

La paralaje crítica de la realidad escolar. Aportes desde la perspectiva teórica de Slavoj Žižek.

Alexander Reyes,

Obertura: En este artículo se presenta un trabajo de investigación situada, cuyo objetivo general consiste en aportar elementos para una propuesta curricular alternativa desde algunos planteamientos teórico-metodológicos elaborados por Slavoj Žižek. El trabajo se desarrolló en la sede central de la I. E. San Juan de Barragán (Tuluá-Colombia), institución rural de carácter oficial cuyo proyecto educativo institucional (PEI) tiene como pilares fundamentales: al estudiante como “centro del proceso educativo”; un modelo educativo de corte “humanista”; énfasis en una “educación para la autonomía”; y un enfoque metodológico “flexible”, “activo” y “significativo”. Lo realmente paradójico, radica en la prioridad dada por directivos y docentes: (a) al bajo rendimiento académico de los estudiantes en las pruebas externas (SABER, ICFES); (b) al logro de estándares de calidad; (c) al cumplimiento de expectativas de progreso; y (d) al rendimiento en las evaluaciones de desempeños. Aunque en términos de la perspectiva crítica lacaniana, esta situación no debería resultar extraña ya que el marco de la política educativa neoliberal está orientada al logro de estándares de calidad, indicadores de eficiencia, evaluaciones de desempeño y expectativas de progreso. Como estrategia metodológica se hizo uso de la crítica ideológica la cual permitió identificar: a) las problemáticas cotidianas de la I. E. como síntomas o contradicciones del discurso curricular vigente; b) la manifestación de un currículo inadvertido pero reproducido en la práctica por los docentes; y c) al currículo oficial como discurso ideológico (distorsionado) de las condiciones reales de existencia que tienen lugar dentro de la institución educativa.

Notas clave: Psicoanálisis lacaniano, Slavoj Žižek, discurso curricular, ideología pedagógica, síntoma escolar, currículo oculto.

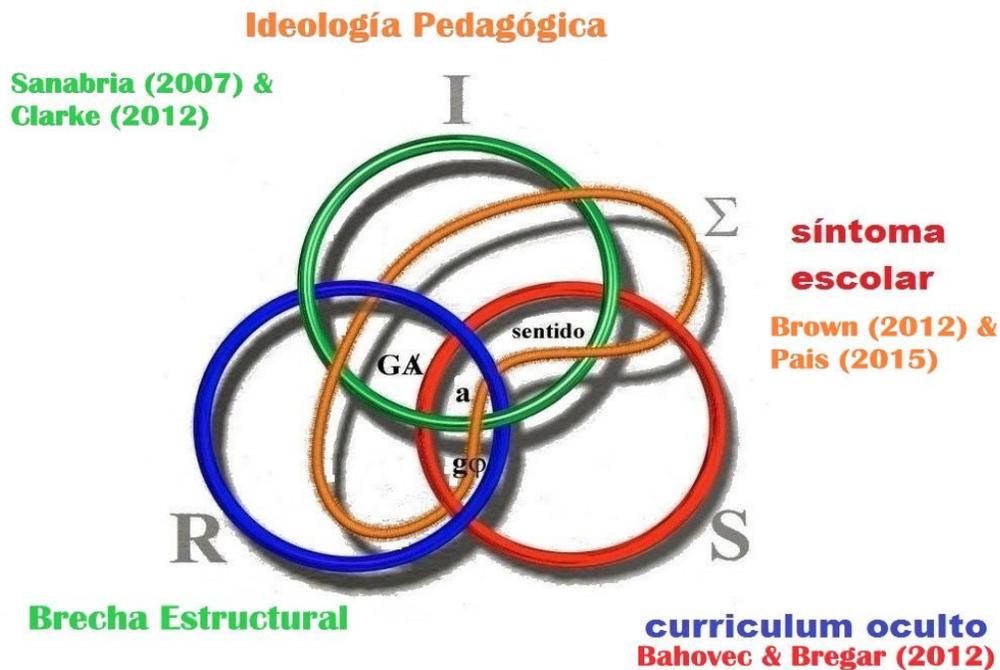
Currículo mozartiano a tres voces

De acuerdo con el sociólogo y psicoanalista Slavoj Žižek (1989), no hay obras más subversivas que las creadas por Mozart. El aspecto subversivo de las obras mozartianas viene dado por la maestría con la cual el compositor introduce una escisión, una brecha, entre forma y contenido. La ironía típica de Mozart consiste en expresar precisamente la verdad mediante esta disparidad y tal procedimiento se materializa, por lo menos, de tres maneras fundamentales:

- Φ En sus óperas, e. g. *Las bodas de Fígaro*, cuando Fígaro y Susana se reconcilian tenemos una correspondencia entre forma musical y contenido dramatizado, expresada por medio de un dueto armónico. Sin embargo, al hacer su aparición una tercera voz (la del conde que pretende a Susana), se introduce una brecha, una desarmonía estructural. En este momento, forma musical y contenido dramático comienzan a ir cada uno por su lado. De modo que, si en el nivel de la forma musical, la disputa se expresa mediante la misma melodía de la reconciliación, en el nivel del contenido dramático, no hallamos más que tensión y falta de armonía.
- Φ En sus composiciones, el procedimiento típico de Mozart consiste, esta vez, en introducir una brecha entre la estructura melódica principal (escrita) y el sinnúmero de variaciones ejecutadas debido al tipo de instrumentación o apropiación singular que cada intérprete realiza según sus intereses.
- Φ En sus sinfonías, e. g. en el adagio de la *Serenata N° 10*, cuando la melodía principal de la sinfonía, de un momento a otro, comienza a ser acompañada por una línea melódica secundaria que paulatinamente y de manera retroactiva, comienza a subvertir el estatuto hegemónico de la primera, para transformarla en un mero acompañamiento de la línea melódica alterna.

Por lo tanto, se debe interpretar, entonces, la verdad de la realidad institucional por medio de la disparidad entre forma (currículo oficial) y contenido (prácticas pedagógicas), por lo menos, desde tres aspectos fundamentales:

- Φ *Ideología pedagógica*, ya que todo discurso curricular ofrece una interpretación distorsionada de las contradicciones inherentes a su propio sistema. Ya que, si al nivel de la forma curricular todo se expresa en la misma ideología escuela-activista, al nivel de la realidad sociocultural, no hay más que tensión y desarmonía.
- Φ *Síntoma escolar*, debido a que todo sistema curricular está determinado por un antagonismo, una contradicción, entre la estructura curricular oficial (ideología) y el sinnúmero de acontecimientos escolares (síntomas) que la contradicen.
- Φ *Currículo oculto*, puesto que la relación “armónica” entre práctica pedagógica y currículo formal es interrumpida por una tercera instancia: un currículo inadvertido, pero sin embargo, más real, que sobredetermina y es reproducido en la práctica por los miembros de la comunidad educativa.



Cadena brunniana de la realidad escolar

De modo que, a pesar de que no logremos percibirlo de manera concreta, la realidad institucional de la escuela posee una estructura brunniana de tres dimensiones (Eidelsztein 2006; Korman 2004).

Beethoven sociocultural: currículo nº 9 en re menor, op. 125

Para Žižek (2008), el himno oficial de la ontología política de Occidente no es otro que el cuarto movimiento de la 9ª sinfonía de Beethoven: la “Oda a la alegría”. Movimiento celebrado como fraternidad universal de todos los pueblos. Sin embargo, según Žižek (2008), algo extraño le acontece al proyecto melódico principal en su compás 331: resulta cabalmente negado por la irrupción de una marcha turca de corte militar. Para Žižek (2008), este tono subvierte el espíritu solemne de todo el cuarto movimiento al mostrar la realidad que intenta reprimir la sinfonía: el espectáculo carnavalesco y burlón de la “cultura étnica” de los pueblos colonizados por Occidente.

