

## REDUCCIÓN EPISTÉMICA Y VOLUNTARISMO POLÍTICO. LA ENSEÑANZA ENTENDIDA COMO "PRÁCTICAS" EN EL DISCURSO DE LA UNIVERSIDAD INTEGRADA AL MEDIO

*Joaquin Venturini (UdelaR)*

### RESUMEN

Presentamos aquí elementos de crítica al difundido discurso de una universidad integrada al medio o discurso integracionista. Para ello partimos del análisis de un artículo representativo de este discurso. Veremos que las propuestas del mismo se sustentan en un voluntarismo político en detrimento del funcionamiento de los saberes en sus propios campos teóricos o epistémicos. En este marco de sobrevaloración de lo político y de la acción proliferan las nociones de agente volitivo, autoconciencia y estabilidad de las representaciones, saberes-hacer que desconocen la falta constitutiva de los saberes científicos (falta-saber). Así, las nociones de enseñanza como "prácticas" se presentan en su íntima afinidad con ese voluntarismo político en tanto son su correlato en la enseñanza universitaria.

### PALABRAS CLAVE:

Episteme; Falta-saber; Enseñanza; Prácticas.

## EPISTEM REDUCTION AND POLITICAL VOLUNTARISM. TEACHING SEEN AS "PRACTICES" IN THE DISCOURSE OF UNIVERSITY INTREGRATED TO MEDIUM

### ABSTRACT

We present elements for a critical of the discourse of the integrated university at medium or integration discourse. To do this we start from the analysis of a representative item of this discourse. We will see that its proposals are based on the same political voluntarism detrimental to the functioning of knowledge on its own theorists or epistemic fields. In this frame of overvaluation of the political and actions, proliferate notions of volitional agent, self-awareness and stability of representations, knowledges-doing that remain ignorant of the constitutive lack of scientific knowledge (lack-knowledge). Thus, notions of teaching as "practices" are presented in its close affinity to the political voluntarism as are their correlate in university teaching.

### KEY WORDS:

Episteme; Lack-knowledge; Teaching; Practices

### 1. PRESENTACIÓN

Aquí presentamos elementos de crítica al difundido discurso de una universidad integrada al medio o *discurso integracionista*, como aquí lo llamamos. Este discurso

presenta múltiples manifestaciones en la implementación de políticas universitarias en general y de políticas de enseñanza universitaria en particular. La exhortación a la producción interdisciplinaria de conocimientos y a la actividad de extensión, en el entendido de que en ella se realiza una devolución a la sociedad, son ejemplos de políticas universitarias en su amplia acepción. La concepción de la enseñanza como prácticas autoconsistentes, efectuadas por unidades egoicas transparentes, donde los problemas de la enseñanza responden a la mala o inadecuada voluntad de algunos agentes directamente involucrados en los procesos de transmisión de saberes-conocimientos, es ejemplo de políticas de enseñanza universitaria en particular.

Estos ejemplos tienen como denominador común lo que entendemos como elemento central del discurso integracionista: un *voluntarismo político* en el que se amplifica el ideario de *agentes autodeterminados*, lo que conlleva una *reducción epistémica* como ilusión de determinación de los saberes (falta-saberes) desde los conocimientos operativos (saberes-hacer), entendidos como prioritarios. Se opone a ese voluntarismo la concepción de los saberes desde la investigación fundamental, en la lógica específica de los singulares y heterogéneos campos teóricos de los saberes (falta-saberes).

Ello nos conduce a la consideración de dualismos *pares* y *dispares*. Los dualismos dispares no están conformados por términos exactamente opuestos, no se excluyen mutuamente de modo complementario abarcando una totalidad, un universo de discurso. Algunos dualismos de estructura dispar propios de la teoría psicoanalítica dan cuenta de la disimetría de esta desigualdad: proceso primario/proceso secundario, pulsión de muerte/libido, inconsciente/conciencia, sujeto/yo, simbólico/imaginario.

Encontramos respaldo similar en estudios en teoría de la enseñanza que parten de teorizaciones psicoanalíticas: falta-saber/saber-hacer (BEHARES, 2008), que se superpone al dualismo dispar lacaniano simbólico/imaginario. El primero de los términos de estos dualismos es prioritario respecto al segundo, en su prioridad radica la disparidad. Siguiendo de cerca el dualismo falta-saber/saber-hacer, cabe entender lo epistémico y lo político en un dualismo de disparidad, apuntando a la prioridad de lo epistémico. La *episteme* produce efectos en la acción, en las prácticas. Tiene consecuencias políticas, pero esas consecuencias son imprecisables. Esa búsqueda de precisión es una ilusión que nace al tornar prioritario lo político sobre lo epistémico. En la ilusión de la prioridad de lo político se sostiene todo voluntarismo.

Partimos de la lectura del artículo *La pertinencia en la educación superior: elementos para su comprensión*, de Luis Alberto Malagón (2003), dado que nos parece representativo del discurso integracionista. El autor presenta tres perspectivas desde las cuales se legitima la “educación superior”: una perspectiva política, una económica y una social. Añade una cuarta que, a su criterio, debería ser la perspectiva directriz legitimadora de la educación superior: la perspectiva integral.

