

LA FUNCIÓN DEL SUJETO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN HISTORIA

JAVIER DOSIL



RESUMEN

El artículo pretende ser una aportación a la formación de docentes en historia. Revisa diversos aspectos de la epistemología histórica para explorar sus posibilidades educativas. Insiste en la idea de que la historia debe ofrecer tejidos simbólicos que permitan al estudiante dar significado a sus experiencias. Para ello es importante sortear ciertas barreras que surgen de la historia científica y de la pedagogía, como la forclusión del sujeto, la sobreinterpretación, el abuso de significantes rígidos y el desplazamiento del deseo al goce. Se parte de un marco teórico y conceptual postestructuralista y se recurre con frecuencia al pensamiento lacaniano. Se hace énfasis en la importancia de la localización subjetiva y se señala como el principal objetivo de la didáctica de la historia favorecer la emergencia de un sujeto histórico.

Palabras clave: didáctica de la historia, formación de docentes, epistemología de la historia, sujeto, psicoanálisis



THE FUNCTION OF THE SUBJECT IN THE DEVELOPMENT OF HISTORY TEACHERS

ABSTRACT

This article attempts to be a contribution to the training of history teachers. It reviews various aspects of historical epistemology to explore its educational possibilities. The article insists on the idea that history should offer symbolic tissues that permit the student to give meaning to their experiences. For this it is important to avoid certain barriers that arise from scientific history and pedagogy, such as the foreclosure of the subject, overinterpretation, the abuse of rigid designators and the displacement of the desire of enjoyment. The article starts from a poststructuralist theoretical and conceptual framework and frequently uses Lacanian thought. It emphasizes the importance of the subjective localization and indicates as its principal objective the didactics of history to contribute to the emergence to an historic subject.

Key words: history didactics, teacher development, epistemology of history, subject, psychoanalysis

LA FONCTION DE SUJET DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE

RÉSUMÉ

L'article prétend contribuer à la formation des enseignants d'histoire. Il révisé divers aspects de l'épistémologie historique pour explorer ses possibilités éducatives. L'article insiste sur l'idée que l'histoire doit offrir des toiles symboliques qui permettent à l'étudiant de donner une signification à ses expériences. Pour cela, il est important de surpasser certaines barrières de l'histoire scientifique et de la pédagogie, comme la forclusion du sujet, la surinterprétation, l'abus de signifiants rigides et le déplacement de la jouissance vers le désir. L'analyse part d'un cadre théorique et conceptuel poststructuraliste et recourt fréquemment à la pensée lacanienne. L'article souligne l'importance de la localisation subjective et désigne comme principal objectif de la didactique historique celui de favoriser l'émergence d'un sujet historique.

Mots clé : didactique de l'histoire, formation des enseignants, épistémologie de l'histoire, psychanalyse

LOS CONTENIDOS HISTÓRICOS EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN HISTORIA

“La lechuza de Minerva no emprende
su vuelo mas que a la caída de la noche”.

HEGEL



La formación de docentes en historia constituye un campo complejo y relativamente poco explorado. A menudo asume la tarea de decir al maestro los contenidos que debe enseñar y los procedimientos didácticos que conviene emplear en el aula. No parece la vía más adecuada, salvo que consideremos que conocemos no sólo lo que los profesores deben saber, también las necesidades de sus alumnos. Además, no parece haber una relación directa entre lo que asimilan cognitivamente los maestros y su práctica educativa. Resulta elocuente, en este sentido, la fascinación que provocan ciertos significantes, como democracia, ciudadanía, tolerancia, paz, lucha social, etc., en docentes empeñados en someter el aula a su control. Del mismo modo, muchas escuelas adoptan nombres libertarios (Hermanos Flores Magón, Emiliano Zapata, Camilo Torres, Jean Piaget, Summerhill, etc.) para camuflar una educación que no deja de ser conservadora y aun represora. Valdría decir, en el mismo tenor, que no basta con comprender, por ejemplo, el pensamiento de Paulo Freire para trabajar desde la pedagogía crítica. En nuestros días, la saturación de significantes

amenaza con convertir la educación en un carnaval de máscaras, en una pantomima de buenas intenciones que desplaza a un punto ciego las demandas y los deseos de los educandos.

No existe una coherencia entre los contenidos y la función que éstos desempeñan en la vida cotidiana de docentes y estudiantes. Esto se debe a que significativo y significado no se acoplan para formar una unidad; entre ambos existe una dislocación —la “significancia” lacaniana— que amenaza con instalar el saber en la dimensión del goce.¹ En consecuencia, más importante que el saber resulta la forma en que nos relacionamos con el mismo, pues tanto puede actuar de pantalla fantasmática como ser la vía de acceso a cierta verdad que nos compete como sujetos.² La razón de esto radica en que el sujeto se define no en función del conocimiento (el *cogito* cartesiano), sino del deseo, como señaló Jacques Lacan en su seminario *Aún*: “El mundo, el mundo del ser pleno de saber, no es más que un sueño, un sueño del cuerpo en tanto que habla, porque no hay sujeto cognoscente. Hay sujetos que se dan correlatos en el objeto *a*, correlatos de palabra gozosa en tanto goce de palabra”.³ La ensayista Susan Sontag lo expresó con mayor donaire: “*Cogito ergo ¡bum!*”.⁴

Esta reflexión bastaría para cuestionar la postura de muchos docentes e historiadores que insisten en la importancia de emplear como ejes vertebradores de la didáctica los contenidos históricos.⁵ Pero además, tal postura

¹ En este trabajo empleo los términos goce (*jouissance*) y deseo en su sentido lacaniano. Como es sabido, Lacan propuso la bipolaridad del goce y el deseo en 1958, en su *Seminario 2* dedicado a “Las formaciones del inconsciente”, aunque precisó ambos significados en trabajos posteriores. Para este autor, el deseo no es una relación con un objeto, sino la relación con una falta. Observa que el propio deseo sólo puede reconocerse cuando se lo articula en la palabra, de ahí la importancia de “enseñarle al sujeto a nombrar, a articular, a permitir la existencia de ese deseo que, literalmente, está más acá de la existencia, y por eso insiste”. LACAN, Jacques, *El Seminario, Libro 2: El yo en la teoría de Freud*, Buenos Aires, Paidós, 1983, p. 342. El goce, por el contrario, es fundamentalmente transgresor, pues pretende ir más allá del principio del placer, y lo que encuentra no es más placer sino dolor. Para un desarrollo más amplio véase BRAUNSTEIN, Néstor, *El goce. Un concepto lacaniano*, México, Siglo XXI, 2006. Por otra parte, para los lectores menos avezados en los conceptos lacanianos, constantes en este texto, recomiendo por su claridad EVANS, Dylan, *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*, Paidós, Buenos Aires, 2007.

² En lo sucesivo me apegaré a la noción de sujeto desarrollada por Lacan: un sujeto del lenguaje, escindido, indiferenciado, el lugar vacío donde se inscriben las modalizaciones. Cf. MILLER, Jacques Arthur, *Introducción al método psicoanalítico*, Buenos Aires, Paidós, 2003, p. 57.

³ LACAN, Jacques, *El seminario. Libro 20: Aún*, Buenos Aires, Paidós, 2008, pp. 152-153.

⁴ SONTAG, Susan, *Estilos radicales*, México, Taurus, 1997, p. 113.

