

Defender el lenguaje: un asunto de amor y política

Santiago Cardozo González¹

Escribió porque la palabra es signo y seguramente habrá considerado que sólo el signo trasciende la vida, porque ha sido siempre de ese modo y el que no lo comprenda así es apenas una bestia sin pasado (Mario Delgado Aparain, *No robarás las botas de los muertos*).

*—El lenguaje..., el lenguaje..., decía mi abuelo —dijo Renzi—, esa frágil y enloquecida materia sin cuerpo es una hebra delgada que enlaza las pequeñas aristas y los ángulos superficiales de la vida solitaria de los seres humanos, porque los anuda, cómo no, sí, los liga, pero sólo por un instante, antes de que vuelvan a hundirse en las mismas tinieblas en las que estaban sumergidos cuando nacieron y aullaron por primera vez sin ser oídos, en una lejanísima sala blanca y desde donde, otra vez en la oscuridad, lanzarán también desde otra sala blanca su último grito antes del fin, sin que su voz llegue por supuesto, tampoco, a nadie... (Ricardo Piglia, *Los diarios de Emilio Renzi. Los años de formación*).*

1. El lenguaje no es un instrumento

Parece una obviedad decir que el lenguaje es central en la educación y, por lo tanto, que su defensa es una tarea que vale la pena y urge emprender, tanto más si vivimos un momento de “olvido del lenguaje”². Así, olvidar el lenguaje quiere decir confinarlo a su valor estrictamente instrumental, de herramienta comunicativa, como es de gusto decir, concepción que, por lo demás, está instalada en todo hablante por defecto, y que conforma un imaginario que resiste las reflexiones que procuran poner de manifiesto su condición de no-instrumento³.

Comencemos entonces por establecer una definición provisoria del lenguaje, que nos permita situarnos en el problema que quiero plantear y que aquí dibujamos como el “olvido del lenguaje”. Esta definición, desde luego, no pretende ser la única determinación válida, pero procura trazar el perímetro, digamos, dentro del que quiero moverme. Así, lo primero que

me gustaría señalar es que, cuando hablo de lenguaje, vamos a oponerlo a la comunicación. Estaríamos aquí asumiendo una perspectiva contraria a la que habitualmente domina: la de que el lenguaje es un instrumento de comunicación, donde esta aparece como un fenómeno por encima de aquel o, en todo caso, como un fenómeno que lo encuadra. El lenguaje no sería, pues, sino una forma –aunque privilegiada– de comunicación. Pero no es esto lo que quiero sostener, sino todo lo contrario: el lenguaje, como dije, se opone a la comunicación.

Para darle sustento a esta perspectiva, conviene volver sobre la enseñanza de Aristóteles en la *Política*⁴, más precisamente cuando el Estagirita distingue el *logos* de la *phóné*, que es la distinción entre el lenguaje y la voz.

Según Aristóteles, todos los animales poseen voz, pero solo el hombre posee lenguaje. Así pues, la voz se emplea para expresar dolor, alegría, esto es, para exteriorizar estados de ánimo, algo que hacen animales y humanos por igual. Pero es gracias al lenguaje, señala Aristóteles, que nos resulta posible discriminar lo justo de lo injusto, el bien del mal, lo conveniente de lo inconveniente, en el seno de la vida social. Como se ve, la voz o *phóné* pertenece al orden de la vida que sencillamente ocurre, que no está calificada políticamente; en cambio, el lenguaje concierne a la organización de la *polis*, a la constitución misma del espacio social y, por ende, pone en juego una ética y una política. Dicho esto, podríamos situar la comunicación del lado de la voz o *phóné* y el lenguaje del lado del *logos*. Consecuentemente, diremos que la comunicación es privada, mientras que el lenguaje es público.

Émile Benveniste⁵ –lingüista francés– retomará la distinción aristotélica y planteará el problema de que, como él dice, nunca encontraremos a un hombre inventando el lenguaje, incluso en el contexto de una interacción con otro hombre. Llegado el caso, el hombre es un efecto del propio lenguaje, y no al revés, de la misma forma en que la sociedad y la política son productos del lenguaje. Si hay sociedad y política –indisolublemente ligadas, como enseñaba Aristóteles–, es porque hay lenguaje, porque el hombre habla.

Benveniste cuestiona duramente la perspectiva según la cual el lenguaje es un instrumento de comunicación, desde el momento en que concebirlo de esta manera supone situarlo como un elemento exterior al

hombre, entendido como su “usuario”. Por el contrario, el lenguaje es coextensivo al hombre, de suerte que la propia naturaleza humana está definida por el lenguaje. En su argumentación, Benveniste plantea la dicotomía entre lo natural y lo artificial, colocando al lenguaje en el primero de los términos de la oposición, mientras que en el segundo sitúa, por ejemplo, herramientas del tipo del pico, la pala, la flecha, etc. Todas estas, dice, pueden eventualmente ser sustituidas por otras que se nos presenten como más efectivas, perfectas, pero no podemos pensar el lenguaje de la misma manera, sobre todo si consideramos que la inteligibilidad del mundo en tanto que mundo se produce gracias al lenguaje.

Por otro lado, el lenguaje siempre pone en juego un “yo” que se dirige a un “tú”, fundando la subjetividad y lo social, así como el lazo ético y político que queda definido entre los sujetos hablantes. Más adelante veremos cómo el lenguaje, por definición, instaaura el campo de lo ético y lo político. Ahora me gustaría citar a Alma Bolón, para cerrar esta primera aproximación a la noción de lenguaje como un no-instrumento comunicativo:

Ser olvidado es lo propio de lo útil –de lo instrumental–, decía Heidegger. Admitida esta sentencia, se podría inferir que el lenguaje desempeña, en nuestras prácticas discursivas, una función estrictamente instrumental. En efecto, el lenguaje surge como el gran ausente de los múltiples discursos que circulan entre nosotros. Imaginado como simple vehículo que nos conduce y deposita en el reino de la realidad, su propia materialidad y su propio modo de existencia son borrados y olvidados en el momento mismo en que se hace sonido o letra. Nuestras prácticas discursivas predominantes tienden a olvidar la instancia propia del lenguaje, en aras de alcanzar, sin desvío ni tropiezo, la “realidad” referida.