## **2. LAS PERSPECTIVAS DE LEGITIMACIÓN DE LA “EDUCACIÓN SUPERIOR”. ELEMENTOS DEL DISCURSO INTEGRACIONISTA**

Malagón (2003) nos habla de la necesidad de legitimar la existencia de la “educación superior”, a la que asimila la “educación universitaria”, dada su “pertinencia”. La perspectiva política de la pertinencia apunta a la necesidad de que la universidad funcione integrada de acuerdo a los requerimientos del mundo actual. La perspectiva económica apunta a la necesidad de una universidad funcional a las necesidades del sector productivo. La perspectiva social refiere a una universidad comprometida con el entorno social y la ayuda a los sectores mas postergados. La perspectiva integral intenta ser una síntesis de las perspectivas anteriores, en la cual las cuestiones de estructuración curriculares se vuelven centrales. Veamos con mayor detenimiento cada una de estas.

La pertinencia política está fundada en las aspiraciones de carácter deóntico a propósito de la universidad. El autor refiere a un informe de la UNESCO: el *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior* (1995). El autor presenta su parecer acerca de las formas de pertinencia que se infieren de dichos documentos.

Se habla aquí de pertinencia, en particular, desde el punto de vista del papel desempeñado por la enseñanza superior como sistema y por cada una de sus instituciones con respecto a la sociedad, y también desde el punto de vista de lo que la sociedad espera de la educación superior. La pertinencia debe pues abarcar cuestiones como la democratización del acceso y mayores oportunidades de participación en la educación superior durante las distintas fases de la vida, los vínculos con el mundo del trabajo y las responsabilidades de la educación superior con respecto al sistema en su conjunto. No menos importante es la participación de la comunidad de la educación superior en la búsqueda de soluciones a problemas humanos apremiantes como la demografía, el medio ambiente, la paz y el entendimiento internacional, la democracia y los derechos humanos (MALAGÓN, 2003, p.11).

En términos generales, la pertinencia política apunta al compromiso de la universidad como institución civil, agente capaz de propiciar las transformaciones necesarias definidas como de primer orden por distintos agentes políticos, sociales y económicos del medio. Se trata de una forma de pertinencia muy general que no excluye a nuestro juicio a ninguna de las siguientes.

La perspectiva económica de la pertinencia apunta directamente a la adecuación de la producción de conocimientos y de la “educación universitaria” en función de la maximización del rendimiento de la infraestructura productiva. El autor aborda algunos problemas que, en lo fundamental, refieren a la necesidad de la investigación aplicada y al interés político-económico de la sinergia de los saberes en el trabajo interdisciplinario como medio de resolución de problemas. Vemos en la perspectiva economicista una particular forma de pertinencia que no entra en conflicto con otras formas de pertinencia. Más bien es común a todas ellas, al menos en el modo en que es planteada por el autor.

La perspectiva social de la pertinencia acepta los desafíos planteados por la perspectiva política enfatizada por UNESCO, por lo que también acepta en buena medida los criterios eficientistas y productivistas enfatizados en la perspectiva economicista. Hace énfasis en la necesidad de defender la función crítica de la universidad como “una institución protagónica de los procesos sociales, económicos y políticos, con capacidad de crítica y de cuestionamiento del status quo o establecimiento, y con capacidad de diálogo e interlocución con el entorno y consigo misma” (MALAGÓN, 2003, p.17). Se hace especial énfasis en ideas como “sociedad del conocimiento” o “sociedad de la información”, e inmediatamente se invoca la necesidad de nuevas pedagogías universitarias centradas en las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento (NTIC). El centro del debate educativo universitario está en la transmisión de los soportes materiales donde se inscribe el conocimiento, mientras que la naturaleza del mismo goza de menor presencia en los estudios al respecto. Acerca de la función social de la universidad, se constata la revalorización de la función de extensión universitaria.

Durante mucho tiempo se han mantenido como funciones esenciales de la universidad: la docencia, la investigación y la extensión, y ésta última era considerada como la verdadera “función social de la universidad”. Hoy, con la inclusión de la pertinencia en la agenda de la educación superior en el

mundo, la función social de la universidad constituye la esencia misma de la universidad (MALAGÓN, 2003, p.18).

La perspectiva integral a la que suscribe el autor pretende unificar las anteriores perspectivas. Lo político y económico se conjugan al entenderse que lo político no puede descuidar el sector productivo en tanto que infraestructura y lo económico no puede descuidar lo político en tanto que instancia de reflexión sobre los ideales de justicia y equidad social, algo que el funcionamiento ciego del mercado no provee por sí mismo. El autor presenta una serie de antagonismos a ser superados que se resumen en la oposición *universidad/sociedad*. Las estructuras de investigación deberán relacionarse con los problemas del medio. La función de extensión, elevada a la esencia misma de la universidad del mundo actual, se presenta como puente tendido para la transición de la universidad tradicional a la nueva universidad. Para terminar, el autor resume sucintamente el espíritu de las propuestas señaladas

No hay duda que los nuevos escenarios de la educación superior presionan un cambio a fondo de las estructuras de la universidad, de su misión, su visión y de la cultura institucional dominante, no solamente para que la universidad se adapte, se adecue, sino para que pueda ser una institución moderna y crítica, capaz de incidir, participar, acompañar y liderar los cambios del entorno (MALAGÓN, 2003, p.23).

### **3. DISCURSO INTEGRACIONISTA Y VOLUNTARISMO POLÍTICO**

Más allá de la pluralidad de jerarquizaciones de los elementos que hacen a la pertinencia de la educación superior, hay nociones generales presentes en la misma idea de pertinencia.

La universidad humboldtiana de conocimiento científico en sí mismo, de investigación fundamental, es desplazada por una investigación de carácter aplicacionista-eficientista.

