

---

## CAPÍTULO I

### LOS DISCURSOS EN EDUCACIÓN: ELEMENTOS PARA EL ANÁLISIS DE SUS LIMITACIONES Y ALTERNATIVAS

*Miguel Ángel Olivo Pérez\**

#### INTRODUCCIÓN

En los últimos años los análisis de los discursos se han puesto de moda debido a la creciente necesidad de interpretar los intereses y pugnas que se encuentran detrás de estos mismos. Sin embargo, contra dicha tendencia general, resulta indispensable recuperar su estudio en cuanto a su cada vez mayor incapacidad para movilizar deseos en torno a los ideales de la educación moderna.

En el presente capítulo se analiza el fenómeno del agotamiento de los discursos en educación, a partir del supuesto de que el análisis de sus enunciados no es suficiente para develar los motivos que les subyacen, sino que es indispensable considerar el fenómeno del inconsciente. Específicamente, se considera a la perversión, junto con la superficialidad de la adopción de lo que Lacan y varios de sus seguidores llaman *objet petit a* (ver p. ej., Zizek, 2006, p. 85; Zizek,

---

\* Profesor investigador de la UPN.

2011, p. 11; Aramendi, 2013, p. 7), como una de las causas principales de su deterioro.

En la educación básica en México existe una serie de prácticas comunes que bien pueden ser consideradas como perversas, a la vez que estructuralmente permeadas por la adhesión a un determinado *objet petit a*. Por tanto, se hace necesario desplegar una labor crítica capaz de posibilitar la apertura hacia una nueva visión del funcionamiento de los ideales educativos, en la que se considere a éstos como objetos que pueden comprenderse mejor por su ausencia y los diversos procesos a que dicha ausencia da lugar.

## EL PSICOANÁLISIS LACANIANO DE LOS DISCURSOS

En el psicoanálisis lacaniano, un *objet petit a* es un deseo excesivo que se deposita en un objeto, en el intento desesperado e imposible de solucionar algo, específicamente, de suturar una falta (Zizek, 2006). El *objet petit a* forma parte de una construcción más amplia de los seres humanos, para enfrentar el hecho de que somos seres con deseos. Por su parte, el inconsciente es concebido como una estructura de lenguaje no reconocida, constituida por los recuerdos reprimidos, a partir de la cual se efectúan parte importante de los resortes del deseo (Lacan, 2013).

Como se verá líneas más adelante, en los ideales educativos, el *objet petit a* se encuentra presente de manera inconsciente e invade diferentes ámbitos de las prácticas tanto en el aula como fuera de ella, lo que no resulta extraño si se considera la preeminencia de la sociedad de mercado, donde las mercancías fungen como entidades que satisfacen los deseos momentáneamente, a modo de difundir la proliferación de goces, situación en la que se inhibe de forma importante el reconocimiento de los deseos que subyacen en el inconsciente.

En educación, sobre todo cuando se habla con tanta insistencia de la crisis de ésta, lo que falta remite al imaginario de un camino que no se ha recorrido. La imagen moderna, hoy dominante, de

aproximaciones sucesivas y ordenadas hacia el ideal educativo, no resulta ya adecuada ni suficiente para las nuevas circunstancias en que por todas partes se habla de caos y de deseos. Resulta más pertinente admitir que es imposible cubrir la falta en vez de insistir en que exista algo así como un objeto a la medida precisa de lo que falta. Ello, por más esfuerzos que se hagan para lograrlo.

La solución para esa falta, propuesta por los teóricos poslacanianos, es que el deseo del todo puede ser suplido por el deseo del no todo, es decir, por el deseo del infinito. Por supuesto, sin que ello signifique ingresar a la teología, ya que se trata más bien de reconocer la importancia de los matemáticos (Miller, 2008). Este tema conduce a la necesidad de profundizar en las matemáticas decisionistas y la topología, cuestión que requeriría desarrollos más amplios (p. ej., Nasio, 2007; Badiou, 2009, p. 231). Por el momento, basta con aludir a la necesidad de torsión a la perspectiva desgastada de los discursos y los proyectos como limitados a la ilusión de las aproximaciones sucesivas.