⁵ Cf., por ejemplo, MORADIELLOS, Enrique, “Primero aprende y sólo después enseña”, *El País*, Madrid, 22 de marzo de 2013, p. 23. Este reconocido historiador español defiende con aplomo esta posición.

parte de ciertas premisas que tropiezan con la misma epistemología de la historia. En primer lugar, que todos los historiadores coinciden no sólo en la interpretación de la historia, también en la selección de los procesos históricos que resultan significativos. En segundo, que el corazón de la historia radica en los datos y no en la narrativa; tal apuesta desconoce la importancia que tiene el lenguaje en la construcción de significados históricos.⁶ La tercera premisa resulta aún más controvertible, pues supone afirmar que la historia pertenece a los historiadores; son ellos los que se encargan de legitimar o no la memoria de un pueblo, y lo hacen con una mirada despojada de cualquier ideología y sin dejarse arrastrar por intereses corporativos o personales.⁷ ¿Estaríamos dispuestos los ciudadanos a confiar tarea tan importante a un sector académico, por muy preparado que estuviese para este fin? ¿No será precisamente esta preparación lo primero que debería generar cierta desconfianza?

Los docentes e historiadores que defienden en nuestros días el predominio de los contenidos históricos en la didáctica, a menudo dirigen sus críticas a ciertos discursos atrapados en la historia oficial. En consecuencia, apuestan por una historia “a contrapelo”, que se esfuerza por exhibir las contradicciones, las sombras y las entrañas del discurso histórico institucionalizado. Promueven la profanación de la historia, la desintegración de sus mitos para exhibir su falsedad.⁸ Estos planteamientos, si bien abren grietas en el discurso oficial y pueden ser útiles para mostrar otras caras de la historia, no

⁶ WHITE, Hayden, “El texto histórico como artefacto literario”, en Hayden WHITE, *El texto histórico como artefacto literario y otros escritos*, Barcelona, Paidós, 2003, pp. 107-139.

⁷ Cf. CERTEAU, Michel de, *La escritura de la historia*, Universidad Iberoamericana, México, 2010. Leo con cierto estupor las recientes palabras de un catedrático de historia de la Universidad Complutense, plasmadas en un medio de amplia difusión: “Si queremos hacer de la Historia algo que se parezca a una ciencia, no pongamos nuestro trabajo al servicio de un proyecto político” (ÁLVAREZ JUNCO, José, “Los malos usos de la Historia”, *El País*, Madrid, 22 de diciembre de 2013, p. 25).

⁸ Son muchos los libros recientes que ya en sus títulos expresan este desafío de derribar la “historia de bronce” y sacar a la luz la “historia sancionada”, por emplear un término de Gaston Bachelard. No es el momento de ofrecer una lista de estos trabajos, tan necesarios como a menudo notables desde un punto de vista historiográfico. Pero tal empeño no garantiza una renovación epistemológica de la historia ni mucho menos una mejor educación. Por poner un solo ejemplo, en el libro *Contra la historia oficial*, de José Antonio Crespo, puede leerse: “La pregunta de fondo que desea plantearse en este libro es si, para el surgimiento de un nuevo México, más democrático y justo, no hace falta una nueva visión oficial de la historia, más apegada a la realidad, que refleje lo que en verdad hemos sido, con todos nuestros vicios y virtudes, más que lo que hubiéramos querido ser”. CRESPO, José Antonio, *Contra la historia oficial*, México, Mondadori, 2010, p. 23.

suponen necesariamente un avance significativo en la didáctica, ya que se mantienen atrincherados en la convicción de que son los contenidos históricos prescritos por la disciplina —ahora renovada— los que resolverán la problemática educativa.

La historia está ligada al lenguaje. Todo ser humano posee un saber histórico que, mejor o peor, le permite significar su realidad.⁹ El problema de la enseñanza de la historia no parece radicar tanto en los contenidos históricos como en la posición que asume el sujeto con respecto a los enunciados. Para que el estudiante pueda comparecer como sujeto histórico y no como un simple espectador de la historia, es necesario que ésta no se presente como un tejido tupido de significantes. Ante este saber histórico —coherente, seguro, cristalizado y acabado—, que amenaza la consistencia simbólica del educando, éste sólo podrá aceptar o rebelarse, según responda desde la obediencia o la transgresión. Son por el contrario los poros y lagunas que permanecen indiferenciados en el cuerpo de la historia los que ofrecen a los estudiantes un espacio para significar sus experiencias y reconocerse como sujetos de una historia que se plasme en un lenguaje tanto de crítica como de posibilidad. La educación transita entre estos dos polos representados por una historia cerrada (goce) y una historia abierta (deseo).

Como formadores, atendemos la demanda de muchos maestros que pretenden actualizar sus conocimientos históricos para mejorar su desempeño en el aula. Estos maestros se plantean una pregunta razonable que con frecuencia aparece en los manuales de didáctica y hasta en la opinión pública, pues parece de sentido común: “¿Si los maestros no conocen la historia, cómo van a enseñarla?”¹⁰ Las pruebas que miden en nuestros días la calidad de la educación comparten esta convicción de que los contenidos son la clave para resolver el rezago educativo en historia. Cabría preguntarse si esta demanda de conocimientos no obedece en realidad a la pretensión del maestro (y de las instituciones) de instalarse en un lugar seguro, escudado por un saber erudi-

⁹ De la importancia de la historia dan buena cuenta las siguientes palabras de Lacan: “El centro de gravedad del sujeto es esta síntesis presente del pasado que llamamos historia”. LACAN, Jacques, *El Seminario. Libro I: Los escritos técnicos de Freud*, Buenos Aires, Paidós, 2010, p. 63.

¹⁰ Entre los pedagogos que defienden categóricamente la prioridad de los contenidos cabe citar a Margret Buchmann, docente e investigadora de la Universidad de Michigan. Cf. BUCHMANN, Margret, “The priority of knowledge and understanding in teaching”, en Lilian G. KATZ y James D. RATHS (Editores), *Advances in Teacher Education*, vol. 1, Norwood, Nueva Jersey, Ablex, 1984, pp. 29-50.

to. A juzgar por mi experiencia, buena parte de los maestros que recurren a cursos de formación, esperan adquirir herramientas para reforzar su control en el aula, con el argumento de que por esta vía mejorará el aprendizaje de los estudiantes. En tales casos, insistir en los contenidos históricos —por otra parte importantes— puede resultar una decisión equivocada, pues enmascara una práctica educativa que tiende a anular el deseo del educando.