Dadas estas prácticas que tienden a perpetuar la invisibilidad y transparencia del lenguaje, no resulta extraño que periódicamente se oigan voces que lamentan la incorrección, torpeza o impropiedad con que los estudiantes en particular y la sociedad en su conjunto manejan dicho

“instrumento”. A menudo, esto se acompaña de quejas por el abandono de los hábitos de lectura⁶.

De acuerdo con esto, entonces, el lenguaje no es, en primer término, un instrumento de comunicación. Entenderlo de esta manera sería situarlo, como dije, en una relación de exterioridad respecto del sujeto hablante (el hombre), así como supondría que este podría hacerse de aquel para decir lo que quiere decir y hacerlo de la forma en que lo desee. Pero lejos de tratarse de un instrumento al servicio de la expresión de ideas, pensamientos, emociones, deseos, etc., el lenguaje es la forma misma de la realidad; dicho de otra forma, la realidad es racional, es *pensable*; está construida por el lenguaje, que no la indica, que no le adosa palabras como etiquetas para nombrar las cosas que la componen, sino que la produce, que la obliga *a ser*, que es obligarla *a significar*⁷.

Es cierto que, cuando somos niños, nuestra madre, caminando con nosotros por la calle o llevándonos en el coche de rigor, ve un perro, lo señala y dice, primero, *guan guan*, y luego, en sustitución de la onomatopeya, *perro*. El asunto clave aquí está en la palabra *señalar*, porque a través de esa operación deíctica quedamos, desde el principio mismo, completamente incluidos en un régimen de funcionamiento del lenguaje de acuerdo con el cual este nos envía a las cosas del mundo, que le preexisten⁸. Sin embargo, lo que estamos sosteniendo aquí es exactamente lo contrario: el término *perro* nos permite entender una entidad conceptual, reificada como una cosa, de modo que *perro* recorta simultáneamente un fondo o un “atrás” que es no-perro. Pero lo que hay que comprender aquí, el punto crucial del razonamiento, es que *perro* ni no-perro no son cosas que existen antes de la abstracción lingüística *perro*, sino dos efectos negativos de la lógica de funcionamiento del lenguaje, para el caso, del signo *perro*. Esto quiere decir que la realidad en tanto que *perro* y la realidad en tanto que no *perro* aparecen como efecto del significante *perro*.

Dicho esto, se comprenderá que la defensa del lenguaje planteada en el título trasciende lo que habitualmente solemos pensar acerca de su importancia en el ámbito académico (cf. nota al final 3). De la misma forma, se comprenderá la urgencia de esta tarea, considerando el modo como es concebido en Primaria y Secundaria, donde predomina un enfoque instrumental, como veremos enseguida, enfoque que incide

primordialmente en la manera como los propios docentes se relacionan con el lenguaje, de lo cual depende buena parte de las reflexiones que sobre su funcionamiento se puedan hacer en los salones de clase.

2. Las “Expectativas de logro”: el lenguaje como instrumento

En este sentido, ciertos aspectos de lo que se ha dado en llamar “Expectativas de logro”, relativos a lo que se espera que los alumnos aprendan “en lengua”, se inscriben plenamente en la lógica de instrumentalización del lenguaje, contraria a su defensa, que es, como se habrá advertido, la defensa de lo social y de la política y, como lo mostraremos, también de la ética.

Así, señala Agamben:

[...] la especificidad del lenguaje humano con respecto al del animal no puede residir sólo en las peculiaridades del instrumento [...]. La especificidad consiste, al contrario, en una medida no menos decisiva, en el hecho de que, único entre los vivientes, el hombre no se ha limitado a adquirir el lenguaje como una capacidad más entre las otras que posee, sino que ha hecho de él su potencia específica, *es decir, en el lenguaje ha puesto en juego su propia naturaleza*¹⁰.

De nuevo, vale la pena insistir en este punto, el lenguaje es el hombre mismo, podríamos decir, por lo que un enfoque que lo conciba como instrumento comunicativo pasa por alto la dimensión ético-política que lo caracteriza, precisamente por constituir la esencia de lo humano. En tal sentido, y de la misma manera en que se dijo que no hay hombre antes del lenguaje, tampoco hay historia antes del lenguaje, la que aparece como tal en virtud de la separación entre la historia misma y el pasado, pues este no es aquella cosa que la historia señala y dice, sino lo que el discurso de la historia crea como pasado. Así pues, por fuera del lenguaje habría, en todo caso, no una realidad, sino *lo real* (no podríamos hablar de realidad, ya que esta es, como dijimos, una construcción del lenguaje), la vida en su lógica asignificante, asimbólica, muda, eterna, sin antes ni después, sin *telos*, únicamente el empuje biológico que reproduce una serie de funciones

preestablecidas: nacer, comer, desarrollarse, reproducirse, cesar de vivir, pues, como explica Agamben, solo los hombres mueren, mientras que los animales no humanos cesan de existir¹¹.

¿De qué manera, entonces, categorías como “Comportamiento lector” o “Comportamiento escritor”, primera columna de las “Expectativas de logro” elaboradas por el Consejo de Educación Secundaria, pueden inscribirse, desde su propia concepción, desde la lógica que las sostiene, en una perspectiva del lenguaje como la que estamos defendiendo? Las categorías referidas suponen que el lenguaje es una herramienta que usamos para relacionarnos con el mundo (con las cosas y con los otros), cuyo funcionamiento responde a la lógica vectorializada signo \rightarrow cosa.

