico que se busca enseñar o transmitir (por ejemplo, matemáticas, física, literatura, etc.) y, del otro lado, está el saber inconsciente relacionado al deseo, articulado como saber no sabido, es decir, no reflexivo. Ambos, se encuentran entrelazados y conforman eso que podemos

llamar la Cultura.

Los conocimientos adquiridos, el sujeto los re-construye en sí y para sí entretejidos a un saber no sabido sobre sí. En otras palabras, “por estar el conocimiento estructurado en el orden del significante, su (re)construcción no solo implica la (re)construcción de un *sujeto en cuanto epistémico* sino también la de un *sujeto del deseo*” (Lajonquière, 1992, p. 197). Es decir, *conocimiento* y *saber* son en realidad cara y cruz de una misma moneda o, si se prefiere, superficies de una banda de Moebius. Sobre ese punto, los discursos pedagógicos y psicológicos hoy hegemónicos se preocupan del conocimiento, pero desconocen el saber. Se ocupan en los problemas de su adquisición, en los métodos de su enseñanza, en los supuestos tiempos “correctos” para que tengan lugar, etc. Encontrando siempre algunas dificultades. Por esa vía, desconocen la otra dimensión: la del saber, tal y como lo planteamos, en relación íntima al inconsciente freudiano. Introducimos a la discusión esta otra dimensión: agregamos, al puñado de conocimientos, el *plus* de saber inconsciente implicado y de basta importancia.

Deseo y deseo de saber

Para el psicoanálisis, el deseo no es del orden de lo natural, de lo dado. Cuando el niño nace, debe ratificarse como vivo, como un sujeto por y para los otros, debe ganarse para sí un lugar en el mundo. Para ello, debe sujetarse del deseo historizado, al interior de un ordenamiento simbólico, en el campo del Otro. Para mantenerse en la vida, el niño necesita que otro lo pulse a vivir. El deseo, es algo que le viene del Otro, en tanto que el deseo es siempre el deseo del Otro (Lacan, 2009, p. 259).

El Otro, como concepto, permite al psicoanálisis decir de la importancia del lenguaje a partir de la relación: sujeto – Otro. Bajo este punto de vista, los destinos del ser humano, su vida, su sexualidad, su propia muerte y hasta las vicisitudes del aprendizaje más o menos escolar, son hechos legislados por su relación con el lenguaje y, por ende, por su relación con el Otro.

Desde este punto de vista, para el psicoanálisis, la subjetividad deja de ser entendida como un epifenómeno de lo orgánico para empezar a ser pensada como un hecho de lenguaje. Le reconocemos al lenguaje una eficacia simbólica, es

decir, su capacidad de producir efectos y transformaciones. Es el orden del lenguaje el que constituye al sujeto como tal, al mismo tiempo que lo sujeta, más allá de su conciencia, a una determinada trama de deseos inconscientes y a un conjunto de formaciones sociohistóricas inherentes a determinada cultura.

La estructura del lenguaje articula un universo típicamente humano, en el seno del cual se historiza una trama contradictoria de deseos inconscientes. Este universo, es a lo que llamamos Otro. El sujeto, para el psicoanálisis, se constituye en cuanto tal en el interior del campo del Otro, toda producción subjetiva es pensada como sucediendo en el campo del Otro. En consecuencia, los aprendizajes y la re-construcción de los conocimientos, tienen lugar en su interior donde el deseo se articula.

Pero ¿de qué deseo se trata? Otra manera de definir el estatuto del deseo, es a partir de la triada: *necesidad – demanda – deseo*. Al comienzo de su existencia, al recién nacido, que llega al mundo en estado de total desamparo, le sobreviene una “necesidad”. Necesidad entendida como una tensión a nivel del organismo que, encontrándose perturbado, emite un grito que, con un poco de suerte, será escuchado por alguien tomado singularmente en el registro del deseo y que vendrá a auxiliario. Con ese acto, el grito que fue una manifestación no intencional del bebé, se transforma (si se le procura alimento, por ejemplo, del pecho materno) en una *Demanda* de alimento. El grito del niño, hecho demanda, hará que pase de un estado de inanición a otro estado de satisfacción. Es el gesto de este Otro, del adulto, el que recorta, abrocha la pura sonoridad del grito a una significación convirtiéndola en el significante de una Demanda. Cuando la necesidad reaparece, el niño grita otra vez, pero ahora, a diferencia de la primera ocasión, el grito tiene el estatuto de significante de un llamado dirigido al Otro. El pequeño infante, espera que aquella primera escena de satisfacción se repita y pide, entonces, la presencia incondicional de ese Otro. Pero el Otro, no responde como la primera vez (da menos, da más, tarda en llegar, etc.) y no ofrece lo que se le pide. En consecuencia, entre un ofrecimiento y otro, cae un resto, una diferencia, que deja al pequeño sujeto sujetado a una falta, preso por una insatisfacción sempiterna.