LA EDUCACIÓN, LA HISTORIA Y LA REIVINDICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La educación histórica tampoco debe, en mi opinión, desplazarse hacia la parte propiamente didáctica, si entendemos ésta como las estrategias de enseñanza-aprendizaje que facilitan la asimilación de contenidos históricos. No es extraño que esto suceda en la formación de docentes: tales procedimientos con frecuencia se convierten en el principal caballo de batalla de la investigación educativa. La misma noción de transposición didáctica es una invitación a pedagogizar la historia, a hacerla más accesible y significativa a los estudiantes.¹¹ Muchos maestros buscan en los cursos de formación estas estrategias para enseñar mejor la historia. Con estos métodos esperan hacerla más amena y motivar a sus estudiantes, por lo general poco interesados por esta disciplina. La investigación de estos maestros suele plasmarse en propuestas didácticas que, siguiendo las directrices habituales, hacen hincapié en los objetivos, los conocimientos previos, la planeación y la evaluación, y se conducen a través de actividades en las que muestran su ingenio y creatividad. Estas propuestas suelen presentarse como experiencias susceptibles de aplicarse a otras realidades educativas, por lo cual se esfuerzan en aportar recursos didácticos originales que faciliten la labor de otros maestros, como fotografías históricas recuperadas de archivos oficiales o particulares, biografías de personajes secundarios o silenciados, sociodramas, blogs interactivos, videos, etc. Un ingrediente que no suele faltar en estos trabajos es

¹¹ CHEVALLARD, Yves, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique, 1998; MATTOZZI, Ivo, “La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia”, en *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 1999, pp. 27-56.

el juego, como instrumento para que el alumno aprenda sin darse cuenta o para ofrecer una visión divertida de la historia.¹²

Estas propuestas aspiran a doblegar las resistencias habituales de los estudiantes a aprender historia. Si lo comparamos con las prácticas educativas basadas en la memorización y el recitado, pueden suponer algunas ventajas, como sacudir el letargo provocado por cierta rutina. En ocasiones pueden ayudar también a tomar conciencia de contenidos y prácticas que, por ejemplo, fomentan la segregación y la exclusión. En cualquier caso, me parece exagerada la confianza depositada en las propuestas didácticas como mecanismo de intervención educativa. Mis recelos parten del temor a reafirmar de nuevo en los maestros un deseo inconsciente de someter el aula a su control, hipnotizados por la expectativa de una educación fácil, ideal, perfecta, sin fisuras, que para realizarse debe barrer las resistencias de los estudiantes y sacrificar sus deseos. Por muchos itinerarios alternativos que contemplen estas propuestas, amenazan con instaurar una normalidad en el aula que determina la emergencia de un goce que se traduce en actitudes de obediencia o de transgresión. La experiencia, siempre caótica y en movimiento, queda así significada y validada sólo en función de unos significantes establecidos previamente, que intervienen como directrices del proceso educativo. Dicho brevemente, tales propuestas didácticas a menudo someten la educación a una institucionalización que anula (o cuando menos controla) la expresión creativa del estudiante y sella las grietas por las que podría emerger un sujeto con demandas y deseos propios.

Las propuestas didácticas bien planificadas y secuenciadas se presentan como la superación de un modelo tradicional que desde hace tiempo se ha mostrado ineficaz para enseñar historia. Cuando estas propuestas no cumplen con sus expectativas, se trabaja para mejorarlas, pero rara vez se pone en cuestionamiento su conveniencia. Se asume que existe una pugna entre innovación (que abre el horizonte educativo) y tradición (identificada con el modelo de transmisión-recepción). Se trata de una lectura muy limitada de la tradición, que bloquea la exploración de los valores educativos emanados de la cultura popular, que incluye prácticas de muy diversa índole, a menudo

¹² Cf., por ejemplo, MARTÍN, Elena, *Jugando a hacer historia: los juegos de simulación como recurso didáctico*, México, Universidad Pedagógica Nacional y Secretaría de Educación Pública, 1996.

bien adaptadas a las necesidades de las comunidades. Este rechazo frontal a la educación tradicional supedita la educación local y regional a unos principios supuestamente universales que deslegitima los intentos de las comunidades por tomar las riendas de su educación y las subsume a unos intereses institucionales. En otras palabras, se aplica a la educación tradicional el mismo cuestionamiento que han merecido la cultura popular y los saberes locales.¹³ Frente a esta denostación, parece oportuno promover un trabajo de campo que permita conocer prácticas educativas comunitarias que resultan valiosas para el trabajo escolar.

La educación tradicional o popular con frecuencia propone pautas interesantes para una pedagogía crítica y liberadora.¹⁴ En este saber educativo comunitario anidan los deseos de los pueblos, delicadamente simbolizados y plasmados en unas prácticas cotidianas que dan soporte a su autonomía y al mantenimiento de una memoria colectiva. La educación tradicional constituye la directriz de una política de la cultura que conecta la escuela con la realidad del pueblo y permite que las aulas constituyan escenarios de acción política, donde se ponen al descubierto las problemáticas sociales, se consolidan redes comunitarias, se alumbran espacios de posibilidad, se definen estrategias de intervención social y se aplican acciones liberadoras en contextos concretos.¹⁵ Vale la pena ceder la palabra a los responsables de la escuela del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en Colombia, un proyecto educativo de las comunidades *nasa* sustentado en la tradición:

¹³ OLIVÉ, León, “La exclusión del conocimiento como violencia intercultural”, en *Polylog. Foro para la filosofía intercultural* [en línea], 5, 2003 [consultado el 17 septiembre de 2013], pp. 1-14.

¹⁴ Hasta el día de hoy falta por conceptualizar la educación tradicional. Como ya se ha mencionado, la academia la ha identificado con una práctica atrapada en modelos didácticos caducos. En el mejor de los casos se considera sinónimo de educación popular (o comunitaria) —con la que guarda un claro parentesco y muchas similitudes—, que suele aparecer adherida a la pedagogía freiriana. En este trabajo se juega con estos conceptos sin poner demasiada atención en los matices. Sin embargo, en un sentido estricto, la educación tradicional no está dirigida pedagógicamente ni atravesada por significantes pedagógicos. No aspira a concretarse en recetas que puedan aplicarse con pequeñas variaciones a múltiples espacios educativos. No se rige por una intencionalidad ni forcejea con una ideología explícita. Su fisiónomía es rizomática y favorece desplazamientos por la cartografía simbólica de la comunidad, que sirve de soporte para la emergencia de un sujeto deseante. Sin forzar mucho los términos, podría considerarse una educación basada en la experiencia y el deseo, en su sentido lacaniano (como deseo del Otro, con mayúscula). Como antesala conceptual de esta educación, véase DELEUZE, Gilles, “Lo que dicen los niños”, en *Crítica y clínica*, Barcelona, Anagrama, 2009, pp. 89-97.

¹⁵ GIROUX, Henry, *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó, 2001.

La educación es una base de nuestra lucha. Para nosotros, la educación es un proceso de construcción de pensamiento para analizar los problemas, para descubrir nuestras raíces y para fortalecer nuestra identidad. Igualmente, la educación es un espacio organizativo, en donde se construye comunidad, buscamos formar dirigentes, fomentar una mentalidad crítica y comprometer a la gente en la dirección de su propio proyecto de vida. En este sentido, la educación va mucho más allá de la escuela. Al asumir el proceso educativo, hemos tenido que explorar, desde el interior de nuestras culturas, toda una constelación de filosofías, valores y herramientas analíticas que afianzan nuestro potencial de contribuir a edificar un mundo en donde las diferencias no sean motivos de discriminación sino potencia para el enriquecimiento de todos. Este proceso de auto-reconocimiento implica no sólo una apreciación de lo que ya tenemos en el campo cultural, sino también la resignificación de la cultura como un método para proyectarnos dentro de un mundo diverso y complejo. Es decir, para nosotros la cultura no tiene tanto que ver con un proceso de rescate sino de dinamización. En el hoy recogemos el pasado para avanzar hacia el futuro.¹⁶

La didáctica de la historia puede desempeñar un papel importante en este proceso liberador, organizativo y pragmático, siempre y cuando el docente sepa acompañar a la comunidad a la zaga, con un paso por detrás, anidando en la voz del sujeto y del pueblo, en la *lalangue* lacaniana, esa expresión sutil, compleja, encriptada y espontánea, que se escapa del control y en la que confluyen deseos y estrategias de resistencia.¹⁷ Por el contrario, una intervención inadecuada puede desintegrar el tejido simbólico que actúa como soporte de una cultura y comprometer la convivencia comunitaria. Tal sucede, por ejemplo, cuando en nombre de la objetividad, el profesor de historia excluye procesos que conciernen a la comunidad o se apresura a significarlos en función de un saber académico, sin considerar la importancia que tiene la narrativa histórica construida por la propia comunidad en el mantenimiento del tejido simbólico que sostiene su presente y que actúa de resorte para la

¹⁶ CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA, *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*, Popayán, Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004, p. 24.

