MEU

Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS

Discurso sobre enseñanza como dialéctica entre ideología y teoría en la universidad contemporánea. Los "aprendizajes" en el caso de la integralidad

Joaquín Venturini

Julio, 2017

ISSN: 2393-7378

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY
comisión sectorial de enseñanza
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Consejo de Formación en Educación

Joaquín Venturini

Discurso sobre enseñanza como dialéctica entre ideología y teoría en la universidad contemporánea. Los "aprendizajes" en el caso de la integralidad

Universidad de la República
Área Social
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor/es: Prof. Ana María Fernández Caraballo

Montevideo, 07 de julio 2017

Foto de portada: www.freepik.com

MEU
Maestría en Enseñanza Universitaria
Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA URUGUAY
comisión sectorial de enseñanza
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Consejo de Formación en Educación

A mi madre, Helena Corbellini

A mis abuelos, Héctor Pedro Corbellini

y Margarita Reina Troche

Agradecimientos

A la Prof. Ana María Fernández Caraballo, por orientar este trabajo y por incentivar mi formación en la teoría psicoanalítica.

Al Prof. Luis Behares, por su guía en algunos de los problemas investigativos aquí asumidos y su generosidad de siempre para atender mis dudas.

Al Prof. Pedro Karczmarczyk, por brindarme sus valiosos puntos de vista sobre Althusser y Pecheux, importantes para la formulación del marco teórico de esta investigación.

Al Prof. Raumar Rodríguez Giménez, por su interés en la investigación y por los intercambios de opiniones sobre el tema de esta tesis.

A los compañeros del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje: Ana María Fernández Caraballo, Eloisa Bordoli, Limber Santos, Paola Dogliotti, Cecilia Blezio, Juan Manuel Fustes y Alejandro Vega, por hacer fluida e integrada la coordinación del trabajo en equipo de docencia e investigación.

Al Director del Centro Reginal de Profesores Clemente Estable, Prof. Hugo Brum, por avalar mi solicitud de licencia ante el Consejo de Formación en Educación para finalizar esta tesis.

Al Consejo de Formación en Educación por proporcionarme una licencia para la finalización de esta tesis.

A la Agencia Nacional de Investigación e Innovación por concederme una beca de estudios de maestría.

A la Comisión Académica de posgrados (UdelaR) por concederme una beca de finalización de estudios de maestría.

Sin embargo, esta instancia no es solo académica. Confluyen deseos, expectativas y afectos personales. Es el final de un ciclo y el comienzo de otro tramo de historia. Por eso, mis agradecimientos también

A Ivana, por acompañarme todos los días y ser también mi principal interlocutora, mi compañera en el trabajo intelectual.

A Juli, por ser mi hermana y amiga.

A mi abuela Reina, por todo su cariño.

A Bruno, Diego, Pablo, Nico, Demo, por su amistad y por ser quienes son.

Y especialmente a mi madre y Guille, por su apoyo incondicional en esta etapa de mi vida.

Resumen

Los discursos sobre enseñanza universitaria de las últimas décadas han incorporado conceptualizaciones pedagógicas y didácticas sobre las prácticas de enseñanza, por lo que se ha hablado de un encuentro entre la tradición universitaria y la tradición pedagógica o normalista de enseñanza. En nuestros días, los discursos pedagógicos sobre enseñanza universitaria presentan algunas configuraciones reconocibles que procuramos atender, deslindar y caracterizar.

Esta tesis analiza las nociones sobre "aprendizajes integrales", "educación universitaria", "pedagogía universitaria", "prácticas integrales", "interdisciplina", "investigación-acción", entre otras nociones que se consideran representativas de la creciente presencia del pedagogismo en los discursos sobre enseñanza universitaria en la actualidad. El objetivo es mostrar algunas limitaciones conceptuales esenciales en lo que se refiere a los fundamentos científico-intelectuales de estos discursos debido a la incidencia inmediata de ideologías teóricas e instrumentales. Estos contenidos ideológicos son comunes a las elaboraciones modernas en didáctica y pedagogía, y también a tendencias generales detectables en las ciencias sociales. La intencionalidad elemental motivadora de las reflexiones conceptuales que se analizan aquí son delimitadas y guiadas por una ideología empirista e instrumentalista del conocimiento, donde las problemáticas teóricas-epistemológicas son obstaculizadas y coartadas por requerimientos técnicos, sociales e ideológicos.

Se procede a realizar un análisis de estos discursos desde la teoría epistemológica de la enseñanza de Chevallard, orientada especialmente por la teoría psicoanalítica lacaniana y el análisis materialista del discurso de base althusseriana. Aquí se desarrollan las consecuencias del psicoanálisis para pensar el trabajo científico-intelectual, así como la insistencia de ideologías conceptuales y su permanencia, especialmente a partir de la categoría de lo simbólico como directriz del funcionamiento teórico y la categoría de lo imaginario como reguladora de las representaciones ideológicas, siendo lo real lo más inasible del objeto, tal como el materialismo discursivo althusseriano planteará a partir de los avances de Lacan. La teoría epistemológica de la enseñanza plantea una concepción de la enseñanza que tiene como eje central la problematicidad abierta de los saberes, fundamentada teóricamente por la incompletud estructural del orden simbólico.

Se examinan los conceptos rastreados a la luz de la dialéctica entre teoría/ideología, planteando un conjunto de ideologemas conceptuales presentes en la didáctica, la pedagogía y las ciencias sociales en general. Se confronta el discurso sobre "aprendizajes integrales" con una concepción de la enseñanza universitaria fuertemente ligada a la práctica científica y teórica.

Palabras clave: aprendizajes integrales – prácticas – discursos – teoría – ideología

Summary

Discourses on university teaching in recent decades have incorporated pedagogical and didactical notions about teaching practices, which has been talked about a meeting between university tradition and pedagogic or normalist tradition. Nowadays, the pedagogical discourses on university teaching have some recognizable configurations that we seek to address, determine and characterize.

