



# ¿Escuela en Crisis?, ¿O Educación Imposible?

**Guillermo Bustamante Zamudio**

**RESUMEN – ¿Escuela en Crisis?, ¿O Educación Imposible?** Frente al consenso – sin debate – de que la escuela está en crisis, el psicoanálisis sostiene que la educación es imposible: en su seno proliferan productos residuales de los que no se puede deshacer, y que nombra cada vez de manera distinta, de acuerdo con la trascendencia con que intente explicarlos en su momento. Estos restos son constitutivos de la manera como advenimos sujetos en el lenguaje, de manera que no se puede buscar el problema, ni la solución, en un ser moral, en un cuerpo orgánico, o en un desarrollo truncado. Para enfrentar la regulación del niño, la educación ha mostrado un camino; pero hoy deja de mostrarlo, y entonces intenta: dejar atrás la tradición, competir en el campo informativo y regular la interacción mediante la modalidad del contrato... modalidades todas de renuncia a su especificidad.

**Palabras-clave: Escuela. Sujeto. Cuerpo. Lenguaje. Regulación.**

**ABSTRACT – School Crisis? Or Impossible Education?** Against the consensus – without discussion – that school is in crisis, psychoanalysis argues that education is impossible: proliferate within it of waste products that can not be undone, and that names each time differently, according to transcendence with attempting to explain in due course. These remains are constitutive of how we emerged in the language subjects, so that you can not find the problem or the solution, in a moral, in an organic body, or a truncated development. To the regulation of the child, that education has taken place showing a path, but today is left to show the way, and then try: moving beyond tradition, to compete in the information field and regular interaction with the type of contract ... all forms renounces of specificity.

**Keywords: School. Subject. Body. Language. Regulation.**

Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 59-75, set./dez., 2010.  
Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

## La Mayoría, ¿Tiene la Razón?

Una cadena de personas e instituciones con diversas relaciones frente al campo educativo, a través de distintos medios, durante mucho tiempo, coincide en señalar una ‘crisis’ de la educación escolar. Tal unanimidad sorprende: ¿se pueden equivocar tantas personas? “Cuando el río suena, piedras trae”, dice el refrán popular. Ahora bien, la unanimidad suele producirse al menos por dos vías, cada una de las cuales aglutina a sus partidarios de una manera particular: 1) de un lado, puede haber acuerdo cuando personas que pertenecen a un campo intelectual – en el sentido de Pierre Bourdieu (1966) – aceptan describir-explicar un asunto de la misma manera. Pero este tipo de acuerdo, por una parte, es pasajero, en tanto ese campo se caracteriza por una pugna permanente por el control del sentido. Y, por otra parte, los acuerdos en el campo intelectual tienden a darse entre un número reducido de personas, pues las jergas técnicas se van diferenciando y especializando cada vez más. La especialización puede definirse como menos personas hablando provisionalmente, con propiedad, acerca de menos tópicos; y acceder a lo que esos círculos plantean requiere dedicar una vida, aprender a hablar un tecnolecto. En esta modalidad, el efímero consenso es un *exceso* de discusión. Pues bien, el caso que se comenta no cumple estas condiciones: no cumple la primera, pues se oye hablar de la *crisis* de la escuela desde hace mucho tiempo: el dispositivo parece haber nacido en crisis<sup>1</sup>. Y tampoco cumple la segunda condición, pues el conjunto de personas e instancias que enuncia la crisis de la escuela es muy grande, puede crecer de forma permanente y no muestra tendencia a resquebrajarse. 2) De otro lado, el consenso puede producirse por otra vía: la falta de discusión. Se trata de un mecanismo que permite el ejercicio práctico de diversos intereses sociales (no necesariamente conciliables), como piensa Bourdieu (1982). Este tipo de consenso no se origina en un campo intelectual, donde las categorías se definen entre sí, sino más bien en los campos de recontextualización – en el sentido de Basil Bernstein –, donde las nociones se amontonan; allí la consolidación se garantiza, entre otras, justamente por la tolerancia a todo tipo de interpretación, siempre y cuando se dé lugar a los intereses prácticos<sup>2</sup>. Basta, entonces, con interrogar a cualquiera de los voceros de la idea de que la escuela está en crisis, para verificar que cada uno posee una débil versión (que no requiere estar relacionada con la de los otros); incluso para muchos será difícil siquiera intentar una sustentación de tal idea, quedándoles el recurso de “lo dicen las noticias”, “lo escuché en la TV” o “¿acaso no es evidente?”.

En definitiva, en el asunto de la *crisis* de la escuela hay un consenso del segundo tipo, multitudinario, duradero, poco compacto.

Además, la justificación de los intereses prácticos tiene un requerimiento: la idealización. Con ella como fondo, una muestra cualquiera de escuela real en primer plano siempre se revelará en falta. Así, quienes mencionan esa *crisis*

como descubriendo algo, como diagnosticando algo nuevo<sup>3</sup>, imaginan la posibilidad de que el dispositivo escolar piense su lugar en la sociedad y, en consecuencia *responda al reto, se modernice*, como dicen. Se idealiza una condición material cuando se la desconecta de sus relaciones. Y en el abismo entre la idealización y la realización específica se alberga todo tipo de interés: llevar al parque a los niños, vender servicios y productos, cobrar sueldo, obedecer, hacer campaña... para hablar de los más evidentes. Y, para pasar desapercibido (en tanto tales intereses no son los que se enuncian públicamente como objetivos de la escuela), se habla con las palabras de moda: *calidad, competencias, eficiencia*.

Entonces, conviene hablar de *crisis* no sólo para justificar cualquier intervención en la escuela (no importa que vaya en sentido contrario a la intervención anterior), sino también para diluir la propia responsabilidad en una suerte de fatalidad causada por otros: cada interés buscará sus culpables, más allá de sus narices.