Cualquiera que sea el ideal educativo con el que se pretenda cubrir la falta (p. ej., la excelencia, la gestión administrativa, la crítica emancipatoria, etc.), subyace un deseo de plenitud. Freud llamó pulsión de muerte a lo que resulta de padecer la brecha entre los ideales y las fuerzas que destruyen su realización (Daly, en Žižek, 2006, p. 11). De acuerdo con Freud:

las pulsiones tienen distintos destinos: la transformación en su contrario, la orientación hacia el propio sujeto, la represión y la sublimación. Como aclara Lacan, lo crucial en la explicación freudiana de las pulsiones es el modo en que la pulsión ofrece al sujeto otra forma de goce ... la pulsión funciona como un medio de gozar por medio del fracaso (Dean, 2014, p. 110).

La concepción moderna de la educación supone la posibilidad de un camino directo hacia el cumplimiento de los ideales. Sin embargo, una vez cuestionado el sujeto trascendental (es decir, el tipo de subjetividad que a través del pensar y hacer histórico pretende

realizar los ideales de la educación), la creencia de que el recorrido será terso se revela como algo problemático. La dificultad reside no sólo en los obstáculos de diversos tipos que se interponen a los proyectos, sino más fundamentalmente, en el carácter inherente de la inadecuación de la experiencia humana a sus ideales.

En efecto, para Lacan el trauma originario que padecemos todos los seres humanos reside en el ámbito de lo real: es en lo real donde se encuentra el horror de verse lanzado al mundo sin la certeza cognitiva y emocional de hacia dónde vamos y de dónde venimos, que es lo que él llama ‘la falta’. Comúnmente se considera a Lacan como un autor posestructuralista que tiende a encerrar al individuo en redes de significados, a manera de cancelar las posibilidades de emanciparlo. Para quienes asumen tal postura, habría que señalar que descentrar al sujeto no significa eliminarlo.

Una de las razones más poderosas por la que predominan las malas lecturas de Lacan es la acentuada tendencia que existe en nuestra cultura moderna a considerar a los sujetos como reducidos a los individuos en sus cuerpos; como afirma Badiou, “hoy la creencia natural se concentra en un solo enunciado que es el siguiente: no hay más que cuerpos y lenguajes” (Badiou, 2006, p. 17). Pero una cita del mismo Lacan basta para presentar el horizonte en el que ubica al sujeto: “el ideal del yo es un organismo de defensa perpetuado por el yo para lograr la satisfacción del sujeto” (Lacan, 2013, p. 14), con lo cual queda claro que el ego no es el sujeto. El ego es más bien la propiedad que hay que saber controlar para posibilitar la emergencia del sujeto, lo que permite asumir que Lacan posee una concepción moderna del sujeto.

En la concepción lacaniana tanto el trauma como la falta podrían interpretarse como imposibles de reparar o de suturar en lo absoluto. Ello, pese a todos los esfuerzos que se realicen en el plano de lo simbólico y lo imaginario. Sin embargo, de esto no puede deducirse que Lacan sea un pesimista o un conservador. Contra la tendencia común de etiquetarlo como un postestructuralista y por ende, como un posmoderno, puede citarse esta otra afirmación que no deja lugar a dudas del tipo de defensa que hace del sujeto:

al hablar del bang bang de la interpretación verdadera, usaría una imagen bastante adecuada a la rapidez con la que ella debe adelantarse a la defensa del sujeto, a la noche en la que ella debe de sumergirlo, para que haga resurgir a tientas los bastidores de la realidad sin la iluminación del decorado (Lacan, 2012, p. 174).

Por su parte, la concepción de estructura de Lacan es muy diferente de la que suponen quienes reducen su concepción de sujeto a una entidad fundamentalmente subordinada a la estructura. En primer lugar, de acuerdo con Lacan, la estructura aparte de que se encuentra atravesada por todas partes por el deseo, es antinómica (Miller, cit. en Stravakakis, 2010, p. 58; Miller, 2008, p. 11), lo que implica que ésta es siempre inestable y experimenta una constante transformación a partir tanto de accidentes como de intervenciones más o menos explícitas de la conciencia.

