

Un sujeto que resulta del disenso con la práctica

Jorge Nella, Grupo de Investigación en Juego (GIJ). Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (CICES). Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Universidad Nacional de La Plata, jorgenella@hotmail.com

María Eugenia Villa, Grupo de Investigación en Juego (GIJ). Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (CICES). Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Universidad Nacional de La Plata, qkvilla@gmail.com

Fernando Saccardo, Grupo de Investigación en Juego (GIJ). Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (CICES). Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Universidad Nacional de La Plata, fersaccardo@gmail.com

María Florencia Zárate, Grupo de Investigación en Juego (GIJ). Centro Interdisciplinario Cuerpo Educación y Sociedad (CICES). Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS). Universidad Nacional de La Plata, zaratepocha@gmail.com

RESUMEN

En los primeros proyectos de investigación del Grupo de Investigación en Juego nos encontramos que ante el interrogante de qué enseñaban los profesores al momento de presentar el juego en sus clases, nos respondían en su gran mayoría, con frases tales como –“doy juego”, en lugar del –“enseño”, tal o cual cosa.

Si bien la expresión *dar*, *mostrar* o *señalar* como equivalencia del término enseñar, está bien usada; ya que etimológicamente “enseñar” deriva del latín *insignare*, que significa señalar, debemos reparar en que este modo de entender a la enseñanza es lo que Jacques Rancière (2019), llamará “consenso”, en donde se anula la posibilidad de irrupción del orden dado. Consenso que no se trata de un acuerdo entre personas, o entre iguales, sino en donde el sentido está “de acuerdo” con el sentido hegemónico, el acuerdo entre un régimen sensible de presentación de las cosas y el modo de interpretación de su sentido.

Por lo que, si los espacios llamados educativos pretenden, no solo la transmisión del mundo, sino además su transformación, podemos recuperar otro término de Rancière, la del

“disenso”. Un disenso que pretende la ruptura de un sentido anudado a otro sentido, de palabras adheridas a cosas, de cuerpos unidos a capacidades naturalizados, de situaciones enquistadas en razones habituales. Por lo que consideramos pertinente una intervención entendida como análisis, compuesta por dos operaciones: la enseñanza y el estudio; que estarán abocados a la articulación entre significantes de la práctica a enseñar.

PALABRAS CLAVE: consenso; disenso; análisis; enseñanza, estudio.

LA ENSEÑANZA COMO CONSENSO – MOSTRAR, DAR, ENSEÑAR

En los primeros proyectos de investigación del Grupo de Investigación en Juego, radicado en la Universidad Nacional de La Plata, nos encontramos que, ante el interrogante de qué es lo que enseñan los profesores al momento de presentar el juego en sus clases, en general respondían con frases tales como –“doy juego”, en lugar del –“enseño”, tal o cual cosa.

La expresión *dar*, *mostrar* o *señalar* como equivalencia del término enseñar, está bien usada; en tanto etimológicamente “enseñar” deriva del latín *insignare*, que significa señalar, o *insignis*: marcar, lo que se destaca por una señal. Es decir, que hay un uso del término de enseñar que es el decir “esto”, “aquello” o “alguien” en el sentido de *señalar* la referencia, a la cosa, a lo que *es* y nombrarlo, ponerle un signo. Como así también, el uso de ser guiado o seguir señas.

Si bien reconocemos la importancia y necesidad del uso del término de esta manera, también podemos registrar lo que nos visualiza Jacques Rancière (2019). El autor llama “consenso” a este tipo de diálogo, que anula la posibilidad de irrupción del orden dado. Consenso, para este autor, no es el acuerdo entre personas, el acuerdo entre iguales, sino que se da en tanto el sentido está “de acuerdo” con el sentido hegemónico, el acuerdo entre un régimen sensible de presentación de las cosas y el modo de interpretación de su sentido.

[...] el consenso es un acuerdo entre sentido y sentido, o, en otras palabras, entre un modo de presentación sensible y un régimen de significado. El consenso, como forma de gobierno, dice: está muy bien que la gente tenga diferentes intereses, valores y aspiraciones; sin embargo, todo debe estar relacionado con una realidad única, una realidad que es experimentable como un dato sensorial y que tiene una sola significación posible. (Ranciere, 2019: 159)

Este enseñar, posibilita el señalar con el índice a cualquier parte de la realidad sin dar lugar a

ningún intersticio por el que pudiera introducirse la duda o la refutación; ya que se instaure en cada paso, entre la palabra y la cosa, la inmediata correspondencia de su sentido. De este modo, quedan asegurados los modos de reproducción cultural que no se responsabilizan por el pensamiento, sino por su reproducción.