En cambio, desde los campos intelectuales, la descripción de la escuela es distinta: no masiva, transitoria, compacta. Por ejemplo, se pueden ubicar ciertas propiedades estructurales que explican por qué alguien que enfrente la escuela sin un cuerpo conceptual puede percibir como *crisis* lo que no es más que la complejidad de su funcionamiento regular. De hecho, hay al menos un campo intelectual que está de acuerdo (por supuesto, con sus propios criterios) con algo así como una ‘crisis’ de la escuela. Se trata del psicoanálisis. Según esta disciplina, *la educación es imposible*, pues, dada la naturaleza de su acción con los aprendices, se topa con algo estructural del niño, algo que actúa todo el tiempo de forma silenciosa, algo que – querámoslo o no – se incorpora en el dispositivo y produce, de manera constante, malestar, problemas, síntomas, restos inasimilables.

Claro que las implicaciones de pensar en tales términos una crisis no son las mismas que en el caso del consenso por falta de discusión; allí se suele desplegar una serie de mecanismos, en la dirección de los intereses en juego, a nombre de los más altos propósitos, y, al final, aparece siempre el mismo diagnóstico. En el caso del psicoanálisis – como se verá –, tendremos una imagen de la escuela desde las categorías propias de un campo de producción simbólica; imagen que no llevará a *tomar medidas*, ni siquiera a *sugerir salidas*, sino más bien a crear un terreno de interpretación de lo que allí ocurre, incluso del sentido de las acciones emprendidas en pos, supuestamente, de *salvarla*, pues proponerse cambiar las condiciones paradigmáticas bajo las cuales un dispositivo funciona es presuponer que se está por fuera de las condiciones paradigmáticas mismas. Ahora bien, esto no quiere decir que los propósitos no cuenten, sino que cuentan en el contexto de unas condiciones de posibilidad. Y tampoco esto quiere decir que tales condiciones permanezcan indefinidamente, que no sean producibles, sino que la posibilidad de producirlas no se reduce al propósito.

## El resto, ¿es inevitable?

El funcionamiento de la escuela siempre genera unos productos no deseados (es a lo que vamos a llamar *resto*): trampas, síntomas, problemas, agresiones, malestar; asuntos que no dejan que la cosa funcione a cabalidad, o que le permiten funcionar pero a un alto costo. Con todo, dichos asuntos serán percibidos y tramitados no en su *objetividad*, en su *materialidad*, sino en tanto *noticias* perceptibles desde las perspectivas que las hacen suyas. La posibilidad misma de percibir está subordinada a la perspectiva, razón por la cual no se pueden tener primero los datos para luego hacerles una descripción, un análisis, una clasificación, un tratamiento. Más bien habría que entender cuál punto de vista dio lugar a que se *recogieran* – a que se *escogieran*, más bien, incluso, a que se *produjeran* – los datos que se tienen (Coffey y Atkinson, 1996, §1). El dato no está ahí, dócil, con el fin de ser percibido; así en las cosas, no habría distintos análisis para *los mismos* datos. Cada enfoque recorta un mundo de manera particular, de forma que el mismo *fenómeno* contendrá datos distintos (según desde dónde se mire), y un dato esperado será susceptible de hallarse casi en cualquier fenómeno (pues la perspectiva es *productiva*).

Así, de acuerdo con la perspectiva desde la que se suma el acto educativo, el resto producido por la operación del dispositivo escolar, o bien se nombrará de una manera que le da cierta configuración, o bien resultará invisible, como se verá más adelante (cfr. §3). En el primer caso, hará entrar a la escuela discursos y personas cada vez más distintos, y abrirá la posibilidad de remitir a los niños a instituciones cada vez más distintas. Enumeremos tres perspectivas<sup>4</sup> que convocan ciertas trascendencias: 1) Si se lo asume desde una trascendencia moral, aquello de que el niño no se deja simbolizar se llamará, por ejemplo: *indisciplina, maldad, desagrado, indecencia* e, incluso, *posesión*. Se creará que la causa es una mala disposición moral del niño-problema. El castigo, la orientación espiritual y hasta el exorcismo serán algunas de las maneras mediante las cuales los ministros de la fe (religiosos, maestros, padres) intenten reincorporar esos restos, para que la escuela pueda funcionar (o funcione *mejor*). Pero no sólo los restos persisten, en alguna medida, sino que la nueva acción producirá unos nuevos<sup>5</sup>, es el caso, entre tantos que podrían citarse, de los efectos del acercamiento entre algunos formadores espirituales y sus discípulos, denunciados con escándalo creciente en los últimos años bajo una acusación de pedofilia que silencia la *didascalofilia*<sup>6</sup> concomitante. 2) Si se lo asume desde una trascendencia naturalista, dependiendo de la época y del matiz de la perspectiva, aquello del niño que no se deja simbolizar se llamará, por ejemplo: *idiotez, trastorno por déficit de atención con hiperactividad [TDAH], disposición hereditaria, discapacidad, necesidades educativas especiales*. Se creará que la causa es una deficiencia orgánica del niño, constitutiva o accidental. El tratamiento técnico será la manera mediante la cual el facultativo (médico, fonoaudiólogo, terapeuta, etc.) intente reincorporar esos restos. Pero no sólo éstos persisten, en alguna medida, sino que la nueva

acción producirá unos nuevos, es el caso, entre otros, de los efectos secundarios producidos por drogas suministradas a los niños diagnosticados de hiperactividad<sup>7</sup>. 3) Si se lo asume desde una trascendencia funcionalista, aquello que el niño no se deja simbolizar se llamará, por ejemplo: *problemas de aprendizaje, ritmos diferentes de aprendizaje, stress* e, incluso, *trauma*. Se creará que la causa es una resistencia del niño, una falta de desarrollo, una atipicidad o una reacción a una efracción (como efecto de vulnerar un espacio *privado* del sujeto, a escala personal, familiar, social, cultural: allí entran asuntos como la burla, el maltrato, el desplazamiento, la discriminación, etc.). La creatividad pedagógica, el ajuste didáctico, la intervención psicológica, la *reparación*, la *reinserción*, serán algunas de las maneras mediante las cuales los expertos (maestro, psicólogo, trabajadora social, etc.) intenten reincorporar esos restos. Pero no sólo éstos persisten, en alguna medida, sino que la nueva acción producirá unos nuevos, la pereza de estudiar, por ejemplo, podrá convertirse en resistencia al tratamiento.