Afirmación con la cual, lejos de resaltarse una incapacidad esencial para saber cómo son determinadas estructuras y cómo actuar ante ellas, se trata más bien de una invitación al reto de hacer una abstracción adecuada de estas mismas, a manera de evaluar sus tendencias de cambio, así como de las coyunturas y la capacidad del sujeto para intervenir en dichas tendencias, lo cual implica saber cuál es la postura que éste ha podido asumir respecto a la verdad de su trauma (Lacan, 2013, p. 54).

De acuerdo con los teóricos de la izquierda lacaniana, cualquier imaginario ideológico se despliega en el afán imposible de suturar una falta, de modo que “la imposibilidad se queda atrapada en la ideología y está configurada de tal modo que estructura la realidad y determina las coordenadas de lo que es efectivamente posible” (Daly, en Zizek, 2006, p. 18).

Podrá ponerse como objeción a esta perspectiva, que al considerar los deseos como la causa de la crisis, se cae en un irracionalismo. Cuestionamiento al que podría contestarse que pretender que la razón auto cognoscente cartesiana gobierne todo, representa un momento de locura (Zizek, 2011, p. 45; Derrida, 1989, p. 47). En

cualquier caso, dividir y confrontar a racionalistas contra irracionales equivoca la discusión, no sólo porque con ello se ignora la distinción entre razón amplia y razón estrecha (Toulmin, 2001), sino porque con el psicoanálisis se reivindicó a la verdad como lo que efectúa un agujero en el saber (Lacan, 2008, p. 37). Más aún, los racionalistas reconocen la necesidad de un pensamiento alternativo cuando al enfrentarse a los descubrimientos de las matemáticas decisionistas, llegan a un *impasse*, que es precisamente el punto donde comienza el trabajo de quienes al cuestionar que la modernidad no ha sido lo suficientemente crítica, erigen un nuevo concepto de ideología como sutura imposible de un real (Stavrakakis, 2010).

En términos más precisos, en la concepción lacaniana una estructura se refiere a un grupo de elementos que forman un conjunto covariante, lo que implica una noción de coordenadas (Lacan, 1993, p. 183, cit. en Stravakakis, 2010, p. 58). A nivel de la experiencia que viven los individuos, los grupos o las sociedades, puede considerarse que dichos elementos son los registros que se fijan en la subjetividad a través de las experiencias vivenciadas. Que existan relaciones de covarianza entre dichos registros, no forzosamente significa que entre éstos existan relaciones rígidas o totalmente flexibles, ya que esto no es algo que pueda determinarse a priori, sino que se define a través del proceso mismo de la indagación de la naturaleza concreta de la subjetividad de que se trate. En otras palabras, las relaciones de covarianza habrán de ser descubiertas.

## **LA SITUACIÓN DEL DEBER SER EDUCATIVO EN LAS SOCIEDADES DE MERCADO**

Desde cierto punto de vista, no es sorprendente que el discurso de la educación se encuentre hoy extraordinariamente colonizado, lo que incluso es hasta comprensible, si se considera la comodidad que ofrece adherirse a alguno de los discursos predominantes que

promueven las cosas que ya existen, y no los fastidiosos cambios que conllevan angustia por las verdades e incertidumbres que sacan a colación. En efecto, como el café sin cafeína, los discursos de la excelencia, la reestructuración de modelos y de la crítica, entre muchos otros que proliferan como anestésicos, sirven como eficaces sustitutos a la carencia de propuestas serias de ideales educativos (Olivo, 2014).