El objeto que satisfacía la necesidad se pierde así en el origen, en aquella primera experiencia de satisfacción. El adulto, no responde nunca en la medida exacta de la necesidad porque es imposible hacerlo. El registro de esa primera experiencia es irreproducible. Se trata de una pérdida fundamental y originaria.

Esa imposibilidad que se inscribe como la falta del objeto, lo convierte en causa del deseo. No puede haber deseo sin la falta. A partir de todo esto, el deseo no es el apetito de la satisfacción ni de la demanda de amor, sino la diferencia que resulta de la sustracción del primero a la segunda, el fenómeno mismo de la escisión entre ellas. El deseo se esboza en el margen, donde la demanda se desgarrara de la necesidad (Lacan, 1960, p. 793).

A su vez, el adulto, responde a esa demanda desde su propio deseo. Responde a la falta del niño desde su propia falta (esta es una definición posible del amor)¹. El recién nacido tiene un lugar en el deseo de los que se hacen cargo de él. Esta trama desiderativa, es infinita y omnipresente en la medida en que el deseo no es deseo de ningún objeto natural susceptible de ser hallado. El deseo desea el deseo del otro en cuanto otro deseante. En otras palabras, *el deseo es el deseo del Otro*” (Lacan, 2010, p. 190). El deseo termina por ser del Otro, donde se juegan las necesidades del sujeto siempre en una lucha de deseos contradictorios. En estos términos, como ya afirmamos, la subjetividad no se desarrolla a partir del organismo, sino que es efecto del deseo del Otro sobre un organismo desprovisto de lo real del *savoir-vivre* (saber-vivir) humanamente.

La pérdida de la experiencia originaria de satisfacción deja sus marcas. A partir de esas marcas, se construyen y organizan, de cierta manera, las próximas experiencias del sujeto, siempre insatisfechas. El sujeto se introduce en una dinámica de búsqueda de objetos que puedan satisfacer esa falta, pero todo objeto no es sino un semblante, pues, aunque se los alcanza, la insatisfacción impera. El deseo no se satisface, aunque se realice, siempre algo falta, siempre algo viene a agujerear el saber que construimos sobre la falta. La falta, del objeto, causa el deseo que está en el corazón y empuja las ruedas de aquello que llamamos Cultura. Es lo que asegura, como dijimos al comenzar, su continuidad a través de las generaciones. De este orden es el deseo del cual presta testimonio el maestro al alumno en la transmisión.

El objeto causa del deseo, ese objeto faltante, es innominable. El deseo, entonces, es a la vez condición del discurso (al engancharnos en el campo del Otro del lenguaje) pero también es su propio efecto (en tanto no hay significante que nombre al deseo, inaugura una falta en el campo del Otro). Nunca aparece abiertamente, no podemos atrapararlo pues su naturaleza es ser reprimido, es decir, inconsciente. En última instancia, el deseo se realiza en su insatisfacción, por eso

el deseo es deseo de seguir deseando. En el ámbito de la educación, la pérdida del objeto expulsa al sujeto del reino de la certeza, que luego intentará recuperar por la vía de lo imaginario, pues justamente no se quiere saber sobre esa pérdida. Se instaura, así, una paradoja: por un lado, el sujeto quiere saber sobre lo que falta, o sea, encontrar una razón para la falta y, por otro lado, no quiere saber que, en última instancia, no hay saber posible sobre el deseo. Es en ese ir y venir, en ese camino paradójico, que el sujeto se instaura como sujeto del saber, es decir como un sujeto que buscará las razones ahí donde ellas de hecho faltan: en el deseo de saber.