También es posible asumir el asunto desde una intrascendencia relativista, pero tal postura se coloca en el límite de la posibilidad del funcionamiento de la escuela. En esta dirección tal vez podría ponerse la manera como asumió Jules Celma trabajar con los niños en la escuela, en pleno 68 francés: cuando trabajó como docente durante el año escolar 1968-1969 en Francia, evitó toda conducta regulativa con los niños (Celma, 1971). En tal perspectiva, el resto se llamará, por ejemplo, “sujeto surgido del intersticio de las máquinas y de los dispositivos discursivos” (García, 2006, p.11). Se creará que la causa es una propiedad inherente al deseo, como entidad molar (no molecular); se pensará que los dispositivos mismos son los encargados de acallar esta manifestación, codificándola. Es decir, que el funcionamiento de la vida social es un intento – siempre fallido, pues habría *líneas de fuga* – de reincorporar el resto. No es una posición que aparezca con frecuencia en la escuela, entre otras porque – como dijimos – se ubica en el límite de su posibilidad, parte de un principio que la invalida.

Las tres perspectivas que pueden campar en el espacio educativo piensan que el resto no debería aparecer y, en consecuencia, convocan algunos saberes (religión, medicina, psicología, pedagogía, terapia ocupacional, ciencias sociales), para tratar de aplacar los efectos, para aislarlos, incluso para sacarlos del área de la institución educativa y, con la satisfacción de estar detectando lo que no es pertinente *adentro*, enviarlos a la iglesia, al hospital, al consultorio, al centro especializado. Tal vez por manejar una idea deíctica del lenguaje no piensan que intercalar unas nuevas palabras, unas nuevas maneras de motejar a los niños, introduce nuevos elementos al tinglado escolar, en relación con los cuales, por ejemplo, se generan nuevos nombres con los cuales identificarse, de los cuales obtener una nominación, algo del *ser*, de la satisfacción.

Estamos ante un asunto de *registro*: si el problema está en el alma del niño, qué bien le vendría una formación moral, un juego de perdón y castigo, incluso un exorcismo; si el problema está en el cuerpo del niño, qué bien le vendrían

unas drogas, una intervención quirúrgica e, incluso – a futuro –, una programación genética; si el problema está en el desarrollo de la inteligencia del niño, qué bien le vendrían unas motivaciones, unos refuerzos, unas experiencias *significativas*. Los viejos proyectos totalitarios no han dejado de existir; sólo se revisten de nuevos remoquetes. En todos los casos, el niño debe ejercer una acción sobre sí: arrepentimiento y templanza, en el primer caso; docilidad y resignación, en el segundo; y esfuerzo y tolerancia, en el tercero.

Pero, ¿y si no se trata principalmente del alma, o del cuerpo biológico o de la función? Parecería ser que no: i) el resto se muestra resistente a la plegaria, pues a ésta siempre hay que agregarle más sacrificio, entrega, templanza... pero el mal acecha y la posesión diabólica ocurre con más frecuencia justamente en los recintos donde más y mejor se ejercen las prácticas que se le oponen; ii) el resto se muestra resistente al medicamento, pues las dosis han de ser incrementadas, los cócteles de drogas han de ser cambiados, los efectos secundarios no se hacen esperar; iii) el resto se muestra resistente a la motivación, que ya presupone la falta de ganas, y que nunca encuentra ese ansiado punto final en el que el aprendiz tendría su propio motor, sino que el dispositivo queda condenado a tratar de ganarse una atención que más esquiva se torna a medida que se le hacen más concesiones.

### **Educación: ¿un oficio imposible?**

Según el segundo tipo de consenso al que nos referíamos en §1, la crisis de la escuela sería producida por algún acontecimiento superable, no sería algo constitutivo, sino fortuito, pues la escuela *en esencia* sería *toda* posible, gracias a tener buenas intenciones e ir dirigida a unos seres *inocentes* – a los que habría que *formar* –, *ignorantes* – a los que habría que *informar* –, aprovechando su materia *disponible* y *creativa* (ya nos hemos referido a los restos, que lo son justamente porque se apartan de este panorama). En contraste, para Freud si la educación no enseña a los niños a fracasar, si se orienta por las ideas de armonía, amor y juego, entonces no los prepara para afrontar la particularidad de la vida humana, que no se realiza en la dimensión de los ideales.

Freud pone la educación en relación con los *oficios imposibles*: “tempranamente había hecho mío el chiste sobre los tres oficios imposibles – que son: educar, curar, gobernar –, aunque me empeñé sumamente en la segunda de esas tareas. Mas no por ello desconozco el alto valor social que puede reclamar para sí la labor de mis amigos pedagogos” (Freud, 1925, p.296-297). Entonces, si la educación es imposible, puede preverse su *crisis* permanente. Ahora bien, ¿eso implica que debemos cejar en el esfuerzo por educar? Este tipo de aporía no es infrecuente en este autor: en *El malestar en la cultura* (1930, p.83), por ejemplo, dice que no estamos hechos para la felicidad, pero que ello no justifica la renuncia a buscarla. La dimensión ética del hombre estriba en la dificultad, en la

contingencia de la vida social; no tendría valor estar allí como meros testigos de la verificación de las leyes del funcionamiento de las cosas y de los dispositivos. Si todo funcionara bien, ¿cuál sería la razón de nuestra acción?

Si educar, curar y gobernar son imposibles, ¿por qué se siguen practicando? Cabe aclarar que, para el psicoanálisis, *impotencia e imposibilidad* son distintos: la impotencia es del orden de lo que se siente, mientras que la imposibilidad es del orden de lo que se deduce (Miller, 1988, p.91); es decir, en el primer caso se trata de una *posición subjetiva* frente a la vida, mientras en el otro se trata de los *límites* lógicos de algo. De tal manera, la imposibilidad ligada a tales profesiones parece incentivar su práctica, no impedirlela<sup>8</sup>.