Antes bien, domina al lenguaje la opacidad, el decir siempre *en exceso* o *en falta*, dislocado, pues, como se sabe desde Saussure¹², un signo lingüístico no remite a una cosa del mundo sino a otros signos del propio sistema del que forma parte, de manera que, como explica el lingüista ginebrino, en la lengua todo es forma, diferencias y oposiciones, no sustancia.

En este contexto, los sintagmas “comportamiento lector” o “comportamiento escritor” no designan un “objeto” del mundo, no dan cuenta de una manera de actuar de una persona, sino que obligan a la realidad a funcionar en el régimen de un comportamiento, de una lógica más bien maquinal, que se nos presenta y propone como transparente, como algo que va de suyo, completamente alejada de la política como la actividad que suspende esa lógica y la critica, definiendo un nuevo reparto de lo sensible¹³ (más adelante retomo este punto, crucial en la defensa del lenguaje).

Podría objetarse, claro está, que las “Expectativas de logro” solo buscan trazar un ruta o guía que nos permitan transitar el mismo camino, a partir, por ejemplo, de un “lenguaje común” que habilite, entre otras cosas, articular la enseñanza primaria con la enseñanza media. Pero el problema es que las categorías empleadas, particularmente la que aquí es objeto de discusión, lejos de constituir un elemento transparente, apromblemático, son en sí mismas opacas, como, por lo demás, lo es todo el lenguaje, en el sentido de que las palabras no remiten a “objetos” de la realidad y responden a la equivocidad: a la polisemia, la homonimia, la ambigüedad.

Asimismo, con este tipo de categorías, inscriptas en grillas o rúbricas que intentan, como dije, “marcar un camino”, se corre el peligro de transformar –ya que es algo que, de alguna forma, está en la propia “genética”, por así decirlo, del grillar o rubricar– el acto educativo en un acto administrativo, desplazando la particular relación con el conocimiento que tienen las instituciones educativas formales como la escuela y el liceo, en beneficio de una observación que permita llenar los ítems que estructuran las grillas o rúbricas. Así pues, termina importando menos la enseñanza, que el dispositivo que empleamos para “mirar” el aprendizaje.

Este problema aparece también en Primaria, sobre todo en lo que se llama “Documento Base de Análisis Curricular”¹⁴, donde el lenguaje ha sufrido un empuje instrumentalizador radical. En la “Introducción” de este documento se lee:

La construcción de perfiles de egreso en 3ro y 6to en las diferentes áreas de conocimiento busca no sólo asegurar la igualdad de oportunidades o justicia curricular de todos ante el conocimiento, sino también abordar políticas de inclusión (a nivel sistema, instituciones y aulas) que respondan a las trayectorias diversas y singulares de cada aprendiente, derribando así las barreras que generan la exclusión educativa, social y cultural (p. 11).

Lo primero en lo que podemos poner el foco es la manera misma de argumentar, la vía por la que se ha decidido transitar, pues, como es posible observar sin demasiados problemas, la argumentación tiene poco que ver con aspectos pedagógicos o disciplinares, lo que indica elocuentemente el lugar que se le asigna al conocimiento en estas “especificaciones de logros”. Por lo demás, basta con echarle una mirada poco profunda a este documento oficial para advertir que el conocimiento, elemento que vertebra a cualquier institución educativa formal, está más bien ausente. El siguiente pasaje lo verifica de nuevo:

La planificación diversificada favorece la implementación de un currículo inclusivo y flexible que, en base al diseño universal de aprendizajes, considera que todos los niños deben aprender

juntos de acuerdo a su propio estilo de aprendizaje con el acompañamiento de estrategias diferenciadas (p. 11).

Cuando terminamos de leer pasajes como este, tenemos la sensación de no haber comprendido muy bien de qué se está hablando, así como tenemos igualmente las ganas de preguntarnos qué tiene que ver todo este conjunto de palabras con unas “especificaciones de logros” cuyos contenidos se pretenden conceptuales o fundamentalmente conceptuales. ¿Se nos está diciendo que este documento, de la misma manera que las “Expectativas de logro” de Secundaria, está fundamentado en algo como una “planificación diversificada”? ¿Se argumenta a favor de que el documento referido –al igual que el de Secundaria, añadimos nosotros– favorece “la implementación de un currículo inclusivo y flexible”, en base a un “diseño universal de aprendizajes”? Me parece que, sin ningún ánimo de hacer un chiste de mal gusto, estamos cerca de un discurso psicótico¹⁵.

Por fin, quiero citar un último pasaje, esta vez relativo a la enseñanza de la lengua, ubicado en la “Introducción” al “Área del Conocimiento de Lenguas”.

Es pertinente preguntarnos con Marta Lescano “¿Qué se entiende hoy por persona alfabetizada?” Es la que no solo conoce y usa palabras de una lengua sino que logra incluirse como productor creativo y receptor crítico en el entramado de las prácticas sociales del lenguaje de su época. Desde esta concepción, el desarrollo de la competencia comunicativa, forma parte de un proceso social, además de lingüístico (p. 14).

Nótese que, en las palabras de la autora citada, la separación final entre lo social y lo lingüístico condena al lenguaje a funcionar en la lógica de lo instrumental, lo que ya se había adelantado cuando se suscribían las palabras de Lescano a propósito de que una persona alfabetizada es aquella que “logra incluirse como productor creativo y receptor crítico en el entramado de las prácticas sociales del lenguaje de su época”. Aquí, la criticidad del alumno parece quedar confinada y reducida a la contemporaneidad, lo que en buena medida desconoce, por ejemplo, “todo el lenguaje” de la literatura anterior a la de “su época” (además, ¿qué es “el

lenguaje de su época"?). En cierto modo, lo que está lejos en el tiempo, lo que se ha producido en otros tiempos y en otros lugares, no parece tener que ver con la construcción del alumno crítico, cuyo momento vital es puramente sincrónico, desmemoriado.