De manera que, el propósito de Žižek (2008), es mostrarnos que aquello que suele ser tomado como un elemento extraño, atípico, en la 9ª sinfonía de Beethoven; puede ser interpretado de forma totalmente opuesto a la versión estándar. La intromisión del compás 331, heterogéneo e incoherente, dentro de la ordenadísima progresión lineal de la «alegría fraternal occidental», puede leerse de manera sintomática: las cosas no se echan a perder solamente en el compás 331, sino que ya marchan mal desde el comienzo mismo de la sinfonía.

— one should accept that there is something of an insipid sham in the Ode, so that the chaos that enters after bar 331 is a kind of “return of the repressed,” a symptom of what was wrong from the very beginning. (Žižek 2008: 273)

En este sentido, aquello que marcha mal se encuentra realmente en lo que precede a la marcha turca, no en lo que le sigue. Desde la perspectiva žižekiana, la marcha resulta ser el retorno de lo imposible de reprimir para Occidente: los conflictos

socioculturales de la vida cotidiana que interrumpen la ideología humanista y pacifista de la racionalidad instrumental occidental:

And, as in the finale of Beethoven's Ninth, what if the true problem is not Turkey, but the basic melody itself, the song of European unity as it is played to us by the Brussels post-political technocratic elite? What we need is a totally new melody, a new definition of Europe Itself. The problem of Turkey, the perplexity of the European Union as to what to do about Turkey, is not about Turkey as such, but a confusion about what Europe itself is. (Žižek 2008: 274).

En este punto, ya advertidos del problema, resulta posible analizar la realidad sociocultural de nuestra I. E. formulándonos algunos interrogantes: ¿en qué parte del proyecto educativo institucional se echan las cosas a perder? ¿Será, acaso, que aquello que anda mal se encuentra realmente en las problemáticas socioculturales que niegan la filosofía institucional? ¿No podría afirmarse, entonces, que lo sociocultural es la verdadera cotidianidad de la escuela que en vano intenta reprimir la ideología cognitivista, estandarizada e instrumental de la I. E.?

En términos de Žižek (1989), nos topamos, de hecho, con aquello de la práctica que deviene la contradicción de lo programado acorde a la retórica democrática del proyecto educativo institucional; y es esta brecha, esta escisión inherente, la que constituye la verdadera realidad social de la escuela y que evidencia los intersticios, las fisuras de su espacio discursivo:

Reality is seen as contradictory, full of curves and spins, and a critical methodology is one that tries to find a language to express these contradictions in a way that does not neglect them, nor clean the research from them, but takes them as part of the core focus. (Pais et al. 2012: 29)

Pues bien, si la teoría crítica lacaniana fundamentada en el materialismo dialéctico, el psicoanálisis lacaniano y la física y matemáticas contemporáneas, ofrece una alternativa teórica potente para refutar aquellas teorías pedagógicas

fundamentadas en perspectivas psicológicas o sociológicas que proponen la falacia de una “personalidad autónoma” y de una “armonía social”. Este marco teórico-metodológico resulta importante, entonces, para revelar el carácter antagónico de la realidad sociocultural de la I. E. En este sentido, puede formularse la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los aportes que podría ofrecer una propuesta curricular alternativa (crítica) en relación con las problemáticas socioculturales presentes en la I. E. San Juan de Barragán (sede central)?

Currículo schönbergiano vs currículo stravinskyano

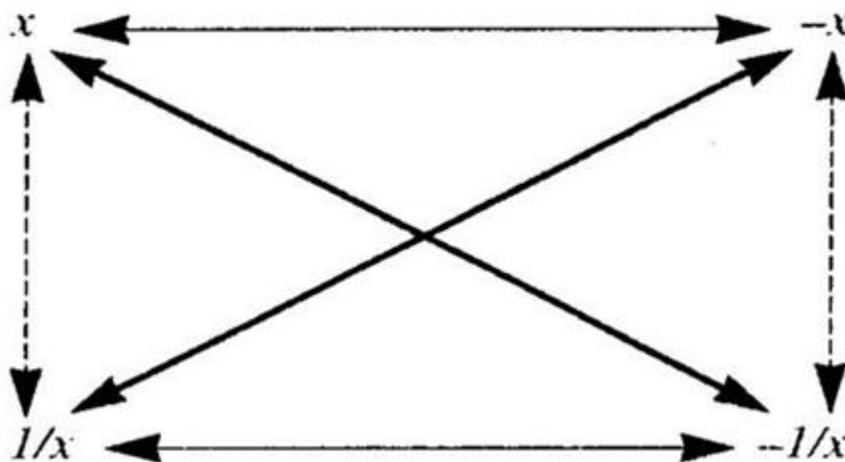
En el ámbito musical, según la perspectiva de Žižek (1999), la emancipación schönbergiana de las disonancias musicales significó la libertad respecto al régimen tonal opresivo que en vano disimuló sus propios antagonismos internos. Sin embargo, tras la revolución dodecafónica vienesa, llegaron los intentos de traicionarla: (a) el tradicionalismo (representado por Jean Sibelius) continuó componiendo a la manera antigua, como si no hubiera sucedido nada; y (b) el atonalismo posmoderno (representado por Igor Stravinsky), pretendiendo que cada quien construya su arte —pastiche— de vivir, abandonó todos los límites formales preestablecidos. La paradoja consiste en que, solamente logramos ejercer control sobre nosotros si existe un obstáculo que nos impida hacer todo lo que queramos. Si este obstáculo desaparece, quedamos prisioneros de la compulsión ciega de los caprichos, nuestros o ajenos.

En términos de la Escuela Lacaniana de Ljubljana, para una perspectiva crítica de lo escolar, tanto las prácticas pedagógicas como sus agentes son hablados permanentemente por estructuras (lenguaje, economía, cultura, entre otras). Por esta razón, debe interrogarse directamente a lo que habla a través de ellos, ya que en todo intento de impartir un saber “neutral” al otro, siempre hay un deseo inconsciente de dominar al que se imparte este saber. Sin embargo, tras la subversión planteada por la perspectiva crítica, llegaron los intentos de traicionarla: (a) el tradicionalismo (representado por la escolástica academicista) continuó construyendo los currículos a la manera antigua, como si no hubiera sucedido nada; y (b) tanto el tecnicismo educativo (representado por las teorías conductuales) como el activismo pedagógico (representado por las teorías constructivistas), con su retórica de calidad, competencias

y autonomía, presuponen la aceptación del marco capitalista de la educación, el cual continúa siendo un telón de fondo incuestionado.

De acuerdo con Žižek (1999), la noción de discurso curricular designa el lazo social por el cual se articula el horizonte de sentido de la comunidad educativa. Abordar la práctica pedagógica y el currículo como estructuras discursivas, supone pensarlos como un marco de relaciones significantes en el que se inscriben prácticas, actos, significados y sentidos, a los cuales condiciona. Los elementos de una estructura no interactúan sobre la base de propiedades propias, sino en virtud de las posiciones que ocupan en ella.