Disyunción entre deseo y saber

El término “deseo” hizo su aparición en el campo pedagógico en el sintagma “deseo de aprender” que, más allá de las apariencias, no se trata en absoluto de una noción psicoanalítica.

Lacan, retoma la tesis freudiana sobre el carácter reprimido del deseo, la pérdida implícita del objeto causa, así como su carácter sexual e infantil, para pensar el deseo más allá de la necesidad biológica y de la demanda de amor. Este carácter diferenciado del deseo nos permite retomar ciertas líneas del desarrollo psicológico del niño en el sentido de tomar en cuenta que a todo recién nacido le es impuesto el desafío de conquistar un lugar de enunciación, en su propio nombre, en el campo de la palabra y del lenguaje.

El deseo es deseo de saber aquello que “no cesa de no escribirse” (según la proposición de Lacan) como falta en el registro mismo del saber. El “saber sobre” el deseo es un saber cuyo principal valor es su inutilidad puesto que aquello a lo que se refiere es a lo imposible. Es la imposibilidad misma del saber de hacerse Uno. El “saber sobre” el deseo se articula en las vicisitudes de la existencia pues su naturaleza es la de una paradoja: querer saber sobre el deseo y no querer saber que es imposible saber que no hay saber sobre el deseo. En suma, el deseo es un saber que falta, o en otras palabras, es un saber reprimido e inconsciente.

En ese sentido, hablamos de una disyunción entre deseo y saber. El saber es efecto de una cadena significante: S1-S2 que, articulándose, produce un sentido que tendrá estatuto de saber. Este saber, sin embargo, no es nunca equivalente a

la verdad, es un saber siempre inacabado, un saber al que siempre le falta para ser Uno (completo). El saber imposible del Uno divide al sujeto del conocimiento, cuyo emblema es el sujeto científico. Así, se devela que detrás de su figura de experticia, aquello que anima el ideal de su existencia es el rechazo a la imposibilidad de un saber completo. Las dificultades o peripecias en la transmisión educativa son formas del retorno de ese no querer saber sobre esta falta en el saber.

Por último, y en consecuencia, la expresión francesa: *rapport au savoir* (relación con el saber) muy difundida en las investigaciones en Francia sobre la educación y la pedagogía, entra en contradicción con el inconsciente freudiano que, como explicamos, al ser un saber no sabido implica un desencuentro del sujeto con el saber. Bajo esta idea, para nosotros se trata más bien, en este punto, de un *non-rapport au savoir* (una no-relación con el saber o de un desencuentro con el saber).

El fenómeno de la transferencia

El proceso de aprendizaje no se reduce, como podría pensarse, a copiar, imitar o repetir, más allá de que ello tampoco tenga nada de malo en sí mismo como cierto imaginario pedagógico lo hace suponer. Para el psicoanálisis, el estudiante aprende aquello que en cierto nivel lo marca, lo engancha, lo sujeta o lo enlaza. Y eso se produce a sus espaldas, sin que lo sepa. Es decir, hay algo del orden de lo inconsciente que se pone ahí en juego. Centramos nuestra atención al hecho de que no son los conocimientos los que interpelan en última instancia al estudiante, pues se trata más bien del deseo puesto en causa en el acto mismo de la transmisión educativa. El deseo es lo que, entre el maestro y el alumno, hace lazo y permite la transmisión o continuidad de la cultura.

Pero ¿cómo se pone en juego el deseo, en tanto que lazo, permitiendo la transmisión de los conocimientos? Algunas puntuaciones nos permitirán avanzar. La célula mínima del acto educativo es la relación enseñante-estudiante. Esa relación entre sujetos solo es posible a través de la palabra, es decir, del enderezamiento de un sujeto a otro en el interior de una lengua oral o de signos. Pero toda palabra dirigida a otro involucra un impase, ya que existe una brecha estructural entre aquello que se dice y lo que el otro escucha (resultado de la no

relación unívoca entre significante y significado). Hay siempre un malentendido latente. En este sentido, la relación entre sujetos nunca es directa, la palabra está en medio. La relación educativa deviene una *no-relación* o una relación que no responde a proporción o cálculo alguno. Esa no-relación entre uno y otro se estructura como el registro del saber inconsciente.