A su vez, en los indicadores de logros desglosados en el citado documento, se les presta especial atención a la lengua hablada y al uso lingüístico de acuerdo con las intenciones que uno se trace previamente, como si el texto que se propone producir pudiera “reflejar”, de forma transparente, esas intenciones, así como las estrategias comunicativas de las que el hablante se dispensa para concretar en palabras aquello que quiere decir y sobre lo cual parece tener pleno dominio.

Esta perspectiva instrumental pasa de Primaria a Secundaria sin ninguna puesta en cuestión, sino todo lo contrario: es aceptada como yendo de suyo, como algo en lo que todos estamos mayormente de acuerdo, por lo que solo queda definir los indicadores que habrán de guiar el trabajo en lengua en las aulas escolares y liceales.

Antes de pasar al siguiente punto de esta defensa del lenguaje, quisiera establecer una conexión entre lo antedicho y un fenómeno que tiene una presencia particular en el ámbito de Primaria, pero que, como se podrá entender rápidamente, incide luego en Secundaria. Me refiero al trabajo que se realiza en las aulas escolares sobre ciertos textos que podemos llamar “radicalmente utilitarios”, tales como los afiches, las cartas (por ejemplo, de solicitud de empleo), los currículos, los manuales de instrucciones y, por increíble que parezca, para cerrar esta lista que, sin embargo, puede ampliarse, los dorsos de cajas de salsa de tomate y cosas por el estilo.

Aquí, entonces, podríamos preguntarnos ¿por qué la escuela se ocupa de estos textos, y no como un tratamiento más bien anecdótico, sino como un trabajo que estructura buena parte de la enseñanza de la lengua?

Algunas respuestas que se han dado tienen que ver, según se argumenta, con el hecho de que la construcción del alumno crítico pasa por la lectura de los textos que forman parte de nuestro entorno más inmediato, de suerte que podamos relacionarnos con él de una forma reflexiva, comprendiendo de qué va la cosa. En este sentido, se añade que la enseñanza de la lengua también tiene que dar cuenta de aquello que le

permitirá al alumno insertarse en el mundo del trabajo, en el tan manido mercado laboral. Por este motivo, el trabajo con las cartas de solicitud de empleo, de presentación y con los currículos parecería de suprema importancia y hasta ineludible, cosa que bien podría ponerse en cuestión y que, pienso, debería ponerse fuertemente en cuestión.

¿Por qué? Sencillamente, porque esos textos no son los que muestran la lengua en todas sus posibilidades expresivas; no son los mejores ejemplos para cumplir con ese otro mandato escolar de ampliar el repertorio léxico y de estructuras sintácticas de los alumnos, en términos de una competencia comunicativa a enriquecer progresivamente como forma de lograr la tan ansiada “inclusión social”, según se expresa en los objetivos del área de lengua en el *Programa de Educación Inicial y Primaria Año 2008* vigente¹⁶. He aquí, sin duda alguna, una contradicción insalvable, que pone de relieve la idea instrumental de lenguaje que se maneja en la escuela uruguaya y la forma como esta idea toma cuerpo en el trabajo concreto en las aulas escolares. ¿Por qué tanta literatura si la vida inmediata, la vida contextualizada de nuestros alumnos requiere otro tipo de trabajo, llegado el caso, otro tipo de lenguaje?

A pesar de que se esgrime que la enseñanza de la lengua debe hacer ingresar en el salón de clase toda la diversidad de los géneros discursivos que componen el inmenso abanico de las prácticas comunicativas humanas, en los hechos, el predominio se sitúa del lado de lo doméstico, de lo pragmático en el sentido de aquello que sirve para resolver cuestiones prácticas, de “la cortita”, digamos. En el seno de esta argumentación nunca aparece la necesidad de definir cortes de pertinencia que determinen, en materia de géneros discursivos o clases de texto, qué debe ser enseñado por sobre qué otras cosas. Más bien se admite que todo debe entrar a la escuela, como una forma de ofrecer las diferentes opciones que están disponibles en el mercado de la comunicación humana.

La lógica que sustenta este razonamiento, me parece, tiene directa relación con la lógica de la economía y de la invocación del mercado laboral, en la que el lenguaje ha quedado completamente olvidado, esto es, constituye un mero instrumento comunicativo, lo que, como hemos señalado, lo aleja de la política, de la construcción de la polis, llevándolo hacia el lado del *oikos* (la casa), del orden doméstico, allí donde no hay *logos*, sino *phoné*.

En este contexto, entonces, las “expectativas de logro” confeccionadas por el CES y por el CEIP no son sino una forma de adaptarse a esta lógica económica que todo lo traduce a indicadores, o mejor, que entiende la realidad como una sumatoria de indicadores.

3. La educación como acto amoroso: lenguaje, amor y política

Sabemos que la educación es, antes que cualquier otra cosa, un acto de amor, de entrega de aquello que, como dice Lacan, no se tiene¹⁷. Así pues, en tanto que acto amoroso, la educación pone en escena un erotismo, que debe distinguirse rigurosamente de la pornografía. Se trata, en suma, del erotismo del deseo ligado al saber, o más simplemente, del deseo de saber, que solo puede aparecer en la relación entre dos sujetos, que es una relación ético-política, una relación simbólica.