This thesis analyses notions on "integral learnings", "university education", ¡university pedagogy", "integral practices", interdiscipline, "action-research", among other notions that are considered representative of the growing presence of pedagogism in speeches on university teaching at the present. The purpose is to show some essential conceptual limitations with respect to scientific-intellectual foundations of these speeches because of the immediate impact of theoretical and instrumental ideologies. These ideological contents are common to modern elaborations in didactics and pedagogy, and also detectable general trends in the social sciences. The basic intent of the conceptual reflections motivating discussed here are defined and guided by an empiricist and instrumentalist ideology of knowledge, where the theoretical-epistemological problems are obstructed and constrained by technical, social and ideological requirements.

We proceed to an analysis of these discourses from Chevallard´s epistemological theory of teaching, especially guided by lacanian psychoanalytic theory and althusserian materialist analysis of discourse. Here we develop the consequences of psychoanalysis to think the scientific and intellectual production, as well as the insistence and permanence of conceptual ideologies, especially from the category of the symbolic as the theoretical performance guideline and the category of the imaginary as a regulator of ideological representations, being the real the most unseizable dimension of the object, as the discursive materialism althusseriano raise from Lacan advances. The epistemological theory of teaching raises a conception of teaching whose central axis is the open problematicity of knowledge, theoretically founded by the structural incompleteness of the symbolic order.

We examine the tracked concepts in the light of the dialectic between theory/ideology, posing a set of conceptual ideologemes present in didactics, pedagogy and social sciences in general. We confront the discourse on "integrated learning" to a conception of university teaching strongly tied to scientific and theoretical practice.

Keywords: integral learning - practices - discourses - theory – ideology

Tabla de contenidos

1. INTRODUCCION ……13

1.1. Presentación de la problemática particular: nociones pedagógicas en la integralidad…….. 13

1.2. Presentación de la problemática general: ideologías teóricas y prácticas en la didáctica, la pedagogía y las ciencias sociales……..16

1.3. Preguntas de la investigación…….. 21

1.4. Antecedentes de la investigación……. 22

1.5. Metodología de la investigación…….. 25

1.6. Pertinencia de la investigación…… 27

1.7. Organización del texto …… 28

2. LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA. UN ABORDAJE DE SUS DESARROLLOS Y MUTACIONES DISCURSIVAS……31

2.1.Educación y enseñanza en la antigüedad ……. 31
2.1.1. Jaegger: *paideia* y *areté* en la educación griega ……. 32
2.1.2. Foucault: *epimeleia, parresía*, pedagogía ……... 39
2.1.3. Teoría antigua de la enseñanza ……... 47

2.2.Educación y enseñanza en la modernidad …… 49
2.2.1. La teoría de la enseñanza en la ciencia moderna ……... 49
2.2.2. La pedagogía moderna en el proceso civilizatorio y el nacimiento de la niñez ……. 52
2.2.3. La escuela como institución moderna. Durkheim, Foucault y Althusser ……59
2.2.3.1. Durkheim: la educación como procedimiento de homogeneización-integración …… 59
2.2.3.2.El segundo Foucault: la pedagogía como dispositivo disciplinario ……. 63
2.2.3.3.Althusser: la escuela entre los aparatos ideológicos de Estado ……. 79
2.2.4. Consolidación de la psicopedagogía en el siglo XX …….. 90
2.2.4.1.La epistemología genética de Piaget …….. 93
2.2.4.2.La psicología sociohistórica de Vigotsky …….. 97
2.2.5. La didáctica contemporánea: teoría de las "prácticas" de enseñanza ……...102

2.3.Síntesis. Pedagogía, normalismo, didáctica e ideología instrumentalista en la modernidad 105

3. LOS PRINCIPALES MODELOS DE UNIVERSIDAD EN LA HISTORIA 110

3.1.El surgimiento de la universidad 111

3.2.La universidad y la ciencia moderna 113
3.2.1. El modelo napoleónico: la universidad instrumentalista..... 117
3.2.2. El modelo humboldtiano: la universidad científico-intelectual.118

3.3.Las universidades latinoamericanas 119
3.3.1. Las universidades latinoamericanas en tiempos coloniales..... 120
3.3.2. La modernización de las universidades latinoamericanas: la Reforma de Córdoba..... 123

3.4.La universidad en el capitalismo tardío. El caso del proceso de Bolonia y la "educación por competencias" 129

3.5.Síntesis: la universidad entre los saberes y los saberes-hacer 145

4. EL CASO DE LA UDELAR: DISCURSOS DE ENSEÑANZA, MODELOS DE UNIVERSIDAD 147

4.1.La Universidad Mayor de la República: fundación y primeros años (1833-1885) 149

4.2.Modernización y movimiento reformista en la universidad (1885-1935)

4.3.El movimiento reformista y la "enseñanza superior" de Vaz Ferreira (1935-1958) 152

4.4.La "universidad nueva" (1958-73) 163

4.5.La universidad en la dictadura (1973-1985) 166

4.6.La universidad contemporánea (1985-actualidad): "pedagogía universitaria" y "prácticas de enseñanza" 171

4.7.Síntesis: el encuentro de la tradición universitaria y la tradición normalista en la UdelaR 178

5. LAS "PRÁCTICAS" Y "APRENDIZAJES INTEGRALES" EN EL DISCURSO CONTEMPORÁNEO SOBRE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA..... 181

5.1.Pedagogía y didáctica contemporánea: "educación" y

"prácticas de enseñanza" ……183

5.2.Contexto político-académico. Las universidades latinoamericanas en la economía del conocimiento …… 191
5.2.1. Innovación, aplicación, aprendizajes: tendencias hegemónicas en la "economía del conocimiento"……192
5.2.2. Las universidades latinoamericanas para una economía del conocimiento……...201
5.2.3. De la segunda revolución académica a la segunda reforma universitaria……. 204