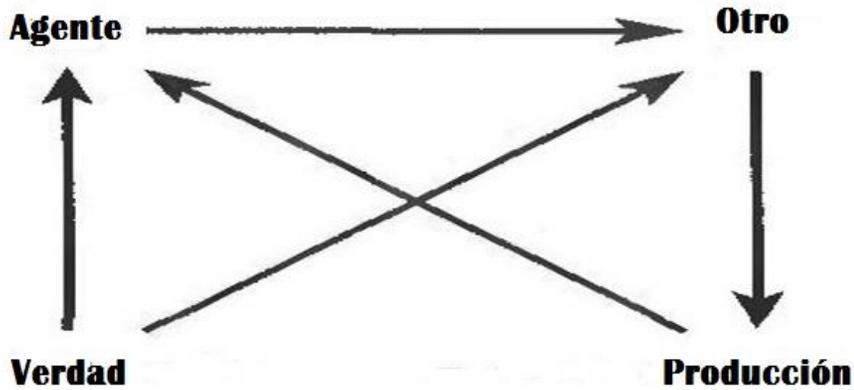
Para Eidelsztein (2006) y Darmon (2008), los espacios discursivos tienen estructura algebraica de grupo kleiniano, el cual es un conjunto de elementos en el que se definen: (a) una simetría y (b) una operación “ x ” que satisface las propiedades: asociativa, elemento neutro “ $-x$ ” e inverso para todo elemento “ $1/x$ ”. Las aristas del grafo representan las operaciones del grupo kleiniano y los vértices representan los resultados de las mismas.



Tetraedro del Grupo de Klein

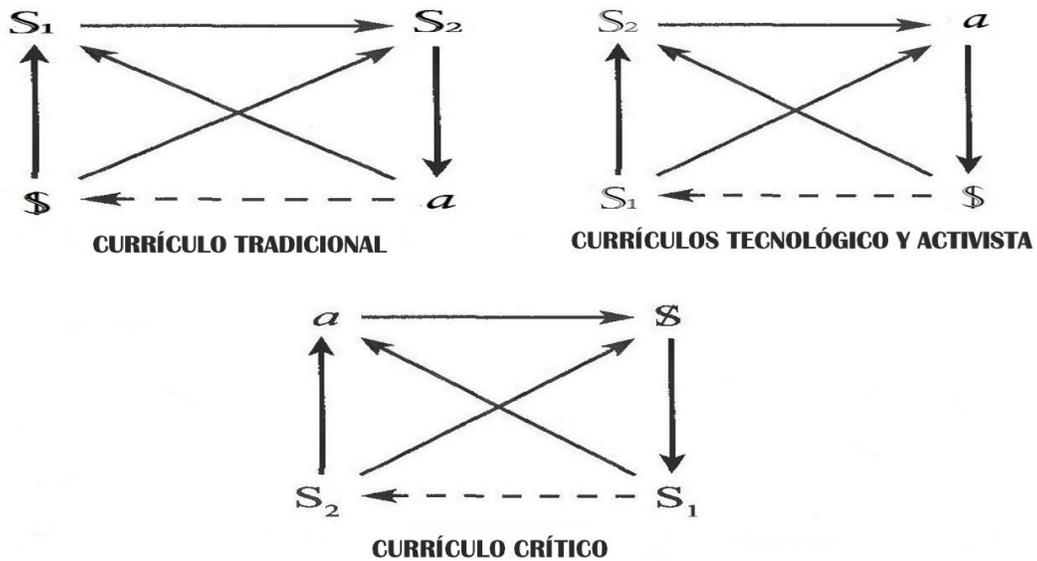
No obstante, Darmon propone que “Para que ese grafo resulte apropiado para figurar el recorrido intersubjetivo de una cadena signifiante, es necesario introducir una disimetría” (2008: 95). Por esta razón, en la estructura lacaniana de grupo, se

suprime una de las flechas para definir un lugar sin retorno (el de la verdad), y tres lugares en forma de circuito (el del agente, el del otro y el de lo producido).



Estructura kleiniana de un espacio discursivo

A partir de los tipos de estructura discursiva formalizadas por Lacan (1998), es posible plantear las siguientes estructuras curriculares (Sanabria 2007; Clarke 2012): el currículo tradicional, el currículo técnico-administrativo, el currículo práctico-activista y el currículo crítico.



Los cuatro discursos curriculares

Para Žižek (1999), el gesto político de los tres primeros discursos curriculares es construir un orden cerrado en el que se trate todo elemento curricular de manera apolítica. Sin embargo, el espacio curricular nunca es neutro, el conflicto político remite a la tensión, dentro del mismo cuerpo social, entre las partes que tienen su sitio y la parte sin parte que desajusta el sistema escolar. Las prácticas pedagógicas tradicional, activista y tecnológica, son una especie de formación defensiva, es decir, un tipo de renegación de la lógica del conflicto político. En este sentido, Žižek (1999), da cuenta de los mecanismos de defensa que intentan, en vano, neutralizar el conflicto traumático-político inherente al campo social de la escuela:

- Φ El que define un espacio cerrado sin ninguna brecha que permita la emergencia del acontecimiento político. En este espacio, la diversidad de perspectivas es considerada como enfermedad del organismo escolar, aquello contra lo que hay que luchar para recuperar la salud del cuerpo social.
- Φ El que acepta el conflicto político, pero lo reformula en términos de competencia entre partes legitimadas según el modelo de la competición agonística. Pretende despolitizar el conflicto reformulándolo como una lucha social entre un "nosotros" y un "otros", eliminando cualquier terreno compartido en el que se pueda desarrollar una transformación simbólica del discurso curricular vigente.
- Φ Por último, la renegación técnica del conflicto político, no sólo intenta contener la emergencia del conflicto, sino que lo excluye acudiendo al modelo de la *negociación* empresarial y del *compromiso* estratégico.

Cada una de estas posturas representa los intentos de neutralizar la dimensión propiamente traumática del conflicto político. Los discursos curriculares tradicional, activista y tecnológico, han sido el esfuerzo por anular esta fuerza desestabilizadora. Para regularla y favorecer el retomo a un cuerpo social despolitizado, mediante el establecimiento de reglas que permitan que las cosas vuelvan a la normalidad y que cada cual se identifique con las coordenadas ideológicas hegemónicas.

Schumann y el espacio escolar agujereado

Para Žižek (1997), en el plano artístico más elevado, el fracaso estructural de la melodía completa encuentra su máxima expresión en las canciones de Schumann. Se trata del fin de la utopía de la reconciliación entre el individuo y la sociedad, propia de la sonata clásica vienesa. Con Schumann, el vínculo privilegiado entre voz y melodía queda roto: ya no es posible reconstruir la melodía entera a partir de la línea vocal, porque la melodía se pasea, por decirlo así, entre la voz y el piano. Pareciera que la melodía se localizara en un tercer nivel, intangible y escurridizo, que resuena entre los otros dos, convirtiéndose, de este modo, en un objeto “imposible”, un meollo traumático, alrededor del cual circulan las notas musicales que se tocan efectivamente.

Pues bien, en nuestra institución, el vínculo privilegiado entre currículo oficial y práctica pedagógica se encuentra roto debido a la irrupción de la verdadera realidad institucional: acontecimientos socioculturales como farmacodependencia, vandalismo, sexualidad irresponsable, matoneo escolar, entre otros. Pareciera que esta realidad fuera el currículo real de la escuela, localizado en un tercer nivel que resuena entre los otros dos (currículo formal y práctica pedagógica), como algo ajeno y traumático, que es imposible de eliminar.