Ahora bien, ¿por qué considerar imposibles a esas profesiones y, específicamente a la de educar? Si el lenguaje es, como dice Heidegger (1947), la casa del ser, esto es una promesa de consistencia: “vuélcate al lenguaje que *aquí* – pues lo propone un hablante – estarás en tu casa”. Sin embargo, después, cuando ya no hay marcha atrás, resulta que el sujeto está mortificado justamente por el lenguaje: “por cosas que le fueron dichas y por cosas imposibles de decir” (Laurent, 2006). Y si la promesa educativa queda subordinada a la promesa simbólica, es decir, si consideramos que la educación se da principalmente *en* el lenguaje, entonces hay algo de esa promesa educativa que, de entrada, no se puede cumplir. Pero, ¿por qué es incumplible la promesa simbólica?

En *La biblioteca de Babel*, Borges (1944) lo muestra magistralmente: si todos los libros posibles existen en ese universo en forma de biblioteca, en tal lugar está aquel volumen que justifica la existencia de cada uno, que le da sentido a sus sufrimientos y a sus cuitas; sólo hay que encontrarlo, pero, puestos en ello, ¿cómo distinguirlo de todos aquellos otros libros que tergiversan esa justificación, pues también son libros posibles? De la primera esperanza se pasa a una desesperanza y de ahí a un rencor que se expresará en la destrucción de los textos, de esa ironía tan cruel, de ese laberinto tan pasmoso. Pero, ¿qué puede destruir un ser humano, por molesto que esté, de un conjunto infinito?

Desde el psicoanálisis se puede responder de varias maneras a la pregunta de por qué la promesa simbólica es incumplible. Una de ellas exige afirmar que, si bien la idea de la casa del ser es muy interesante, en tanto excluye la salida fácil de concebir el lenguaje como un objeto o como una herramienta exterior que el sujeto usaría a voluntad, sería necesario decir que no es una morada hecha a su propia medida, no a la medida del sujeto (¿pero acaso algo podría serlo?). Por eso, Lacan (1960) se pregunta qué sujeto concebir para un lenguaje así configurado, lo que no presupone una armonía entre ambos, ni siquiera una sincronía. Si el lenguaje fuera exactamente la casa del ser, el lenguaje y el ser tendrían que pertenecer al mismo registro, o la casa tendría que estar diseñada de cara a los requerimientos de su habitante, pero “[...] no puede hacerse coincidir un orden pluridimensional (lo real) y un orden unidimensional (el lenguaje)” (Barthes, 1978, p.22). El caso es que sujeto y lenguaje, si bien están ligados en varios puntos, también están distanciados en otros. Hay algo en el sujeto que se resiste a ser simbolizado, a pasar dócilmente por las palabras y por la lógica,

por las asignaturas del plan de estudios, por los propósitos educativos. Imposible de entrar a la estructura, lo no simbolizable se establece como su límite. No como una frontera que puede pasarse surtiendo ciertos requisitos, sino como un límite inherente a la estructura misma del lenguaje.

Si la educación también es hacer que las cosas de la instrucción y de la regulación funcionen, eso implica el intento de doblegar la tendencia opuesta del niño: pereza, indisciplina, falta de ganas de aprender, etc. Pero no se trata de una aspiración a dominar las conductas, “que siempre pueden modificarse por las buenas o por las malas, sino de inducir a *un sujeto* a que renuncie a aquello en lo que, adulto o niño, se satisface, aquello que un sujeto no está dispuesto a ceder aunque conceda” (Marín, 2004). La educación es imposible, entonces, en el sentido en que hay una región a la que no tiene acceso. El propósito de gobernar la conducta del otro tiene un límite. No hay manera de dirigirse a esa parte. No hay algo del mismo registro que sirva para operar sobre él.

Sin embargo, el psicoanálisis tiene ese resto como una de sus categorías. No lo quiere excluir, lo sabe *ineliminable*, lo sabe causa de la imposibilidad del propósito de gobernar al niño, lo sabe causa de la imposibilidad de educarlo a cabalidad. Tal vez se trata de la única disciplina que se refiere a esa parte como constitutiva del sujeto, como operante. El psicoanálisis es un dispositivo que no retrocede ante la *pulsión*, que es el nombre dado por Freud a ese factor residual: la primera vez que él se refiere con alguna extensión al tema educativo, plantea justamente que los educadores actúan de manera ininteligente e inoportuna, pues tratan de aplacar por la fuerza manifestaciones en los niños que – dicho con los valores de la lógica modal – son *necesarias* pero que se juzgan *contingentes* (Freud, 1913, p.192). En la escuela, según él, se sobrestiman las manifestaciones pulsionales y se obra de manera que los resultados – léase: *los restos* – son “no menos indeseados que la misma mala conducta que la educación teme dejar pasar en el niño” (p.192). Aquí el concepto de Freud no se rige por los ideales; incluso concibe que las virtudes más elogiadas tienen su base justamente en las peores disposiciones, transformadas mediante formaciones reactivas y procesos de sublimación (p.192).

Y de formular idealizaciones nadie está exento. Autores tan brillantes como Hannah Arendt (1960) llegaron a plantear, por ejemplo, que “los nuevos” – así llama a los niños – traen un “proyecto inédito” para el mundo. Es la versión germano-americana de *los niños nacen con el pan bajo el brazo*. Una esperanza construida en un lugar ideal, el de la pureza de los niños, el de la novedad, el de la misión que tal vez traen al venir a este mundo<sup>9</sup>. Pero lo cierto es que, para poder articularse, los niños tienen que pasar por la palabra y, entonces, quedan viejos. El estreno es la última función. La novedad no estaría en esa semilla de proyecto que nace con ese bebé, sino en la manera como él – pero también cada uno de los que lo rodea, los que serán sus profesores y sus compañeros de pupitre – articule la delirante oferta de consistencia con su propia parte indómita.

La novedad y la posibilidad, entonces, no son de una generación en especial, ni provienen de la buena voluntad. La novedad es cada uno, el enredo

particular de cuerpo y palabras que cada uno es. Y esa novedad no es *fashion*, moda, bondad *per se*, sino más bien manera particular de estar en el mundo, de obtener ahí la satisfacción paradójica de portar ese parásito llamado lenguaje. Novedad permanente, pero sombría.