5.3.La pedagogía en el integralismo: aprendizajes, educación y prácticas integrales ……..206
5.3.1. La integralidad como discurso político-ideológico de la extensión y la universidad ……207
5.3.2. Antecedentes y actualidad de la integralidad como política universitaria: promotores, actores, instituciones……...212
5.3.3. Más allá de la extensión: las prácticas integrales en la renovación de la universidad ……218
5.3.4. Revolucionar la investigación: interdisciplina, investigación-acción, investigación-implicación ……. 222
5.3.5. Nociones epistemológicas en la integralidad. Las "epistemologías del Sur" de Boaventura de Sousa Santos…….227
5.3.6. Nociones pedagógicas de la integralidad. "Prácticas", "educación", "aprendizajes integrales"……240
5.3.6.1.La pedagogía crítica de Paulo Freire como sustento teórico de la pedagogía integralista …… 240
5.3.6.2.De la extensión a la comunicación según Paulo Freire ……..254
5.3.6.3.Aprendizajes interactivos, educación universitaria, prácticas integrales……..260

5.4.Síntesis. Prácticas y aprendizajes integrales en la época contemporánea...264

6. PSICOANÁLISIS, ANÁLISIS DEL DISCURSO, TEORÍA DE LA ENSEÑANZA …… .267

6.1. Freud y Lacan: consecuencias del psicoanálisis para el conocimiento y la ideología …… 269
6.1.1. Interés por el psicoanálisis en el pensamiento contemporáneo …… 269
6.1.2. Nacimiento del psicoanálisis: la "cosa sexual" y el problema del origen ……..272
6.1.3. La metapsicología: la contradicción dialéctica fundamental… 283
6.1.4. Las pulsiones y la "cosa sexual" …….. 291
6.1.5. El yo y el orden vital: la valencia biopsicológica del yo…… 302
6.1.6. El yo y la autofascinación cautivadora: valencia narcisista del yo …… 313

6.1.7. Lacan: el yo en el estadio del espejo …… 333
6.1.8. Lacan: el sujeto del significante ……... 348
6.1.9. La tríada Real-Simbólico-Imaginario y la dialéctica teoría/ideología ……. 366

6.2. Althusser: la dialéctica entre ciencia/ideología en el materialismo discursivo…….368
6.2.1. Presentación de un encuentro. Del retorno a Freud al retorno a Marx …….. 370
6.2.2. Materialismo histórico y materialismo dialéctico. La práctica teórica y el pliegue de la Teoría ……...372
6.2.3. El materialismo dialéctico orientado por el psicoanálisis: lo ideológico-imaginario, la sobredeterminación, la causalidad estructural ……384
6.2.4. Dialéctica entre ideología y teoría en el materialismo discursivo ……. 394

6.3. La teoría del acontecimiento didáctico: saber, conocimiento, transposición …… 409
6.3.1. La coyuntura teórico/ideológica de la didáctica de finales del siglo XX ……. 410
6.3.2. Una didáctica centrada en el problema del saber: la tensión dialéctica entre saber sabio/saber enseñado……. 412
6.3.3. La epistemología-antropología didáctica: de la problematicidad del saber a la transposición didáctica……. 419
6.3.4. La transposición didáctica en sus manifestaciones concretas…428
6.3.5. La enseñanza como acontecimiento en el RSI ……..431

6.4. Síntesis: Dialéctica entre teoría/ideología en la teoría del acontecimiento didáctico …….434

7. DIALÉCTICA ENTRE IDEOLOGÍA Y TEORÍA EN EL DISCURSO SOBRE "APRENDIZAJES INTEGRALES" …… 442

7.1.Ideologemas del discurso sobre aprendizajes integrales……. 442

7.2.Pedagogismo, normalismo, transposición didáctica, ideología……449

7.3.Prácticas, interdisciplina, aprendizajes y comunicación dialógica en el marco del pedagogismo integralista …….. 460

7.4.Las ciencias sociales y las humanidades entre ideología y teoría……476

7.5. Aprendizajes integrales y enseñanza universitaria en la dialéctica teoría/ideología …….. 483

8. CONSIDERACIONES FINALES…….. 489

8.1. Conclusiones de la investigación …….. 489

8.2. Interrogantes para futuras investigaciones …… 493

8.3.Consecuencias políticas del trabajo intelectual ……... 497

BIBLIOGRAFÍA SOBRE INTEGRALIDAD ……. 500

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS ……. 502

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación de la problemática particular: nociones pedagógicas en la integralidad

Esta investigación tiene por objeto de estudio los conceptos de "enseñanza", "educación", "aprendizaje", "didáctica" y demás nociones afines que se refieren ampliamente a la presencia de *lo pedagógico* durante los últimos años en los *discursos sobre enseñanza* en la Universidad de la República. Nos centraremos en el caso específico de los "aprendizajes integrales" y nociones afines que consideramos representativas de un proceso de concepción crecientemente pedagógica de la enseñanza universitaria.

En la última década, asistimos a la elaboración de nociones como "prácticas integrales", "educación universitaria" y "aprendizajes integrales", entre otras, impulsadas muchas veces desde ámbitos de extensión universitaria, esencialmente a partir de lo que se conoce como "integralidad". La *integralidad es principalmente un discurso sobre la función de extensión*, producido y difundido desde los ámbitos dependientes del Pro-rectorado de Extensión en la UdelaR. A pesar de tratarse en principio de un discurso sobre extensión, los alcances del discurso político y teórico del integralismo van más allá de la reflexión sobre la tercera función universitaria. Es frecuente encontrar formulaciones sobre la integralidad como paradigma renovador de la enseñanza y la investigación, incluso como nuevo paradigma armonizador de las tres funciones del ternario universitario: enseñanza, investigación, extensión. Lo que nos interesa, de todos modos, es bastante más específico que los largos alcances en mayor o menor medida renovadores del ternario universitario, estipulados en estos trabajos. Nuestro análisis se focaliza en las nociones que conciernen a la enseñanza universitaria planteada en términos de "educación", "prácticas interactivas", "interacción dialógica", "aprendizajes integrales" y otras variables de la misma familia conceptual. Estas nociones se pueden abordar desde la especificidad del discurso pedagógico de la integralidad, así como también desde una perspectiva más abarcativa que analice las construcciones conceptuales de la didáctica, la pedagogía y de las tendencias conceptuales más extendidas de las ciencias sociales en la actualidad. Estas últimas elaboraciones, referidas a la didáctica contemporánea y a las

ciencias sociales, las presentaremos en la próxima sección como *objeto general de estudio*.