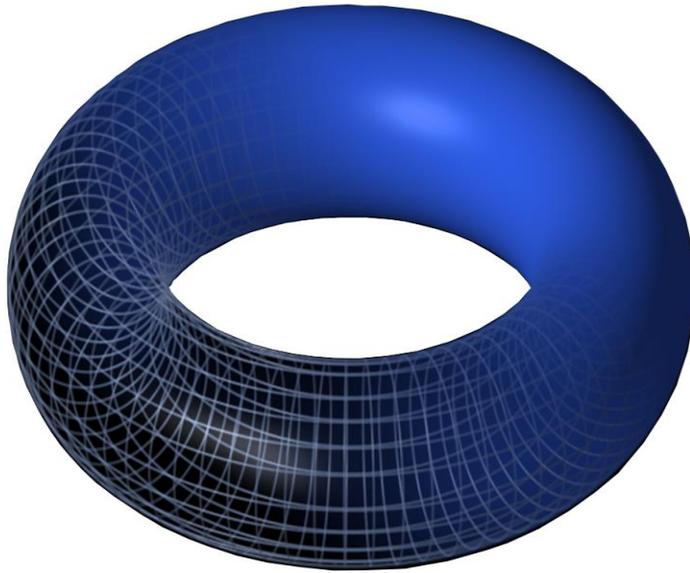
Al hacer una lectura sintomática de esta situación, se vuelve evidente que el discurso curricular de la institución posee una brecha que perturba la tranquila reproducción de las prácticas pedagógicas. Y, esto es precisamente, lo que se propone desarrollar tanto Žižek (1989), como Sanabria (2007) y Clarke (2012) al afirmar que el currículo formal como orden o sistema está escindido, hay un elemento que impide su cierre, una brecha entre forma (currículo oficial) y contenido (realidad institucional). En este sentido, lo curricular se revela como un campo incongruente, atravesado por una escisión antagónica que no puede integrar a sus coordenadas ideológicas: el síntoma escolar.

Para Marx (citado por Žižek 1989; y Pais et al. 2012) todos los acontecimientos que ante los directivos, docentes y estudiantes, aparecen como simples impasses del funcionamiento “normal” de la institución (bajo rendimiento académico, matoneo, deserción escolar y demás); son en realidad efectos del currículo oculto reproducido

por las prácticas pedagógicas. De modo que deberíamos reconocer en las alteraciones del modo "normal" de las cosas, la clave del verdadero funcionamiento de la institución:

In this way, by inventing the symptom, Marx called our attention to the fact that such empirical obstacles are the necessary conditions for the maintenance of the system which generates them, and that it is through them that we can perceive the antagonistic structure of society. (Pais et al. 2012: 29)

La perspectiva lacaniana aborda el discurso o lazo social simbólico como un espacio particular: el discurso es un espacio topológico. De modo que, si, como ya vimos, el discurso curricular sin fisuras no existe, y tratándose de un espacio topológico, esto significa que su invariante topológica es estar agujereada. La estructura topológica del discurso curricular posee una brecha constitutiva, algo hace síntoma. Por esta razón, el discurso curricular es lo mismo que una superficie toroide, puesto que la superficie toroide es uno de los objetos matemáticos cuya invariante topológica es poseer un agujero estructural: "A cette épreuve une topologie, au sens mathématique du terme, apparaît, sans laquelle on s'aperçoit bientôt qu'il est impossible de seulement noter la structure d'un symptôme au sens analytique du terme" (Lacan 1966: 689).



Estructura topológica del espacio curricular

Todo campo ideológico posee una brecha, una escisión, una contradicción fundamental, es decir, el orden institucional es incoherente. Ya que su política responde a una ilusión ideológica que encubre el antagonismo real de su contexto. Este antagonismo sociocultural, retornará, sin importar los intentos ideológicos por ignorarlo. La paradoja consiste, en que este elemento que irrumpe como negación de la ideología pedagógica, no proviene de afuera, sino que es producto mismo del funcionamiento del sistema curricular mismo:

However, if the goal of critical [...] education is not merely a “didactical” one, but above all a *societal* one, having to do with emancipation from social forms of oppression, then a closer look should be given to the way in which these obstacles can be seen not as a contingency but as a *necessity* of the same system which promotes the implementation of critical [...] education in schools. The obstacles—what we called the symptoms—cannot be erased without questioning the school system as a whole. (Pais et al. 2012: 31)

Shostakovich como crítico de la ideología pedagógica

Para Žižek (2008), uno de los procedimientos regulares de Shostakovich consistía en violentar algunas melodías ejecutadas con violines y acompañamiento de cuerdas, repitiéndolas en forma de marcha grotesca, con tambor, trompetas y timbales. Esto hizo que, en los círculos musicales se debatiera acerca del verdadero mensaje de la obra de Shostakovich: ¿Cuál era su verdadera postura ante el oficialismo? ¿Sería, a pesar de sus dudas, un compositor fiel, o en realidad su música desafiaba, aunque en clave, al oficialismo que decía apoyar? ¿Y qué pasaría, si la escisión entre fidelidad pública y disidencia privada fuera parte del juego mismo del oficialismo? La disidencia no verbal de Shostakovich, que sostenía mediante el tono anímico de la música y que podía negar verbalmente, permitía que la misma obra que celebraba explícitamente el oficialismo, expresara, además, el rechazo disidente.

En este sentido, la perspectiva liberal del currículo oficial de la institución (activa, constructiva, participativa, contextualizada), es violentada por las diferentes prácticas pedagógicas (memorísticas, magistrales, mecanicistas, academicistas), que los docentes reproducen. Lo anterior, posibilita el cuestionamiento acerca del verdadero currículo institucional. ¿Será acaso que el currículo oficial es aquel plasmado en los documentos institucionales? ¿Qué pasaría, si la escisión entre la fidelidad pública al currículo escrito y la disidencia privada de las prácticas pedagógicas, fuera parte del verdadero currículo institucional?

De modo que, el currículo formal aparece como lo que es: una distorsión ideológica de la realidad institucional la cual implica que sus miembros no sepan, no-reconozcan, la efectividad social de sus actos. ¿Por qué ocurre esto? Para Žižek (1989), la comunidad educativa construye una representación social (currículo formal) en la cual toda perturbación de su realidad social se representa ideológicamente como proveniente de un elemento externo. Lo que en realidad es consecuencia de la misma organización institucional, se asume como la intrusión de una perturbación externa.

Por otra parte, de acuerdo con Dolar (2006), el ámbito de la legalidad curricular dentro de la comunidad educativa se halla escindido en dos instancias: la primera, es la legalidad curricular escrita cuya significación es institucional; la segunda, es su reverso transgresor, apropiación distorsionada del currículo oficial:

Prikriti kurikulum je tako notranji del samega kurikula, ta pa je vselej že kurikulum v uporabi. Vselej že zato smo (tudi) v spontanem, samoumevnem, utečenem, ki prikriva podvojenost šolskih zahtev (na »institucionalne« zahteve prilagajanja in »razsvetljenske« zahteve učenosti), podvojenost samega kurikula (na »uradni kurikulum« in »kurikulum v uporabi«). (Bregar 2012: 64)

Este último aspecto sería realmente el currículo oficial (de carácter práctico e inconsciente) que cohesiona y vuelve coherente la realidad institucional. Se trata de un sentido suplementario otorgado al currículo institucional, un sobre-sentido que duplica y acompaña la puesta en práctica del currículo oficial:

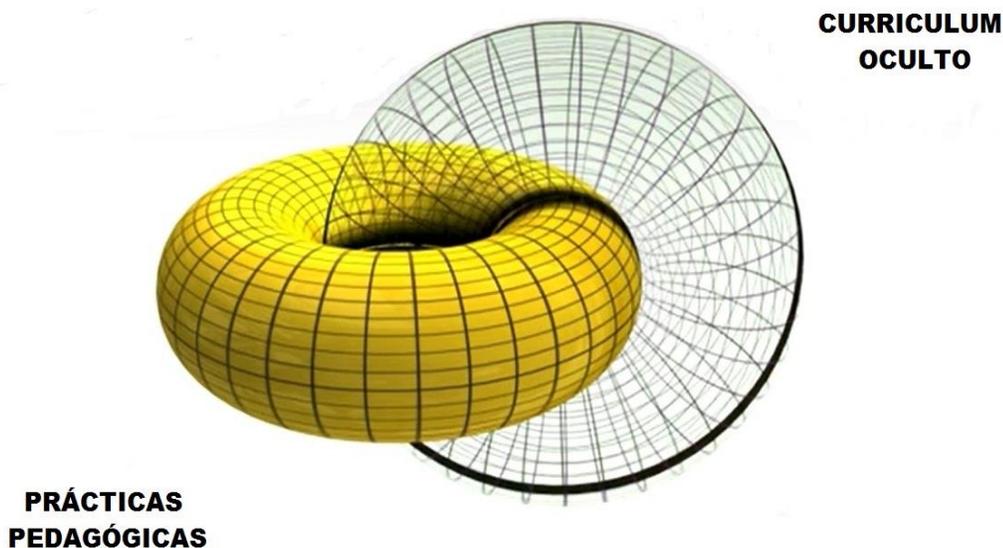
“prav to je prikriti kurikulum, ki je kakor senca samega kurikula vgrajen v šolski prostor in kot tak podvaja uradni učni načrt in njegovo vsebino. To je danost, ki je na prvi pogled nekaj nevtralnega, a natanko v tej nevtralnosti ni nevtralna” (Bahovec 2012: 25).

¿Por qué sucede todo esto? Porque la práctica pedagógica se revela impotente para producir el aprendizaje y el comportamiento del estudiante según los ideales y expectativas hegemónicas. En su lugar se produce al *síntoma*, expresado como “malestar en la administración tecnocrática educativa, como “rebeldía estudiantil” o “fracaso escolar”. Y debido, precisamente, a que las normativas explícitas del currículo tecnológico no bastan para integrar el elemento sintomático que amenaza su armonía, su autoridad razonada y experta, tiene que ser suplementada con un código clandestino, no escrito, dirigido hacia aquéllos que se mantienen a distancia y no se identifican con el “orden vigente”. Dicho código suplementario emerge, entonces, cuando la legalidad, articulada en el currículo escrito, fracasa. El currículo oficial escrito está, entonces, obligado a buscar apoyo en una instancia no legal. Contrapartida de la autoridad legal a la cual duplica y acompaña.

El verdadero currículo, el oculto, se reproduce y retorna en la práctica pedagógica. De modo que pensar que la comunidad educativa es dueña de su práctica es

meramente una ilusión. En este sentido, el currículo oculto se revela como una forma de pensamiento externa al pensamiento propio y no como se cree, un pensamiento en el interior de las personas. No obstante, el currículo oculto aunque pensamiento externo, ajeno, está encarnado en la conducta práctica de la comunidad educativa:

In this way, we are being tricked into thinking we are surpassing the Symbolic realm, but we are in effect (through our behaviour) fully in accordance with the terms of a particular perspective that is reinforced by the dominant discourse. And in so doing, we are still activating all of the associated unconscious motivations described earlier. Žižek refers to this as 'cynical distance', and rather than creating distance, dialectically, it is a requirements for such notions to grip us. (Wall y Perrin 2015: 42-43)



Abrazo toroide entre el currículo oculto y la práctica pedagógica

La topología lacaniana piensa la relación entre la práctica pedagógica y el currículo oculto, como la que existe entre dos toroides entrelazados. Los toroides abrazados son conjuntos de bucles que participan de eslabones más amplios: todos estamos imbricados en temas, asuntos, casos. Por lo tanto, se debe recalcar que

ninguno de los partenaires de la práctica pedagógica es dueño de su palabra, ya que están limitados o agujereados por un lugar de enunciación que les es exterior-interior. Ese lugar de enunciación, “extimo”, es el currículo oculto:

La mejor forma de dar cuenta de tales vínculos es considerar a cada uno como un "anillo" que se entrelaza, se anuda, a otro “anillo” con niveles de integración crecientes; o sea, que todos nosotros estamos participando de una cadena mayor, respecto de la cual no sabemos cómo participamos (y otras veces, ni siquiera sabemos que participamos). (Eidelsztein 2006: 142).

La metodología mobiliario de Satie

En términos de Žižek (2010), Satie con su “música mobiliario”, daba a entender que sus composiciones funcionaban como un clima de fondo. No se trataba de componer en la línea de la música ambiental comercializada, sino por el contrario, de romper con este tipo de producto comercial. Satie tenía en mente hacer sentir la brecha que separa a la figura del fondo. Por esta razón, cuando se escucha a Satie, “se escucha el fondo”. Esto es una postura radical en la música: una música que traslada la atención del oyente desde el tema principal a su inaudible fondo. De la misma manera, en que una postura crítica traslada la atención desde la fraternidad universal promovida por políticos y empresarios hacia el trabajo y sufrimiento de la gente ordinaria e invisible. En este nivel, el de la estructura musical, es donde Satie introdujo la única idea realmente nueva desde Beethoven: la música debe ser una parte del sonido del entorno, la voz de aquéllos sin voz.

En este sentido, la crítica ideológica o paralaje crítica consiste en hacer familiar lo extraño y hacer de lo extraño algo familiar: se trata de revelar la forma en que los procesos educativos son distorsionados por la operación menos “visible” de la ideología: el currículo oculto. A diferencia de los enfoques metodológicos positivista y constructivista, que comienzan con lo diferente para volverlo comprensible, el teórico crítico ataca lo familiar para volverlo algo ajeno, algo que permita transformar la irracionalidad y la brecha social que rige la vida escolar.

Desde la perspectiva žižekiana, el psicoanálisis, el materialismo dialéctico y la física cuántica, rompen con este tipo de concepciones, ya que son el único tipo de conocimiento que no se autodescribe como un estudio neutral y adecuado de la realidad. Estas tres disciplinas se conciben como una intervención directa sobre su objeto: la teoría transforma la realidad, el investigador transforma su objeto de conocimiento al conocerlo:

In quantum physics, as well as in Marxism and psychoanalysis, the 'true' knowledge affects its object: in Marxism, the theory describes society from the standpoint of its revolutionary change, and thereby transforms its object (the working class) into a revolutionary subject — the neutral description of society is formally 'false', it involves the acceptance of the existing order; in psychoanalysis, the act of interpretation itself intervenes in its object (dissolves the symptom); in quantum physics, the act of measurement itself brings about the 'collapse of the wave function'. In all three cases, the self-relativization of the theory, far from undermining its cognitive claim, serves as the ultimate proof of its validity. (Žižek 1996: 208)

Participación acusmática

Para la recolección de la información se contó con la participación de tres estamentos de la comunidad educativa (de la sede central): estudiantes, docentes y padres de familia. Los estudiantes que participaron pertenecen a la sede central de la I. E. Se trata de estudiantes de cuarto y quinto de primaria, y de algunos estudiantes de básica secundaria. Los padres de familia que participaron fueron en su mayoría de los grados tercero, cuarto y quinto de primaria. En cuanto a los docentes, participó todo el cuerpo docente de la I. E.