¹⁷ *Lalangue*, término creado por Lacan, define “la articulación del deseo con la lengua, o incluso un saber que sabe a pesar de sí mismo y que escapa a la matematización, es decir, al control, a la formalización, a la transmisión integral y racional”. ROUDINESCO, Elizabeth, *Lacan, frente y contra todo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012, p. 54.

acción social. La habilidad como historiador del docente, por el contrario, debiera servir para tantear los elementos constitutivos de la cultura, reconocerlos bien como obstáculos, bien como fórmulas de resistencia, y plantear una práctica educativa que facilite el paso del registro de la necesidad al del deseo.¹⁸ En este sentido, una inadecuada intervención puede implicar:

a) El posicionamiento del estudiante en una historia que no le pertenece. La narrativa histórica adquiere una dimensión paródica, es decir, fuera de lugar.¹⁹ El alumno no sólo queda incapacitado para significar su realidad, además se ve atrapado en un universo simbólico que no conecta con sus experiencias. Se produce, en consecuencia, un desdoblamiento: por una parte, la vida cotidiana queda relegada hasta el extremo de no merecer la consideración de la historia; por otra, el alumno no encuentra su lugar en la única realidad validada por el conocimiento. Esta tijera generada por el desprecio de lo propio y la idealización de una realidad excluyente proporciona una historia que sustituye a la vida y que bloquea la emergencia de un sujeto crítico de su realidad pero consciente también de sus posibilidades. Este sujeto dislocado aspirará constantemente a desprenderse de su cultura y flotará en las fantasías de los otros; es el individuo hipermoderno, hipnotizado por la seducción del consumo.²⁰

b) El desgarramiento del tejido simbólico que nutre de significados la vida del sujeto en el seno de su comunidad. Tal sucede cuando el docente se empeña en destruir los mitemas que soportan dicho tejido simbólico, en beneficio de una supuesta historia objetiva, legitimada por el saber académico. La profanación de esta “historia materna” no obedece a argumentos epistemológicos, ya que la narrativa histórica sólo adquiere sentido en un

¹⁸ Habrá que advertir que las formas de resistencia y las prácticas liberadoras no necesariamente tienen que plasmarse, al menos inmediatamente, en el registro imaginario; tal sucede, por ejemplo, en el *ethos* barroco (véase ECHEVERRÍA, Bolívar, *La modernidad de lo barroco*, México, Era, 2000). Por otra parte, a menudo ciertas prácticas aparentemente liberadoras no son más que una pantalla fantasmática, una especie de somatización de un síntoma en el cuerpo de lo colectivo. Sirvan estas observaciones para plantear la necesidad de reformular y ampliar los planteamientos freirianos a partir de las aportaciones de Lacan en torno a la ley del significante (con particular énfasis en las funciones de la metonimia y la metáfora) y el funcionamiento del registro simbólico. Véase al respecto LACAN, Jacques, *El seminario. Libro 3: Las Psicosis*, Buenos Aires, Paidós, 2008, pp. 229-330.

¹⁹ AGAMBEN, Giorgio, *Profanaciones*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2009, p. 51.

²⁰ LIPOVETSKY, Gilles, *La felicidad paradójica. Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*, Barcelona, Anagrama, 2007.

cuerpo de metáforas, metonimias y mitos.²¹ Conviene no olvidar que la historia y el lenguaje comparten la misma matriz. La literalidad de la historia no tiene que ver con la objetividad, sino con una posición ideológica que descompone los tejidos simbólicos para instaurar una nueva consagración, la capitalista, y un nuevo sujeto, el consumista compulsivo.²² La historia, por el contrario, debe asegurar un soporte simbólico que permita dar significado a las vivencias. En este sentido, podemos emplear las palabras que escribió Foucault en su *Dictionnaire des philosophes*, al referirse a la teoría del sujeto, para decir que la historia debe asumir “el objetivo de hacer aparecer los procesos que definen una experiencia en la cual el sujeto y el objeto se forman y transforman el uno a través del otro y en función del otro”.²³

c) La generación de significantes rígidos como consecuencia de una sobreinterpretación de la realidad histórica. Este discurso desconoce que en toda sociedad existe “un resto imposible de simbolizar, algo que se escapa: lo sagrado, la violencia, lo heterogéneo, la perversión”.²⁴ En consecuencia, se presenta una historia bien atada, determinista, coherente y sin huecos, plasmada en una sucesión de causalidades, conducida por la fuerza de una ley natural. Esta historia construye un tejido en el que todo aparece simbolizado, de tal modo que el estudiante sólo puede reconocerse como sujeto que padece la realidad, que se le ofrece bien como algo ajeno, bien con una proximidad intolerable, como una intromisión violenta en su intimidad que amenaza con provocar la afánisis (la desintegración del sujeto).²⁵ Por este motivo, es importante que la historia se configure desde la praxis como una cadena sintagmática en constante construcción, que el estudiante va completando en función de sus experiencias. Como señaló hace más de un siglo Nietzsche en su *II Intempestiva*: “La Historia pertenece, sobre todo, al que quiere actuar, al poderoso, a aquel que mantiene una gran lucha y necesita modelos, maestros o consuelo”.²⁶ La historia debe estar al servicio de la vida, ofre-

²¹ LÉVI-STRAUSS, Claude, *Mito y significado*, Madrid, Alianza, 1978, p. 63.

²² AGAMBEN, *Profanaciones*, pp. 105-112.

²³ Cit. AGAMBEN, *Profanaciones*, p. 84.

²⁴ ROUDINESCO, *Lacan, frente y contra todo*, p. 75.

²⁵ Para profundizar en los peligros de este “exceso de proximidad”, véase ŽIŽEK, Slavoj, *El acoso de las fantasías*, México, Siglo XXI, 2007, p. 32.