El *objeto de estudio particular* de esta tesis son las nociones de "educación", "aprendizajes integrales", "prácticas integrales" y demás nociones pedagógicas presentes en el discurso integralista. Entendemos que *en las reflexiones pedagógicas de la integralidad se materializan nociones ideológicas* que, no obstante ser consustancial a este discurso, trascienden ampliamente al propio integralismo, es decir que se encuentran en múltiples discursos contemporáneos producidos en el ámbito de las "ciencias sociales" de los que la integralidad es una muestra, un caso particular. Los numerosos trabajos sobre integralidad abarcan diversos niveles conceptuales que se extienden desde fundamentos epistemológicos del trabajo científico-intelectual hasta indicaciones concretas para el trabajo práctico de diversas disciplinas y campos de estudio, pasando por varios "grises" de conceptualizaciones teóricas y metodológicas.

Nuestro interés radica en las nociones pedagógicas presentes en las reflexiones integralistas. Aunque la integralidad es un discurso en principio elaborado para reconceptualizar y modificar las prácticas de extensión, las referencias "pedagógicas" están ampliamente extendidas. Esto es tan cierto que a partir de una revisión de representativos artículos académicos y documentos universitarios al respecto, podemos decir que la dimensión "pedagógica" resulta ser la más destacada en muchas ocasiones. Entendemos que el objetivo principal del discurso integralista ha sido la reconceptualización de la extensión en términos político-ideológicos y teórico-epistemológicos, con miras a la incorporación de la práctica de la extensión al quehacer regular y cotidiano de los universitarios. Sin embargo, *en numerosas oportunidades otras funciones universitarias son tematizadas por sus reformulaciones, como son la enseñanza y la investigación*. En el señalamiento de esta multidimensionalidad de la extensión como integralidad, los trabajos sobre integralidad han señalado las dificultades, en ciertos casos incluso la imposibilidad, de definir o conceptualizar la extensión universitaria. Para ello habría sido necesario reelaborar todo el discurso político y conceptual del ternario universitario.

El análisis pormenorizado del discurso pedagógico a analizar presenta algunas dificultades en cuanto a su organización teórica. Esto sucede por las múltiples referencias disciplinarias que alimentan las reflexiones. También, como contrapunto a esta nutrida riqueza interdisciplinaria, pensamos que puede deberse a que las formulaciones eclécticas son frecuentes. A veces no se encuentran delimitadas las distinciones entre niveles

teóricos más fundamentales o epistemológicos y niveles conceptuales más vinculados a la práctica. También porque la indistinción entre la investigación y la intervención en el medio es un objetivo explícitamente mentado, como se ve en la noción tan recurrente en las ciencias sociales actuales de "investigación-acción". *Es por esto que no solamente interrogaremos la dimensión pedagógica del discurso integralista sino que también ahondaremos en sus proposiciones epistemológicas*, concernientes a la unificación de la teoría con la práctica, de la investigación con la acción, de la indagación científico-intelectual con la inmediata transformación social. A pesar de la multireferencialidad de autores como sustento teórico de la integralidad en sus dimensiones pedagógica y epistemológica, algunos autores son frecuentes y reiterados en varios trabajos representativos de la integralidad. En el nivel más concreto del marco teórico pedagógico, encontramos referencias recurrentes a la obra de Paulo Freire. También hay referencias a las nuevas propuestas latinoamericanistas, como la llamada "epistemología del sur" de Boaventura de Sousa Santos, autores que analizaremos detenidamente.

Debemos dejar en claro que aquí no estudiamos la extensión como función, la extensión "en sí", por así decirlo. No se trata de una evaluación positiva ni crítica de la función legada por las consecuencias de la reforma de Córdoba. Tampoco se trata de una evaluación de los múltiples dispositivos de institucionales más o menos flexibles con los que la universidad se vincula al medio social en que está inserta y que la envuelve. En este sentido, es fundamental explicitar que no cuestionamos en ninguna medida la función de extensión universitaria, ni nada de lo que hoy se hace como extensión en materia de políticas y programas de la UdelaR. Esta es una investigación sobre *nociones de enseñanza universitaria*, o, en su defecto, de educación o aprendizajes en la universidad, ya que estos últimos suprimen y sustituyen cualquier noción de enseñanza. *Nos interesa el caso de la integralidad solo en la medida en que allí se habla de "aprendizajes", "educación", "pedagogía",* proponiéndose variadas conceptualizaciones y/o terminologías al respecto. No nos interesan las nociones o discursos *sobre* extensión, solo nos atendremos a todo aquello que toca a las nociones de "aprendizajes integrales" y otras similares. Mucho menos podríamos aquí analizar lo que se *hace* en extensión, las prácticas o acciones efectivas de los distintos programas que funcionan en su órbita. Pero por sobre todo, no es esto lo que nos interesa. Aclaremos, entonces, que nada de esto último se realiza en este trabajo ya que no tiene nada que ver con los objetivos propuestos.

Como este es un estudio sobre discursos acerca de la "enseñanza universitaria", vale decir que se trata de un estudio *discursivo,* en donde se busca desbrozar componentes

teóricos y doxásticos, "científicos" e ideológicos, de los discursos analizados. Por ello diremos que *no se trata de un estudio sobre "prácticas",* en el sentido sociológico ampliamente difundido tanto en el imaginario conceptual de las ciencias sociales como de la casi totalidad del *demos* universitario contemporáneo. En todo caso, es una tesis sobre las "prácticas teóricas" y las representaciones ideológicas que inevitablemente coexisten con las primeras, siguiendo al análisis del discurso francés (nos referimos especialmente a Althusser y Pecheux), involucradas en la conceptualización de la enseñanza, tratada esencialmente como "educación" por la mayoría de las investigaciones sobre enseñanza universitaria o superior.