Veamos. La relación entre sujetos (que podemos llamar relación intersubjetiva) se apoya enteramente en el lenguaje, pero en un lenguaje que no funciona en plenitud, sino que se estructura en torno de una falla constitutiva, un vacío que lo condena al fracaso en el decir justo o ajustado. El lenguaje, entonces, no puede decirlo todo, porque esa falla es una imposibilidad, la de hacer coincidir las palabras y las cosas que pueblan la realidad. En este sentido, decimos que la realidad es no-toda.

Si el lenguaje, pues, está estructuralmente dañado, es porque las palabras no indican o señalan objetos del mundo, sino que, como se dice lacanianamente, se sitúan en *el lugar de la falta de la cosa*, allí donde creemos que hay una cosa, pero que, en realidad, hay una falta (recuérdese el ejemplo de *guan guan y perro*). Este es el régimen en el que funciona el lenguaje, el régimen de la imperfección, de la imposibilidad, de una ausencia o falta, lo que produce desfasajes de todo tipo (lapsus, ambigüedades, equívocos, la posibilidad misma de la interpretación). Decimos entonces que el lenguaje es definicionalmente opaco, aunque produzca efectos de transparencia.

Así pues, si hay relación intersubjetiva es precisamente porque el lenguaje es opaco, porque nunca revela una realidad prístina y en todo su esplendor. Cada sujeto es igualmente opaco para el otro, en la medida en que ser sujeto es hablar en la imposibilidad de dar en el blanco (la actividad de hablar nos convierte en sujetos y nos condena a la distancia entre quien

habla y quien escucha, la distancia que existe en el seno mismo de la relación intersubjetiva). De este modo, ningún sujeto puede poseer ni decir completamente al otro, de la misma manera en que no puede ser el otro. La brecha entre sujetos es irreductible, y es ella la que instala la relación intersubjetiva, caracterizada por la ausencia de plenitud. En el mismo sentido, cada sujeto es opaco para el otro y para sí mismo, de forma que el saber es un daño en la plenitud y la totalidad de la creencia en que podemos decirlo todo, que podemos describir al otro hasta agotarlo, que podemos ponerlo en palabras y hacerlo completamente inteligible, tanto para mí mismo como para los demás. En definitiva, el otro es siempre inconmensurable.

Aquí, como se podrá advertir, ya vamos prefigurando un posicionamiento respecto de ciertos mecanismos discursivos que procuran grillar o rubricar, en un determinado número de indicadores, el aprendizaje mismo, ese “objeto” tan escurridizo que, sin embargo, hace falta capturar para que la educación, parece, pueda ir por los carriles adecuados. La sumatoria de todos los indicadores definidos, entonces, daría con el propio aprendizaje, porque este sería algo susceptible de definirse con antelación al acto educativo y, posteriormente, podríamos llegar a él siguiendo el camino marcado por los indicadores.

Decíamos arriba que la educación es un acto de amor, un acto de entrega de aquello que no se tiene. Pero ¿cuál es la verdad del acto educativo? He aquí un punto especialmente crucial en la defensa del lenguaje, que no es otra cosa que la defensa del acto educativo mismo y, por ende, de la educación. No debemos confundir, pues, verdad con evidencia. La verdad es del orden del erotismo, o de una erótica; es del orden de la opacidad, del deseo que me mueve a decir al otro y lo otro (al otro sujeto, a mí mismo o, incluso, a la realidad), pero siempre a condición de saber del fracaso de tal empresa. Esa imposibilidad, entonces, es la verdad, y ya no solo del acto educativo, sino de todo el lenguaje, en el que se inscribe ese acto que debe ser entendido como una declaración amorosa.

La evidencia, en cambio, es pornográfica, es lo que se observa y se mide, o lo que *debe hacerse* observable y medible (una desnudez), eventualmente –mediante su sometimiento al régimen de lo que debe ser/verse– traducible a cierto aparato numérico-estadístico, susceptible de

prefigurarse en grillas o rúbricas de evaluación que pretenden, obscenamente, aprehender el aprendizaje como si este fuera un objeto de la ciencia positiva y el alumno un animal cuyo comportamiento pudiéramos observar etológicamente.

Aquí, entonces, hay cosas visibles, indicadores que nos dicen ya no qué es lo que podemos ver, sino lo que debemos ver. Esta desnudez, asimismo, es la transparencia de las taxonomías científicas (o de cierto efecto de científicidad y transparencia) que pretenden dar cuenta de un estado del mundo, describir una realidad con existencia per se. En ellas, el otro (el alumno) no me resulta inconmensurable, sino todo lo contrario: debe ser mensurable, debe poder llevarse a funcionar en un registro de lo visible, convirtiéndose, en consecuencia, en un objeto. No hay, pues, relación entre sujetos, sino un gran ojo que mira y mide su objeto, que lo calibra y lo traduce a porcentajes; hay un decir que atrapa al otro, que procura poseerlo en su plenitud y decirnos qué y cómo es, para poder luego llevar adelante la enseñanza y finalmente dar con el aprendizaje.

En este contexto, tampoco hay ética ni política, ni construcción de alumno crítico ni de esa extraña abstracción de moda y a la mano de cualquier discurso políticamente correcto llamada “ciudadanía”. Apenas hay, por muy complejo que sea, un trabajo técnico, que suele confundirse con trabajo pedagógico.

¿Qué otra cosa es, sino esto, la columna ya observada que, en los perfiles de egreso o especificaciones de logros de lectura y escritura de Primaria y Secundaria, aparece como “comportamiento lector/escritor”? El sujeto que lee y escribe, ese que hemos defendido como opaco, inconmensurable, un sujeto que puede mentir y engañar, ¿no queda brutalmente convertido en un objeto positivo susceptible de ser mirado en términos etológicos, con el fin de dar cuenta de sus “hábitos de lectura”, de sus relaciones de apareamiento con el objeto libro, del trato que les dispensa, como si todo esto tuviera que ver con la construcción de un alumno crítico, comprometido con la sociedad, hacedor de ciudadanía?