LA ENSEÑANZA COMO DISENSO – PROBLEMATIZAR, ANALIZAR, PENSAR

Después de la lectura de obras como la de Michel Foucault, entre otros, podemos pensar que el referente, “eso” que señalamos y nombramos, no existe independientemente de un discurso; que tanto palabras como cosas por sí solas no tendrían ningún sentido si no es porque aparecen dentro de un discurso que las signifique. Por lo que, si la pretensión de ciertos espacios llamados educativos se basa no sólo en la transmisión del mundo, sino además en su transformación, no sería un cometido posible mediante una enseñanza del referente, del consenso; sino mediante una alteración.

Volviendo a Rancière, recuperaremos su término “disenso” para pensar una enseñanza que se diferencie del consenso. Un disenso que pretende “la ruptura de un sentido anudado a otro sentido, de palabras adheridas a cosas, de cuerpos unidos a capacidades naturalizados, de situaciones enquistadas en razones habituales” (Greco, 2012: 14-15). Un disenso no es un conflicto de intereses, opiniones o valores; es una división incrustada en el sentido común, un litigio, como lo llama el autor, sobre lo que está dado y sobre el marco en el que vemos algo como lo dado.

Llamaremos a esto la eficacia del disenso, que no es una denominación del conflicto como tal, sino de un tipo específico del mismo, un conflicto entre sentido y sentido. El disenso es un conflicto entre una presentación sensible y una forma de hacer sentido de ella, o entre varios regímenes sensibles y/o “cuerpos”. Esta es la manera en que puede decirse que el disenso reside en el corazón de la política, dado que, en el fondo, esta última consiste en una actividad que vuelve a trazar el marco en el que se determinan los objetos comunes. La política rompe con la evidencia sensible del orden “natural” que destina a individuos y grupos específicos a ocupar las posiciones de gobernar o de ser gobernados, y los asigna a vidas públicas o privadas, orillándolos a un cierto tiempo y espacio, a unos “cuerpos” específicos, o, en otras palabras, a formas específicas de ser, ver y decir. (Rancière, 2019: 155)

Así, ante la conocida frase “los hechos hablan por sí solos”, la enseñanza del disenso no se

ancla ante los *hechos*, las cosas, ni las palabras; sino en lo que se *habla* del hecho, para así recuperar el núcleo político que el modo del “consenso” abandona.

LA PRÁCTICA CULTURAL COMO INAPROPIABLE

El poder acceder a una enseñanza como disenso hace que nos corramos de la Lógica del Signo o Referente, para acercarnos a una Lógica del Significante, como lo llamó Jacques - Alain Miller (Miller, 1973).

Así, es necesario distinguir el significante del signo, que según Charles Peirce: “Un signo, o *representamen*, es algo que, para alguien, representa o se refiere a algo en algún aspecto o carácter. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente” (Peirce, 1986: 22). Esto se produce porque en el signo lingüístico, tal como nos enseñó Ferdinand de Saussure (1945), se distingue un significante (imagen acústica) y un significado (idea, unidad significativa) y lo más importante del signo, es que alude a un referente (realidad a la que remite) lo que nos permite hacer uso de palabras como “esto”, “aquello” o “algo”, para referir a un particular directamente conocido: Juan, mesa, o juego, (como si pegáramos una etiqueta a una cosa que nos permita reconocerla). Es decir que, por su posibilidad de fijar y su carácter limitado, manejarse a través de signos es sostener, por un lado, la *idea* de la referencia a “la cosa”, cuyo estatuto se nos presenta por una parte como natural, en el que Juan es Juan, mesa es mesa y juego es juego; y por el otro, que la existencia de esa referencia es previa al lenguaje. En el mundo del signo el lenguaje no es causa de la referencia, sino que es el medio que nos permite referirnos a esa *idea* de la cosa.

En cambio, el significante en sí mismo, no representa nada, no tiene relación directa con un significado y por ende mucho menos a una referencia. Es decir que, desde este modelo, una referencia no podría ser considerada previa a la articulación entre significantes, porque su particularidad es la de construirse como pura diferencia: ser lo que los otros no son, por lo tanto, se define en su valor opositivo a otro significante.

Esto nos lleva a que, al significante, no le interesa rastrear los significados que están por debajo de cada palabra, ni evaluar posibles congruencias o arbitrariedades con el significado (si coincide con el diccionario); porque justamente es su articulación la que engendra el significado. Es así, que en su encadenamiento no aparece el “esto” o “aquello”, sino que se configura el “eso” que se enuncia como asunto, tema, trama de discurso.