En este sentido, creemos necesario agregar una nota ideológica a esta presentación. Queremos dejar bien en claro que no nos oponemos bajo ningún concepto a la función de extensión en la universidad. Creemos un éxito para toda la universidad su curricularización recientemente lograda. Como gran parte del *demos* universitario, estamos convencidos de la necesidad de una universidad comprometida con el medio social, decidida a ayudar a los sectores más vulnerados por las lógicas del capitalismo tardío. La vida política no puede faltar en ninguna institución del *zoon politikon*. Menos en la universidad, por razones que emergerán en el decurso de estas páginas especialmente al repasar el legado de la reforma de Córdoba. Como se verá, la extensión es el brazo político por excelencia de la universidad. Así, queremos decir, a título personal, que tenemos noticias de los ingentes esfuerzos colectivos e individuales que los actores universitarios involucrados en la extensión y su curricularización han hecho en los últimos años.

1.2. Presentación de la problemática general: ideologías teóricas y prácticas en la didáctica, la pedagogía y las ciencias sociales

Ahora veremos los lineamientos esenciales de la problemática teórica general, es decir, las tendencias teóricas predominantes en la reflexión didáctica y pedagógica con énfasis en la época contemporánea. Como sucede en la generalidad de las ciencias sociales, la pedagogía y la didáctica se caracterizan por la heterogeneidad de corrientes teóricas y por la multiplicidad de los autores que las representan. Esto a veces hace difícil la caracterización de las corrientes hegemónicas en pedagogía, didáctica y ciencias de la

educación, pero esta tarea no se torna imposible. Una caracterización general depende en buena medida del punto de vista desde el que se quiera realizar tal caracterización, o, más abarcativamente, desde la confrontación teórica de los discursos que se refieren a una misma problemática conceptual, en este caso la "enseñanza", la "educación". Lo principal para ello, entonces, es circunscribir un campo teórico-analítico desde el cual enfocar la mirada al objeto de conocimiento para su delimitación.

Nuestro marco teórico-analítico, punto de partida de nuestra mirada, es la *teoría del acontecimiento didáctico*, elaborada por Behares (2008a). Esta teoría es una forma específica de la teoría de la enseñanza. Se encuentra fuertemente orientada por la teoría psicoanalítica y por el análisis del discurso en su versión francesa. Se parte de la constatación realizada por Chevallard de la existencia de una *transposición didáctica* como efecto de toda "enseñanza del saber". Desde esta constatación, se postula la necesidad de una reversión de la transposición didáctica, o al menos de minimización de sus efectos en la configuración de un *texto del saber* que siempre resulta demasiado estabilizado, reificado o cosificado. Así, se cuestionan las formas de mediación instrumentalistas para la puesta en práctica de la enseñanza del saber, propias de la didáctica moderna, remarcando la autonomía y centralidad del saber en la enseñanza. De la misma manera, la importancia que la pedagogía y la didáctica moderna da a los sujetos se subvierte por la centralidad concedida a los saberes/conocimientos. Finalmente, se entiende que los *acontecimientos de enseñanza* son los *acontecimientos del saber*. La propuesta del didacta francés, centrada en la problematicidad epistemológica de los saberes, relega a un lugar secundario el subjetivismo voluntarista predominante en las didácticas y pedagogías hegemónicas, así como a los procedimientos de adecuación de los saberes a circunstancias o contextos sociales y/o pedagógicos.

La importancia del psicoanálisis ya se encuentra presente en el propio Chevallard, quien se vale de conceptos freudianos y lacanianos. Esta influencia ha pasado generalmente desapercibida, por ello la lectura de Behares (2008a) es necesaria, como veremos en su momento. También se encuentra la impronta del análisis del discurso, con explicita referencia a Louis Althusser y Michel Pecheux. Estas relaciones teóricas las establecemos en el capítulo 6, donde desarrollamos nuestro marco teórico-analítico. Adelantemos aquí que la problemática epistemológica desplegada por el psicoanálisis, el marxismo y sus consecuencias en la teoría de los discursos, funcionan como soporte epistemológico de la teoría del saber en Chevallard y, por lo tanto, también operan como base de su teoría de la enseñanza. Las investigaciones en la teoría del acontecimiento

didáctico han explicitado estas relaciones teóricas, despejando posibles confusiones a partir de las interpretaciones sociológicas o institucionalistas del análisis chevallardiano.

La propuesta de Chevallard se opone críticamente a las tendencias dominantes de la didáctica moderna. Recordemos el carácter instrumentalista de esta didáctica, de la pedagogía y otras disciplinas que tratan sobre enseñanza y educación.[1] El conocimiento elaborado y discutido debe ser técnica o socialmente útil para resolver problemas específicos en el campo empírico de la enseñanza y la educación, es decir, debe mejorar las "prácticas" en cuestión. Estas concepciones hegemónicas se caracterizan por la recurrencia a la noción de "prácticas", referida vagamente a acciones realizadas por individuos. Ha sido común en la avanzada psicopedagógica del siglo XX oponer los saberes o "contenidos" a los sujetos involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El centro de estos procesos pasaron a ser los sujetos, concebidos esencialmente como "unidades egoicas biopsicosociales", siguiendo la nomenclatura de Pecheux (1988), es decir, como individuos más o menos autónomos, cuya libertad puede extenderse o maximizarse con respecto a las determinaciones de lo social, de la economía o del poder. Así, los saberes, los "contenidos", son pensados como transmisores de lógicas reproductivistas de dominación ideológica, como es el caso del punto de partida de la pedagogía de Paulo Freire. En estas concepciones ampliamente difundidas en la segunda mitad del siglo XX, cabe hacer una distinción entre los sujetos involucrados: por un lado, está el docente, y por el otro, los estudiantes. En tanto el saber es concebido como ideología y su transmisión como reproducción de las lógicas de dominación, el enseñante mismo es pensado como representante de la dominación ideológica en la educación, mientras que los alumnos son concebidos *grosso modo* como víctimas de procesos de imposición para los que no están preparados para responder críticamente. Naturalmente, al disolverse la autonomía relativa o especificidad de los saberes, desaparece también la noción de enseñanza (referente a la transmisión de saberes) diluida en la educación (referente a la transmisión de modelos de comportamiento).