Véase el siguiente ejemplo: uno de los indicadores de las “Expectativas de logro” de Secundaria para el Nivel 2º dice: “Determina con suficiente autonomía qué textos leer, cuándo leerlos, el tiempo que le dedica a la lectura y la forma en que lee”. ¿Pero qué pasa si no hace nada de lo allí descripto? ¿Cómo se define correctamente, ya que se trata de un

indicador de evaluación, el “cuándo leerlos”, y el no menos opaco “la forma en que lee”? (p. 2). De todas maneras, en última instancia, el problema no está en cómo se definen estas cosas, sino en la propia lógica que las inspiran y las producen, en esa lógica pornográfica que nada tiene que ver con el mundo opaco de la educación, de la relación maestro-alumno.

El problema, como se ve, está lejos de saldarse, aunque todo apunta a lo contrario.

El amor trata, antes que nada, como lo recuerda Badiou, de una separación o desunión, “que puede ser la sencilla diferencia entre dos personas, con su subjetividad infinita”¹⁸, pero de una separación o desunión que comienzan, paradójicamente, con un encuentro, dando lugar a lo que el filósofo francés llama “escena del Dos”. Esta escena, entonces, está signada por la distancia, por una brecha irreductible fundada en el lenguaje, en la imposibilidad de plenitud respecto de un decirlo todo. Así, la “subjetividad infinita” es parte constitutiva de la relación amorosa, porque esta es una relación *inscripta en* el lenguaje y *posible por* el lenguaje.

Así pues, el acto educativo se nos revela como una separación, pero también como el deseo de una comunión jamás encontrada, que nunca halla satisfacción, una comunión siempre desfasada respecto de su consecución. Así como el amor, el acto educativo es igualmente un acto de palabra y una puesta en escena (la metáfora teatral de Badiou no puede pasarse por alto) que compromete a los sujetos en tanto que sujetos de una “ficción” que es constitutiva de la relación simbólica. Sin esta “ficción” nos damos de frente con la evidencia pornográfica de los números, y quedamos desvalidos para resistirla; sin esta “ficción” no tenemos orden simbólico, vale decir, lenguaje y, por lo tanto, tampoco tenemos ética y política, sino solamente técnica, gestión.

Por este motivo, solo se puede entusiasmar al otro (en nuestro caso, al alumno) inscribiéndolo en el orden del deseo, a partir de entender que el acto educativo es un acto amoroso, en el que se pone en juego la palabra, que es en sí misma un compromiso ético-político, en la medida en que hablamos y, por tanto, podemos mentir, engañar y callar. Hablar es, pues, desplegar ese compromiso.

Al mismo tiempo, el lenguaje (entendido como *logos*, esto es, recordemos, como posibilidad de distinguir el bien del mal, lo justo de lo injusto, lo conveniente de lo inconveniente para la sociedad) es el lugar en el que se juega la constitución del campo social y político, porque es el lugar del desacuerdo, donde se redefine el reparto de lo sensible¹⁹.

Por desacuerdo se entenderá un tipo determinado de situación de habla: aquella en la que uno de los interlocutores entiende y a la vez no entiende lo que dice el otro. El desacuerdo no es el conflicto entre quien dice blanco y quien dice negro. Es el existente entre quien dice blanco y quien dice blanco pero no entiende lo mismo o no entiende que el otro dice lo mismo con el nombre de la blancura²⁰.

Como explica el propio Rancière, el desacuerdo no es sencillamente la ignorancia de lo que dice el otro o la existencia, por ejemplo, de la polisemia, sino una situación radical y constitutiva de la interlocución, del decir *a otro*, por lo que posee un estatuto político singular, pues, para el filósofo francés, es la política misma o en él se juega la política.

Los casos de desacuerdo son aquellos en los que la discusión sobre lo que quiere decir hablar constituye la racionalidad misma de la situación de habla. En ellos, los interlocutores entienden y no entienden lo mismo en las mismas palabras. Hay toda clase de motivos para que un X entienda y a la vez no entienda a un Y: porque al mismo tiempo que entiende claramente lo que le dice el otro, no *ve* el objeto del que el otro le habla; o, aun, porque entiende y debe entender, ve y quiere hacer ver otro objeto bajo la misma palabra, otra razón en el mismo argumento²¹.

Aquí se puede apreciar bien la inscripción que tiene el desacuerdo en el seno mismo de la actividad de hablar, allí donde se reparte lo que se considera palabra y lo que se considera ruido, esto es, lo que es aceptado como *logos*, como un decir que organiza lo social mismo, y aquello otro que

no se entiende sino como *voz*, como un decir incapaz de mostrar o hacer ver nuevos objetos, nuevos repartos de lo sensible.

De esto que la defensa del lenguaje no pueda reducirse a la queja colectiva de la presencia de errores u horrores de ortografía en la escritura de los alumnos. La defensa del lenguaje está en el principio de todo. Nunca se trata, entonces, de una instancia posterior que resultara del examen del lenguaje de nuestros alumnos, de sus fallas, por ejemplo, de aquellos aspectos del léxico y la sintaxis que deben ser mejorados. Así, ver las cosas a posteriori es ya haber caído en la instrumentalización del lenguaje.

De acuerdo con lo antedicho, debemos comprender el alcance de esta defensa del lenguaje, que llega, como lo hemos dicho, a la configuración misma del espacio social y político, inexistentes por fuera del lenguaje. Rancière lo dice así:

El destino supremamente político del hombre queda atestiguado por un *indicio*: la posesión del *logos*, es decir de la palabra, que *manifiesta*, en tanto la voz simplemente *indica*. Lo que manifiesta la palabra, lo que hace evidente para una comunidad de sujetos que la escuchan, es lo útil y lo nocivo y, *en consecuencia*, lo justo y lo injusto²².