²⁶ NIETZSCHE, Friedrich, *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida (II Intempestiva)*,

cer un soporte simbólico para poder explorarla con libertad, sin agotarla en fijaciones deterministas o evasiones fantasiosas; se fundamenta en una lógica del retorno, como ha escrito el filósofo Jean-Luc Nancy, que “corrige y experimenta la historia en un mismo movimiento”, y que instauro la “presencia del sentido [que] abre instantáneamente la perspectiva indefinida o infinita de su proyección en otra parte”.²⁷

En definitiva, se trata de recuperar en el ámbito educativo la fuerza de la experiencia —imprevisible, compleja, desbordante— que los modelos didácticos actuales suelen escatimar al poner por delante la planeación y dar prioridad a unas actividades que quedan atrapadas en el deseo del maestro o de la institución. Precisamente esta destrucción de la experiencia constituye la principal característica de la modernidad capitalista. La ciencia y el pensamiento modernos emergieron como parte de un proceso que deslegitimaba la experiencia como forma de conocimiento.²⁸ A partir de entonces, sólo la experiencia controlada e institucionalizada, conocida como “experimentación”, quedó validada como fuente de saber. La sociedad, salvo unos pocos “sabios”, se vio inhabilitada para generar conocimiento, a pesar de constituir una operación inherente al ser humano.²⁹ Tal sucedió también con el saber educativo, que quedó bajo la tutela de unos cuantos pedagogos y maestros que se arrogaron el derecho de decidir qué tipo de educación conviene a los infantes. Las iniciativas educativas que surgen espontáneamente en las comunidades son identificadas con modelos obsoletos y conservadores. En realidad, como se ha señalado, el término educación tradicional o comunitaria engloba prácticas muy variadas, que beben de la experiencia y que a menudo responden satisfactoriamente a la realidad de los pueblos. Resulta necesario reconocer el valor de estas prácticas educativas, emprendidas por lo general al margen de las instituciones y que florecen en muchos lugares: en las comunidades purépechas (Santa Fe de la Laguna, Nurio), en el corazón de la selva lacandona (los caracoles zapatis-

Madrid, Biblioteca Nueva, 1999, p. 52. Lacan lo dirá de un modo no menos contundente: “La Historia, precisamente, está hecha para darnos la idea de que algún sentido tiene”. LACAN, *El seminario. Libro 20: Aún*, p. 59.

²⁷ NANCY, Jean-Luc, *El olvido de la filosofía*, Madrid, Arena Libros, 2003, p. 33.

²⁸ AGAMBEN, Giorgio, *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2010, p. 13.

²⁹ OLIVÉ, “La exclusión del conocimiento como violencia intercultural”.

tas), en el valle del Cauca en Colombia (las escuelas *nasa* del ya mencionado CRIC), en Rio Grande do Sul en Brasil (el Movimiento dos Trabalhadores Sem Terra), en el pueblo mapuche en Chile, etc.³⁰

UN BREVE INCURSUS: ¿ENSEÑANZA-APRENDIZAJE O GOCE-DESEO?

El deseo de aprender es inherente al ser humano; constituye una consecuencia de nuestro vivir en el lenguaje. El lenguaje nos deja abiertos como sujetos, nos instala en la interrogante, máquina del deseo que demanda respuestas que nunca podrán colmarla. Las preguntas y las respuestas obedecen a naturalezas distintas, no se complementan, no vienen estas últimas a resolver las primeras. Al preguntar lanzamos hacia lo *real* un bumerán-deseo que cuando regresa, lo hace transformado, arrastrando consigo unos fantasmas —lo reprimido— que se inscriben en nuestros cuerpos como goce. El deseo, ese *objet petit a* lacaniano, es siempre un agujero, una nada que se hace presente; las respuestas, cuando tienen fortuna, sólo aciertan a merodear sus paredes mediante una fricción que provoca el goce. En palabras de Lacan: “lo que el sujeto ha cercenado (*verworfen*) [...] de la abertura al ser no volverá a encontrarse en su historia, si se designa con ese nombre el lugar donde lo reprimido viene a reaparecer”.³¹ Así, la historia comparece como respuesta, o como respuesta a las respuestas: es el lugar donde lo reprimido reaparece.

Hay una falta de correspondencia entre la ida y la vuelta: ambas suceden por caminos diferentes y lo que regresa —la historia— tiene una naturaleza distinta. Como sugiere Nancy, la historia no supone tanto “un retorno de” (lo acontecido, el pasado) como “un retorno a”.³² Un “retorno a” que produce el objeto mismo al que se retorna y que es puerta de entrada a ese paisaje íntimo al que sólo podemos acceder indirectamente, mediante simbolizaciones que a pesar de su falla (o precisamente por eso) pueden servir de soporte para que lo reprimido pueda expresarse.

³⁰ DOSIL MANCILLA, Francisco Javier, “La construcción de las identidades en México, ¿y los indígenas?”, en Joan PAGÈS y Neus GONZÁLEZ MONFORT (Coordinadores), *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Historia*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2010, pp. 73-84.

³¹ LACAN, Jacques, *Escritos*, v. 1, México, Siglo XXI, 2009, p. 369.

³² NANCY, *El olvido de la filosofía*, p. 21.

Sirva lo expuesto para replantear la tarea que asume el docente de historia. Ya no se trata de enseñar una serie de contenidos históricos más o menos oportunos, sino de reconocer que referirse a la historia significa colocarse en el terreno del lenguaje, sumergirse en la estructura que da soporte a nuestra vida individual y social. Tocar los hilos de la historia supone intepelar a nuestros fantasmas, rozar la fibra sensible que nos constituye como sujetos. El impacto que tiene la didáctica de la historia en el sujeto no tiene correspondencia con otras didácticas específicas ni puede explorarse con nociones tomadas de la psicología, ni siquiera de la cognitiva, como constructivismo y aprendizaje significativo.³³ Los significados históricos guardan cierto parecido, si se me permite la metáfora, con los transposones, esos genes que se deslizan libremente por los cromosomas y que se expresan de manera muy distinta en función del lugar en que se fijan. Traducida a un lenguaje postestructuralista, la metáfora nos remite a los significantes flotantes y el punto de acolchado (*point de capiton*), términos lacanianos que plantean una nueva lectura de la ideología y que autores como Fredric Jameson y Slavoj Žižek han sabido trasladar a los contextos educativo e histórico.³⁴

En consecuencia, resulta necesario entender la historia no como una suma de contenidos sino como un *topos* (etimológicamente, asunto en disputa), un lugar inquietante que funciona como crisol de significados, una superficie agujereada y fracturada por procesos tectónicos activos que construyen y deconstruyen permanentemente su fisionomía. La historia es un puzzle incompleto, presenta vacíos por donde asoma la voz de un sujeto siempre en trance de inventarse. Por mucho que ciertos historiadores positivistas confíen en ir completando la historia mediante la acumulación de datos, ésta siempre avanza más rápido, agujereando su superficie. Esta parece ser la cartografía de la historia: vastas extensiones de lagunas indiferenciadas y cráteres activos por los que emergen los fantasmas personales y colectivos del presente.³⁵

³³ DELVAL, Juan, “Hoy todos son constructivistas”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 1997, pp. 78-84.

³⁴ JAMESON, Fredric, “The politics of Utopia”, en *New Left Review*, 25, 2004, pp. 35-53; ŽIŽEK, Slavoj, *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI, 2008.

³⁵ Vale la pena sacar a colación una frase contundente y rara vez citada de Lacan: “Allí está la trampa de la historia. La historia es el más grande de los fantasmas, si es que uno puede expresarse así. Tras la historia de los hechos en los que se interesan los historiadores está el mito”. LACAN, Jacques, *El seminario. Libro 23: El sinthome*, Buenos Aires, Paidós, 2006, p. 122.