Cabe aclarar, que si bien estamos utilizando el término *significante* para entender como se estructura lógicamente en el lenguaje; al pasarlo al nivel gramatical podríamos decir que en

tanto las palabras están gramaticalmente ordenadas sería factible leer algo allí. En tanto que hay diferencia entre una palabra y la otra es que se establecen relaciones gramaticales de las que se desprenden sentidos. Y algo más, este leer, ya sea en una práctica cultural, en la enseñanza, en su uso, en nuestras clases, etc., lo que llamamos significativo no son solo las palabras, sino también frases, gestos o acciones, que en tanto lectura portan sentido.

Una enseñanza como disenso se distinguirá de la lógica del signo, porque al decir “esto”, “aquello” o “alguien” tendrán un sentido posible sólo en la articulación de significantes y no en la referencia a la cosa, a lo que “es”. Por lo que será justo ahí, en la articulación de los significantes donde buscaremos al *sujeto*, al sujeto de la enseñanza.

EL ENCUENTRO CON LA PRÁCTICA CULTURAL Y LA POSIBILIDAD DE LEER Y ESCRIBIR ALGO SOBRE “ESO”

¿Qué característica tiene un encuentro a dialogar en la enseñanza como disenso? Es un diálogo que nos da la posibilidad de poder leer y la posibilidad de operar una escritura. No es leer y luego escribir, sino es una escritura que lee y una lectura que escribe. Hay un plano narrativo, donde alguien va a situar su motivo, su historia, va a proponer coordenadas a un asunto o tema, se va a suministrar información sobre una estructura lógica de una práctica, se van a presentar los *representamen*, de aquello que nos es coherente, para hacerles preguntas, interpelarlas, cuestionarlas; no del tipo ¿Comprendieron?, ¿Está claro?, ¿Alguien tiene alguna duda?, ya que estas preguntas generalmente no solo cierran el diálogo, sino que nos encontramos con respuestas ritualizadas, estereotipadas que se dan sin cuestionar los saberes existentes. Sino, interrogantes tales como: ¿De qué te diste cuenta...? ¿Qué le dirías? ¿Qué pasó antes..., y luego...? ¿Qué sentido tiene para vos? ¿Se te ocurre otra manera? ¿Cómo te imaginas que...? Permite no sólo argumentar ideas e intercambiarlas, sino también a organizar la información, a formular sus propias preguntas; ya que, nuestros estudiantes ¿sabrán preguntar? ¿Alguna vez se les ha enseñado a hacerlo?

Esa especie de ida y vuelta, que no es más que el encuentro de una conversación en el registro del “plano narrativo”, está operando sobre el significativo, ya que lo estamos poniendo en relación con otros significantes, viéndose así afectado algo del orden del sentido; una narrativa que irá jugando en esa división entre saber y verdad.

Esta intervención no opera en quien habla en primera persona, YO quien escucha; ni con la segunda, TÚ quien me dice; sino lo que está en posibilidad de ser leído el: ESO quien habla y piensa. Esta tercera opción es una persona gramatical, pero que no coincide con los

pronombres personales. “Eso” que habla es impersonal, es tercera persona, pero que no es persona como tal, porque durante una conversación, tú y yo hablamos de “eso”. Es un decir que no está soportado por ninguna persona individuuable, sino por un discurso que lo sostiene con poder, y que además le otorga existencia.

Resumiendo, el material de trabajo en una enseñanza como disenso, no es el cuerpo orgánico que se mueve y transpira (en el caso de nuestro campo de la educación física), ni tampoco es el hecho (como podría trabajar un biólogo, físico o músico), sino el “eso habla” que hace que nuestros cuerpos hagan cosas, tomemos decisiones, nos divierte o enoja, etc.

UNA INTERVENCIÓN DE DOS MOMENTOS

Consideramos pertinente llamar a la intervención a partir del disenso como *análisis* o *problematización*, y que la misma está compuesta por dos operaciones. Estas operaciones son la *enseñanza* y el *estudio*. Dicho análisis, es la relación de estas dos operaciones en correspondencia a una práctica cultural. Es decir, que la enseñanza y el estudio están abocados a la articulación entre significantes de dicha práctica.