Sobre los ideales en educación se depositan de manera desesperada, infructuosa y pasajera deseos excesivos por eliminar los aspectos oscuros, que Hegel llama “la noche del sujeto” (Žižek, 2011, p. 45), del sujeto trascendental. En esta tesitura, la pregunta a plantear sería: ¿Cómo dejar de ceder a nuestros deseos, a manera de arribar a una adecuada administración de los símbolos (es decir, de superar el mero goce) que median en nuestra relación con lo real contenido en la crisis de la educación? No basta con evidenciar a la conciencia las trampas en que se suele caer cuando se habla de ideales educativos, tarea que a pesar de mostrar la superficialidad de los debates, no mueve en lo más mínimo las subjetividades acostumbradas a considerar la educación como un consumo más. Tampoco basta con exponer en qué consistiría el sujeto trascendental, ni tampoco señalar sus hendiduras (que abren paso a los goces perversos). Para decirlo brevemente, la academia y el pensamiento en general sólo pueden, en el mejor de los casos, acompañar de cerca los cambios de coordenadas que se verifican en el estado de cosas establecidas en el ámbito educativo. El reto consiste en abordar el análisis de las situaciones de apertura hacia el futuro actualizándolas y asumiendo sus consecuencias.

Por razones de espacio, abreviaré el recorrido hacia la propuesta que aquí interesa con la siguiente observación: la indistinción de los disfrutes, que se relaciona con una de las premisas más sagradas e incuestionables de nuestra época, la democracia (Badiou, 2010), puede combatirse con la recuperación de la máxima lacaniana encapsulada en la frase “no cedas a tu deseo”. Con tal propuesta, pareciera que se propicia un retorno a la idea de Daniel Bell acerca

de que el hedonismo sería el responsable de la decadencia de los mejores valores de Occidente (Bell, 1989). Peor aún, podría malinterpretarse como la defensa de un nuevo fundamentalismo de los deseos. Para zanjar la cuestión, cabe suponer que en el contexto contemporáneo de una pluralidad de ideales de la educación, la gran mayoría de ellos funcionan a la manera de un *objet petit a*, debido al papel cada vez más importante que desempeña el mercado como ideología del consumo. A su vez, junto con el mercado y los goces perversos a él asociados, el miedo prevalece como un factor en las opciones de ideales educativos. Lo anterior, considerando la perspectiva de que la gracia y el terror se complementan en las elecciones de mercado.

La guerra y la dictadura son el terror; pero la democracia es una gracia que el poder del terror nos concede como tregua. Ambas, democracia y dictadura, son dos modalidades de la política y constituyen el dominio alterno en el que se libran las contradicciones sociales (Rozitchner, 2003, pp. 26-27).

El estudio de cómo un *objet petit a* es adoptado de manera inconsciente, a manera de permear numerosas prácticas de la educación, apunta a una actualización de la situación contemporánea de la recepción y seguimiento de los ideales educativos.

## EL AUTORITARISMO EDUCATIVO MEXICANO EN EDUCACIÓN

Resulta sintomático y contradictorio que en un país formalmente democrático como México, los ideales educativos suelen interpretarse como una consigna. Este fenómeno no debería de extrañar, si se considera que la sociedad mexicana es profundamente religiosa. Cuando el personaje bíblico Moisés bajó del monte Sinaí y dio a conocer al pueblo judío los diez mandamientos, tal acto sucedió a manera de consigna, pues dichas máximas no se podían cuestionar y se planteaba como obligatorio para todos obedecerlas. La

forma que entraña el acto de decreto de los principios educativos en México es exactamente la misma. Y aunque de manera eventual puedan existir determinados cuestionamientos (por ejemplo, los que se externaron hacia los libros de texto gratuitos de Historia en México, en el año 1992, o más recientemente, las críticas realizadas a los exámenes ENLACE), la tónica general y bastante arraigada en nuestro país es la de tender hacia la interpretación de los documentos oficiales como consignas, y no como productos o generadores de deliberaciones referidas a las características del país y la población.