Y en otro lugar prosigue:

La política es la constitución de una esfera de experiencia específica donde se postula que ciertos objetos son comunes y se considera que ciertos sujetos son capaces de designar tales objetos y de argumentar sobre su tema. Pero esta constitución no es un dato fijo, basado en una invariable antropológica. El dato sobre el que se apoya la política siempre es litigioso²³.

Según la argumentación que hemos venido desarrollando, se puede ver con claridad el vínculo entre la educación como acto de amor, la defensa del lenguaje sostenida aquí y la constitución de la política como el campo en el que el desacuerdo, lejos de ser un obstáculo o aquello que se celebra laudatoriamente en la corrección política, es la lógica misma de la democracia, el lugar de construcción del alumno crítico. El lenguaje es, en

suma, el “lugar” que hace posible el acto educativo, el acto amoroso y el desacuerdo como ética y política²⁴.

Así pues, si se quiere entender la educación como un acontecimiento que “produzca” sujetos (alumnos críticos), hay que manejar un concepto de lenguaje como el que he intentado defender aquí, en el que su valor instrumental sea rechazado sin titubeos. Este concepto de lenguaje, llegado el caso, debe oponerse al de comunicación, allí donde se juega la búsqueda de una didáctica adecuada para dar con el aprendizaje. En este punto, entonces, se tiene la sensación de que la “buena comunicación” a la que darían lugar las “expectativas/especificaciones de logro” –una comunicación transparente, aproblemática, espacio de convergencia de los conflictos interpretativos, que son, en definitiva, los conflictos por el sentido de la educación– debe cuajar en el aprendizaje de los alumnos, mediante la correcta administración o gestión de las técnicas didácticas necesarias, sostenidas en el conjunto de indicadores previamente definidos, que hacen visible para todos aquello que, hasta ahora, nos ha entorpecido el camino del éxito educativo.

Señalábamos arriba que el acontecimiento educativo pertenece el orden de una erótica, de la opacidad entre los sujetos, mientras que la didáctica como compendio de técnicas sostenidas en un “grillado” es del orden de la pornografía, de lo transparente, donde no hay zonas de oscuridad o penumbras, sino pura luz, iluminación, desnudez. En este contexto, se comprenderá que las “expectativas/especificaciones de logro” –la lógica en que se apoyan– no trabajan en la distancia constitutiva de la relación entre sujetos (para nuestro caso, maestro y alumno), sino que, por el contrario, la suturan, la tecnifican, la iluminan en cada rincón. Por ello es posible sostener que allí donde se inscriben las “expectativas/especificaciones de logro” no hay lenguaje, tal como lo hemos entendido aquí, y, en consecuencia, no hay política ni relación propiamente educativa. Esta relación, como explica Sandino Núñez, consiste en dos lugares que se vinculan al “amparo” de un tercero:

[...] dados dos lugares, V_1 y V_2 , la enunciación de una relación entre ellos supone un tercer lugar (L) (el lugar del lenguaje o la inteligencia) que no es ni V_1 ni V_2 y que “contiene” la lógica

relacional V_1-V_2 . Digamos: el lenguaje en el que se expone, se “dice”, se niega o se problematiza la relación V_1-V_2 supone ya un punto L que no es solamente una “exterioridad” con relación a la lógica V_1-V_2 sino una implícita superación (*aufhebung*) de esa lógica. En el vínculo educativo este principio del tercero viene con una complejidad adicional: se desplaza al del “tercero incluido”, al de una dialéctica inclusiva: el tercer punto L, el punto de una teoría acerca de la relación V_1-V_2 [...]. Cuando L se encuentra encarnado en V_1 diremos que V_1 ocupa el lugar del *educador*, del *centro*, del *lenguaje* o del *Yo*. V_2 ocupa así el lugar del discípulo, de la periferia, de la voz o del Otro (inconsciente).²⁵

Aquí, una de las cosas que debemos tener especialmente presente es que la relación educador-discípulo ocurre en el lenguaje y que la impugnación de dicha relación (que es relación precisamente *porque* puede ser impugnada) solo puede ocurrir en nombre del lenguaje, espacio de la soberanía jamás encarnado plenamente por nadie.

Por fin, como ya se habrá notado, el concepto de amor planteado de manera sucinta no es un mero subsidiario u ornato de la reflexión desarrollada a lo largo de todo el texto (es decir, una especie de chirimbolo que adorna nuestro argumento), sino que robustece nuestra concepción del acontecimiento educativo y nos permite ir a contrapelo de la lógica económica (numérica, estadística, maquinal) que gobierna hoy la educación y que la transforma en un problema administrativo, técnico, de gestión.

Notas

¹ Maestro de Educación Común, profesor de Idioma Español (IPA), magíster en Ciencias Humanas, opción “Lenguaje, cultura y sociedad” (FHUCE, UR), doctorando en Lingüística (FHUCE, UR). Docente de Lengua I (FIC, UR) y Español I (Traductorado Público, FDER, UR) y de Teoría Gramatical (IPA, CFE).

² Alma Bolón, *Pobres palabras. El olvido del lenguaje. Ensayos discursivos sobre el decir*, Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República, 2002.