Es justamente esta *no-relación* lo que hace posible que surja un lazo de saber no sabido entre sujetos, animado por el deseo, que permite que, por un lado, queramos dirigirnos al otro y, por otro lado, queramos escucharlo.

El alumno, contrariamente al maestro que tiene una cierta obligación de enseñar, de mostrar o de poner en circulación enseñanzas del conocimiento, es animado en su tarea de aprender y aprehender por el amor o, tomando el neologismo lacaniano, por *odioenamoramiento*² que se pone en marcha en un fenómeno que llamamos en el psicoanálisis la transferencia.

Para el psicoanálisis, lo que hace posible la transmisión es el amor de transferencia. Este amor, es un amor al saber. Sobre ello, Lacan dirá: “A aquél a quién supongo el saber, lo amo” (Lacan, 1973, p. 83). Es decir, que es necesaria una suposición de saber para que se instaure la transferencia.

Para entender más sobre el estatuto del amor en la transferencia, podríamos tomar en cuenta el desarrollo lacaniano sobre el *agalma* (Lacan, 2003). El *agalma*, permite elucidar la forma en que el saber produce el amor a condición de que esté velado. Es decir, en posición de suposición. En este sentido, aunque el saber expuesto pueda producir admiración, reconocimiento e incluso empatía, el saber que está ligado al amor de transferencia, es aquel que solo puede ser supuesto siempre más allá de lo expuesto. En lo que atañe al psicoanalista esto no significa que él deba contentarse con saber que no sabe nada, porque lo que está en juego es lo que él tiene que saber. Lo que tiene que saber puede ser trazado con la misma relación “en reserva” según la que opera toda lógica digna de ese nombre. Eso no quiere decir nada “particular”, pero eso se articula en cadenas de letras tan rigurosas que, a condición de no fallar ninguna, lo no sabido se ordena como el marco del saber (Lacan, 2012, p. 246). En ese sentido, Lacan afirmaba que la posición del psicoanalista, frente al analizante, es la de la *docta ignorancia* (Lacan, 1981, p. 404), es decir, la admisión de una falta en el saber y que justamente ese *no-saber* le permite comprometerse en su búsqueda. Solo estando advertido de ello, el analista ocupará la posición de escuchar la palabra del otro pues, al final

de cuentas, es el analizante que detiene un saber sobre sí, un saber inconsciente. Al mismo tiempo, es el analizante el que supone que el analista posee un saber sobre su inconsciente. Solo admitiendo su *no-saber*, el analista puede “abrir los oídos” y escuchar la palabra que le dirigen sin interponer sus prejuicios ni sus conocimientos teóricos, permitiendo al sujeto construir un saber propio sobre su inconsciente.

Esta suposición de saber, Lacan la ubica en la figura del *Sujeto-supuesto-saber*, que será el que detenta el *agalma*. El *agalma* es, en cierta forma, el saber que deviene el objeto precioso que el analizante busca obtener del analista (de imposible adquisición pues, de ser así, significaría que el saber sería Uno).

Un ejemplo para entender el estatuto del *agalma*, sería el de las preciosas muñecas rusas, llamadas *Mamushkas*. Esas muñecas, son a la vez envolturas que en su interior guardan otra muñeca, más pequeña que guarda, a su vez, otra más pequeña... hasta que finalmente no queda nada. Ese es justamente el estatuto del *agalma*, no se trata de encontrar el objeto precioso al final, pues en realidad no hay nada. Es la envoltura, que envuelve el *agalma*, donde recae la importancia. Es la suposición de que hay en su interior algo precioso lo que le da el brillo y nos hace abrir todas las muñecas. Es ahí donde se inscribe el deseo, de la mano del amor por el saber, como aquello que empuja esta travesía.

En lo que respecta al acto educativo, donde se trata de la relación enseñante-estudiante, la transferencia tiene también un peso fundamental.

En toda transmisión orientada por la transferencia, el maestro ocupa el lugar del *sujeto-supuesto-saber* para su alumno. En este caso, aunque los fines en un análisis y en educación sean distintos, lo que se pone en juego en la relación educativa es también algo del orden de lo inconsciente.

