

CONSTRUCCIÓN/PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LA PRÁCTICA DOCENTE¹

MARÍA ELENA DALMAS²

Antes de comenzar interesa hacer una salvedad, este trabajo que voy a leer en este momento, me fue solicitado con anticipación, el motivo no viene al caso, pero “lo” que ahora voy a pasar a decirles y uds a escuchar, en el momento del darme cuenta que iba a requerir de mi voz, se convirtió en la posibilidad de inventar una escritura imaginada en una conversación con ustedes, en los bordes de la palabra escrita y la palabra dicha.

¿Existe ese espacio?

¿La práctica docente no lo habita, acaso?

Ese tiempo extraño en que todo lo dicho, lo escuchado y lo leído o escrito se convierten en un “ronroneo” que acude en nuestro auxilio o provoca nuestro desconcierto al imaginar una clase, al pensar una práctica o una intervención en unas jornadas, ¿No se transforma “ese extraño murmullo, susurro de la lengua³” en un espacio entre la palabra escrita y la palabra dicha, allí en esa frontera que le brindan nuestros cuerpos afectados por el saber y la transmisión?

En el comienzo de una clase inaugural Michel Foucault dice a sus alumnos allí presentes

“En el discurso que hoy debo pronunciar.....habría preferido poder deslizarme subrepticamente. Más que tomar la palabra,... verme envuelto por ella y transportado más allá de todo posible inicio...y que en el momento de ponerme a hablar ya me precedía una voz sin nombre....” (FOUCAULT:1999)

Entonces vamos hoy, a intentar - a pesar de esta distancia tarimizada, real y simbólica- conversar, o quizá sería mejor decir que voy a probar mi voz para acercarme, y hablar de la Construcción-producción de subjetividades en la práctica docente.

1. Ponencia presentada en el panel: “Construcción/producción de subjetividades en la práctica docente” en las Cuartas Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente. Universidad Nacional de Córdoba, 2010.

2. Profesora Adjunta a cargo, Cátedra: Seminario-Taller de Práctica Docente y Residencia .Área Psicología. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

3. Hay un libro de Rolan Barthes que lleva el nombre de : El susurro del lenguaje, más allá de la palabra y la escritura, Paidós, 2009

Evidentemente es toda una apuesta,... la de construir o producir subjetividades, porque rápidamente podríamos preguntarnos, dónde está el agente de dicha construcción?

¿Es la práctica en sí misma? pero claro, rápidamente también podemos contestar que la práctica está encarnada en cada uno de nosotros, entonces,

¿Cómo rodear este problema?

¿Es el lugar del agente un emplazamiento a cuyo territorio puede venir la singularidad de cualquier subjetividad, indicado allí en el título de este panel, ya que no se trata de la **subjetividad**, sino de subjetividades?

Está claro que las prácticas sociales producen y construyen modos de subjetivación, y que siendo la práctica docente una de ellas es válido interrogarnos acerca de qué decimos cuando hablamos de sujetos, por lo que voy a proseguir por un breve tramo a Michel Foucault en *“La Arqueología del Saber”*

“Este sujeto es un lugar determinado y vacío que puede ser efectivamente ocupado por individuos diferentes; pero este lugar, en vez de ser definido de una vez para siempre y de mantenerse invariable a lo largo de un texto, de un libro o de una obra, varía, o más bien es lo bastante variable para poder, o bien mantenerse idéntico a sí mismo, a través de varias frases, o bien modificarse con cada una” (FOUCAULT: 2002)

Para luego continuar aclarando

*“Si una proposición, una frase, un conjunto de signos pueden ser llamados “enunciados” no es en la medida en la que ha habido, un día, alguien que los profiriera o que dejara en alguna parte su rastro provisorio, es en la medida en que puede ser asignada la **posición del sujeto**.”* (FOUCAULT: 2002)

Desearía, entonces, estudiar con ustedes: la Práctica docente como el “cuidado” de un espacio para el advenimiento de un “sujeto indeterminado en su actualidad”, en un análisis que haga confluir algunas problematizaciones “actuales” del campo del psicoanálisis por un lado y de la enseñanza por otro, desde interrogantes surgidos de sus respectivas experiencias.

Mencionaré algunos que no sé si podrá este escrito abarcar en sus especificidades y sus imbricaciones múltiples.