Tantos nombres que cambian con el tiempo (*desagradecimiento, hiperactividad, problemas de aprendizaje*, etc.) tratan de salvaguardar al dispositivo escuela del hecho de que contribuye a producir aquello que denuncia. Hablar de la escuela como algo exterior, ajeno, susceptible de serle remplazada la *parte* disfuncional (Milner, 2004), revela para Freud un desconocimiento de la manera como está configurado el niño: lo primero que él hace al referirse a la educación es explicitar su postura frente al niño, para oponerla a la figura idealizada del mismo en la escuela (idealización que ya está en lo social). Habla de un niño sexuado, lo que implica una serie de exteriorizaciones corporales y anímicas: complejo de Edipo, narcisismo, disposición perversa, erotismo anal, apetito de saber sexual, agresividad (Freud, 1913, p.191). Ahora bien, también señala un resto que, por no ser visible para ciertas perspectivas, no aparece como problema de la educación, como una de sus *crisis*. ¡Y podría ser la prueba más fehaciente de su fracaso! En ese mismo artículo, Freud señala (p.192) que la llamada *normalidad* se obtiene no pocas veces a expensas de la pérdida en la capacidad de producir y de gozar. Este es un ejemplo de algo que no aparece como dato del lado de las fallas, dada la perspectiva desde donde se describen los hechos (cfr. §2).

En resumen, la educación estructuralmente siempre estará en crisis. Ahora bien, eso no quiere decir que ahí todo es imposible, pues el límite – la estructura – es una apertura de posibilidades (Miller, 1998), pero no de todas; quiere decir, más bien, que el sentido de la acción tiene un marco de expansión, gracias a que tiene un límite. De ahí la magnífica ironía del cuento *Ajedrez infinito*, donde un personaje declara – contra toda evidencia – no haber sido vencido por la jugada de su adversario, en tanto puede demorar la respuesta hasta que las leyes o la idea del mundo no sean las mismas y él pueda hacer una jugada salvadora (Fayad, 1995). Ahora bien, la crisis estructural del dispositivo siempre se topará con posiciones que hagan pensar que es un artefacto cuyo sentido se puede transformar a voluntad, que lo podemos sacar de la crisis. También es algo estructural: el horror a la falta.

## Nuevos restos: ¿efectos esperables?

Ayer, la escuela hubo de ser introducida por la fuerza, mediante el mecanismo *disciplinario*, o si no, recordemos a Pinocho, que no puede más que aceptarlo, a costa de su rebeldía, para poder devenir *niño*. La infancia fue el objeto que la escuela ayudó a inventar y que le fue necesario para poder ser. En cada época, sus integrantes se asociaron a anécdotas sociales vigentes, a

recortes particulares sobre la producción simbólica. Pero el giro ante el que estamos hoy, ¿se debe a esa variabilidad histórica?

El dispositivo empezó a ser regulado mediante mecanismos como las acreditaciones públicas, las evaluaciones masivas contra estándares, los *proyectos de mejoramiento* formulados por las mismas instituciones educativas. Y, al mismo tiempo, nuevos síntomas aparecen: indiferencia, imposibilidad de cautivar la atención de los estudiantes, tribus sin ideales, adicción a los aparatos electrónicos. Desde luego, las antiguas perspectivas interpretativas sólo atinan a lamentar las nuevas épocas, a echar de menos los *viejos tiempos* (en los que también se quejaban y también echaban de menos los *viejos tiempos*).

Pero, ¿se trata del nuevo odre para el viejo vino? Veamos cuatro aspectos que fueron fundamento de la escuela y que hoy se descomponen ante nuestros ojos: la tradición, la información, el cuerpo y la ley.

### *La tradición*

Si la escuela participaba de la conservación de una tradición, habría que pensar en una época en la que las personas se debían a un gran Otro de lo simbólico. Había una cierta creencia en ese referente absoluto. Pero hoy, el anunciado fin de la historia, la advertida caída de los meta-relato, no son más que nombres de la erosión constante que sufre dicho referente. Los saberes relativos a lo social y a lo humano se encargaron de decir que todo es histórico, convencional, variable, caprichoso. Y un cinismo, amparado en la ciencia, se encargó de legitimarlo. En lugar de la inscripción del niño en algún lugar, está la moda pasajera, la falta de sentido, la obsolescencia de los objetos (los aparatos pierden vigencia entre el momento en que los compramos y el momento en que los desempacamos).

No se quiere tener una tradición. Es muy difícil poner al niño en relación con una tradición. No aparece la necesidad de hacer propio ese Gran Otro de las referencias culturales, de hacerse ahí con él, pues un dispositivo electrónico, pequeño, con una memoria cada vez más grande, me podrá ser conectado al cuerpo<sup>10</sup> y, entonces, tomaré de esa manera particular de ser hoy la cultura aquello que me sirva, lo que me dé la gana. A la manera de las películas, lo que necesite en un momento de trance, me llegará a la manera de un software que se instalará velozmente, de forma que potencialmente lo sé todo. No se trata de un amarre a la cultura que permite asumir de ciertas maneras las eventualidades de la existencia, sino de un programa a-histórico, eficiente.

Así, la respuesta escolar que asume tales parámetros, es decir, que se avergüenza de mostrarse referida a una tradición, que se pregunta por la *actualidad* de los datos que divulga, por la apariencia atractiva de su presentación, no hace más que proseguir esa corriente que desmorona su propia razón de ser.

## *La información*

Si la escuela tenía el papel de informar, habría que pensar en una época en la que más o menos detentaba un monopolio sobre la información o, al menos, sobre la posibilidad de su interpretación. La escuela se veía como una fuente de datos: no sin razón, pues en muchos casos, lo que ella no informaba, no podía aparecer a través de otras fuentes. Pero hoy, las publicitadas ventajas de las tecnologías de la información y la comunicación, han hecho desaparecer prácticamente ese supuesto papel de la escuela. ¿Cómo podría el maestro transmitir algo, si justamente nos vanagloriamos de vivir la época de la información, de su cada vez más veloz transmisión? Si de eso se trata, no hay como Internet (ojalá por banda ancha y permanente), como los soportes multimediales, como la televisión, como el cable, como la TV digital programable. De ahí que los libros empiecen a ser vistos despectivamente ante el ahorro de tiempo que significaría la obtención virtual de información.