En este sentido, el deseo determina la posición del alumno delante de los conocimientos transmitidos en la escuela y así determina también su forma o no de aprender. Al final de cuentas, de lo que se trata es de que una falta despunte en el horizonte de los conocimientos. Como si fuese un punto de fuga. Es allí, en ese punto, en el horizonte, que el saber no se sabe más. En términos psicoanalíticos, ahí está la marca de la castración. Por ello, en la transmisión educativa, decimos que el enseñante en su acto da testimonio de su propia castración a través de su palabra que, dirigiéndose al estudiante, le hará saber de su amor por el saber. De esta forma, cuando el maestro enseña, atiza en el alumno el deseo de saber.

Este deseo alimenta el amor del alumno por aquel que le parece saber sobre eso que hace falta (Lajonquière, 2000, p. 73). El alumno pretende ese saber sobre el deseo, presume que el maestro usufructúa de ese saber y busca beneficiarse de él ofreciendo a cambio su amor.

Del saber supuesto al amor por el saber

La figura del *sujeto supuesto saber*; implica la existencia de una asimetría fundamental en toda relación transferencial. Sobre ello Lacan dirá: “He anunciado este año que trataré la transferencia en su disparidad subjetiva (...) Disparidad no es un término que me haya sido fácil elegir. Indica fundamentalmente que se encuentre en juego algo que va más allá de la simple *asimetría* entre los sujetos” (Lacan, 2003, p. 11). Por esta vía, introduce la idea de que la intersubjetividad no alcanza para inscribir el fenómeno de la transferencia, en la medida en que la posición de los sujetos presentes no es equivalente. Uno, respecto del otro, es supuesto de detener algo que al otro le falta, en este caso se trata del saber (el objeto *agalma*).

El analista es supuesto saber sobre el deseo y, a la vez, es también un sujeto que desea. Este deseo conserva su cualidad como desconocido. Que le supongan un saber, no obliga al analista a identificarse con él. En realidad, su posición en esta asimetría es la de aceptar esta suposición sin identificarse a ella asegurando una posición de neutralidad. Esta neutralidad orienta su proceder por fuera de juicios morales, renunciando a la sugestión o a cualquier efecto de gratificación narcisista. Simplificando los términos, esta asimetría es una condición para la instalación de la transferencia.

En el ámbito educativo, hay, sin duda, una disparidad intrínseca entre los protagonistas de la transmisión. El maestro detenta conocimientos que debe transmitir al alumno que en principio los ignora. Sin embargo, al lanzarse a su transmisión, algo de él se expone. Al ser él quien habla, algo de sí mismo se descubre a sus espaldas, se da a ver entrelíneas. Es decir, aunque intente transmitir conocimientos desubjetivados o puros como, por ejemplo, las matemáticas, da también a ver su forma de haberse con la castración, con el deseo, es decir, con el saber que de hecho está en falta. A eso nos referíamos cuando afirmábamos que

conocimiento y saber eran dos caras de la misma moneda. Ambas dimensiones conforman el pensamiento (Lajonquière, 1992).

En este sentido, si bien la posición del psicoanalista es la de la neutralidad, en educación, la posición del enseñante no lo es, pues la enseñanza de conocimientos conlleva consigo una carga desiderativa de significantes múltiples que, en nuestra opinión, es justamente lo que permite que el estudiante se enganche en la vía del amor por el saber. Del lado del maestro, no debemos olvidar que el alumno representa para él un objeto *agalmático*. Es un camino de ida y vuelta. Si no fuera así, su deseo de enseñar no tendría dónde articularse. A eso se refería Lacan cuando afirmaba que en sus seminarios él se dirigía a su público como un analizante que nada quiere saber de sí mismo (Lacan, 1975, p. 9). Esto quiere decir que su enseñanza, su transmisión, no avanzaban sin su “no querer saber nada de eso”, a saber, no sin su división. Implica, además, que no está ahí desde la posición del Yo, de lo mismo: “tal vez no es tanto en el yo donde deba ponerse el acento, es decir en lo que yo pueda proferir, sino en el *de*, o sea, de donde viene eso, esa enseñanza cuyo efecto soy” (Lacan, 1975 p. 38). No es el Yo el que enseña, no es el Yo el que gobierna; al hablar, el maestro que enseña se entrega de alguna forma a la asociación ‘libre’ del significante y transmite un saber más allá del Yo, a partir de su división, es decir, a partir de su posición inconsciente de sujeto de deseo.