Señalar al autoritarismo en general –ya sea aceptado o ejercido– como responsable, no lleva muy lejos y señala sólo en forma superficial el diagnóstico del funcionamiento del deber ser en educación. Sin embargo, sirve como un primer paso para conocer una manera de comportarse que, por lo general, permanece soterrada en la conciencia práctica tanto de docentes como de alumnos. Así por ejemplo, en la vida cotidiana las consignas se expresan en los comportamientos adoptados por ambos al momento de exponer colectivamente algún tema en las aulas o en los colegios de docentes: el asunto se da a conocer a manera de información o reporte de lo que se hizo o se vio, como si lo más importante fuera justificar las cosas. En las reuniones formales, o dicho de manera elegante –aunque un tanto eufemística–, en los actos protocolarios donde es necesario hablar, casi invariablemente las enunciaciones son interpretadas como informaciones. El orden, la estabilidad o en el mejor de los casos, la confirmación del consenso son los máximos objetivos buscados; podría decirse que las cosas suceden como si lo que más se temiera fuera lo real contenido bajo el emblema democrático: el conflicto insuperable, pues si la sociedad se plantea como democrática, se da por supuesto que es para formar consensos y no conflictos, en la ideología predominante éstos deberían ser erradicados definitivamente o en medida de lo posible, ignorados. Lo que resulta peor aún, la hegemonía ideológica en educación marca como pauta que en pro de la formación de los consensos,

las desigualdades sociales, de poder, dinero o capital cultural deben ser desconocidas o ignoradas el máximo posible, lo que lleva a los ideales democráticos y educativos a un *impasse*.

Los reportes de trabajo, las reuniones informativas, las exposiciones de clase nunca tratan con meros objetos, como se tiende a suponer. De igual manera, las leyes, reglamentos y planes de trabajo no deberían entenderse como el contexto inamovible que signa definitivamente las actividades escolares, pero es el caso predominante. Así, el discurso público aceptable o políticamente correcto es el que respeta el orden, no el que promueve las nuevas perspectivas sin que medien cambios de personas en los puestos públicos o grandes reformas. Una maestra de las que acuden como alumnas a la Universidad Pedagógica, lo expresó con claridad: “Nos está prohibido modificar el programa”, o como dijo una exdirectora de la Unidad 096: “las alumnas no están para diseñar, están para ejecutar los planes educativos”. De esta manera, el positivismo en su expresión más reificada, materializada en las leyes, los planes, los programas, las reuniones informativas (o las exposiciones de clase de “objetos” de estudio que se pretenden definitivos o no construidos o percibidos), dicho literalmente, sientan sus reales en “el deber ser” de la educación en sus diversos ámbitos.

En especial, los trabajos recepcionales que los docentes de educación básica llegan a elaborar como culminación de sus estudios superiores, no escapan de dicha lógica. Su elaboración se entiende casi siempre como un dar cuenta de lo que se trabajó; como si lo principal y único que importara fuera demostrar que se “aportó” a la educación (así de vago y general), trabajando sometidos o bajo las consignas comunicadas como decretos. En palabras más breves, se parte del arraigado prejuicio de que la tesis es para reportar trabajo, y lo que se necesita para ello es tan sólo poner en palabras las actividades realizadas como docentes.

En este sentido, el *objet petit a* radica en el texto escrito en papel, como un mero reflejo y justificación de lo que se trabajó. Ello, en el deseo de ser aceptado a través de la evaluación de: a) lo que se hizo

en el trabajo como docente; *b*) por lo que se estudió en la carrera en cuestión, y *c*) por lo que se escribió en la tesis como traducción de dicho trabajo. Por lo que en la tesis el aspecto del inciso “*b*”, es decir, los estudios de la carrera, quedan confinados a sus aspectos formales como la mención de autores, el formateo del texto, la elaboración de las citas, el ordenado de los capítulos y cosas semejantes. Mientras que brillan por su ausencia los análisis, las descripciones mínimamente cuidadosas, la discusión con autores o con los datos recopilados, y metodológicamente, el planteamiento lógico del problema y el desarrollo argumentado de las hipótesis.