Un nuevo paradigma de la función de la educación superior ha venido surgiendo poco a poco durante los últimos veinte años. Aparentemente ha desaparecido la magnanimidad de un Von Humboldt o un Newman, con su búsqueda del conocimiento por el conocimiento en sí. Sus lugares han sido ocupados por un concepto de la educación superior según el cual las universidades han de servir a la sociedad, primordialmente respaldando la economía y mejorando las condiciones de vida de sus ciudadanos (Gibbons en MALAGÓN 2003, p.12-13).

Se cuestiona al propio cogobierno. Cualquier legitimación de la educación universitaria prioriza, según el autor, una “universidad heterónoma” a una “autónoma”.

Las nuevas formas de cogobierno deberían apuntar a una relación de “triple-hélice” entre universidad, estado y sociedad. “La idea de una universidad responsable consigo misma, es un concepto que pertenece a otra época” (MALAGÓN, 2003, p.10).

La enseñanza, devenida educación, deberá ser actualizada de acuerdo a los estudios más actuales en pedagogía universitaria y deberá incorporar NTICs como modo de acelerar e incrementar la información que hace al conocimiento. “Los sistemas pedagógicos convencionales han mostrado su incapacidad para responder a las necesidades actuales de una formación integral centrada en la creatividad, comprensión, participación y *construcción social* del conocimiento” (MALAGÓN, 2003, p.10). Las NTIC son presentadas como la principal herramienta de cambio y renovación.

Las nuevas tecnologías de información y comunicación, NTIC, han generado nuevos escenarios tecnológicos que modifican radicalmente los procesos a través de los cuales circula y se desarrolla la información y el conocimiento e impactan de manera profunda, no sólo los hábitos cotidianos de relacionarse, sino los procesos institucionales de formación (MALAGÓN, 2003, p.10).

Las nociones de “sociedad del conocimiento” y de “sociedad de la información”, con sus resonancias de cambio, interacción y dinamismo, interpelan a las “pesadas” modalidades de enseñanza de la universidad tradicional. Aquellas modalidades responderían a la clase “magistral” en la que el docente imparte un conocimiento desde lo alto de su pedestal, con escaso o inexistente diálogo con los estudiantes. Las nuevas pedagogías pensadas para la educación universitaria apuntan a una mayor “interacción” entre docente y alumnos, así como entre alumnos, en el entendido de que el conocimiento se construye colectivamente y que la construcción del conocimiento científico es *una cuestión de voluntad de agentes institucionales*.

Es de destacar que esta fascinación con lo tecnológico conlleva peligros no desdeñables para la enseñanza, siendo el más notorio la pérdida de contemplación de lo que comúnmente se llama los “contenidos” de las estructuras curriculares, que no es nada menos que el *saber*. Desde otras perspectivas, el saber debiera ser el centro y ocasión de toda enseñanza y en especial de la enseñanza universitaria (BEHARES, 2011). Ciertamente, la excesiva pedagogización de la enseñanza conlleva estos riesgos y más aún ascendiendo en los escalones de la tecnologización de la enseñanza con las NTIC, en las que la amplificación de lo tecnológico por sobre el saber probablemente alcance su máximo punto de expresión.

El conocimiento es el más importante capital en las sociedades actuales. La universidad debe ser entendida como otra de las empresas que constituyen el mercado del conocimiento, siendo la naturaleza de este conocimiento la del conocimiento útil, técnico, tecnológico, etc. Aunque ello sea evidente es de mencionar, ya que cuando se habla de “sociedad del conocimiento” se lo hace muchas veces en términos excesivamente generales, como si se incluyera a todos los saberes que el hombre ha producido y acumulado a lo largo de la historia hasta nuestros días. Obviamente, esto no es así. Y aunque Malagón intenta diferenciar una pertinencia económica, más inclinada hacia el neoliberalismo, de una pertinencia social, inclinada hacia la búsqueda de la equidad social, los conocimientos pertinentes para la sociedad del conocimiento son invariablemente los mismos: aquellos que inciden inmediatamente en la lógica del mercado, siendo la retribución económica inmediata, sean cuales sean los criterios de redistribución social del beneficio.

Hay un proceso de redefinición de los saberes, en el cual las aulas académicas ya no constituyen los espacios “naturales” de construcción del conocimiento, sino los contextos de aplicación de la ciencia: *la práctica*. En ese sentido hay un desplazamiento hacia la investigación como el motor de desarrollo en la función social de la universidad. De igual manera, las diferentes formas de organización del conocimiento: inter, trans y multidisciplinariedad, constituyen propiedades importantes para los procesos de formación y de articulación de la relación universidad-contexto, por cuanto involucran elementos como: contextos de aplicación como espacios de generación de conocimientos; las alternativas de solución *conjugan componentes teóricos y empíricos*<sup>1</sup>; la comunicación y distribución de los resultados se dan a través de todos los participantes en el proyecto y no simplemente a través de los cauces institucionales; y, *lo transdisciplinario*<sup>2</sup> *aprovecha “la problemática” en movimiento, responde a las necesidades del contexto e interacciona con las necesidades del medio* (MALAGÓN, 2003, p.10 [subrayado nuestro]).

Es significativo que el autor refiera al término “práctica” para definir lo esencial del quehacer científico, develado así en su función estrictamente tecnocientífica. Esta extensa cita condensa varios términos clave significativos: conocimiento aplicado,

---

<sup>1</sup> Teoría y práctica son homologados en un dualismo de paridad teoría-práctica, en la que se aprecia la reabsorción del saber en el *hacer*, anulando su especificidad con lo que tiene de desbordante respecto a lo aprendido, sabido, lo incorporado y estabilizado en un sistema –aquí se juega la diferencia entre sistema (cerrado, unitaria-binario) y estructura (abierto, binaria-ternaria). En un artículo en curso de publicación nos extendemos en la diferencia entre dualismos de paridad y de disparidad. Aquí no podemos más que referirlo, como haremos en la siguiente sección.