El maestro en posición de sujeto deseante permite al alumno poder engancharse ahí, en ese saber habitado por el deseo y por lo tanto saber faltante. Sin duda, esto nos permite repensar el lugar de este saber *sui generis* en la relación transferencial y el impacto subjetivo que implica para el alumno.

Sobre este punto, muchos recordaremos a algún profesor que nos hizo amar las matemáticas, la literatura o la filosofía. Gracias a ello, habremos descubierto en la escuela cierto placer en la actividad intelectual, o habremos aprendido, mediante la aprensión de algún saber, a agudizar nuestro juicio y a poner en primer plano la comunicación imponiendo la palabra a la violencia, otros habrán podido construir su propio lugar en el mundo, desde el cual tomaron la palabra y construyeron su destino.

Muchos de nosotros, hemos tenido la suerte de encontrarnos con estos maestros que, causados por el deseo, nos empujaron a la vía del amor por el saber. El caso de Albert Camus y de Sigmund Freud, ilustran las marcas de esta transmisión. Albert Camus, luego de enterarse que había sido premiado con la distinción

del Premio Nobel de Literatura en 1957, escribe una carta muy emotiva, el 19 de noviembre del mismo año, a aquel que fue su profesor en la escuela primaria en Argelia, cuando ésta era aún un departamento francés. En la carta escribe: “(...) cuando escuché la noticia, mi primer pensamiento, después de mi madre, ha sido para usted. Sin usted, sin esa mano afectuosa que le tendió al niño pobre que yo era, sin sus enseñanzas y su ejemplo, nada de todo esto habría ocurrido” y continúa: “me da la oportunidad de decirle lo que ha sido y sigue siendo para mí y para asegurarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted entrega todavía viven en uno de sus pequeños pupilos”³.

Por su lado, Freud, en 1914, en un discurso dedicado a su antiguo Colegio en Viena, explica lo que a los jóvenes les pasa por la cabeza cuando prestan atención a los adultos implicados en su educación. Este discurso se publicó en sus obras completas en castellano bajo el título de *Sobre la psicología del colegial*. El padre del psicoanálisis, afirmará que hay algo en la personalidad⁴ del maestro que profesa, influencia, toca, conduce a los jóvenes candidatos a enunciar, a su turno, la verdad sobre las ciencias. Afirmará:

No sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida, y en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros (...) estudiábamos sus caracteres y sobre la base de estos formábamos o deformábamos los nuestros. Provocaron nuestras más intensas revueltas y nos compelieron a la más total sumisión; espiábamos sus pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus excelencias, de su saber y su sentido de la justicia (Freud, 1991, p. 248).

Estos testimonios dan cuenta que la enunciación del maestro debe pensarse más allá del registro de lo imaginario, donde el alumno velaría su subjetividad y, en consecuencia, su propia relación con el deseo (instaurando el muro de lo imaginario a la transferencia).

Admitir la importancia de la relación transferencial es el primer paso para

pensar por qué no toda situación de transmisión produce efectos ¿Qué pasa cuando el maestro no logra ponerse en posición de asegurar la transferencia y en cambio la rechaza? ¿Cómo entender esto que calificamos como “rechazo”? Introducimos así la problemática del registro imaginario.

Vicisitudes de lo imaginario

A diferencia del analista, el maestro está en interacción constante con su público, una interacción que, como ya afirmamos, no debe ser simétrica. Sin embargo, si esta condición no se cumple los lugares del maestro y el alumno se hacen intercambiables, se instala entre ambos una relación de reciprocidad, en consecuencia, una relación imaginaria que a veces incurre en el supuesto amiguismo, a veces incurre en el autoritarismo injusto.

Para el psicoanálisis, lo imaginario es uno de los tres registros que plantea Lacan y se suma al registro simbólico y al registro de lo real. Es en lo imaginario, a través del estadio del espejo, donde el niño va a construir su imagen corporal por medio de una identificación alienante al tiempo que lo engancha en el discurso. Producto de esa identificación, producto de la captura de la imagen, el niño surge como Yo (aunque en los comienzos pueda hablar valiéndose de la tercera persona). El Yo, es la imagen mediante la cual el sujeto se presenta frente a los otros.