¿Acaso no promete el *Gran Hermano Google* que ahí está todo, que basta con teclear unas palabras y ¡ya!, sin que debamos vincularnos con la cultura, depender de unos referentes, aprender algo, y luego nos desconectamos, navegamos por otras referencias, buscamos quién está chateando y nos diluimos en el sufrimiento agradable de estar solos en presencia virtual de otros, sin poder hacer preguntas, porque no está de moda pensar. Y si el dato que acabamos de encontrar se necesitare de nuevo (pues su destino es el olvido), sólo hay que volverse a conectar.

De otro lado, ¿a quién informarle en la escuela? Los estudiantes llegan informados, incluso pueden llegar mejor informados que el profesor. No demandan los datos que el maestro podría dispensar. Es que ese niño, ese muchacho que tiene al frente, puede estar esperando una llamada por el celular, oyendo música en su *iPod*, mandando mensajes de texto a través de su teléfono, recibiendo correo electrónico, contemplando la imagen que bajó a la pantalla del celular, tomando fotos con su cámara digital, mientras el maestro habla del *retículo endoplasmático*.

Pero el sentido de la escuela era más el de una interfase entre la producción simbólica y la posibilidad de acceso a ella (otra cosa era que, en determinado momento *también* fuera una importante dadora de información). Así vista, la función del maestro desbordaría la del corresponsal. De tal manera, cuando la escuela trata de competir en el nivel informativo, cuando trata de emular las fuentes informativas hoy disponibles y se desdibuja como interfase, no hace más que proseguir esa corriente que desmorona su propia razón de ser.

## *El cuerpo*

La escuela dispuso de unos cuerpos dóciles, y también contribuyó a producirlos. En otro momento, los síntomas de los niños parecían afectar principalmente el asunto del aprendizaje y, apropiada de su papel, la escuela trataba

de poner remedio dentro de su propio campo. No quiere decir que lo hacía bien, sino que lo hacía de una manera particular. Pero tal vez hoy esté desapareciendo el adolescente: el que adolece de algo que justamente la escuela le daría. Y, en su lugar, lo que se produce es un efecto sobre el cuerpo: un cuerpo *desregularizado*. Para ello, la época tiene nombres rimbombantes, como el TDAH. El discurso que se sirve de la ciega producción científica acota la angustia con palabras así. Se trata del viejo nominalismo: poseer el nombre garantiza la posesión de la cosa. Peor aún: se trata del viejo animismo: poseer el nombre del enemigo ya es avanzar en su derrota: al nombre, al diagnóstico, le sigue el tratamiento, es decir, la química, bajo el supuesto de que el sujeto es una caña – decía Pascal –, un soporte material por el que fluyen líquidos, ondas electromagnéticas, haces de electrones, en fin, una cosa perfectamente descrita cuyo detritus es la conciencia<sup>11</sup>.

El diagnóstico no arregla nada, por supuesto, pero todos quedan contentos porque sienten que hicieron algo: los maestros detectaron el *problema* y lo informaron oportunamente; las autoridades escolares, a su vez, lo transmitieron a los padres; y éstos acudieron al sacerdote de la nueva religión: el psiquiatra, quien sostiene un sello en su mano, mientras escucha impaciente – no más de diez minutos – a los desconsolados acudientes; entonces pone punto final a la queja tantas veces escuchada, conocida de memoria, y en un papel que ya tiene la firma, que ya tiene la fecha, estampa su sello: *Ritalina*<sup>12</sup>.

La escuela se siente autorizada para derivar hacia otros especialistas, pues esos asuntos ya no parecen de su competencia<sup>13</sup>. Además es una manera de quedar en paz con la sociedad, pues ese discurso científicista viene acompañado de unos estudios delirantes – por decir lo menos –, según los cuales los niños hiperactivos tienen más posibilidades de tener *problemas de conducta* en la adolescencia, de convertirse en malhechores. De manera que, si no le damos la droga, seremos responsables de la delincuencia del mañana: más del 75% de las recetas de MFD son extendidas a niños (cuatro veces más a los varones)<sup>14</sup>. El fracaso escolar continúa, pero ahora todos cuentan con una coartada: se ha hecho todo lo que estaba a nuestro alcance, pues, si no puede la ciencia, si no puede la química actuar frente a cuerpos químicos, ¿entonces quién?

Del niño angelical, inocente, ignorante, que debía ser formado e informado por la escuela, pasamos a un cuerpo marcado con el mal desde los genes (¿recuerdan ese tío que le gustaba beber tanto?), que debe ser tratado por la medicina. *Fármaco-dependientes* desde niños, pues la misma escuela crea esa categoría. Orgullosos, muchos de ellos, de estar ya en ese nivel, mientras los otros tienen que ser tratados como ángeles, como *tábula rasa*.

Pero, ¿y si el cuerpo no es un conjunto de órganos, sino un malentendido? En los albores del psicoanálisis, Freud y Breuer (1895) tomaron los síntomas corporales de las histéricas como mensajes enigmáticos, a los cuales buscaron una causalidad psíquica, más allá de la disfunción química. Por su parte, Lacan (1949) entendió que la percepción que el niño logra de su cuerpo es en realidad la percepción de una imagen, virtual, invertida, a la cual se aliena; así producido,

el cuerpo siempre está en déficit. La imagen del cuerpo – que no el cuerpo – regula el goce deslocalizado del niño: su cuerpo fragmentado todavía no ha logrado una *unidad* que sí tiene la imagen; no se trata, entonces, de una *realidad percibida, conocida o habitada*. El cuerpo es un objeto de goce (del niño y del otro) y toma el valor de la significación que el otro introduce (Ramírez, 2006). La regulación del cuerpo, que hoy aparece como faltante en la *hiperactividad*, es un asunto de la falta de ley (en sentido psicoanalítico).