<sup>2</sup> Lamentablemente no contamos con el espacio necesario para desarrollar aquí una crítica al discurso interdisciplinario (o multi o transdisciplinario) que consideramos una faceta del discurso integracionista. Para una crítica a lo interdisciplinario desde el psicoanálisis ver Assoun (2006).

puesta en práctica como relación de paridad teoría-práctica, función social de la universidad, interdisciplinaridad, interacción con el medio. Todos ellos son términos clave de un voluntarismo político que cree que con intención y herramientas propicias se puede afectar la estructura de los saberes, por fuera de esa estructura, para integrarlos entre sí e integrarlos al medio social, hacerlos rendir. Este es el elemento impulsor del discurso integracionista: un *voluntarismo político* en el que está sobrevaluada la idea de una *autodeterminación de los agentes*, en este caso agentes universitarios, quienes con su sola voluntad y los instrumentos y esquemas organizacionales que les brindaría su determinación consciente estarían en condiciones de integrar los distintos elementos dispersos y de mejorar o eliminar los inadecuados de la institución universitaria: integrar los heterogéneos campos del saber entre sí y además integrarlos a los conocimientos aplicados; mejorar la enseñanza universitaria aplicando conocimientos en pedagogía y las NTICs, entre otras recomendaciones. Entendemos que a este sobrevaluado *voluntarismo político* se opone la concepción de los saberes desde la investigación fundamental en la lógica específica de los particulares campos teóricos de los saberes, es decir, en su funcionamiento particular y espontáneo en el campo de la *episteme*. Toda pertinencia actual de la educación universitaria remite a criterios de adecuación funcional de la universidad con el medio social circundante. Esta sobreexigencia de integración conlleva riesgos nada desdeñables para el saber y la investigación científica.

Para finalizar su exposición, el autor dice “le apostamos al concepto de pertinencia integral que sea capaz de explicar la relación teoría-práctica (PEI - propuesta curricular-práctica curricular) y la relación universidad-sociedad” (MALAGÓN, 2003, pp.22-23). Veremos que la plena integración teoría-práctica y universidad-sociedad se ve cuestionada por la estructura de los *saberes* y su relación *dispar* con el *hacer*.

#### **4. LIMITES DE LA INTEGRACION. DUALISMOS DISPARES: FALTA-SABER Y SABER-HACER, LO EPISTEMICO Y LO POLITICO DIFERENCIADOS**

Saberes y conocimientos aplicados no se corresponden biunívocamente. Tampoco puede decirse que sea enteramente opuestos, al modo de los términos de un dualismo de paridad. Este antagonismo es de carácter *dispar*. *Episteme* y política no se contraponen mutuamente de modo complementario, como si la contemplación de ambos

diera un universo de discurso, una unidad, y, por lo tanto, la posibilidad de una plena manipulación de los saberes por parte de agentes autoconscientes. Para apreciar esto debemos abocarnos al análisis de otros dualismos provenientes del campo del psicoanálisis y de teoría de la enseñanza, campos teóricos en los que este trabajo se inscribe.

Algunos dualismos de estructura dispar esenciales de la teoría psicoanalítica dan cuenta de la disimetría de esta desigualdad: proceso primario/proceso secundario, pulsión de muerte/libido, inconsciente/conciencia, sujeto/yo, simbólico/imaginario. Encontramos respaldo similar en estudios en teoría de la enseñanza que parten de teorizaciones psicoanalíticas: falta-saber/saber-hacer (BEHARES, 2008), que se superpone al dualismo dispar lacaniano simbólico/imaginario.<sup>3</sup>

El antagonismo proceso primario/proceso secundario es presentado en el *Proyecto de psicología*, escrito por Freud en 1895, considerado uno de los primeros escritos metapsicológicos, es tenido por un escrito teórico de importancia capital por James Strachey, del que se dejan ver sus huellas en los otros escritos teóricos originales de la obra freudiana.<sup>4</sup> El proceso secundario refiere a lo que en la psicología tradicional corresponde a los procesos conscientes del pensamiento. “Pueden describirse como procesos secundarios las funciones clásicamente descritas en psicología como el pensamiento vigil, la atención, el juicio, el razonamiento, la acción controlada. En el proceso secundario, lo que se busca es la *identidad* del pensamiento” (LAPLANCHE Y PONTALIS, 1997, p.303 [subrayado nuestro]). Responde al proceso de ligadura de energía para su utilización en los procesos defensivos del aparato psíquico y así cumplir con los requerimientos para la vida. El proceso primario refiere a los hechos de la vida psíquica localizados más allá de la conciencia y las ligaduras energéticas: hay energía

---

<sup>3</sup> Todos estos dualismos de disparidad los trabajamos en un artículo en curso de publicación en Fernández Caraballo, A. M. (Comp.) *El aprendizaje en cuestión*. Aquí tan solo podemos mencionarlos.