En el menos peor de los casos, los trabajos recepcionales mencionan una que otra cosa de algún autor que se llega a considerar como “interesante”, pero no visto ni manejado como útil. Asimismo, presentan unos pocos análisis someros y aislados relacionados con alguna inquietud de su actividad laboral. O bien, describen *grosso modo* alguna práctica docente realmente exitosa sin entrar a analizarla, ni explicar sus causas, ni tampoco explicitar sus parámetros de logro. Trascender la visión positivista de las cosas, a manera de analizar o discutir no sólo directamente los asuntos docentes, sino también y necesariamente la manera en que se relacionan los saberes relacionados con tales asuntos, se convierte en una tarea difícil, no tanto debido a la ausencia de materias de epistemología y metodología intensas en los programas de las carreras, sino debido a la arraigada creencia de que en el estudio del fenómeno educativo se trata con objetivaciones y no con elaboraciones objetivadas. Con objetos definitivos, y no con “objetos” puestos entre comillas por su frágil elaboración y susceptibles de confrontación con otros saberes alternativos a los que le sirven de apoyo.

Ante este panorama, el elemento de deseo que subyace en la tesis como *objet petit a*, no se encuentra exento del terror que implica la amenaza de persecución de las “malas tesis” que sólo mencionan lo que se trabajó. Más aún, toda vez que la tesis carece de auténticos fundamentos que propicien una experiencia personal de apropiación, el deseo depositado en la tesis como *objet petit a*, se desplaza

al cabo de algunas semanas o meses, hacia otros objetos pertenecientes a diversos ámbitos del mundo docente. Ante lo anterior, el problema es: ¿cómo pueden los alumnos-docentes de los niveles universitarios superiores, alcanzar el nivel de simbolización cuando se enfrentan a lo real de un estudio en sus tesis? Como puede advertirse, el problema reside en que el edificio simbólico construido alrededor de la tesis, y más centralmente, en torno al objeto de estudio, no se destruya ante las numerosas dificultades que amenazan el frágil conocimiento elaborado en un ambiente hostil a la cultura de la investigación.

### **EL IMPERIO DEL *OBJET PETIT A* EN EDUCACIÓN**

En el actual régimen cultural de indistinción de los disfrutes inducido por el mercado, en el que resulta pertinente advertir peligrosos tintes de despotismo, existen varios asuntos pendientes por resolver, entre los cuales cabe destacar el carácter de mezcla de terror y gracia que necesariamente se presenta en el corazón de cada intercambio mercantil capaz de impactar en forma decisiva en la trayectoria de vida de diferentes grupos sociales.

En especial, es pertinente preguntarse sobre el tipo de trato o contrato mercantil no reconocido que los docentes de educación básica establecen al hacer una carrera en estudios superiores, en la que se corre el gran riesgo de reducir a un *objet petit a* los “deber ser” en educación, incluyendo sus propios objetivos con los alumnos, o la misma licenciatura colocada en el contexto global de su desarrollo profesional, desarrollo que por infortunio se encuentra abandonado a los socaires de las aspiraciones individuales. La situación merece ser calificada por lo menos de grave, si se sabe advertir la frecuente frivolidad con que se desdeña la obtención de un título por la indisposición de invertir esfuerzos en dicho proceso. De aquí que no sea gratuito señalar las diferentes combinaciones que suelen pasar inadvertidas entre el terror y la gracia,

al momento de caracterizar los pactos preconscientes que los docentes establecen de manera ya sea explícita o implícita cuando realizan una carrera de estudios superiores.

En cualquier metodología de excelencia a la que se recurra como guía para la elaboración de un trabajo recepcional, no se puede prescindir de la premisa epistemológica de ruptura con el sentido común. En términos coloquiales, lo anterior significa la necesidad de superar el sentido común complicando las cosas, para después ser capaz de recomponerlas en una explicación superior. Tal es el terror en el que muchos alumnos naufragan, en gran parte debido a que el aprendizaje epistemológico implica la renuncia al *objet petit a*. Tal desvarío resulta de la adhesión al disfrute de los placeres fáciles e indistintos que en nuestro régimen democrático abundan. Sin embargo, al régimen de placeres fáciles es posible aplicar una operación de torsión dotando de disfrute a la complicación misma. Ningún otro es el significado de la rigurosidad y la excelencia, una vez que se ha comprendido que la educación representa una conquista en la que no se puede obligar a nadie, y donde uno de los principales requisitos para realizarla es la conciencia del alma entera.