- ¿Cuáles son las dificultades de la palabra en una intervención, cuáles las dificultades del decir?

- El saber y el amor ¿hacen relación?

- ¿Cuál es el lugar del cuerpo en la subjetivación?

Y aunque ha quedado como pregunta segunda, permítanme dirigirme al saber y al amor, aquello que para el psicoanálisis fue una experiencia sorpresiva y, a su vez: el comienzo.

La práctica de cualquier psicoanálisis, e incluso la propia experiencia de Freud, es inaugurada a causa de la entrada del amor en la escena de la "cura". Y es a través del amor que Freud descubre que algunas mujeres, sus primeras pacientes –las histéricas- llevadas por la fuerza a tratamientos realizados fundamentalmente sobre el cuerpo (los baños fríos o largas curas de inmovilización por el sueño...) ellas, cuando hablaban, bajo ese sentimiento tan cotidiano del amor, luego llamado amor "de transferencia", producían un saber particular sobre sus síntomas que ponía en cuestión el saber médico que las universalizaba bajo la clasificación de "histeria". En esa producción de un saber singular, se hacía presente eso que ahora podemos llamar una experiencia de subjetivación; a través de "eso" que insistía en ser escuchado más allá de cualquier orden o clasificación psicopatologizante.

Llegado este punto, es importante señalar que fue la posición subjetiva de Freud dándole su lugar a Eros, sometiéndose a él y a su vez valiéndose de él, la que provocó el descubrimiento del saber inconsciente, un saber que va más allá del "conocimiento" médico. El encuentro saber-amor constituye a la experiencia freudiana

Los bordes del saber científico, nos dirá Foucault en *El orden del discurso*, *"el exterior de una ciencia está más o menos poblado de lo que se cree: naturalmente, existe la experiencia inmediata, los temas imaginarios que llevan y acompañan sin cesar las creencias sin memoria"* los mitos, los restos simbólicos de cualquier ritual, *no se trata de errores en el sentido estricto, por el contrario merodean monstruos cuya forma cambia con la historia del saber.* (FOUCAULT:1999)

Este momento inaugural de la experiencia psicoanalítica es retomado por Jacques Lacan el 16 de noviembre de 1960 para re-inventar y volver sobre el lazo entre el saber inconsciente y el amor como un problema de actualidad en el campo freudiano. Nos dirá: *"En el comienzo fue el amor"* avanzando, dejando a Freud para se-

ñalar que no se trataría de un amor como repetición del amor a los padres (constitución subjetiva originaria, mítica), sino de un amor actual que abre a la experiencia⁴ del inconsciente.

Para remarcar la importancia de “lo actual” se sirve de otra experiencia, si ustedes quieren inaugural de la enseñanza de la filosofía, o de la enseñanza, o de la filosofía, como prefieran...porque es de Sócrates de quien se trata. Vemos aparecer, en ese seminario de 1961, la enseñanza de Sócrates y la relación de Sócrates con sus discípulos, el lugar del saber, del amor y del objeto. Una frase, formulada y repetida casi como slogan en muchos casos, y que circula con algunos errores de traducción o transcripción, es aquella que nos dice, en este seminario: *El amor es dar lo que no se tiene a alguien que no lo quiere*. (LACAN:1966).

Jaques Lacan no deja de señalar que su tesis sobre El Banquete de Platón y la figura de Sócrates está centrada en un análisis muy cuidadoso de esa posición de Sócrates en torno al saber, -todos conocemos el sólo sé que no sé nada, argucia de dejar vacío un lugar, ironía, máscara de Sócrates...