<sup>4</sup> “Cualquiera que examine la bibliografía de otros volúmenes de la *Standard Edition* se sorprenderá de que en todas y cada una de ellas aparezcan referencias (a menudo muy abundantes) a las cartas enviadas a Fliess y al «Proyecto». Como colorarlo, en las notas al pie de las páginas que aquí siguen hallará muchísimas remisiones a esos otros volúmenes. Esta circunstancia expresa la notoria verdad de que el «Proyecto», pese a ser en su faz ostensible un documento neurológico, contiene en sí el núcleo de gran parte de las ulteriores teorías psicológicas de Freud. En este aspecto, su descubrimiento no sólo tuvo un interés histórico, sino que de hecho iluminó por vez primera algunas de las más oscuras entre las hipótesis fundamentales de Freud. El grado en que contribuyó a comprender el capítulo VII, teórico, de *La interpretación de los sueños* (1900d) es examinado en detalle en mi «Introducción» a esa obra {AE, 4, págs. 8 y sigs.}; pero lo cierto es que el «Proyecto» —o más bien su invisible espectro— está calladamente presente en toda la serie de escritos teóricos de Freud, hasta el final.” (STRACHEY, 1992, p.333).

que se resiste a ser ligada y utilizada para las funciones de la vida y *se materializa en obstáculos a la voluntad del yo*, siendo el yo una función inhibidora del proceso secundario. La tendencia a la descarga (anticipación del concepto de pulsión de muerte) formulada allí designa una función del psiquismo-organismo a resistirse al trabajo de ligadura y cumplimiento con los requerimientos de la vida. El dualismo pulsión de muerte/libido es formulado por Freud en *Más allá del principio del placer*, publicado en 1920. Con la pulsión de muerte se retoma la noción de un principio a la descarga completa de las tensiones impuestas por la vida, opuesto al empuje de la vida representado en la libido. El primero de los términos de estos dualismos es prioritario respecto al segundo, en su prioridad radica la disparidad: el proceso secundario *nunca podrá ligar todas las energías del psiquismo*, lo que acontece a nivel del proceso primario (energía libre) siempre excederá a todo trabajo de ligadura: siempre habrá pérdida (entropía) en el propio trabajo de ligadura, esa pérdida permanecerá como energía libre. En la terminología correspondiente a 1920, la pulsión de muerte finalmente puede más que la conservación y unificación libidinal, a pesar del largo rodeo que Eros impone a Tánatos por los caminos de la vida.

En otro lugar hemos trabajado estos antagonismos a propósito del dualismo dispar sujeto/yo y simbólico/imaginario, en relación al simbólico que Lacan comienza a formular en los primeros años de su enseñanza. Siguiendo el uso que hace Lacan de la banda de Moebius<sup>5</sup>, allí decimos que hay relaciones entre ambos términos de los dualismos. Sucede que son relaciones *imprecisables*, nunca por entero definibles. Como en la banda de Moebius, donde no existen realmente dos caras de la banda sino que por torsión son una misma, el interior se conecta con el exterior sin ninguna frontera definible, sin ningún portal que dictamine el comienzo de una cara y el final de la otra. A cada reestructuración simbólica en la que emerge el sujeto del inconsciente sigue un lapso de tiempo de ilusión de estabilidad, de identidad de las representaciones y del yo.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Figura topológica en la cual ambas superficies de la banda son en realidad una, gracias a una torsión que unifica ambas superficies. La banda acaba por estar conformada por tan solo una superficie y un borde que según el recorrido de la cinta ocuparan uno u otro de los dos lugares pasibles de ser ocupados.

<sup>6</sup> “Las parejas de oposiciones simétricas -sin la introducción del tercero- son dualismos de paridad, atascados en lo imaginario, mientras que los dualismos dispares ya contienen en uno de sus términos la diferencia que devuelve la introducción del tercero en las parejas de oposiciones simétricas, y distorsiona esa simetría. Ese término aglutinador de la disparidad corresponde al proceso primario, a la pulsión de muerte, al gasto de energía o entropía, al otro-tercero del espejo, al sujeto, etc., los cuales son anteriores a sus consecuentes imaginarios y los exceden. La relación simbólico/imaginario, entonces, pertenece a los dualismos dispares. Así como de lo inanimado surgió lo animado, la prioridad del proceso primario

Lamentablemente no hay espacio para mayor desarrollo, diremos que simplemente este es el lapso de tiempo redimensionado como prioritario en todo discurso de la voluntad y la acción. Pero dada la prioridad del simbólico sobre lo imaginario, podremos estar seguros de que la ilusión de estabilidad del ego, y su correlato de un agente volitivo, será desarticulada a un nuevo tiempo de reestructuración y emergencia de la falta.

Pasamos a centrarnos en conceptualizaciones de nuestro interés de estudios en psicoanálisis y teoría de la enseñanza. Recordemos los tres registros del saber propuestos por Behares en función de los tres registros lacanianos del pensamiento.

- El saber-hacer, propio de la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación;
- El Saber o falta-saber, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo inconsciente;
- El imposible-saber, propio del Real (BEHARES, 2008, p.28).

El Saber propiamente dicho, en su funcionamiento teórico ciego<sup>7</sup>, independiente de egos y personas en tanto tiene sus propias normas, sus leyes, sus posibilidades e imposibilidades, es el falta-saber. El saber-hacer está garantizado por la estabilidad imaginaria bajo la egida del yo y su consistencia ilusoria, allí surgen los actos volitivos y conscientes. Puede decirse que allí se juega el comienzo de toda *política*, en tanto que en ella se exigen las propiedades de la voluntad y la capacidad de tomar decisiones, producto de una conciencia más o menos transparente para sí. En este sentido, y retomando la dialéctica proceso primario/proceso secundario, pulsión de muerte/libido, sujeto/yo, entendemos que se puede hablar de una dialéctica falta-saber/saber-hacer en la que el conocimiento positivo y estabilizado siempre cederá eventualmente a la falta del saber, *es en el falta-saber donde se juega lo prioritario del Saber*, centro de toda investigación científica. En pocas palabras, partiendo del dualismo falta-saber/saber-hacer encontramos un dualismo dispar en el que la prioridad está dada en el falta-saber.<sup>8</sup>

Así apuntalamos a la prioridad de lo epistémico. La *episteme* produce efectos en la acción, en las prácticas. Tiene consecuencias políticas. Pero esas consecuencias son

---

habilita, como posibilidad, la constitución de un proceso secundario, para emerger, una vez más, las formaciones del proceso primario” (VENTURINI s/f, s/p, [en curso de publicación]).