Denominamos *enseñanza* a una operación porque justamente, como desplegamos al comienzo tiene un intento de nombrar, pero que a diferencia de la Lógica del Referente que intenta fijar un sentido, acá su función será la de producir un efecto de vaciamiento de sentido, es decir, la función de la enseñanza es producir una insensatez. Llamamos *estudio* al lugar donde la insensatez producida por la enseñanza se coherentiza como sentido al articularse con un cierto régimen de verdad.

De esta manera, posicionar un sujeto en un análisis es inaugurar la anticipación de un cierto espacio-tiempo particular e imaginario que cobrara sentido si y solo si, la operación estudio ejerce en sincronía su función. Es fundamental destacar que no hay simetría (reciprocidad) entre la enseñanza y el estudio, son dos conceptos diferentes, que articulados y en funcionamiento sincrónico materializan la relación, la del análisis. Así, el análisis de una práctica puede ser enunciado de la siguiente manera: *Analizar las prácticas culturales es producir un lugar donde, al poder modificar la cadena signifiante, surgen efectos de creación de sentido.*

¿Cuándo opera esta enseñanza? Cuando nos y los enfrentamos a lo nuevo que instaura *lo diferente*. Ahora bien, para que sea considerado diferente, se requiere previamente algo que instaure las diferencias. Si no hubiera diferencias, nada podría decirse sobre lo distinto entre un suceso y otro, entre un pensamiento y otro. Esta diferencia remite justamente, como vimos

en el apartado anterior, al significante, ya que como nos dice Saussure (1945), el mismo *vale* en tanto allí se presenta la diferencia, por lo que el significante (como novedad) quiebra algo del orden de la mismidad, de aquello que articulaba como lo conocido, lo sabido, lo seguro, haciendo surgir *la falta*, haciendo que un significante *no* represente un sujeto en relación a otro (nuevo) significante.

Que haya algo considerado como nuevo, extraño o intrusión, se debe a que ha habido un cambio que está llamando nuestra atención, que nos permite identificar que no es lo mismo esto que aquello. Que se nos está mostrando como un sin-sentido, como algo insensato.

¿Qué es la insensatez? Que no se entiende. ¿Por qué? Porque estamos tratando con algo que nos ubica en un lugar más allá de su identificación simbólica. Es decir, que eso, que estaba articulado (entre significantes), ahora se nos presenta como una zona que se encuentra en falla, una falta en el saber. Pero hay que advertir que este sin-sentido, implica a su vez, un plus de sentido, un deseo, según el cual suministrará más material asociativo ya que lo no sabido se ordena como marco del saber.

Así, como nos indica Bruno Bonoris, la pérdida de identidad sustancial y narrativa del sujeto por medio de la duda es lo que permite su nacimiento, “El sujeto surge cuando un individuo es privado de su contenido sustancial, cuando el saber es puesto íntegramente en cuestión” (Bonoris, 2019: 19). El sujeto es lo que se ubica como hipótesis de que hay un Saber que no se sabe, es sujeto de la falta. Este sujeto hipotético surge en el vacío producido por la relación significante.

De esta manera la falta tiene valor en sí misma, no como ausencia de conocimiento, sino como enigma. Allí donde debería haber sonido –supuestamente– se resguarda un sentido todavía incompleto, un misterio a develar, una posible reflexión. Apuesta a la construcción sobre lo desconocido y lo hace de un modo diferente: apostando a los silencios, a los enigmas, a lo aún no dicho. Enseñar es hacer ver ese vacío en la estructura de la práctica. Enseñar sería justamente señalar el vacío, señalar la falta, mostrar una carencia en lo que la corriente lacaniana llamó Otro y aquí estamos identificando como práctica cultural.

[...] la dimensión más radical de la teoría lacaniana consiste [...] en darse cuenta de que el gran Otro, el orden simbólico [práctica], también está *barré*, tachado, por una imposibilidad fundamental, estructurado en torno a un núcleo imposible [...]. Sin esta falta en el Otro, el Otro sería una estructura cerrada y la única posibilidad abierta al sujeto sería su radical enajenación en el Otro. O sea que es precisamente esta falta en el Otro la que permite al sujeto lograr una especie de “des-enajenación” llamada por Lacan *separación* [...]. Esta falta en el Otro da al

sujeto, por así decirlo, un espacio de respiro, le permite evitar la enajenación total en el significante, no llenando su falta, sino permitiendo que él mismo, su propia falta, se identifique con la falta en el Otro. (Zizek, 2003: 168)

Frente a la demanda simbólica del Otro como práctica cultura (sea este deporte, literatura, historia, etc.), debe decidir qué maniobra hacer, optando entre responder a la demanda para alojarse en ese *deber* del ser de como practicante, en ese *ideal* del Otro; o responder al deseo como pregunta mostrando su falta en la estructura, pregunta que genera una incertidumbre que no tiene lugar fijo donde llegar, sino que se va a producir en el acto (Nella, 2023). Dicha pregunta no es más que la incapacidad del sujeto para satisfacer la identificación simbólica, para asumir plenamente y sin construcción el mandato simbólico de dicha práctica.