Primer paréntesis

Este recorrido de Lacan puede ser considerado quizá como una recurrencia entre otras, a retomar la figura de Sócrates al dirigirse a sus contemporáneos en el momento de aportar algo completamente nuevo, hecho que podríamos fechar aún más recientemente en la aparición de algunos textos de filósofos como Jean-Luc Marion en 2005 en *“El fenómeno erótico”* o al propio Michel Foucault en *“La hermenéutica del sujeto”*... y su último curso dictado en Francia y Berkeley *“Coraje y Verdad”* en 1983...⁵

Ante esta recurrencia, este andar de la historia del pensamiento retomando la figura del filósofo griego, Lacan observa que la dependencia que aún mantenemos con

4. *“En la ciencia moderna lo que le ocurre a la experiencia es que es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento. La ciencia captura la experiencia y la construye, la elabora y la expone según su punto de vista, desde un punto de vista objetivo, con pretensiones de universalidad. Pero con eso elimina lo que la experiencia tiene de experiencia y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización. La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida”* en: (LARROSA:2007)

5. *“En los diálogos socráticos Platón desdibuja su yo...y ¿es menester admitir que utiliza la figura de Sócrates para presentar su disciplina con cierta distancia, con cierta ironía? Sea lo que fuere esta situación original ha marcado con fuerza la conciencia occidental y cuando algunos intelectuales han sido conscientes de la renovación radical que aportaban también han usado una máscara y, preferentemente, la máscara irónica de Sócrates, para enfrentar a sus contemporáneos”* (HADOT:2004)

Sócrates se debe - y lo dice de una manera bastante humorística- a la transferencia amorosa más larga de la historia.

Quizá sea posible, incluso, dar prueba de ello en la actualidad del arte cinematográfico, ¿no es acaso Sócrates la figura del maestro que vemos renovarse en la película "Entre muros" en la que, cercano al final, la rebelde y supuesta post-moderna joven-cita, declara que ha leído La República de Platón, ante la mirada gozosa del profesor?

Como es posible observar, por la vía de Sócrates, nos hemos deslizado de la experiencia del psicoanálisis a la enseñanza, ya que aún reconociendo que se trata de dos experiencias diversas, podemos afirmar que poseen algunos puntos en común: el amor y quizá también, el imposible como lo señaló Freud a principios del siglo pasado cuando habló de sus tres imposibles, curar, educar y gobernar.

Acerquemos el amor y lo imposible al discurso del filósofo, literato y pedagogo, Philippe Meirieu

Se trata de la *Carta a un joven profesor* escrita con la fuerza de la voz sobre el texto de un poeta, Rainer María Rilke y su "*Cartas a un joven poeta*". Meirieu reconoce que hay algo que le viene de Rilke, es decir que su propia *Carta...* ha sido escrita en el susurro de la lengua, de la poesía.

Segundo paréntesis

Un poema de Rilke, entonces, para luego continuar con Meirieu en un paso a paso

Canción de amor

¿Cómo sujetar mi alma para

que no roce la tuya?

¿Cómo debo elevarla

hasta las otras cosas, sobre ti?

Quisiera cobijarla bajo cualquier objeto perdido,

en un rincón extraño y mudo

donde tu estremecimiento no pudiese esparcirse.

Pero todo aquello que tocamos, tú y yo,

nos une, como un golpe de arco,

que una sola voz arranca de dos cuerdas.

¿En qué instrumento nos tensaron?

¿Y qué mano nos pulsa formando ese sonido?

¡Oh, dulce canto!

Así quizá podamos pasar a los planteos de Meirieu sobre el amor y la enseñanza. En el capítulo uno de su *Carta...* leemos, “*Entre el amor a los alumnos y el amor al saber, no tenemos por qué elegir*” enunciado que nos anuncia claramente que el amor y el saber van de la mano, traman relación. Pero ¿cómo? porque semejante cuestión no deja de presentar sus dificultades, ¿cómo decir de ello sin hacer una teoría más? P. Meirieu, por el contrario, nos conduce por esas verdades de la práctica que todos compartimos en silencio. Nos habla de las elecciones en relación al enseñar a los niños, elección realizada por amor a la infancia, quizá por esa vocación protectora o porque ellos, los niños, se nos presentan en una apertura hacia el otro que difícilmente volvemos a encontrar luego; ser maestro por un lado y, por otro lado, enseñar las disciplinas por amor al saber, ser profesor.