La operación de torsión sobre los placeres indistintos, aparte de que es capaz de tocar en la verdad de lo real, puede darse en el lugar de instauración de nuevas e inéditas luchas. Luchas que, prescindiendo de teleologías o de cualquier otra clase de discursos y recursos consabidos, tienen a la inmanencia y la trascendencia como las mejores divisas de su eficacia. ¿Se sumerge este lenguaje en un hiperteoricismo? ¿Resulta infructuoso en este caso seguir la línea de Parménides, en el sentido de trabajar a través de la inferencia, y no bajo la consigna del hiperempirismo que reza “ver para creer”? Heidegger, en *Introducción a la metafísica* señala: “Hace a la esencia de la filosofía hacer las cosas no más fáciles y ligeras, sino más difíciles y pesadas” (cit. en Badiou, 2013, p. 66). Los defensores del realismo crítico, demasiado amarrados a las palabras, terminan por considerar como literal por ejemplo la palabra “imposible”, a la que autores como Mario Bunge o John Dewey, considerarían en estricta

oposición a lo posible. Sin embargo, en cuanto se reconoce que el lenguaje cotidiano funciona de manera polisémica, la palabra “imposible” puede adquirir matices en los diferentes contextos en los que se le utiliza, y entonces es más sensato hablar de “imposibles en algún grado menor o mayor”. Así, por un lado tendríamos un discurso de ruptura bajo la forma de superación de límites, y por el otro, un discurso de defensa de un estado de cosas dado. Pero, ¿no es bajo la égida de las superaciones que el discurso moderno ha legitimado su discurso? No hay nada de malo en complicar las cosas, cuando de antemano se sabe que el reto es superar la maraña cognitiva y espiritual en que necesariamente se atraviesa en el proceso de logro de una conquista que, a su vez, implica y exige una ruptura con lo que hay.

Un *objet petit a* es por definición móvil. Tan móvil como la superficie en que proliferan los debates sobre el modo y la dirección en que la educación ha de dirigirse. Como tales, conducen a un punto muerto al pensamiento, llevando con ello al hartazgo a las mentes desentrenadas en las repeticiones técnicas. Esto significa que por más descripciones que se hagan de los modos de funcionamiento de los *pequeños objetos a*, en una especie de perversa repetición, los excesos que les son inherentes no son superados.

Para salir del círculo vicioso que representa el deslizamiento indefinido de un *objet petit a*, es necesario no sólo evidenciar su operación, sino más básicamente, exige cuestionar de manera radical el presupuesto de que el deber ser de la educación se encuentra siempre, enteramente y en exclusiva, en el futuro. Lo que nos conduciría a una reflexión que podría ser muy amplia sobre el problema del entrelazamiento de los tiempos en la tarea de la superación de límites.

Basta, sin embargo, con señalar que, por encima de los diferentes discursos defensores de la importancia de las vivencias pasadas, como el cognitivismo de las nuevas ciencias del cerebro (Zizek, 2006, p. 57), así como de los más optimistas modernos que mantienen una gran fe en el futuro, y de los *hippies* o hedonistas

posmodernos que ensalzan por sobre todo el presente; por encima de estos tres cabe la necesidad de recalcar su posible síntesis en un momento de eternidad abierto por el acontecimiento.

Evidentemente, el famoso “salto” hacia una nueva perspectiva, es decir, lo que ayudaría a superar los *pequeños objeto a* en educación, salto que obviamente representa un gesto que no es exclusivo de, ni se limita a la academia, nunca debe ser postergado porque alude a la posibilidad de una nueva concepción de eternidad, de hecho, una eternidad radicalmente opuesta a la que el mismo deseo depositado en un *objet petit a* se aferra hoy en día de manera tan denodada.