Sin embargo, para una postura crítica se debe trasladar la atención del oyente desde el tema principal a su inaudible fondo. Dentro de la perspectiva crítica lo que se lee “es el fondo”, con el propósito de crear el espacio propicio para que la línea vocal de aquello sin voz, el sujeto educativo, asuma la línea melódica principal. El sujeto educativo es una voz sin portador, una voz que no puede atribuirse a ningún miembro

de la comunidad educativa en particular. Esta voz es implacable precisamente porque es imposible ubicarla, porque no forma parte de la realidad discursiva de la I. E.: “Insofar as it is not anchored to a specific source, localized in a specific place, the *voix acousmatique* functions as a threat that lurks everywhere (...)” (Žižek 1991: 127).

Se trata, entonces, en términos de Tasič (2001), del formalismo hilbertiano. Ahora bien, dentro de esta perspectiva, se argumenta acerca del error de pensar que las personas son autónomas. Por el contrario, para los formalistas, las personas no son más que el efecto de estructuras que las determinan. Por esta razón, aquello en que debe centrarse la investigación son las relaciones establecidas entre los elementos, y no los elementos mismos, es decir, que todas las propiedades que se puedan atribuir a los elementos surgen de la posición que ocupan los elementos dentro del sistema. De ninguna manera, debe hacerse referencia a cualquier tipo de cualidades intrínsecas de los elementos por fuera de las relaciones que establecen entre sí, dentro del sistema o estructura:

The most interesting feature of this work is the fact that Hilbert programmatically left the primitive concepts—point, line, circle—undefined. All that matters, ultimately, are the interrelationships of these unspecified objects, seen as symbolic elements of an abstract structure regulated by axioms. (Tasič 2001: 67)

Procedimiento

En este sentido, lo primero que se llevó a cabo fue un diagnóstico de la institución mediante la identificación de todos aquellos conflictos de carácter sociocultural que afectan la convivencia escolar y el normal desempeño de las labores académicas (síntoma escolar). Para esto se trabajó con algunos padres de familia de primaria en la discusión de las problemáticas que se consideraban relevantes para su urgente intervención y resolución, aprovechando espacios de encuentro tales como las escuelas de padres, las reuniones de entrega de boletines, el día E de la familia y asambleas generales. Entre las problemáticas socioculturales relacionadas por los

padres de familia se hallan: consumo y abuso de estupefacientes, discriminación, acoso y maltrato escolar, embarazos a temprana edad y actividad sexual irresponsable.

También, se llevaron a cabo trabajos de campo con estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, quienes hicieron un acercamiento a estudiantes de secundaria, con la finalidad de conocer de mano de los directamente implicados, las problemáticas y conflictos que se viven en la institución. Algunos estudiantes se enfocaron en las problemáticas de carácter sexual, otros en las problemáticas relacionadas con el consumo y otros con las problemáticas de discriminación, matoneo y deserción escolar. Aunque la mayoría de estudiantes se sirvieron del diálogo para abordar a los estudiantes de secundaria, otros recurrieron al registro fotográfico.

En segundo lugar, se trabajó con los docentes en el registro de diferentes prácticas pedagógicas relacionadas con la construcción, actualización y ejecución de los planes de estudio, del sistema de evaluación y del pacto de convivencia (ideología pedagógica), en relación con el reconocimiento y la intervención de las diferentes problemáticas socioculturales presentes en la I. E. Conocer de mano de los docentes, si en la actualización del PEI y de los proyectos transversales, o en la implementación del proyecto de Inclusión Educativa, se busca impactar las problemáticas socioculturales identificadas por los padres de familia. Además, si se las tiene en cuenta para su tratamiento pedagógico o si las planeaciones y acciones pedagógicas son pertinentes.

Por último, se procedió al registro de diferentes tipos de prácticas pedagógicas reproducidas por los docentes de la sede central en su trabajo de aula. Concernientes a los métodos de enseñanza, las formas de evaluación ejecutada y los objetos de conocimiento propuestos para su enseñanza y desarrollo (currículo oculto).

Un pequeño análisis brechtiano

De acuerdo con Žižek (1992), con la “pequeña pedagogía” de sus obras teatrales, Brecht borró la división que separaba a los actores del público: ¡Quienes “aprenden” son los propios actores, no el público! Brecht habló de que las piezas didácticas debían denunciar y socavar la ideología dominante, no en el nivel de sus proposiciones teóricas generales sino en el de la “microfísica del poder”: las pautas de

comportamiento, los rituales que materializan las proposiciones ideológicas, etc. Hoy más que nunca se debe rechazar la celebración seductora de la experiencia transgresiva, la experiencia de ir más allá de los límites, ya que tales gestos son "parte del juego" provocado por el sistema capitalista.

En este sentido, con la "pequeña pedagogía", se debe borrar la división que separa a los docentes del estudiantado: ¡Quienes "aprenden" son los propios docentes, no los estudiantes! Las prácticas pedagógicas deben socavar la ideología curricular dominante, no en el nivel de los modelos y métodos generales sino en el de la "microfísica del saber": los ejercicios rutinarios, las evaluaciones bancarias, etc.

Respecto a lo que se vive dentro de nuestra realidad escolar, se puede decir que existe una tensión en el interior de la comunidad educativa. Esta tensión, expresada en las diferentes problemáticas socioculturales, es la que existe entre las partes que tienen su sitio (políticas ministeriales, programas curriculares, pruebas externas, etc.), y la parte sin parte que contradice dicho sistema (las diferentes realidades familiares, sociales y económicas de los estudiantes, y que no son tenidas en cuenta). De modo que, nuestro discurso curricular como tal, se revela entonces como un modo de renegación de la lógica conflictiva que tiene lugar dentro de la comunidad educativa.

Nuestro discurso curricular, entonces, reduce la distancia necesaria para la reflexión, para la postura crítica y la transformación social. Se reduce a la implementación de un sinnúmero de reglas de adaptación que se limitan a permitirnos aprender a jugar el juego capitalista de estándares globales, logro de estímulos académicos, cumplimiento de programas impuestos, consumo de mercancías teórico-pedagógicas recicladas, etc. En esta medida, se asumen roles establecidos, no mandatos simbólicos que nos comprometan y que impliquen identificarnos simbólicamente con alguna causa, ideal o persona.

En este sentido, nuestra postura curricular administrativa favorece la proliferación de "estilos de vida" insustanciales, superficiales, insípidos. Se trata de un activismo pedagógico en el cual se pretende otorgar un papel fundamental a la experiencia personal, al significado individual, a la libre construcción de la personalidad narcisista:

Ključni aspekt vloge šole v narcisistični socializaciji je podpiranje narcisističnih vzgojnih vzorcev v družini, in sicer z opuščanjem avtoritativnih pravil in odnosov, izogibanjem frustracijam učencev ob njihovem soočanju z omejitvami svobodne volje, mejami njihovih zmožnosti za doseganje standardov znanja in neustreznostjo njihovega vedenja. Poleg naštetega narcisistične vzgojne vzorce utrjuje terapevtska obravnava disciplinsko problematičnih učencev in uveljavljanje terapevtske avtoritete, ki hierarhične odnose med učitelji in učenci prikriva s participacijo pri oblikovanju pravil in poudarjanjem prijateljskih, sodelovalnih odnosov. (Pobežin 2009: 76)

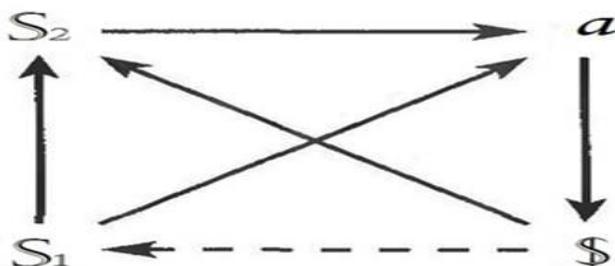
De manera que, si nuestro discurso curricular, por un lado, parece promover una dinámica competitiva y liberal, fundamentada en el ejercicio de un individuo racional, autónomo, que desarrolla sus competencias y su pensamiento estratégico. Por otro lado, exige la adopción de estándares, de calidad y la subordinación a una política educativa impuesta, la cual es monitoreada mediante pruebas externas y autoevaluaciones institucionales.