³ Esto es algo que, por lo demás, puede verse en las declaraciones acerca de qué mal se escribe hoy, cuántos errores de ortografía tienen los estudiantes en enseñanza media y universitaria, cómo les cuesta articular un párrafo de no más de seis o siete renglones en el que la coherencia de lo que se dice no se vea comprometida, etc. Si bien estos elementos forman parte del olvido del lenguaje, la defensa que pretendo realizar aquí tiene poco que ver con esto, en la medida en que apunta a mostrar otra cosa mucho más relevante y radical: la

manera como la propia realidad en que vivimos tiene forma de lenguaje. Obviamente, para sostener esta afirmación con mayor profundidad haría falta bastante más espacio del disponible, de modo que quedará para un incierto futuro la posibilidad de seguir la reflexión por la vía planteada.

⁴ Aristóteles, *Política*, Madrid: Gredos, 1988.

⁵ Émile Benveniste, *Problemas de lingüística general*, México: Siglo XXI editores, 1997.

⁶ Bolón, o. cit., p. 12.

⁷ Cf. Giorgio Agamben, *Teología y lenguaje. Del poder de Dios al juego de los niños*, Buenos Aires: Las cuarenta y Sandino Núñez, “Irrealis”, en Alma Bolón (ed.), *El animal letrado: literatura, verdad, política*, Montevideo: H editores, 2016, pp. 47-71.

⁸ Cf. Sandino Núñez, *La vieja hembra engañadora. Ensayos resistentes sobre el lenguaje y el sujeto*, Montevideo: HUM, 2012.

⁹ Disponibles en [http://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planemaiento%20evaluacion%20educativa/hacia%20la%20renovacion%20cuurricular/Expectativas de logro CES 2016.pdf](http://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planemaiento%20evaluacion%20educativa/hacia%20la%20renovacion%20cuurricular/Expectativas%20de%20logro%20CES%202016.pdf).

¹⁰ Cf. Giorgio Agamben, *El sacramento del lenguaje. Arqueología del juramento*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2010, p. 106.

¹¹ Agamben, *El lenguaje y la muerte. Un seminario sobre el lugar de la negatividad*, Valencia: Pre-Textos, 2008: “El *Dasein* es, en su estructura misma, un ser-para-el-fin, es decir, para la muerte, y, como tal, está siempre ya en relación con ésta. [...] La muerte, así concebida, no es, obviamente, la del animal, es decir que no es simplemente un hecho biológico. El animal, el sólo-viviente (*Nur-lebenden*), no muere, sino que cesa de vivir” (p. 13).

¹² Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada, 2005.

¹³ Cf. Jacques Rancière, *El reparto de lo sensible. Estética y política*, Buenos Aires: Prometeo libros, 2014. “Llamo reparto de lo sensible a ese sistema de evidencias sensibles que permite ver al mismo tiempo la existencia de común y los recortes que definen sus lugares y sus partes respectivas. Un reparto de lo sensible fija al mismo tiempo algo común repartido y ciertas partes exclusivas. Esta repartición de las partes y de los lugares se basa en un reparto de espacios, de tiempos y de formas de actividad que determina la forma misma en la que un común se presta a la participación y donde unos y otros son parte de ese reparto” (p. 19).

¹⁴ Disponible en su tercera versión de diciembre de 2016 en [http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnalisis Curricular diciembre2016.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnalisisCurricular%20diciembre2016.pdf).

¹⁵ Para abonar la hipótesis de un discurso cercano a lo psicótico, léase el siguiente pasaje, también de la “Introducción” del documento de Primaria, pasaje que sucede al segundo comentado en el cuerpo del texto: “En este tercer Documento las comisiones avanzan en una mirada global y a su vez particular de cada área de conocimiento en relación a su aporte fundamental al desarrollo educativo integral que se hace explícito en la elaboración de una Introducción para cada área y en un análisis más exhaustivo de los contenidos, redes conceptuales, objetivos, fines y fundamentos del Programa a los que responden. Esto se refleja en una mejor y más clara formulación y síntesis de los perfiles de egreso planteados” (p. 11). De poder descifrar la relación entre estas palabras y los perfiles de egreso, seguramente haya una verdad oculta de esas cuyo descubrimiento marcan un antes y un después en la vida de cualquiera.

¹⁶ ANEP-CEIP, *Programa de Educación Inicial y Primaria Año 2008*, disponible en [http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar 14-6.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar%2014-6.pdf).

¹⁷ Cf. Jean Allouch, *El amor Lacan*, Buenos Aires: El cuenco de plata, 2011 y Guy Le Gaufey, *Hiatus sexuales: la no-relación sexual según Lacan*, Buenos Aires: El cuenco de plata, 2014.

¹⁸ Alain Badiou, *Elogio del amor*, Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 33.

¹⁹ Jacques Rancière, *El reparto de lo sensible. Estética y política*, Buenos Aires: Prometeo libros, 2000.

²⁰ Jacques Rancière, *El desacuerdo. Política y filosofía*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1996, p. 8.

²¹ *Ibíd*, p. 9.

²² *Ibíd*, p. 14.

²³ Jacques Rancière, *Política de la literatura*, Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2011, pp. 15-16.

²⁴ “La democracia es un modo específico de estructuración simbólica del ser en común. Es el modo mismo de la subjetivación de la política en general, lo que hace que exista la política como una excepción con respecto al ‘orden’ normal de la dominación. La democracia es ese vuelco singular del orden de cosas, según el cual quienes no están ‘destinados’ a ocuparse de las cosas comunes se ponen a ocuparse de éstas. Y precisamente se ocupan porque, en tanto que animales literarios, también son susceptibles de ser desviados, por el poder de unas palabras, de su destinación natural que es la de reproducir su vida dejando el cuidado de gobernar a quienes tienen títulos para gobernar, el cuidado de hacer la historia a quienes tienen

un nombre y una memoria” (Jacques Rancière, “Los hombres como animales literarios”, en Alma Bolón (ed.), *El animal letrado: literatura, verdad, política*, Montevideo: H Editores, 2016, pp. 15-16).

²⁵ Núñez, 2012, p. 90.