## CONCLUSIONES

En el tema de los ideales educativos, lo que está en juego es el fenómeno del derrocamiento del ideal del todo absoluto (Miller, 2008, p. 16). En efecto, en la persecución de cualquier ideal, por mucho que se trabaje en su cumplimiento, siempre va a persistir la necesidad de algo más. Sin embargo, por otro lado también existe la operación de “el uno en más” (Miller, 2008, p. 16), que es la sensación de completud y más aún, de exceso, que se experimenta cuando se tiene la sensación de que algo suficiente se ha alcanzado. Para el pensamiento actualizador, nodo de salida de la trampa de la creencia de que un proyecto aproxima al ideal, entender que el desbordamiento de las formas por los contenidos constituye la posibilidad de torsión y por ende, de la declaración de nuevos fundamentos, resulta indispensable para la comprensión de que un sujeto es una localización en un proceso de verdad.

A la movilidad infinita del *objet petit a*, es posible aplicar una operación de torsión, es decir, una multiplicación por cero capaz de neutralizar su valor, a manera de con ello abrir un lugar/localización singular –y por qué no, un mundo– favorable a la construcción de símbolos, y no ya a la vagancia entre signos. En nuestra frenética,

globalizada, amada y a la vez odiada sociedad de mercado, más allá de los viejos que cobran en el negocio, de los jóvenes alocados cuya máxima es el consumo, y de las mayorías marginadas violentamente volcadas en el rencor o en la actividad mercenaria, existen sujetos que, saliéndose de dicha lógica, imaginan otros futuros posibles, renuevan las esperanzas de una revolución educativa, no se hacen ilusiones románticas de un camino terso hacia lo mejor, pero sobre todo, mantienen una disciplina de rigor en el esfuerzo por abrir espacios a la posibilidad de construcción de nuevos “deberes ser” en educación, esta vez ya no limitados a adherirse a superficiales *objets petits a*, ni tampoco a someterse a fundamentalismos, sea cual sea la autoridad que tras ellos se encuentre agazapada.

## REFERENCIAS

- Aramendi, R. (2103). La construcción de los sujetos políticos desde una perspectiva discursiva. *Revista Tram[p]as de la comunicación y la cultura* (74), marzo-abril, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de la Plata.
- Badiou, A. (2009). *Teoría del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Badiou, A. (2010). El emblema democrático. En AA. *Democracia ¿en qué estado?* Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Badiou, A. (2013). *La aventura de la filosofía francesa. A partir de 1960*. Buenos Aires, Argentina: Eterna Cadencia.
- Bell, D. (1989). *Las contradicciones culturales del capitalismo*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Daly, G. (2006). Introducción. En S. Zizek, *Arriesgar lo imposible. Conversaciones con Glyn Daly*. Madrid, España: Trotta.
- Dean, J. (2014). El Deseo comunista. En S. Zizek (comp.), *La idea del comunismo. The New York conference*. Madrid, España: Akal.
- Derrida, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Lacan, J. (1993). *The seminar of Jacques Lacan. Book III: The psychoses, 1955-1956*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Lacan, J. (2008). *Mi enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lacan, J. (2012). *Otros escritos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Lacan, J. (2013). *El seminario 1. Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Miller, J. (2008). *Matemas I*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Nasio, J. (2007). *Topologería. Introducción a la topología de Jacques Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Olivo, M. (2014). Los discursos en educación. Goces y perversiones en su repetición. Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals*, Celaya, Guanajuato, noviembre de 2014.
- Rozitchner, L. (2003). *El terror y la gracia*. Buenos Aires, Argentina: Norma.
- Stavrakakis, Y. (2010). *La izquierda lacaniana. Psicoanálisis, teoría, política*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Toulmin, S. (2001). *Return to reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zizek, S. (2006). *Arriesgar lo imposible. Conversaciones con Glyn Daly*. Madrid, España: Trotta.
- Zizek, S. (2010). *El sublime objeto de la ideología*. México: Siglo XXI.
- Zizek, S. (2011). *El espinoso sujeto. El centro ausente de la ontología política*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.