Desde la teoría del acontecimiento didáctico, en discursos como el de Freire se observa una confusión entre las nociones de "enseñanza" y "educación", confusión que se ha vuelto prácticamente total en la reflexión pedagógica del siglo XX y que persiste en las múltiples variaciones de los discursos sobre esta problemática. Siguiendo distinciones conceptuales trazadas por las investigaciones en teoría de la enseñanza, cabe entender por

[1] Líneas más abajo explicamos la diferencia entre enseñanza y educación. En el capítulo 6 desarrollaremos con más cuidado el carácter específico de cada una.

enseñanza la impartición de saberes/conocimientos por alguien para alguien, con miras al entendimiento de los mismos por parte de aquel que está en posición de enseñado. La enseñanza se refiere exclusivamente a la transmisión de teorías, interrogantes y problemas intelectuales en todos los campos de los saberes/conocimientos. Ello se refiere incluso a conocimientos no científicos, puede tratarse perfectamente de enseñanza esotéricas extracientíficas, pero no es necesario extendernos aquí en esta cuestión. Cuando decimos transmisión de "teorías" o de problemas "intelectuales" no nos ceñimos al antagonismo teoría–práctica, oponiendo la una a la otra. Siempre que estos extremos sean completamente opuestos, o por el contrario, completamente homologables, estaremos ante un *dualismo par, simétrico, ideológico, imaginario*. Lo teórico abarca también lo práctico, ya que no existen prácticas puras, como no existe la teoría pura, algo que todo el mundo admite pero que se entiende de diversas maneras y con diferentes alcances.

La *educación*, en cambio, se refiere a problemas del orden del comportamiento de los individuos. La problemática del comportamiento abarca el amplio espectro de tratamiento de las conductas, ya sea desde una perspectiva humanista y moralista, o desde su extremo opuesto, desde un conductismo rampante que niega o ignora toda forma de interioridad subjetiva. La educación se refiere, como veremos, a la adaptación de las prácticas de los individuos a las prácticas socialmente admisibles. Esta adaptación consiste en una inculcación por mil y un medios conscientes e inconscientes, que pueden recurrir a la coerción física, pero que en última instancia aspiran a la coacción discursiva, más "sublimada" que la coacción física, y a la aceptación de las normas establecidas en el plano político-ideológico. La educación es un aparato de reproducción ideológica, como veremos siguiendo a Althusser.

Veremos que este no es el caso de la enseñanza, aunque esta tenga entre sus requerimientos materiales el de una "educación" como punto de partida de cualquier enseñanza. Resaltemos que la educación se ha referido esencialmente a *infans*, en el amplio sentido de personas aún no preparadas para ser juzgadas como responsables de sus actos. Lo significativo en esta confusión es la predominancia del término "educación" sobre el de "enseñanza" en la terminología más empleada desde el siglo XX. Decimos que resulta significativo porque permite apreciar la importancia desigual concedida a uno y otro fenómeno a la hora de sopesarlos en la balanza de las preocupaciones en el instrumentalismo didáctico y pedagógico. Como insiste Behares (2011), hablar de

"educación universitaria", "pedagogía universitaria" o "educación superior" es un contrasentido si se atiende a esta distinción.[2]

A partir del nacimiento de la *teoría moderna de la enseñanza*, con el instrumentalismo didáctico de Juan Amós Comenio, las conceptualizaciones sobre la enseñanza efectuaron un giro hacia la acción útil para la maximización de los efectos de la transmisión de conocimientos. Este viraje hacia el tratamiento de la *praxis*, en general, en desmedro de la reflexión conceptual sobre qué es la enseñanza, es constitutivo de la teoría moderna de la enseñanza, pero alcanza su máxima expresión en las teorías didácticas y psicopedagógicas del siglo XX, con influencias determinantes en las postrimerías del siglo. En términos generales, los sucesivos impulsos del instrumentalismo, readaptado una y otra vez a sus fines aplicados según el avance de los conocimientos científicos que influyeron en la didáctica moderna, alimentaron la confusión entre "enseñanza" y "educación". Esto ocurrió por la confluencia de varios factores. Destaquemos que el giro instrumentalista de la didáctica moderna hace de las acciones concretas de enseñanza su objeto, con lo que ocurrió un acercamiento a la educación por medio del interés por las prácticas. La didáctica se orientó hacia las prácticas de transmisión de conocimientos. Sin embargo, el empirismo que caracteriza al objeto (acciones o prácticas de enseñanza) de la didáctica moderna tiene afinidad con el objeto empírico de la educación (control de las acciones). La confusión entre ambas dimensiones se produce en el siglo XX y persiste hasta el día de hoy.[3] Siguiendo a Althusser, veremos que estos procesos conceptuales son guiados por una *ideología empirista del conocimiento*. A todo ello se añaden cuestionamientos más específicos sobre los alcances de la pedagogía, que concierne a la educación, y la didáctica, que concierne a la enseñanza, así como a sus trayectorias discursivas entrecruzadas, que veremos en el capítulo 2.

En sintonía con esa ideología empirista del conocimiento, destacamos también la centralidad de los individuos en el "acto pedagógico", en reemplazo de la centralidad de los saberes-conocimientos o los "contenidos". Desde esa mirada, los individuos son algo bastante más reales que los saberes, cuya materialidad es demasiado sutil, si se nos permite decirlo de esta forma. Colabora con esta apreciación la ideología instrumentalista,

[2] Como veremos en el capítulo 4, al abordar la formulación de una "educación universitaria" o "pedagogía universitaria" en los últimos años en la UdelaR.
[3] Aunque con cierto retroceso en la didáctica crítica, "pospsicológica", donde algunas veces se da conocimiento de la diferencia entre enseñanza y educación.

impulsora fundamental de estas conceptualizaciones. La fantasía fundamental de toda ideología, de todo imaginario, es la independencia del yo con respecto a determinaciones que vive como imposiciones del afuera. Esto lo pone de manifiesto el psicoanálisis y es retomado fuertemente por la crítica althusseriana de la ideología en el proceso del conocimiento. El sujeto-yo, el individuo, la unidad egoica biopsicosocial, es pretendidamente autónoma. El correlato de esta autonomía firmemente creída-sentida, es la subsunción de los saberes/conocimientos a la voluntad del yo o del "nosotros".