Nuestro discurso curricular no es otro que técnico-administrativo. Ya que si por un lado, promueve un aprendizaje autónomo y "crítico". Por otro lado, impone una cosmovisión inadvertida por medio de estándares de calidad, de indicadores de eficiencia, de evaluaciones de desempeño, de metas de progreso, de una jerga llena de tecnicismos y empobrecida conceptualmente (PTA, STS, ISCE, DBA, EBC, ABP, etc.), de contenidos comunes y evaluaciones generales:

In other words, though a radically different picture of education is painted, emphasising the personalised discovery and knowing, they are also caught in a wider system which understands education in a more bureaucratic sense where testing and examining particular constructs of learning are important and valued. We may want a new direction for education, but a wider system imposes itself, and we need it to if we are to exist within that system. (Wall y Perrin 2015: 40)

En realidad, se trata de las dos caras de la práctica pedagógica en nuestra institución: un lado burocrático y otro lado neoliberal de educación empresarial. La perspectiva crítica nos muestra que nuestro discurso curricular nos ofrece coerción y seducción al tiempo. Desde esta perspectiva, la teoría crítica de la Escuela Lacaniana de Ljubljana nos permite conocer la reproducción de nuestra realidad escolar a nivel del currículo oculto (significados, limitaciones, valores culturales y relaciones sociales generados en la cotidianidad del aula y la institución).

El currículo oculto postula una red de suposiciones que son internalizadas por los miembros de nuestra comunidad educativa y que establecen los límites de lo legítimo. Este proceso se lleva a cabo por la ausencia total de casos que evidencien la relevancia del conflicto intelectual y normativo en las áreas temáticas. Tales suposiciones son naturalizadas por los miembros de nuestra comunidad educativa, ya que en ningún momento se cuestionan. En lugar de concebir al conflicto y a la contradicción como “fuerzas impulsoras” de nuestro desarrollo institucional, se supone que el conflicto es fundamentalmente malo, y que debería ser eliminado.



Discurso curricular técnico-administrativo.

En el nivel superior de nuestro currículo técnico-administrativo, constituido por el agente del discurso y el otro hacia quien va dirigido, hallamos la parte consciente de nuestro lazo social discursivo: el currículo formal. En este nivel consciente o currículo formal se encuentran localizados los elementos S₂ y a. Que el elemento S₂ esté ocupando el lugar del agente del discurso, significa que lo que moviliza la práctica pedagógica en este caso, es el conocimiento técnico-administrativo. Esto quiere decir, que aquello que moviliza nuestra práctica pedagógica (planes de área, PEI, planes de

aula, sistema de evaluación), se halla determinado por la política educativa globalizada (OCDE, ISCE, ICFES, pruebas pisa).

Este conocimiento técnico empresarial se dirige hacia un otro, lugar ocupado en este discurso por el elemento *a*. Se trata de aquellos ajenos a la ideología de la tecnología educativa que necesitan ser integrados: directivos, docentes, padres y estudiantes, cuyas prácticas enmarcan lo tradicional, lo no cualificado:

That is, the vocabulary of the ideology provides the apparatus or technology through which one is recognised, and through which one learns to recognise oneself. Learning or teaching effectively in those terms only guarantees subscription to that ideology. It only guarantees successful mathematics learning teaching if you happen to subscribe to that ideology and the infrastructure that supports it. (Brown 2008: 236)

Sin embargo, todo discurso posee su nivel inconsciente o currículo oculto, aquello que se nos escapa y nos gobierna por no poder ser explicitado. En nuestro caso, este nivel está representado por los elementos \$ (el síntoma) en el lugar de los efectos producidos por nuestro discurso y S_1 (la política neoliberal) en el lugar de nuestra verdad curricular inconsciente. S_1 representa la lógica de la competencia empresarial y \$ representa aquello que no permite que nuestro currículo tecnológico se cumpla a cabalidad: directivos con desfalcos y contrataciones ilegales, docentes que improvisan y no interesados por la educación de los estudiantes, padres que se desobligan de su función y la descargan al maestro, estudiantes desinteresados y atendidos a la promoción obligatoria que les otorga el sistema:

The message we get is that it is fine to change teaching methods, learning strategies and even the curricular content—what can be called, after Marx, the superstructure of schooling—as long as the core features of the system (capitalist schooling based on accreditation, the infrastructure) remains the same. (Pais et al. 2012: 31)

De manera que S_1 , la verdad inconsciente (currículo oculto) de nuestro discurso curricular no es otra que la dinámica capitalista global representada en este caso por la lógica de la competencia empresarial (desarrollo de competencias laborales, cátedra de emprendimiento y pensamiento estratégico), indicadores de calidad (ISCE), evaluaciones de desempeño, etc. Por esta razón, dentro de nuestra institución el conflicto es urgentemente reemplazado por una medida administrativa o empresarial que lo dirima. Sin prever que la emergencia actual de la agresividad social y la apatía académica, es correlativa a la indiferencia por la voz de lo otro, a la despolitización de las problemáticas socioculturales que se manifiestan dentro de la institución. En este sentido, las problemáticas socioculturales no son otra cosa que manifestaciones inconscientes, emocionales y violentas, por hacerse reconocer, por hacerse oír por otros medios. Ya que, en medio de la dinámica empresarial del discurso curricular, se hace evidente su falta de fundamento, de que son una parte sin parte.

Nuestro discurso curricular está generando la despolitización del conflicto, al orientar toda discusión pedagógica exclusivamente hacia cuestiones técnico-administrativas como el ranking en las pruebas externas, la acomodación de planes de estudio a las políticas internacionales, etc., sin intervenir realmente en el nivel en que se toman las decisiones que nos afectan a todos. Por esta razón, en vez de celebrar las nuevas libertades generadas por la política educativa, es más crucial concentrarse en lo que sigue siendo lo mismo: la lógica inexorable del capital: "These main features are the fact that schools are places of social selection, and teachers are agents of exclusion, even (or especially) if they refuse to recognize it" (Pais et al. 2012: 32).

En términos de Riha (2012), en nuestra comunidad educativa se opera un cambio en las formas de dominación, al ser legitimadas por medio del discurso curricular técnico-administrativo. Este enfoque curricular se enuncia desde la posición del saber neutral, rechazando su dimensión performativa, al presentar cualquier decisión basada en el poder, como un estado natural de las cosas. Desde la perspectiva de Tomšič (2015), nuestro discurso curricular con su retórica de personas autónomas, creativas y emprendedoras, conlleva al no cuestionamiento de ciertas cosas. Puesto que, presupone silenciosamente un sistema "naturalizado", no tematizado de la mercantilización de la escuela. Se trata de la renuncia a la idea de otra mirada de las

dinámicas institucionales. No se interviene el nivel en que se toman las decisiones que nos afectan a todos.