<sup>7</sup> Expresión tomada de Milner para refiere a la condición mínima imprescindible de todo saber que se precie de científico. Hace pensar en el reconocimiento de la postura materialista mínima requerida por toda ciencia, de Chevallard.

<sup>8</sup> Sería mucho decir que se superpone al dualismo dispar falta-saber/saber-hacer, pero es claro que mucho de ella coincide con este dualismo. De hecho, algunos estudios en psicoanálisis y teoría de la enseñanza han retomado el término *episteme* para referir a la estructura propia del Saber (falta-saber).

imprecisables, no pueden ser definidas con exactitud. La precisión de las consecuencias es una ilusión que nace al tornar prioritario lo político sobre la *episteme*. En esa imprecisión se juega la sentencia freudiana acerca de la imposibilidad de gobernar. *En la ilusión de la prioridad de lo político se sostiene el voluntarismo político, núcleo impulsor del discurso integracionista en la Universidad.*

## 5. LA ENSEÑANZA COMO “PRACTICAS” EN EL MARCO DE LA PRIORIDAD DE LO POLÍTICO

En un estudio de caso centrado en la Universidad de la República (en adelante: UDELAR), Behares identifica siete períodos históricos en los que predominan distintas nociones de enseñanza en las discusiones acerca de políticas de enseñanza de esta misma universidad. Esta cronología comienza con la creación de la universidad en un primer periodo que abarca los años 1832-41 y se extiende hacia un séptimo periodo que se extiende desde 1985 hasta el presente.<sup>9</sup> Interesa particularmente aquí detenerse en el séptimo período, que al menos debe comprenderse en función del quinto y sexto período.

5. *La enseñanza incluida en el diseño ternario*, establecida claramente en la Ley Orgánica de 1958 y exclusivamente imperante hasta 1971, aunque sus ideas principales continúan produciendo el discurso universitario hasta el presente, no sin distorsiones evidentes en el entramado de sentidos. Como en gran parte de la región, se adoptó el que podría definirse como “modelo berlinés-latinoamericano”, basado en la indisolubilidad ternaria (investigación, enseñanza y extensión), la libertad de cátedra y el cogobierno como formas de defender la autonomía de lo académico e intentos de limitar la tendencia profesionalista. En este marco, la enseñanza fue pensada como efecto de la producción de conocimiento en interacción con los efectos sociales de ésta.

6. *Imposición del modelo tecnocrata*, en el período de los gobiernos fascistas que se extendió desde 1973 hasta 1982. Como en otros ámbitos de la esfera pública, habida cuenta de los vínculos ideológicos de los agentes educativos impuestos por los dictadores con el gobierno estadounidense, se adoptó el modelo de las universidades estatales estadounidenses, sobre todo por la organización *transmisiva* y *eficientista* de los estudios (con nítidas tendencias profesionalistas), se rigió a éstos sobre bases explícitas de tipo conductista, se dismanteló el aparato productor de conocimiento y se impuso un régimen didáctico autoritario, que en los hechos nunca llegó a constituirse como práctica normal.

7. Concepción de la enseñanza como “práctica”, modo de reformular los términos del ternario como “prácticas” *autónomas* y *autoconsistentes*, que tiene su inserción en la red discursiva en unión con sesgos de consideración

<sup>9</sup> Interesa destacar que esta periodización no se agota en una mera cronología: las diversas nociones de enseñanza conviven sin haber sido completamente reemplazadas unas por otras. “Las complejas redes discursivas que determinan las formas de pensar la enseñanza en la UdelAR actual, lejos de mostrar la extinción de alguna de estas composiciones descritas al transmutarse en otras, manifiestan la sobrevivencia y persistencia de todas ellas a la vez, mejor identificables en algunos de los centros universitarios entre la veintena de éstos con que cuenta la institución, o involucradas con las demás composiciones en registros particulares” (BEHARES, 2012, p.5).

sociológica y tendencias hacia *el extensionismo*, el *escuelanuevismo* y el *psicologismo*. Se observó un primer empuje entre 1971 y 1973, y se lo retoma con mucha fuerza a partir de 1985. Como es obvio, la preocupación pasa de la enseñanza a los aprendizajes, y se piensa, en general, la cuestión de la enseñanza superior en términos didáctico-pedagógicos escasamente diferentes a los conformados para la educación básica (BEHARES, 2012, p.4-5 [subrayado nuestro]).

La etapa de imposición del modelo tecnicista subvierte las nociones de enseñanza características del período predictatorial. Un modelo manifiestamente ajeno al funcionamiento propio de las discusiones en la interna de la universidad es implantado dada la intervención de la UDELAR por el gobierno fascista que se extendió en Uruguay desde 1973 hasta 1984. Como corolario, un nuevo conjunto nocional, muy distinto de lo que se podía encontrar en el período predictatorial y antes, cobrará fuerza hasta nuestros días: la enseñanza en términos de “prácticas”.