EL DISCURSO ACADÉMICO Y EL DOCENTE COMO SIGNIFICANTE AMO

La escuela inventó un nuevo sujeto que rechaza la adquisición de conocimientos y que defiende con pasión la ignorancia. Esta actitud constituye un producto de la escuela, una institución que —no hay que olvidarlo— surgió no para beneficio de la infancia o del pueblo, sino para asegurar el saber en manos de las elites.³⁶ Es cierto que, a lo largo de su historia, la escuela no siempre ha servido a los intereses de las clases dominantes: ciertas prácticas inspiradas, por ejemplo, en la pedagogía crítica constituyen buenas muestras de que las aulas pueden transformarse en espacios de libertad y de conciencia crítica. Esto no significa que en nuestros días las escuelas se hayan despojado del todo de su función represora. Algunos síntomas de esta vocación originaria presentes en nuestras aulas son los siguientes: el modo en que se gestiona el tiempo (sesiones de una hora) y el espacio (cerrado y sin privacidad); la organización del conocimiento en disciplinas; la separación por edades y a veces por género; el recreo (similar al descanso en las fábricas y al ocio en las sociedades capitalistas); la supeditación de los intereses de los estudiantes a los contenidos escolares y a la autoridad del maestro; el desprecio por el saber emanado de la experiencia; la desatención de la realidad concreta del estudiante mediante la aplicación de directrices educativas universales que ponen su acento en las clases trabajadoras, urbanas, católicas, etc.;³⁷ la insistencia en la eficiencia, el rendimiento y la evaluación, y una terminología nada inocente que conserva palabras como alumno (etimológicamente, “sin luz”), infancia (“sin voz”), maestro (de *magistri*, “el que está de pie en lo más alto”) o clase.

La escuela, como significante, sigue arrastrando en nuestros días unos significados que, como advirtiera Michel Foucault, la colocan en la línea de los aparatos de encierro.³⁸ Sólo en la medida que asumamos esta vocación de control de la escuela y la reconozcamos como un escenario de poder, avanzaremos hacia una educación que, partiendo de las demandas

³⁶ ILLICH, Ivan, *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Barral, 1976.

³⁷ TORRES SANTOMÉ, Jurjo, “Diversidad cultural y contenidos escolares”, en *Revista de Educación*, 345, 2008, pp. 83-110.

³⁸ FOUCAULT, Michel, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

y los deseos de los estudiantes, posibilite la emergencia de un sujeto que se haga responsable de su vida y se comprometa con un sentido crítico con la sociedad. Habrá que insistir en que esta dimensión autoritaria y represora de la escuela no radica en una especie de velo que oculta maliciosamente la verdadera razón de ser de la misma, sino que constituye su naturaleza. Por tal motivo, el discurso académico se encuentra afectado por este marca, configura un saber generado para ratificar a la escuela y al maestro en su función de autoridad. Lacan ha expresado esta idea mediante el matema S_2/S_1 , en la que el saber (S_2) aparece supeditado al significante amo (S_1); este último “opera como obturador de la posibilidad de inventar, de hacer que la palabra consuene con el goce”.³⁹ Es necesario liberar este saber, devolverlo a la dimensión del deseo (a) —según la fórmula a/S_2 —, reconocerlo como un balsa de significados que flota en lo Real —enigmático, siempre refractario a la simbolización— y que se ofrece como soporte del deseo del estudiante.⁴⁰ De otro modo, el educando quedará atrapado a través de este saber en la fantasía del maestro, que puede expresarse de múltiples maneras, algunas incluso encomiables, sin dejar por ello de pertenecer al deseo del maestro. Una buena manifestación de esta fantasía figura en el texto “Se busca un niño” de William Bennet, que ofrece un listado de las virtudes que debe fomentar la escuela.⁴¹ Estas virtudes resultan por separado razonables (¿cómo resistirse a la expectativa de que nuestros estudiantes sean valientes, comprometidos, responsables, generosos, etc.?), pero si se tomaran en serio como referentes para orientar la práctica educativa, dejarían al estudiante atrapado en el deseo del maestro. Este catálogo de bondades, a juzgar por mi experiencia, seduce a buena parte de los maestros que asisten a cursos de formación didáctica.

En el momento en que el saber queda supeditado al significante amo, el proceso educativo se subsume a una relación dual educando/educador determinada en los extremos por el binomio obediencia/transgresión. El sujeto obediente aceptará acoplarse al deseo del maestro y asimilará sin

³⁹ BRAUNSTEIN, Néstor, *Freudiano y lacaniano*, Buenos Aires, Manantial, 1994, p. 64.

⁴⁰ En otras palabras, se trata de desplazar el discurso de la universidad hacia el discurso del analista. Para un desarrollo más amplio de estos matemas y de los cuatro discursos asociados, véase LACAN, *El seminario. Libro 20: Aún*, pp. 23-35.

⁴¹ BENNET, William J., “Se busca un niño”, en *El libro de las virtudes para niños*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1996, pp. 38-39.

resistencias el saber del que este es portador, mientras que el sujeto transgresor se opondrá a establecer con el docente un vínculo de dependencia-sumisión, de tal modo que reaccionará con rechazo ante este saber. Tan pronto se hace estallar simbólicamente el aula y se rompen estas relaciones sustentadas en el goce, los niños considerados conflictivos expresan de nuevo su deseo de aprender.⁴²

No quisiera despachar estas ideas sin dejar planteadas las siguientes observaciones:

a) Las expresiones de obediencia y de transgresión, simplificadas en esta exposición, no debieran interpretarse en un sentido conductista. Me valgo de ellas para mostrar el desplazamiento del deseo al goce derivado de una inadecuada intervención del maestro, cuando éste se identifica con el papel que representa para el niño como resultado de la transferencia y comparece como significativo amo, apropiándose del saber y asumiendo su administración en el aula. El estudiante se ve forzado a instalarse en las preguntas del maestro, que arrastran una advertencia tácita: “Si haces lo que yo digo te irá bien”. Esta advertencia se convierte en la diana a la que apuntan las respuestas de los estudiantes, bien para intentar acertar, bien para fallar deliberadamente. De este modo, el proceso de aprendizaje se circunscribe a un escenario que otorga al alumno una nueva forma de poder que sostiene un goce y que se resuelve en un plano apofántico: en la aceptación o la resistencia, en la afirmación o la negación. No podemos ignorar que muchos niños descubren en el rechazo (de los padres, de los maestros, de la sociedad...) la manera de ser tenidos en cuenta, lo cual prefieren a la indiferencia.⁴³ En este contexto, la educación se ve atrapada en un callejón sin salida, ya que de acuerdo a las enseñanzas lacanianas, el goce es la principal barrera contra el saber.⁴⁴

b) Con frecuencia el maestro camufla su autoridad con los contenidos académicos, que se presentan con el rigor de una ley natural que por fuer-

⁴² CONTRERAS DOMINGO, José, “Más allá de la integración”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 303, 2002, pp. 48-78; MANNONI, Maud, *Éducation impossible*, París, Seuil, 1973.

⁴³ BETTELHEIM, BRUNO, *El peso de una vida. La Viena de Freud y otros ensayos autobiográficos*, Barcelona, Crítica, 1991, pp. 37-40.