EL MOMENTO DEL ESTUDIO COMO CREACIÓN. LA BÚSQUEDA DE SENTIDO

Será a través de ese marco, dado por la novedad que generó la insensatez de lo no sabido, que se podrá avanzar en la producción de algo nuevo, es decir que el vaciamiento de un sentido habilita el deseo (para o de) ordenar los elementos con los que se producirá un nuevo sentido. La enseñanza se da por la vía de la articulación de la falta pero ahora en estudio. Es decir que la operación anterior, la de la enseñanza no fue más que una maniobra sobre lo simbólico para ingresar al momento de su estudio.

El sujeto contando con su propia falta, la pone a operar para responder a la falta en el Otro, la de la estructura de la práctica. Así una falta se articula con otra falta. Esta falta no es más que el deseo de saber, es el más allá de la propia demanda que presenta el juego, es lo que está oculto para alguien.

Estudiar es brindar el lugar que pueda dar respuesta/consistencia a lo insensato de la maniobra de enseñanza, ya que el desconocimiento tiene como punto de partida la producción misma de sentido. Y el lugar donde ir a buscar dicho sentido se halla en la misma estructura de la práctica.

No se trata de liberarse del Otro, es decir de la práctica, sino de articularse con su falta. Y para ello, tengo que hacer uso del pensamiento que alude a la acción que remite al anudamiento de la práctica, pero ahora como potencia transformadora. Este trabajo de transformación, es un trabajo de alteración que procede separando lo que está adherido en las maneras de pensar, de hacer, de ver y de decir habituales, que sólo “repite” en términos conceptuales la realidad, para que de esta manera podamos reunirlos nuevamente con lo que

había quedado desvinculado, para poder volver a articularlos de manera inéditas o validando argumentativamente lo que hay.

Este hecho da lugar a pensar que no somos totalmente libres en este acto, ya que respondemos con las baterías de significantes de las que disponemos y porque este deseo está sostenido en la falta en el Otro, en la incompletud que se revela en la práctica. No está separado de la estructura sino constituido en relación con ella. Este doble carácter, parcialmente interno a la estructura y aún así no determinado por ella, significa que los agentes transforman sus identidades poniendo en acto ciertas posibilidades estructurales y rechazando otras (Buenfil, 2019: 105). Nuevamente, el pensar adviene allí donde es tomado en el campo del Otro, en la misma práctica.

Estudiar es salir a la búsqueda de ese saber que no se sabe. Estudiar es la operación en la que se crea una imagen de estructura que sostiene el sentido producido para suturar el vacío causado en la enseñanza. Estudiar es intentar llenar ese vacío mediante articulaciones significantes con el objetivo de producir efectos de sentido. Así, el estudiar crea realidad, funda nuevo sentido de la realidad. Por eso la realidad es algo en permanente transformación. Lo hace aparecer de otro modo. Revela significaciones que antes no tenía. De esta manera el mundo no es una cosa dada, fija y preestablecida, sino que “el mundo mundeá”. ¿Cómo “mundeá” el mundo? En la medida en que vamos siendo en este análisis, es esta articulación entre enseñanza y estudio, transformamos el mundo: éste es histórico, y por eso no “es” sino que es “siendo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonoris, B. (2019). *El nacimiento del sujeto del inconsciente*. Letra Viva.

Buenfil Burgos, R. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica*.

CLACSO.

Greco, M. (2012). *El espacio político. Democracia y autoridad*. Prometeo.

Lacan, J. (2009). *Escritos 2*. Siglo XXI.

Miller, J. (2000). *El lenguaje, aparato del goce*. Colección Diva.

Miller, J-A. (1973). La sutura. Elementos de la lógica del significante. En: *Significante y sutura en el psicoanálisis*. Siglo XXI.

Nella, J. (2023). Hablemos del juego libre en ámbitos educativos. En: *Lúdicamente*, Vol. 12, N°243, Año 2023. Octubre 2023, Buenos Aires.

- Peirce, C. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión.
- Rancière, J. (2019). *Disenso*. Fondo de Cultura Económica.
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Losada.
- Zizek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.