Behares vincula la noción de “práctica” a la “autoconsistencia” y el “psicologismo”, conjuntos nocionales que en un trabajo anterior el autor encuentra integrando los discursos hegemónicos sobre la enseñanza en el siglo XX a partir de la preponderancia de las psicologías y las psicopedagogías en el campo de la enseñanza, elucubraciones en las que el interés teórico por el aprendizaje alcanza su máximo grado de expresión en las pulsaciones de una teoría de la enseñanza propia de la modernidad, interesada en las garantías deónticas de la *transmisión* desde su estructuración epistémica.

El siglo XX ha estudiado, descrito y teorizado sobre el aprendizaje y constituido en él, de forma siempre renovada, una episteme. La didáctica moderna nace en el siglo XVII como un esfuerzo deóntico, pero no exento de reflexión sobre sus bases, sobre la enseñanza sin dejarlo, durante el siglo XIX no ha podido aislarse de la exigencia de reunir en un único formato la enseñanza y aprendizaje (BEHARES, 2008, p.5).

Sin lugar a dudas, el siglo de las ciencias humanas culminó bastante más seguro respecto de la relación enseñanza-aprendizaje, a la cual las didácticas psicologistas de los años sesenta atribuyeron una materialidad empírica. Esa materialidad que los une procesalmente ha constituido el punto epistémico de la Psicología de la Educación y de la Psicopedagogía, disciplinas factibles, a medio paso de la Psicología y a medio paso de la Pedagogía (BEHARES, 2008, p.5).

Es a propósito de una teoría de la enseñanza *no psicológica ni pedagógica* que el autor retoma, releídos desde el psicoanálisis lacaniano, los postulados de transposición didáctica, la autonomía del saber frente a todo voluntarismo y del tiempo didáctico programable como ficción (ficción enseñanza-aprendizaje), entre otras

conceptualizaciones del didacta francés Yves Chevallard (1991). Allí insiste en lo ilusorio de todo psicologismo que hace del sujeto un agente, una pura actividad productora de sí y de sus representaciones, sujetos in-dividuos, egos unificados de voluntad transparente para sí. Tal ha sido el caso del normalismo pedagógico de la educación básica en el transcurso del siglo XX. “Maestra y niño son aquí representados como sujetos pragmáticos o como sujetos psicológicos, unidades egoicas autoconsistentes y autónomas que se observan como tales en su accionar práctico, conformándose como interactuantes o agentes” (BEHARES, 2008, p.21).

La enseñanza en tanto “prácticas” se presenta como otra figura nocional de toda una tendencia que atiende a lo empírico-fenoménico antes que a campos teóricos insertos en su propio funcionamiento epistémico. La creencia de la aprehensión de lo real en lo empírico-fenoménico es consustancial a la inflación de lo político y la deflación de lo epistémico, la sobrevaluación de los saberes-hacer y devaluación de los falta-saberes, en última instancia pensables desde cierta declinación de lo simbólico y con su consecuente expansión de lo imaginario, siguiendo la tesis de Jean Pierre Lebrun (2004). En este sentido, Voltolini (2011) habla de la *declinación de los saberes* en la enseñanza universitaria.

Todo ello nos devuelve a las afirmaciones de Behares acerca de la presencia y crecimiento de un neo-normalismo en el discurso de la enseñanza universitaria entendida como “prácticas”, neo-normalismo que, como el término lo sugiere, da cuenta de una pedagogización de la enseñanza universitaria en modalidades que recuerdan a la educación básica. En la misma línea de pensamiento, Fernández Carballo dice

Se contraponen dos discursos completamente diferentes: el universitario y el didáctico (“pedagogía universitaria”). Al producirse esa didáctica particular (“Enseñanza universitaria”) se entra en un “modelo didacticista” de la enseñanza y se extrapolan nociones provenientes de la docencia básica. La preocupación por crear un “*modelo pedagógico*” en la Universidad contribuyó con el despliegue de una serie de planteos teórico-metodológicos que *ponen al estudiante en el centro en desmedro del saber* (FERNÁNDEZ CARABALLO 2013, p.17 [subrayado nuestro]).

No es de extrañar que Malagón refiera a una “educación superior” sin distinguirlo alguno entre enseñanza y educación. Así, queda planteada la posibilidad de una tendencia al ejercicio de transposición didáctica en la universidad, último reducto donde, respetando la distancia entre lo epistémico y lo político que está en la base de la

universidad cogobernada, se esperaría encontrar garantías institucionales para una enseñanza de los saberes inmersos en su funcionamiento epistémico propio.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES. LO POLITICO, LO EDUCATIVO, LA TRANSPOSICION

Entendemos que en los dualismos de proceso-primario/proceso-secundario, energía-libre/energía-ligada, entropía/homeostasis, pulsión-de-muerte/libido, sujeto/yo hay una relación de disparidad, por lo tanto se trata de un vinculo en desequilibrio donde algo de lo que está en un campo pasa al otro. No se trata de disyunciones absolutas. Sucede que lo que pasa de lo inconsciente a lo consciente lo hace en un modo imprecisable, no anticipable: se trata de un *acontecimiento* y no de un proceso (BEHARES, 2008). Esto concierne directamente a las relaciones simbólico/imaginario, al falta-saber/saber-hacer, estando todo voluntarismo y operatividad de la acción o la practica subsumida al falta-saber.