⁴⁴ Cf. ANDRÉ, Serge, *¿Qué quiere una mujer?*, México, Siglo XXI, 2002, p. 206.

za deben conducir la dinámica del aula. En estos casos, la voz del amo se vale de un instrumento aparentemente técnico para sostener su control. La exhortación que subyace a este ejercicio consiste en decir: “Debes aprender esto, no por mi capricho sino porque así lo dice la historia”. Con esta medida se introduce una torsión que complica aún más el proceso educativo, ya que el significante amo no desaparece sino que queda forcluido. No hay que olvidar que esta forclusión (o supresión del sujeto) es una característica de la estructura psicótica y define precisamente al saber científico (y a la historia con pretensiones científicas).⁴⁵

c) A menudo el docente tramita con excesiva premura los casos diagnosticados como fracaso escolar a los psicólogos. De este modo, una resistencia que se construye en el escenario del aula y que debiera atenderse desde la educación, termina desplazada al ámbito terapéutico, atrapando al sujeto en categorías clínicas de imprevisibles consecuencias.⁴⁶ Como educadores debemos reconocer en la pasión por la ignorancia de nuestros educandos un síntoma, y por lo tanto aceptarla como expresión válida de una realidad que no podrá transformarse si no es a partir del deseo del sujeto.

d) Al desplazar el aprendizaje a la dimensión del goce, la educación construye significados muy distintos de los que podrían derivarse del saber enseñado. Un estudiante que por obediencia asimila contenidos democráticos, obtendrá una calificación alta en la evaluación, pero no estará preparado para participar activamente en una sociedad plural y democrática. El educando que por transgresor se resiste a los contenidos democráticos, puede encontrar en las posiciones antidemocráticas un soporte simbólico que le permita dar rienda suelta a su desobediencia. Un alumno con tendencias sádicas hallará en los términos democracia o ecologismo, por escoger dos significantes bien acogidos socialmente, unos instrumentos para atrincherarse en la vida en una posición de amo. Por este motivo, Henry Giroux ha advertido de la necesidad de complementar la pedagogía crítica con una teoría del deseo, para mantener activo un lenguaje de la posibilidad.⁴⁷

⁴⁵ BRAUNSTEIN, *Freudiano y lacaniano*, p. 48.

⁴⁶ MANNONI, *Éducation impossible*.

⁴⁷ GIROUX, *Cultura, política y práctica educativa*, p. 106.

A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

Las reflexiones anteriores podrían condensarse en la siguiente frase: el historiador es maestro no tanto porque domina los contenidos históricos como porque sabe explorar las posibilidades de la historia para recomponer, cuando se da el caso, el tejido simbólico que da soporte al deseo del educando.⁴⁸ El propósito de la didáctica de la historia consistiría, según esto, en facilitar la emergencia de un sujeto que se reconozca como sujeto de su historia. Para que tal cosa suceda, resulta fundamental que el educador sea capaz de reconocer la marca de su propio deseo, tanto en la selección que hace de los contenidos históricos como en las estrategias de enseñanza-aprendizaje que aplica en el aula. La formación docente, más que abastecer de contenidos, recursos o procedimientos didácticos, plantearía como punto de partida ayudar al docente a hacerse cargo de los deseos y fantasmas que atraviesan su práctica educativa. Asimismo deberá hacer consciente al educador de su función como “sujeto supuesto saber”,⁴⁹ aclarando que se trata de una fantasía del estudiante generada por la transferencia, una ficción necesaria para que se ponga en marcha el proceso de aprendizaje.

La historia puede ofrecer tejidos simbólicos al educando para que pueda plasmar sus deseos y dar significado a sus experiencias. Para que esto suceda, es necesario que la historia se presente como una cadena sintagmática en construcción, con agujeros no simbolizados por los que pueda emerger el sujeto, ya que como observa Jacques Arthur Miller, “para permitir que el propio deseo se desenvuelva es necesario un lugar oscuro y, también, pensar que hay algo que el otro no puede percibir”.⁵⁰ Una narrativa histórica demasiado densa amenaza con sofocar la voz del estudiante, al impedirle comparecer como sujeto de la enunciación; es el caso de la historia que se presenta siempre como respuesta y que se resuelve en un nivel apofántico (verdadero/

⁴⁸ Aunque no es el momento de ahondar en los mecanismos de intervención didáctica, convendrá observar que, en función de su pertinencia, pueden consistir bien en una “escanción” (una interrupción para evitar una sobreinterpretación de la historia), bien en una “puntuación” (un significante que el docente introduce o destaca del discurso del estudiante).

⁴⁹ El “sujeto supuesto saber”, término acuñado por Lacan, es producto de la fantasía del analizante, que presupone que el analista posee un saber sobre su síntoma. Aunque se trata de una ficción —un soporte virtual derivado de la transferencia—, resulta imprescindible para que el analizante pueda acceder a un saber sobre sí mismo.

⁵⁰ MILLER, *Introducción al método psicoanalítico*, p. 41.

falso). En realidad, la verdad se revela en la posición que asume el sujeto con relación a lo que dice (la localización subjetiva), para lo cual es necesario desplazar la narrativa histórica al nivel de la modalización, que es aquél que reconoce los matices, las gradaciones, las repeticiones, las denegaciones, el tono de voz..., pues “el pensamiento y la existencia no son hechos en estado bruto ni supuestos lógicos, sino situaciones paradójicas e inestables”.⁵¹ Por esta vía, la historia renuncia a instituirse como discurso fuerte pero a cambio permite la irrupción de un sujeto que habla ya en nombre propio.

En este artículo revisamos dos situaciones frecuentes que, en mi opinión, comprometen las posibilidades educativas de la historia, por lo que deberían tomarse en cuenta en la formación docente. La primera es consecuencia de asumir la misma historia como un “sujeto supuesto saber”; es decir, de partir de la convicción de que la historia realmente sabe, de que es depositaria de un saber que trasciende al sujeto y que da cuenta precisa de la realidad. Desde esta perspectiva, la tarea del historiador consistiría en la reconstrucción del pasado. Los docentes se apropian de este saber y lo utilizan como instrumento de control para someter los deseos de los estudiantes a un supuesto conocimiento objetivo que no admite discrepancia en las interpretaciones y que rara vez se relaciona con las vivencias cotidianas. La historia usurpa “el lugar que ocupaba la naturaleza como marco decisivo de la experiencia humana”;⁵² se presenta como un discurso que rebosa en interpretaciones, que no admite réplica y que bloquea la comparecencia de un sujeto. El resultado es que la educación se instala en la dimensión del goce. La apuesta contraria, como ya se ha dicho, puede encontrarse en la senda abierta por Nietzsche, que pone la historia al servicio de la vida. El pasado, antes percibido como objeto, es ahora un eterno retorno que produce un devenir-activo y que regresa siempre lo diferente.⁵³ El saber histórico es una construcción de naturaleza recursiva; no un muro sólido sino un tejido con agujeros (lugares no significados) que permiten la emergencia de un sujeto. Parafraseando a María Zambrano,⁵⁴ podríamos decir que en esta revelación del sujeto radica

⁵¹ SONTAG, *Estilos radicales*, p. 118.

⁵² SONTAG, *Estilos radicales*, p. 114.

⁵³ DELEUZE, Gilles, *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona, Anagrama, 2012, p. 102.

⁵⁴ “No voy, sino que vengo de la Filosofía [...] La filosofía es el Purgatorio y hay que recorrerlo yendo, viniendo, convirtiendo el laberinto en camino”. ZAMBRANO, María, *La Cuba secreta y otros ensayos*, Madrid, Endymion, 1996, p. 263.

la transformación del laberinto (la historia atrapada en el significante amo) en camino (la historia que sirve de soporte a la propia experiencia).