El sujeto no se otorga a sí mismo una cierta identidad, necesita de un tercero que lo reconozca como Uno y que lo amarre con esa imagen. La imagen está dentro del campo del deseo del Otro, ya que, si el adulto lo mira, es porque ahí hay algo que funciona u ocupa el lugar de su objeto causa de deseo (*objeto a*). En este sentido, y este es un punto central, la imagen (el Yo) viene a recubrir, velar, el lugar de vacío estructural de la falta de objeto (escrito como: *i(a)*), introduciendo en el “no-todo” del saber, la imagen de una certitud.

Toda la primera enseñanza de Lacan nos permite elucidar el verdadero estatuto del Yo como “(...) maestro en errores, sede de la ilusión, lugar de una pasión que le es propia y que conduce fundamentalmente al desconocimiento” (Lacan, 1981, p. 104). La función del Yo, nos dirá, es el desconocimiento de las determinaciones de la posición del sujeto en el campo de la palabra y del lenguaje.

Término importante que se diferencia del vocablo ignorancia. El desconocimiento implica *no-querer-saber*, en una suerte de denegación ante una imposibilidad estructural en el saber (que se juega en dos tiempos, primero se evidencia la falta en el saber y, en segundo tiempo, se lo desconoce). Mientras que la ignorancia, que es próxima a la posición socrática, atestigua que hay una parte de *no-saber* y que ello empuja hacia un querer saber. El desconocimiento de este vacío en el saber, se apoya en los ideales e ilusiones propios del registro de lo imaginario que se encargan de velarlo y de mostrar que no hay vacío alguno, sino completitud.

Entonces, la reciprocidad a la que nos referíamos párrafos más arriba es efecto de este imaginario yoico donde lo que se pondría en juego, entre enseñante y estudiante, sería una relación dual entre yo-yo'. En esta relación, hay simetría. En consecuencia, de ambos lados habrá búsqueda de un reconocimiento narcisista, el "buen" profesor creará poseer todos los méritos por obtener halagos de su público y este, a su vez, se sentirá reforzado en su amor propio por el interés que recibirá de aquél.

La supuesta "efectividad" de la educación conducirá a pensar: ¿será la simpatía del maestro lo que fija más lo aprendido que la antipatía del mismo? Esta "simpatía" puede llevar a motivar actitudes de extremo servilismo frente a sus estudiantes o en caso contrario, una antipatía excesiva. Esta es la inversión del eje educativo, de esa relación disimétrica que una vez rota implica la dimisión del acto educativo en sí mismo. La renuncia al acto educativo, implica la dimisión del adulto a la posición de educador. Se rompe la disimetría transferencial. Los ideales de aquel que enseña toman el lugar y, en ese mismo instante, lo despojan de poder manifestarse en su propio nombre. Es decir, renuncia inconscientemente a asumir la disimetría estructural del acto educativo transferencial, en nombre de imaginarios que invierten su posición situándolo simétricamente frente a su público, donde buscará satisfacciones personales en nombre de prácticas que, en su imaginario, le garantizarían el éxito en su tarea educativa y, en consecuencia, garantizarían esa satisfacción. Es una dinámica donde nadie arriesga demasiado, pero, aun así, muchas veces se pierde más de la cuenta.

Si bien, por sentido común, puede admitirse que todo esto es parte de la realidad de la dinámica del acto educativo. Para nosotros de lo que se trata, y es en lo que insistimos en este texto, es de introducir otra dimensión, justamente la dimensión subjetiva inconsciente que da cuenta de las formas de proceder de

nuestros dos personajes y así interrogarnos sobre la estructura del sujeto en la que ellos se inscriben. Pasamos de lo imaginario a lo simbólico y con ello se introduce un tercer término respecto del eje yoico maestro-alumno. Identificar este tercer término, al que reconocemos como Otro en tanto que lugar del lenguaje, nos permite apartarnos de las ilusiones de lo imaginario e introducirnos a un nivel de reflexión donde es posible elucidar aquello otro que se pone en juego, es decir, aquello que se transmite en la relación educativa más allá de los conocimientos, a saber, un cierto testimonio de nuestra posición respecto del deseo y de una cierta relación con el saber, siempre en falta.