La propensión neo-normalista y pedagogicista funciona en la negación de esta estructura, se apoya necesariamente en la entificación del segundo término de los dualismos mencionados, tornándolo prioritario. Ello explica en buena medida la absorción de la noción de enseñanza en la noción de educación, tras lo que el termino enseñanza pierde su especificidad. Tampoco es de extrañar la situación precientífica que denuncia Chevallard en el campo de la educación y su sobredeterminación política productora de voluntarismos y exigencias de total integración.

El contraste se vuelve todavía más vivo cuando fijamos nuestra atención en el sistema educativo. Porque, debemos reconocerlo, este *sigue siendo territorio favorito de todos los voluntarismos*, para los que constituye, tal vez, el último refugio. Hoy más que ayer, este sistema debe soportar el peso de las expectativas, los fantasmas, las exigencias de toda una sociedad para la que la educación es la última reserva de sueños a la que *desearíamos poder exigirle todo*. Esta actitud es una confesión: *el sistema educativo, enteramente colmado de voluntad humana, podría moldearse según la forma de nuestros deseos, de los cuales no sería sino una proyección*, en la materia inerte de una institución. Añadiríamos incluso que es lo que hemos hecho de él y, al final de cuentas, encontramos en él lo que hemos puesto en él (CHEVALLARD, 1991, p.13 [subrayado nuestro]).

Y en lo que de él [sistema de enseñanza] se nos resiste queremos ver el simple efecto de la *mala voluntad* de algunos *malos sujetos* (los docentes, dramáticamente conformistas, la administración, insoportablemente burocrática, los “sucesivos gobiernos”, el ministro, etc). Cualquiera sea el fundamento sociohistórico de una actitud tan unánime (que el investigador no puede contentarse simplemente con condenar porque le molesta puesto que en ese caso incurriría en la misma falta que pretende denunciar) es preciso advertir, sin embargo, que en este sentido nos

---

encontramos en una situación verdaderamente *precientífica* (CHEVALLARD 1991, p.12 [subrayado nuestro]).

Conviene recordar que Chevallard pensaba esta situación acerca de la educación básica y media, y no acerca de la enseñanza universitaria. Recordemos que asimilaba el saber-sabio (no transpuesto) al saber académico. Siguiendo a Behares a propósito de la emergencia de un neo-normalismo en la enseñanza universitaria y de acuerdo a lo trabajado aquí mismo, la operación de transposición didáctica pareciera estar ganando terreno, así como el ideario de la universidad como institución educativa en detrimento de una universidad como institución de enseñanza.

## REFERENCIAS

ASSOUN, P.L. Saber freudiano y pulsión transdisciplinaria. In: \_\_\_\_ y ZAFIROPOULOS, M. **Lógicas del síntoma. Lógica pluridisciplinaria**. Buenos Aires: Nueva Visión, Buenos Aires, 2006; pp. 39-54.

BEHARES, L.E. Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. In: \_\_\_\_ (Director) **Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Montevideo, Psicolibros Waslala, 2008; pp. 11-30.

\_\_\_\_. **Enseñanza y Producción de Conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas**. Montevideo: Bibliotecaplural, Udelar, 2011.

\_\_\_\_. Políticas de Enseñanza Terciaria, Universitaria y Superior en Uruguay: neo-normalismo, profesionalismo y tradiciones universitarias. In: **Políticas educativas**, v. 5, n. 2, 2012. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/Poled> Recuperado en: 5 setiembre 2013.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1998.

FERNÁNDEZ CARABALLO, A.M. Políticas universitarias en la Universidad de la Republica: la tutoría académica. In: **Políticas educativas**, v. 5, n. 2, 2012. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/Poled> Recuperado en: 5 setiembre 2013.

FREUD, S. Proyecto de psicología. In: STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas. Tomo I**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003; pp. 339-389.

\_\_\_\_. Más allá del principio de placer. STRACHEY, J. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas. Tomo XVIII**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003; pp. 7-62.

LAPLANCHE, .J.; PONTALIS, J.B. **Diccionario de psicoanálisis**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

LEBRUN, J-P. **Un mundo sem limites. Ensaio para uma clínica psicanalítica do social.** Río de Janeiro: Companhia do Freud, 2004.

MALAGON, R. La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. En **Revista de la Educación Superior**. Vol. XXXII (3), N. 127, julio–septiembre, 2003. Disponible en: [http://www.anuies.mx/servicios/p\\_anuies/publicaciones/revsup/127/03.html](http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/127/03.html)  
Recuperado en: 8 agosto 2013.

STRACHEY, J. Introducción. In:\_\_\_\_. (Comp.) **Sigmund Freud, Obras Completas. Tomo I.** Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003; pp. 325-336.

UNESCO. **Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior.** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1995. Disponible en: [http://www.unesco.org/education/pdf/24\\_235\\_s.pdf](http://www.unesco.org/education/pdf/24_235_s.pdf)  
Recuperado en: 5 setiembre 2013.

VENTURINI, J. Estructura ternaria. Elementos del simbólico en los comienzos de la enseñanza de Lacan. In: FERNANDEZ CARABALLO, A.M. (Comp.). **El aprendizaje en cuestión.** En curso de publicación.

VOLTOLINI, R. No ensino universitário na época do declínio dos saberes. In: **Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza.** Número temático: Enseñanza Universitaria. No. 1; pp. 25-40, 2010.

**JOAQUÍN VENTURINI**

Lic. en Ciencias Antropológicas. Maestrando en el Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria (CSE, UDELAR). Docente del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación (FHCE, UDELAR), donde integra la Línea de Investigación “Enseñanza Universitaria”.  
E-mail: joacovent@gmail.com.