El asunto resulta particularmente complejo dado que, como vemos, plantea la existencia de al menos dos formas de historia. Si nos centramos en la función del sujeto, podemos reconocer una forma de historia que en aras de la objetividad separa al sujeto del objeto (y que por lo mismo podríamos considerar “científica”), frente a otra que demanda un sujeto para constituirse como verdadera historia (la “historia materna”). Son historias que caminan en sentido contrario: la primera es centrífuga con respecto al sujeto, la segunda centrípeta. La tarea del educador consistiría en aplicar la atribución subjetiva, es decir, convertir la historia científica (goce) en historia materna (deseo). Tal desplazamiento no consiste en una mera estrategia de enseñanza-aprendizaje, sino que supone un verdadero salto epistemológico.

La otra situación que aborda este artículo concierne a la ley del significante y su incidencia en la didáctica de la historia. Con frecuencia las aulas se convierten en una pasarela de significantes (democracia, tolerancia, respeto, paz, ciudadanía...); confiamos que al invocarlos con insistencia, algo de lo que anuncian permeará en el aprendizaje de los estudiantes. Esta expectativa se sostiene en la idea de que el significante es una caja que anuncia y contiene el significado. Sin embargo, el significante y el significado no forman una unidad compacta. Al interpelar a un significante entra en juego un nuevo significado que se deriva del propio significante. El término “ciudadanía”, por ejemplo, se presenta por definición como una propuesta de convivencia que hace énfasis en un sujeto crítico y comprometido; pero añade también otro significado —derivado del significante (“ciudad”)— que subsume el medio rural a una realidad que toma como modelo de convivencia el escenario urbano (sería como referirse a la humanidad en términos de “blanquitud”). Por esta razón, en la práctica la noción de ciudadanía podría estar actuando como dispositivo que invisibiliza y golpea las formas de vida de las comunidades rurales e indígenas, para entregarlas a la dinámica capitalista que impera en las grandes ciudades.⁵⁵ Este segundo significado —*plus de goce*

⁵⁵ La gran paradoja es que muchas de estas comunidades sostienen una democracia radical y participativa que rara vez se encuentra en las ciudades (donde predominan la prisa y el individualismo) y que echa raíces no en la *polis* griega sino en sus costumbres y tradiciones. Cf. ECHEVERRÍA, Bolívar, “La modernidad y la anti-modernidad de los mexicanos”, en Bolívar ECHEVERRÍA, *Modernidad y blanquitud*, México, Era,

lacaniano— apunta directamente a la ideología (o, si se prefiere, al currículum oculto).

Los problemas generados por la imposición de significantes en el aula no terminan aquí. Tomemos la siguiente expresión: “No olvides ser feliz”. La frase guarda la apariencia de una invitación realizada con las mejores intenciones, pero encierra una trampa. Para descifrarla resulta necesario hacer visible el sujeto forcluido del enunciado, ese “yo” (del “yo te digo: no olvides ser feliz”) que se interpone como significante amo entre el receptor y el proyecto de felicidad. La respuesta que pueda dar el receptor del mensaje queda en función de este sujeto forcluido, manifestándose en un nivel apofántico: si es “no, no lo olvidaré” será una obediencia y si es “por nada del mundo quiero ser feliz” será una transgresión. Para romper el hechizo —es decir, para que el receptor del mensaje pueda comparecer como sujeto de la enunciación— se hace necesario que la respuesta dé un giro que entraña una violencia: “Soy feliz, pero no porque tú me lo digas”. Algo similar sucede cuando, por ejemplo, un niño está concentrado en una actividad y el maestro irrumpe para preguntarle qué está haciendo. Para abordar estas situaciones resulta crucial un texto de Lacan publicado en 1966, “Kant con Sade”, que muestra el estrecho vínculo entre el imperativo categórico kantiano y la ética sadiana.⁵⁶ Para nuestro caso, valdría decir que con intervenciones como las mencionadas, tan comunes en las aulas, el deseo del estudiante, al quedar atrapado en el deseo del docente, se desplaza al terreno del goce.

La reflexión de Lacan podría aplicarse también a esos significantes distinguidos, como ciudadanía o democracia, que tanto desfilan por nuestras aulas y en los cursos de formación de profesores. Al presentarse como imperativo categórico, la ciudadanía adquiere carácter de ley que separa al estudiante de la posición de sujeto de la enunciación. Su deseo queda atrapado en el deseo del maestro, que comparece como sujeto forcluido, con lo cual la educación se instala en la dimensión del goce. El binomio Kant/Sade puede interpretarse, en este caso, como “ciudadanía/*bullying*”, las dos caras de una misma moneda. En nuestros días, la formación ciudadana recibe una atención prioritaria en la educación y constituye una de las competencias más importantes

2010, pp. 231-243; LENKERSDORF, Carlos, *Filosofar en clave tojolabal*, México, Porrúa, 2005.

⁵⁶ “Sade es el paso inaugural de una subversión de la cual [...] Kant es el punto de viraje”. LACAN, *Escritos*, v. 2, p. 727.

de la asignatura de historia. Los responsables del *bullying* y de otros actos vandálicos asisten a las escuelas y con frecuencia obtienen buenas calificaciones en las materias de historia, ética o civismo. Siendo así, ¿por qué no tienden a desaparecer en lo cotidiano expresiones tan obscenas de violencia? ¿No estaremos convirtiendo las aulas, tan plagadas de significantes, en una fábrica de perversos?

No acaban aquí los problemas que se derivan del abuso de significantes en el aula. Habrá que tener en cuenta, además, que todo proceso de simbolización genera una violencia de imposición, como resultado de un forcejeo (represión) por ceñir las experiencias a una cadena narrativa que nos permita ordenar nuestra realidad en una historia coherente. Este proceso de simbolización genera un resto no integrado, un exceso traumático que “gravita sobre la historia ‘presente’ como su otra escena espectral”⁵⁷ y que no tarda en manifestarse en el imaginario de manera violenta. En consecuencia, habrá que preguntarse, por ejemplo, si será lo más conveniente enarbolar el significante de la paz para afrontar las situaciones de violencia que padecen muchas de nuestras escuelas. Si hacemos caso de lo expuesto en este artículo, convendría más bien partir de la experiencia del estudiante, evitar el abuso de significantes (deben ser un lugar de llegada y no de partida) y poner la atención en la localización y función del sujeto.

La historia puede presentarse como un tejido simbólico de inestimable valor para que el educando pueda dar significado a sus experiencias y reconocerse como sujeto de su historia; pero para ello es necesaria una transposición que sacuda los cimientos epistemológicos de la historia científica, al forzar la emergencia de un sujeto que permita desplazarla del goce al deseo. Quizá convendría tomarse en serio el consejo de Gianni Vattimo y “liberarse, en definitiva, de la cárcel del respeto formal por la historia: tomémosla sin solemnidad, la historia ya no nos obliga, es un repertorio de formas que podemos utilizar libremente”.⁵⁸

Fecha de recepción: 27 de enero de 2014



Fecha de aprobación: 7 de abril de 2014

⁵⁷ ŽIŽEK, Slavoj, *El frágil absoluto o ¿por qué merece la pena luchar por el legado cristiano?*, Valencia, Pre-Textos, 2002, p. 88.

⁵⁸ VATTIMO, Gianni, *No ser Dios. Una autobiografía a cuatro manos*, México, Paidós, 2008, p. 149.