Se trata de eso que en la práctica docente divide los mundos, lo que nos acerca al decir cotidiano de aquellos que eligen la profesión docente en los distintos niveles de la enseñanza, y entonces, con una sutileza admirable, ya casi al final del capítulo esboza lo siguiente:

“El aprendizaje de los mayores – ese que nos llevaría a enseñar sólo por amor al saber– no se libera de forma milagrosa de la parte infantil que conservamos dentro, puesto que aprender es precisamente nacer a otra cosa, descubrir mundos que hasta entonces desconocíamos. Aprender quiere decir ver cómo se tambalean las propias certezas, sentirse desestabilizado y necesitar, para no perderse o desalentarse, puntos de referencia estables que solamente puede proporcionar un profesional de la enseñanza” (MEIRIEU:2006)

Por eso, entre el amor y el saber, no es posible elegir

Allí donde las certezas y las identidades que producen esas certezas flaquean, allí estamos todos y cada uno de nosotros en esa inestabilidad del nacer a otra cosa, ante el saber que nos convierte en niños, (a lo que él llama esa forma milagrosa de la parte infantil), capaces de amar a quien ofrece esos puntos de referencia quizá no tan estables como Meirieu imagina, pero puntos de referencia al fin. Y probablemente la forma de proveer los puntos de referencia esté de alguna manera en relación a la posición subjetiva de cada profesor ante el saber.

Meirieu interpela a los jóvenes profesores a hacerse de un proyecto, otra singularidad a considerar que se sostendrá de alguna figura del amor para esa relación, para ese encuentro.

Tercer paréntesis

Hay un relato, para volver al psicoanálisis, sobre el primer encuentro que tiene alguien que en este momento es escritora y psicoanalista con J. Lacan. Lo ha relatado recientemente en un artículo llamado "La conflagración de la vergüenza", ella nos dice que Lacan la recibe y, después de un breve intercambio de saludos la toma de la mano, y como si se tratara de un pequeño niño, en paso de trencito, la conduce desde la entrada, subiendo unas escaleras, hasta el sillón donde hablará durante más de una hora sin entender por qué no la interrumpía.

Es importante aclarar que, si uds imaginan que Meirieu, nos toma a cada uno de nosotros como construyendo esas subjetividades en la enseñanza, como agentes de esa construcción, han de desengañarse, y veamos de qué forma nos aleja de esa pretensión. Lo hace a partir de una insistencia realmente detallada y minuciosa para llegar a una conclusión que recuerda a las conclusiones desesperanzadas de Freud en torno a las tres profesiones imposibles: enseñar, curar y gobernar.

*"Los educadores se sorprenden a veces, de las dificultades con que topan: los niños, a qué negarlo, no son demasiado dóciles, y cuando sí lo son, la mayor parte de las veces es que intentan aplacarnos para acabar haciendo lo que quieren. **Creemos dirigirlos y, bajo mano, nos tienen en su poder mientras nosotros estamos al acecho de sus signos de afecto o de progreso.** En la cotidianidad de la vida familiar o de la clase, nuestros fracasos se multiplican: no conseguimos jamás hacer lo que queremos con los niños que se nos confían. Para empezar, no quieren nunca lo que deberían querer en el momento adecuado: cuando quisiéramos que estudiaran matemáticas o latín, les da por mirar un cereal de televisión. Y tanto da que le expliquemos que, a largo plazo, las humanidades y las ciencias les darán satisfacciones infinitamente superiores a las de las aventuras afectivos-televisuales de colegiales norteamericanos; se diría que no se dejan convencer de eso fácilmente. Luego, cuando por fin consienten en hacer lo que uno cree útil para ellos, jamás lo hacen como corresponde: lo enfocan mal, van demasiado a prisa o demasiado despacio, no respetan los buenos métodos, no entienden las cosas como nosotros. Si intentamos encarrilarles, se pondrán razonado-*

res o se atrincherarán en el silencio alegando que **todo eso no tiene sentido** o ha dejado de interesarles. Si, por último, nos esforzamos en infundir en ellos un mínimo de **sentido moral**, de prudencia y de sensatez nos veremos encarados a la indiferencia o a la negativa, cuando no a la provocación.

En resumen, y a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo normal en educación, es que la cosa no funcione: que el otro se resista, se esconda o se rebelde. Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción, sino un sujeto que se construye” (MEIRIEU:1998)

Entonces, no todo funciona entre el amor y el saber, ellos dan paso a la resistencia que produce el desencuentro, Meirieu nos plantea que a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo normal en educación es que la cosa no funcione, que eso no es para dejar afuera, porque justo en ese lugar está el sujeto.