Entendemos que la predominancia de las nociones de "prácticas educativas" o de "prácticas de enseñanza", la centralidad de los sujetos, en particular de los alumnos, el voluntarismo egoico-subjetivo y la absorción de la noción de enseñanza en la de educación, están basadas en la *ideología teórica instrumentalista y empirista* que subyace a la teoría moderna de la enseñanza. Se suman otras múltiples redes conceptuales muy características de nuestra época, como los dualismos enseñanza-aprendizaje, teoría-práctica, tradicional-moderno, trabajo intelectual-trabajo manual, la recurrencia a la interdisciplinariedad y el eclecticismo teórico generalizado en las ciencias sociales. Esto es en cuanto a generalidades sobre la reflexión didáctica y pedagógica contemporánea. Nos detendremos en sus principales exponentes. Todas estas consideraciones se encuentran en el discurso integralista sobre la "educación" o "pedagogía universitaria".

1.3. Preguntas de la investigación

Comenzamos elaborando dos objetos o problemáticas de investigación. La problemática particular se refiere a la caracterización teórica e ideológica de las nociones sobre enseñanza universitaria en el discurso integralista. La problemática general se refiere a los vínculos discursivos (tanto teóricos como ideológicos) del pedagogismo integralista (problemática particular) con la didáctica y la pedagogía contemporánea, así como con algunas nociones muy extendidas en las ciencias sociales actuales, y con la teoría del acontecimiento didáctico o teoría de la enseñanza psicoanalíticamente orientada. Como se verá, ambas problemáticas se atraviesan algo más de lo que esta distinción heurística deja entrever a primera vista. Se puede ver en el el contenido del capítulo 5. Allí exponemos los contenidos pedagógicos y epistemológicos del discurso integralista, así como también las tendencias conceptuales hegemónicas de la didáctica

contemporánea, en lugar de abordarlos en capítulos separados (aunque también es cierto que esbozamos algunos desarrollos de la situación actual de la didáctica en el capítulo 2, respetando en este caso la separación heurística que estamos empleando). No obstante, consideramos que la distinción es pertinente como punto de partida orientativo del caudal teórico de nociones a analizar.

Para una mayor claridad de los objetivos perseguidos, formulamos las siguientes preguntas ¿Qué concepto de enseñanza universitaria predomina en el discurso integralista? ¿Se trata, en este caso, de una noción de enseñanza o de un subrogado de la misma en la noción de aprendizaje? ¿Qué relaciones teóricas existen desde el discurso sobre enseñanza universitaria de la integralidad con respecto a la pedagogía, la didáctica hegemónica contemporánea y la teoría del acontecimiento didáctico? ¿Cuáles son las fuentes teóricas de las nociones pedagógicas de la integralidad? ¿Cuáles son las proposiciones epistemológicas de la integralidad o qué concepción de la ciencia, el conocimiento y/o los saberes predomina en el discurso integralista? ¿Qué concepción del sujeto encontramos en este discurso? ¿Qué vínculos existen entre la integralidad y los discursos contemporáneos sobre la universidad y la economía del conocimiento? ¿A qué discursos sobre enseñanza universitaria se contrapone el pedagogismo universitario de la integralidad? También nos interesa saber qué lugar se le reserva al trabajo intelectual, en el sentido más estricto ligado a la investigación en disciplinas humanísticas.

1.4. Antecedentes de la investigación

El primer antecedente de investigación en importancia para nosotros es el estudio de Behares, *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas* (2011). Como el titulo anuncia, se abordan las nociones de enseñanza en la UdelaR, desde su lenta gestación como *Casa de estudios generales* a mediados del siglo XIX hasta los primero años del siglo XXI. Esta investigación es el antecedente más importante tanto por su objeto empírico de investigación, las "nociones de enseñanza universitaria" en la UdelaR, como por el marco teórico desde el que se analiza la problemática, la teoría del acontecimiento didáctico basada en los trabajos de Chevallard. A partir de la propuesta de teoría de la enseñanza chevallardiana, enfatizando la influencia del psicoanálisis y el análisis del discurso en el

autor francés, Behares (2008) formuló teoría del acontecimiento didáctico, en la que se entiende el *acontecimiento de enseñanza* como *acontecimiento del saber*. La enseñanza queda estructuralmente anudada a las dinámicas propias del saber en tanto *proceso de investigación*. En su trabajo sobre nociones de enseñanza universitaria, el autor realiza una periodización de ocho etapas históricas de predominancia de nociones de enseñanza en la universidad que varían de una etapa a otra. Desde la teoría del acontecimiento didáctico, Behares valora positivamente la cuarta y quinta etapa, denominadas respectivamente "la enseñanza superior *propiamente dicha*" (1935- 1958) y "la enseñanza como parte dependiente del ternario" (1958-1968). El autor se muestra más crítico con las tres últimas etapas: "atisbos de la concepción de la enseñanza como práctica" (1968-1973), "concepción tecnicista de la enseñanza" (1973-1985) y "concepción de la enseñanza como práctica" (1985-2005). Aunque la última etapa se la periodiza hasta 2005, se admite que las redes de nociones principales siguen operando en la actualidad. De hecho, en un artículo posterior, Behares extiende este último periodo más allá del 2005. El autor hace mención de las nociones de "prácticas integrales" en su vertiente pedagógica en la actualidad. Aquí estudiaremos este último periodo para caracterizar el discurso sobre enseñanza universitaria predominante en la UdelaR. Entendemos que el discurso "educativo" o "pedagógico" del integralismo es una formación específica, un avatar posible entre otros, de las redes conceptuales que caracterizan a la "concepción de la enseñanza como práctica".