Conclusión

En la educación, sea escolar o familiar, más allá de los conocimientos transmitidos hay, como la otra cara de la moneda, un saber que, contrariamente al conocimiento, pasa simultáneamente en 'negativo' en el acto mismo de educar. Y es que existe una imposibilidad de enseñar la totalidad de la *episteme*, una imposibilidad del cumplimiento de los ideales y de la satisfacción del deseo mismo. Podemos afirmar que este deseo no es el deseo "particular" de quien testimonia de él, sino es el deseo del Otro, en tanto deseo inconsciente.

Cuando hablamos de transmisión, resaltamos el hecho de que además de los conocimientos, se transmite un saber que en tanto apunta a la falta impulsa la mismísima transmisión. Este saber del orden de lo inconsciente apunta al deseo, su punto de fuga que lo descompleta, haciendo de él un saber en falta. Sin esa falta, no habría razón para dirigirse hacia la búsqueda de conocimientos más o menos *agalmáticos*. La ecuación es simple, si hay completitud no hay razón para desear, pues nada falta. Pero al imperar la falta, lo que queda es el deseo de encontrar aquello que podría completar esa falta. Debe existir la falta de saber para que la transmisión tenga lugar. Entonces, y esta es la paradoja, el deseo agujerea el saber, y al hacerlo produce un 'deseo de saber' sobre aquello mismo que falta.

Todo esto, llevado al ámbito de la relación enseñante-estudiante, forma una dinámica particular. Para que algo del orden de lo que acabamos de explicar pueda ponerse en juego, a saber, el deseo inconsciente, debe instaurarse entre nuestros dos personajes: la transferencia. La transferencia, implica que las posiciones

de ambos nos sean simétricas. Su instauración no es automática, depende en gran parte de la forma en que el enseñante dirija su palabra al estudiante. No se trata, sin embargo, de una postura o característica comportamental observable (en el campo imaginario), sino de una transmisión, en el campo de la palabra y del lenguaje, que anuda, a la vez, los conocimientos, las marcas que lo introdujeron en el campo del deseo y el amor por el saber. El alumno, enganchado a ese anudamiento, podrá a su vez re-construirlo, hacerlo propio y conquistar finalmente un lugar en la Cultura y en la historia familiar desde y con su palabra, animada por un deseo siempre singular.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1991). Análisis terminable e interminable. *Obras completas XXIII*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1991). Sobre la psicología del Colegio. *Obras completas XIII*. Buenos Aires: Amorrortu editores
- Lacan, J. (1975). Aún. *El Seminario, Libro XX*. Argentina: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1981). Los escritos técnicos de Freud. *El Seminario, Libro I*. Argentina: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (1999). Las formaciones del inconsciente. *El Seminario, Libro V*. Argentina: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (2003). La transferencia. *El Seminario, Libro VIII*. Argentina: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (2009). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. *Escritos I*. Argentina: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (2010). Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. *El Seminario, Libro XI*. Argentina: Editorial Paidós.
- Lacan, J. (2012). Acto de fundación - Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la Escuela. *Otros escritos*. Argentina: Editorial Paidós

Lajonquière, L. (de). (1993). *De Piaget a Freud. La (psico)pedagogía entre en el conocimiento y el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Notas

- 1 Retomamos la afirmación Lacaniana de “(...) amar es siempre dar lo que no se tiene” que se articula a la transferencia (Lacan, 1999, p. 216).
- 2 Hainamoration: condensación del término haine (odio) y amour (amor), presentado por Lacan en el Seminario XX.
- 3 Camus, A. Carta de Albert Camus a Louis Germain, su maestro de escuela de la calle Aumerat, Algeria. Centre Albert Camus, Aix-en-Provence (France) Extraído el 10 de octubre de 2019 de https://www.huffingtonpost.fr/nicolas-bersihand/anniversaire-mort-albert-camus_b_4537141.html
- 4 Debemos entender el término de personalidad más allá de su sentido común o psicológico y tomarlo, a partir de la aproximación lacaniana, como aquella marca del sujeto, de su más profunda singularidad, a saber, su posición de sujeto deseante.