Intentaré un análisis (que no excluye realizar otros y desde otras perspectivas) de porqué considerar que en ese lugar estaría el sujeto.

Noten ustedes que la palabra sentido se repite en el texto de Meirieu que acabo de transcribir.....el silencio es la respuesta que se lee como “eso no tiene sentido” y la indiferencia o la negativa, cuando no la provocación, es la respuesta al intento de infundir en ellos un mínimo de sentido moral....

Ese desacuerdo que lleva a la oposición, nos envía a constatar que en la enseñanza no se trata de la buena comunicación, que la palabra no es jamás unívoca, no remite a un solo sentido, el sentido desde el que es convocada la voz del otro puede producir como respuesta el silencio, el rechazo, o la aceptación.

Esta propiedad de las palabras de abrirse en series de sentido diferentes, de manifestarse a través de la ironía, de producir paradojas hacen que el sentido se torne extravagante, lo que parecía estar acomodado en las profundidades del pensamiento, se convierte en lo inmediato, y lo inmediato está en el acto del decir, en la superficie y en los cuerpos. Crisipo citado por Deleuze en *La lógica del sentido* nos enseña que “si dices algo, eso pasa por la boca, dices un carro, luego un carro pasa por tu boca” Curiosa humorada que nos recuerda los *Juegos de la Lógica o Alicia en el País de las Maravillas* de Lewis Carroll.

Las palabras pasan por nuestra boca al decir, pero también en el silencio tocan nuestro cuerpo en esa experiencia en la que nos asalta el olvido, ese momento de derrumbe narcisista, cuando creemos tener el nombre en la punta de la lengua, *“experiencia donde el carácter fortuito de nuestros pensamientos, en donde la materia involuntaria de nuestra memoria y su enjundia exclusivamente lingüística se tocan con el dedo. Es el desamparo ante lo que es adquirido... y .nos recuerda que el lenguaje no es en nosotros un acto reflejo. Que no somos bestias que hablan igual que ven”* (QUIGNAR:2006)

Entonces, si es posible el olvido cargado de ausencia de palabra, si es posible que al hablar o escuchar pasemos de un sentido a otro, si el decir en acto (el decir como acontecimiento) abre a la posibilidad de la experiencia de la subjetivación....

Qué carril pasa por nuestra boca cuando demandamos al otro que vaya por el camino del buen sentido, el nuestro...

Eso resiste, eso no funciona.., allí hay alguien, hay la marca, la huella, de la presencia de un sujeto.

Deslizándonos así, por este recorrido, es importante formular una pregunta ¿puede la práctica docente convertirse en ese espacio⁶ donde, de vez en vez, no siempre, el amor y el saber tramen relación, donde sea viable desconfiar del sentido, del sentido construido, de los sentidos cerrados, globales, del sentido productor de identidades fijas e inamovibles, del sentido propio y del impropio, para que el acontecimiento de la subjetividad tome su lugar?

“...hay lugares reales, lugares efectivos, lugares diseñados en la misma institución de la sociedad, que son una especie de contraemplazamiento, una especie de utopías efectivamente realizadas en las que los emplazamientos reales...están a la vez representados, impugnados e invertidos, son una especie de lugares que están fuera de todos los lugares, aunque, sin embargo, resulten efectivamente localizables” Michel Foucault, Espacios diferentes. Obras esenciales

BIBLIOGRAFÍA

BARTHES Rolan (2009): *El susurro del lenguaje, más allá de la palabra y la escritura*, Paidós.

FOUCAULT, Michel (1999): *El orden del discurso*, Fábula Tusquets Editora.

FOUCAULT, Michel (2002): *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI.

HADOT, Pierre: (2004) *"Eloge de Socrate"* Editions .Allia. París

LACAN, Jaques (1966): *La transferencia en su disparidad subjetiva, su pretendida situación, sus excursiones técnicas*, Seuil, Paris

LARROSA Jorge:(2007): Conferencia " La experiencia y sus lenguajes

MEIRIEU, Philippe (1998): *Frankenstein educador*, Buenos Aires, Edit Alertes,

MEIRIEU, Philippe (2006): *Carta a un joven profesor*, Barcelona, Editorial GRAO.

QUIGNAR, Pascal (2006): *El nombre en la punta de la lengua*, Edit. Arena Libros.