### *La ley*

El diagnóstico de hiperactividad señala nada menos que a lo más consustancial al ser del niño: su actividad, la medida de su vitalidad. Esto siempre había sido evidente: los niños son *inquietos*. La palabra no era un diagnóstico, no era un alias con el cual identificarse. Se sabía que esa característica del niño cedería poco a poco. Hoy se presiente que no cederá y, entonces, se busca normalizar la conducta. Ya no hay el camino de cada uno, su propia regulación en interacción con el otro, sino una actividad *universal*, igual para todos (de ahí tal vez el prefijo *hiper*: por encima de la norma). Pero el *para-todos* es mortífero. No da cabida a cada caso y, en consecuencia, no produce la regulación (el hallazgo que cada uno puede hacer de un deseo), sino la reacción.

Así, ante la imposibilidad de que algo de la regulación del vínculo con el otro se construya en el ámbito escolar, ante la imposibilidad de que una instancia Otra trascienda las relaciones entre estudiantes y maestros, entre estudiantes y directivas, entre estudiantes, entonces aparece el *contrato*: el Manual de Convivencia que padres y estudiantes firman ante la institución al comenzar un año lectivo; los compromisos que el estudiante firma, que incluso redacta de su puño y letra, cada vez que tiene un problema en la escuela. O sea, un intento de darle un estatuto simbólico a lo que sólo tiene un estatuto imaginario (Miller, 1998): yo firmo ante mi semejante. No parece que hubiera otra solución que obrar con la lógica del contrato... incluso nos parece más democrática que las anteriores. Y como el contrato especifica con claridad lo que hay que hacer – o, si no, hay que hacerle un *otrosí* – entonces prohíbe lo que no esté estipulado expresamente, y no obliga sino en relación con lo firmado. Es decir, una lógica que no abre posibilidades, que no permite al sujeto encontrar un lugar más allá de lo imaginario, hacerse a un deseo (a diferencia de la ley, que estipula un camino, que permite inventar). El contrato deja al sujeto plantado en la gramática que lo social tiene para todos: como no hay Otro de lo simbólico, toca hacerse uno a su medida a través del contrato (que puede ser, también, del orden de los pequeños grupos de poder, como las pandillas que los estudiantes inventan en la escuela). En esto la escuela se cree contemporánea, actualizada.

## Para Concluir

Nuevas anécdotas ocupan el lugar de esa extraña cosa que es ser un humano y, por tanto, habría que preguntarse si la vieja herida sangra por nuevos síntomas o si los viejos síntomas tienen nuevas causas. Pero, en apariencia quien fracasa no es la escuela; el llamado *fracaso escolar*, contra el sentido de la expresión es el *fracaso estudiantil*: supuestamente la escuela hace lo que puede, pone lo mejor de sí, pero esos niños obtienen malos resultados, no quieren prestar atención o, mejor, no pueden, porque no se han tomado la *Ritalina*, porque tienen antecedentes genéticos. La escuela, en tanto institución, se muestra salvaguardada, erosionada y corroída, sí, pero salvaguardada. Cuando desaparezca, no habrá quien recuerde que ella misma hizo de su imposible una impotencia; con seguridad habrá un Decreto de un Gobierno de dudosa marca – como toda instancia que hoy se pretenda colocar en un lugar Otro – que nos exima de entender, de asumir nuestra responsabilidad en el asunto.

Mientras tanto, la escuela pretende hacer frente a estos problemas pero, en realidad, de un lado, contribuye a causarlos y, de otro lado, con las soluciones que inventa no hace más que exacerbar los asuntos de los que se queja. Así, por ejemplo, ha generado una separación cada vez más radical de ritmos de aprendizaje: los normales y los anormales, los inteligentes y los burros, los competentes y los incompetentes, los que necesitan tratamiento psiquiátrico y los que sólo van al psicólogo.

Bajo estas consideraciones, ¿podría la escuela escapar – en una especie de extraterritorialidad social – a la manera de proceder que parece imponerse? Sabemos, porque así lo ha hecho históricamente, que podría dirigirse al saber de una manera que mostrara un camino, responder como lugar de acogida del real de cada niño (Ramírez, 2006), situarse como Otro, pero la vemos sucumbir ante la tentación de corear con otros la cesación de la tradición, de intentar competir en información, de remitir al especialista el cuerpo des-regularizado y, en consecuencia, ante la necesidad de recurrir a la lógica del contrato.

*Recebido em abril de 2010 e aprovado em julho de 2010.*

## Notas

1 Así como también la escuela parece haber nacido *reformada*, necesitada de *innovación*, llamada a no ser *tradicionalista*, etc.

2 Es el tipo de acuerdo al que se refiere Gustave Flaubert, en su *Diccionario de lugares comunes* (1851), cuando en uno de los epígrafes cita las Máximas de Chamfort en donde dice: “Parece cierto que toda idea pública, toda convención recibida, es una tontería, porque la hace suya un número elevadísimo de personas”.