Por esta razón, aunque el currículo formal de nuestra institución, con su lógica de desarrollo de competencias laborales, de espíritu emprendedor y pensamiento estratégico; con su dinámica de indicadores de calidad (ISCE), de evaluaciones de desempeño, etc. Se empeñe en establecer la armonía escolar entre los estamentos, no logra integrar aquello que hace síntoma, aquello que está por fuera de su lógica: las prácticas y saberes socioculturales de su comunidad educativa:

Učinek ideologije je učinek samoumevnosti in spontanosti, s pomočjo katerega se prikriva konfliktnost in problematičnost šolskih zahtev. Če se nam šolska rutina kaže kot samoumevna, je ne postavljamo pod vprašaj. Bolj ko neko šolsko navado doživljamo kot samoumevno, manj možnosti je, da bomo razkrili njeno problematičnost, da bomo »za navadnim našli ne-navadno«. (Bregar 2012: 64)

Postludio

De acuerdo con Žižek (2006), entre la postura revolucionaria de Wagner, en la cual la realidad es miserable debido a razones históricas contingentes; y su postura schopenhaueriana, en la cual la realidad es, per se, miserable. Hay que quedarse con la segunda opción. La lección de Wagner es que el mayor acto de libertad consiste en aceptar la propia anulación total.

En este sentido, la perspectiva crítica hace patente la desarmonía, la contradicción o el conflicto, se fundamenta en un saber transdisciplinar acerca de la práctica pedagógica y las producciones discursivas de la comunidad educativa concreta, en el marco de contextos conflictivos. En términos de Šumič (2009), reconocer la desarmonía constitutiva del discurso curricular, es la definición misma de la democracia. Por lo tanto, la democracia misma es un exceso disruptivo respecto a la lógica clasificatoria de la escuela, se trata de una perspectiva que construye el espacio apropiado para la emancipación, es decir, para "personas que no encuentran parte en el terreno mismo del orden discursivo vigente". La verdadera lucha política es la lucha

por hacer oír la propia voz y hacer que sea reconocida como la voz de un interlocutor legítimo.

Las diferentes problemáticas socioculturales presentes en la institución son la manifestación de una contradicción entre la idea que tiene la institución de sí misma y lo que es en la práctica. La manifestación de las problemáticas socioculturales dentro de la institución son una forma de expresar simbólicamente aquella voz que no tiene lugar dentro del discurso hegemónico. Las problemáticas no dejarán de manifestarse en tanto sean reconocidas como consecuencia de las prácticas pedagógicas institucionales. Existe una contradicción entre el ideal curricular (el estudiante como centro del proceso educativo) y el currículo real de la institución (la escuela como empresa). La transformación de las realidades actuales no se hará efectiva en tanto no se transforme la práctica institucional. La transformación de realidades obedece a una postura movilizadora por el deseo de saber acerca de los condicionamientos ideológicos que sobredeterminan las prácticas. El saber crítico es un dispositivo que constituye el deseo de saber acerca de tales condicionamientos ideológicos. El enfoque crítico no es la constitución de una realidad positiva, sustancial, sino la adopción de una vigilancia y una ruptura epistemológicas permanentes. Este nuevo dispositivo, permite la ubicación de otro tipo de subjetividad que rebasa su circunscripción al ámbito no-conflictivo de la oferta cotidiana de contenidos de enseñanza y se identifica con la brecha sintomática, con la parte sin parte que cuestiona al orden de cosas vigente.

Sin embargo, la paradoja consiste en que siempre nos aproximamos a nuestro objeto, el currículo crítico, sin alcanzarlo nunca. Paradoja existencial de un continuo acercamiento a un objeto que no obstante, se mantiene a una distancia constante. El objeto está siempre perdido, lo único que podemos hacer es dar vueltas a su alrededor. En términos de Žižek (2010), la teoría de la relatividad de Einstein nos proporciona la topología adecuada a esta paradoja. El hecho de que, para cualquier observador, sin importar lo rápido que se mueva o la dirección en que lo haga: la luz se mueve siempre a la misma velocidad. Por esta razón, al margen de que nos aproximemos o nos alejemos de nuestro objeto de deseo, un currículo otro, este objeto permanecerá a la misma distancia. Se trata de una paradoja cuya topología es la del objeto de deseo, que no podemos aferrar, no importa lo que hagamos para alcanzarlo:

All great composers fail —Beethoven's ninth is a failure, Wagner's Parsifal is a failure, the finale of Mozart's Cosi is a failure— failure is a sign that the composer is dealing with the Real of the musical matter. It is only the “light” kitsch composers who can pass from one smooth triumph to the next. (Žižek 2012: 604)

Composiciones referidas

- Bahovec, E. (2012). Kaj je dober prostor za misliti? Filozofija, arhitektura, šolanje. *Sodobna Pedagogika- Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, p. 18-33
- Bregar, K. (2012). Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element (prikritega) kurikula. *Sodobna Pedagogika - Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, p. 52-72
- Brown, T. (2008). Lacan, Subjectivity and the Task of Mathematics Education Research. *Educ Stud Math*, 68, p. 227–245
- Clarke, M. (2012). The Other Side of Education: a Lacanian Critique of Neoliberal Education Policy. En: *Other Education: the Journal of Educational Alternatives*, volume 1, issue 1, p. 46-60.
- Darmon, M. (2008). *Ensayos acerca de la topología lacaniana*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Dolar, M. (2006). *A Voice and Nothing More*. Cambridge: The Mit Press.
- Eidelsztein, A. (2006). *La topología en la clínica psicoanalítica*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Korman, V. (2004). *El espacio psicoanalítico. Freud-Lacan-Möbius*. Madrid: Síntesis.
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1998). *Le Séminaire, livre XVII: L'envers de la psychanalyse*. Paris: Éditions du Seuil.
- Pais, A., Fernandes, E., Matos, J. F., Alves, A. S. (2012). Recovering the Meaning of “Critique” in Critical Mathematics Education. En: *For the Learning of Mathematics* 32, 1, p. 28-32.
- Pobežin, V. (2009). *Šola kot agens narcisistične socializacije*. Maribor: Univerza v Mariboru.
- Riha, R. (2005). Ali znanost misli: znanost in etika. *Filozofski vestnik*, vol. XXVI, n° 3, p. 97–114
- Sanabria, Ä. (2007). El vínculo educativo: apuestas y paradojas. *El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. Paradigma*, vol. XXVIII, n° 2, p. 197-210.
- Šumič, J. (2009). Infinitization of the Subject. *Filozofski Vestnik*. Vol., XXX, n° 2, p. 247-278
- Tasič, V. (2001). *Mathematics and the Roots of Postmodern Thought*. New York: Oxford University Press.

- Tomšič, S. (2015). Laughter and Capitalism. *Journal of the Jan van Eyck Circle for Lacanian Ideology Critique*, 8, p. 22-38
- Žižek, S. (1989). *The Sublime Object of Ideology*. London: Verso.
- Žižek, S. (1991). *Looking Awry: An Introduction to Jacques Lacan Through Popular Culture*. Cambridge: The Mit Press.
- Žižek, S. (1992). *Enjoy Your Symptom!: Jacques Lacan In Hollywood and Out*. New York: Routledge.
- Žižek, S. (1996). *The Indivisible Remainder: An Essay on Schelling and Related Matters*. London: Verso.
- Žižek, S. (1997). *The Plague of Fantasies*. London: Verso.
- Žižek, S. (1999). *The Ticklish Subject: The Absent Centre of Political Ontology*. London: Verso.
- Žižek, S. (2006). *The Parallax View*. London: Verso.
- Žižek, S. (2008). *In Defense of Lost Causes*. Cambridge: The Mit Press.
- Žižek, S. (2010). *Living in the End Times*. London: Verso.
- Žižek, S. (2012). *Less than Nothing: Hegel and the Shadow of Dialectical Materialism*. London: Verso.
- Wall, T. y Perrin, D. (2015). We Know, but Still. En: Slavoj Žižek. *A Žižekian Gaze at Education*. Springer, p. 37-48