- 3 Pues otra propiedad de ese consenso es la ausencia de historia.
- 4 Sabemos que puede haber más perspectivas y que las enunciadas se pueden subdividir.
- 5 Que, de someterse a su vez a tratamiento, producirán otros y así sucesivamente.
- 6 Para entender este fenómeno, en muchos casos se hace necesario concebir, del lado del estudiante, una *philia* hacia su maestro.
- 7 El Metilfenidato que hoy se receta a los niños diagnosticados de TDAH se sintetizó buscando menos efectos colaterales neurovegetativos (vasopresores y broncodilatadores) y menos reacciones adversas (supresión del apetito e insomnio) que la anfetamina. Como se ve, no se trata de *eliminarlos* —se habla como si fuera imposible— sino de hacerlos *menos adversos*. <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/druginfo/meds/a682188-es.html> (consultada en julio de 2010).
- 8 Como se ve, hablamos de dos tipos de valores: de un lado, los de la lógica modal, que acepta solamente cuatro: posible, imposible, contingente y necesario; y, de otro lado, algunos de los que resultan de torsiones que sufren los valores de la lógica modal cuando se intersecan con las posiciones subjetivas: la impotencia, el ideal, la fatalidad y el desconocimiento, respectivamente.
- 9 Freud (1913) ya había advertido que tales idealizaciones tienen que ver con el precio pagado por cada uno, a raíz del atravesamiento del Edipo.
- 10 Ya hoy simulamos a esos futuros cyborgs instalando de forma permanente aparatos *manos-libres*.
- 11 Cfr. la idea de *sueño* que tenía la ciencia en la época de Freud: restos de la acción conciente; cfr. la idea de *yo* que tienen hoy las neurociencias: lapsus de percepción de la actividad cognoscente del sistema nervioso central.
- 12 *Ritalin*®, *Concerta*®, *Metadate*®, *Methylin*®, son las marcas comerciales del metilfenidato (MFD), psicoestimulante sintetizado en 1944. Renombrado a raíz del diagnóstico de TDAH (años 1990). <http://www.nlm.nih.gov/medlineplus/spanish/druginfo/meds/a682188-es.html> (consultado en julio de 2010).
- 13 Aunque esa constante remisión cause el aumento del gasto, con lo que se tiende a reenviarle otra vez el caso y, por eso, no es de extrañar que el maestro o el prefecto de disciplina sea quien dispense píldoras a la entrada del colegio.
- 14 Entre 1990 y 2005, la producción anual de MFD se multiplicó por diecisiete. Es el psicotrópico bajo fiscalización internacional con mayor distribución en el circuito legal. Los ingresos por medicamentos para el TDAH superan los 3.100 millones de dólares en USA, cifra superior al producto bruto interno anual de unos 50 países. <http://www.articuloz.com/salud-y-ejercicio-articulos/la-ritalina-droga-del-control-272128.html> (consultado en julio de 2010).

## Referências

ARENDDT, Hannah. La crisis de la educación. In: ARENDT, Hannah. **Entre el Pasado y el Futuro, Ocho Ejercicios Sobre la Reflexión Política**. Barcelona: Península, [1960] 1996.

- BARTHES, Roland. **Leçon**. Paris: Du seuil, 1978.
- BORGES, Jorge Luis. Ficciones. In: BORGES, Jorge Luis. **Obras Completas**. Buenos Aires: Emecé, [1944] 1974.
- BOURDIEU, Pierre. Campo intelectual y proyecto creador. In: BOURDIEU, Pierre. **Problemas del Estructuralismo**. México: Siglo XXI, [1966] 1975.
- BOURDIEU, Pierre. **¿Qué Significa Hablar? Economía de los intercambios lingüísticos**. Madrid: Akal, [1982] 2001.
- CELMA, Jules. **Diario de un Educastrador**. Buenos Aires: La flor, [1971] 1972.
- COFFEY, Amanda; ATKINSON, Paul. **Encontrar el Sentido a los Datos Cualitativos**. Medellín: Universidad de Antioquia, [1996] 2003.
- FAYAD, Luis. **Un Espejo Después**. Bogotá: El Áncora, 1995.
- FLAUBERT, Gustave. **Diccionario de Lugares Comunes**. Buenos Aires: Leviatán, [1851] 1991.
- FREUD, Sigmund. El interés por el psicoanálisis. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu, [1913] 1990.
- FREUD, Sigmund. Pulsiones y destinos de pulsión. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu, [1915] 1990.
- FREUD, Sigmund. Prólogo al libro Juventud descarriada de August Aichhorn. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu, [1925] 1990.
- FREUD, Sigmund. Malestar en la cultura. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu, [1930] 1990.
- FREUD, Sigmund. Conferencia 34 de las Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu, [1932] 1990.
- FREUD, Sigmund; BREUER, Joseph. Estudios sobre la histeria. In: FREUD, Sigmund; BREUER, Joseph. **Obras Completas**. vol. II. Buenos Aires: Amorrortu, [1895] 1990.
- GARCÍA, Hernán. **Deleuze, Foucault, Lacan - una política del discurso**. Buenos Aires: Quadrata, 2006.
- HEIDEGGER, Martín. **Carta Sobre el Humanismo**. Madrid: Taurus, [1947] 1970.
- LACAN, Jacques. El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. In: LACAN, Jacques. **Escritos I**. México: Siglo XXI, [1949] 1984.
- LACAN, Jacques. Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. México: Siglo XXI, [1960] 1995.
- LAURENT, Eric. **Principios Rectores del Acto Analítico**. Disponible em: <http://ampblog2006.blogspot.com/2006/09/principios-rectores-del-acto-analitico.html>. Acceso em: 02 de set. 2006.
- MARÍN, Mónica. Educar, gobernar y psicoanalizar: ¿un trío de profesiones “imposibles”? **Revista Norte de Salud Mental**. vol. VI, n. 21. Bizkaia: Osasun Mentalaren Elkartea (Asociación de salud mental y psiquiatría comunitaria). Octubre de 2004.p.75-78. Disponible em: [http://www.ome-aen.org/NORTE/21/NORTE\\_21\\_100\\_75-78.pdf](http://www.ome-aen.org/NORTE/21/NORTE_21_100_75-78.pdf). Acceso em: ago. 2009.
- MILLER, Jacques-Alain. **Estructura, Desarrollo e Historia**. Bogotá: GELBO, 1998.

MILLER, Jacques-Alain. Microscopía. **Revista Escansión**. Nueva serie, nº 1. Buenos Aires: Manantial, [1988] 1989.

MILNER, Jean-Claude. Intervenciones en el Seminario de la Orientación Lacaniana de Jacques-Alain Miller. In: MILLER, Jacques-Alain. **Psicoanálisis y Política**. Buenos Aires: EOL-Grama, [2003] 2004.

RAMÍREZ, Lidia. Los nuevos síntomas escolares. In: RAMÍREZ, Lidia. **El Psicoanálisis Lacaniano en España**. Blog de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis. 17 de enero de 2006. Disponível em: <http://www.blogelp.com/index.php?s=blech>. Acesso em: ago. 2009.

Guillermo Bustamante Zamudio é professor da Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colômbia) e doutor em Educação pela mesma universidade. Trabalha com os seguintes temas: avaliação escolar, qualidade educativa, conceito de competência em educação, modalidades educativas e ensino de Literatura. E-mail: [guibuza@gmail.com](mailto:guibuza@gmail.com)