Desde el psicoanálisis, varios trabajos de Voltolini sobre enseñanza universitaria constatan la *declinación de la enseñanza* en la universidad, correlativamente a lo que en la clínica de lo social psicoanalítica se conoce como *declinación de lo simbólico* en las sociedades contemporáneas. La declinación de lo simbólico se refiere en el plano estructural de la teoría psicoanalítica lacaniana a la "degradación de la función paterna" por la embestida del "discurso capitalista". La teoría lacaniana reconoce cuatro discursos: el discurso de la histeria, el discurso del amo, el discurso de la ciencia y el discurso del analista. Los cuatros discursos son estructurales, no reductibles a formaciones históricas puramente contingentes, sino que resulta que determinadas circunstancias geopolíticas o históricas son manifestaciones de uno u otro discurso. El discurso capitalista sería, para Lacan, un quinto discurso imposible, que se opone masivamente a los cuatro discursos en tanto este no es lazo social, sino disolución de todo lazo posible. En otros términos, la embestida del quinto discurso se traduce en la disolución de todo límite simbólico que funciona como frontera interna para el sujeto, límite constitutivo de la subjetividad que,

en lo fundamental, funciona como barrera para la búsqueda de goce ilimitado de lo inconsciente, búsqueda que conduce a modalidades de satisfacción que se desamarran en mayor o menor medida de las funciones limitadores del "principio de realidad", con lo que el sujeto es arrastrado a formas de satisfacción más o menos autodestructivas. En el plano empírico de la clínica psicoanalítica a nivel de los sujetos, esto se ve especialmente en las bulimias y anorexias, las adicciones, las depresiones, los síndromes de fatiga crónica, la fibromialgia, el aumento de las patologías "psicosomáticas", los ataques de pánico, el *acting-out*, el consumismo (López-Arranz, 2012). En el plano empírico-fenoménico de la cultura, estas tendencias coinciden en buena medida con lo que el imaginario sociológico contemporáneo entiende por "cultura posmoderna". Nuestra presente investigación se basa en las problemáticas epistemológicas del psicoanálisis y sus consecuencias para la teoría del conocimiento y el análisis de las formaciones ideológicas, para la dialéctica entre ideología/ciencia y sus incidencias en la teoría de la enseñanza. No nos basaremos en consideraciones tan cercanas a la clínica psicoanalítica como las recién mencionadas. Sin embargo, a pesar de cierta diferencia en el punto de partida, los fundamentos teórico-epistemológicos son también los de la teoría psicoanalítica. Así, Voltolini (2010) llega a conclusiones similares a las de Behares en cuanto a la enseñanza universitaria: asistimos a la negación y olvido de la especificidad de la enseñanza dependiente de los procesos del saber, lo que el autor llama "declinación de la enseñanza" en las universidades.

Otro antecedente de investigación importante para este trabajo es el estudio de Ana María Fernández Caraballo, *La figura didáctica tutoría académica como estructura y acontecimiento en la enseñanza universitaria*.[4] Como lo indica el título, el objeto de estudio es la orientación académica en procesos de investigación y formación profesional a lo largo de la historia de la universidad. Behares (2011) ya había señalado que la *expositio* y la tutoría son figuras clásicas de la enseñanza universitaria, muchas veces no reconocidos como tales por las nuevas y relativamente recientes didácticas y pedagogías universitarias. En particular, la *expositio* ha sido muy denostada por las nociones pedagógicas de enseñanza predominantes en las últimas etapas de la periodización trazada por el autor en su trabajo sobre enseñanza universitaria. Esto ha sucedido con la orientación académica. Fernández Caraballo profundiza estas observaciones sobre la orientación académica. Demuestra que la figura didáctica "tutoría académica" ha

[4] Tesis para obtener el título de magister en *Psicología y Educación*. Facultad de Psicología, UdelaR. Defendida en 2012. En curso de publicación.

subsistido hasta nuestros días, tanto en los discursos pedagógicos *sobre* enseñanza universitaria, como en los *hechos* de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en los múltiples ámbitos de formación de la UdelaR. La autora realiza un estudio genealógico de la orientación académica desde la academia griega hasta la universidad contemporánea, pasando por el nacimiento de la universidad como *studia generalia* en el Medioevo tardío y sus transformaciones a lo largo de la modernidad. La autora también se vale de la teoría del acontecimiento didáctico como marco teórico.

Nos interesa resaltar una de sus principales conclusiones: la permanencia de la "orientación académica" sin mayores alteraciones didácticas o pedagógicas. "La tutoría académica solo puede ser pensada por fuera de los esquemas pedagógicos, englobada en una noción de "enseñanza superior" íntimamente relacionada con una noción de saber. Se trata de una discusión teórica que diferencia la teoría de la enseñanza universitaria de las teorías pedagógicas" (Fernández Caraballo, 2012, p.539). Las preceptivas técnicas pedagógicas se han mantenido alejadas de la orientación. Ello ocurre así porque "nadie puede enseñar a orientar". Se reúnen allí condiciones tanto extremadamente personales o subjetivas como complejas condiciones de investigación de saberes/conocimientos, en el sentido más impersonal u objetivo de estos últimos. Es decir que el vínculo institucionalizado entre orientador y orientando reproduce de un modo ejemplarmente cristalino lo que la teoría del acontecimiento didáctico entiende como un hecho de *estructura* en la relación entre enseñante y enseñado, vinculados primero por la centralidad del saber y no por características psicológico-subjetivas exteriores al vínculo con el saber. Aunque la problemática empírica del estudio de Fernández Caraballo sea otra que la nuestra, es de sumo interés señalarlo como antecedente aquí dado que presenta una figura clásica de enseñanza universitaria que no ha sido alterada por los discursos pedagógicos de las últimas décadas y que goza de perfecta "salud", en el sentido de que nadie cuestiona su pertinencia y se le reconoce ampliamente como dispositivo esencial para la formación de investigadores. La orientación académica es un caso institucionalizado en la enseñanza universitaria clásica en la que se ve en funcionamiento la dependencia de la enseñanza del saber, con mínima o simplemente nula mediación pedagógica y didáctica.

1.5. Metodología de la investigación

Cuando los especialistas hablan de metodología se refieren muchas veces a las prácticas concretas, las "técnicas" o las acciones específicas que demanda el abordaje del objeto de investigación en el proceso de acercamiento de lo teórico a lo empírico. Ejemplo de ello son la observación, las entrevistas, los cuestionarios, las encuestas, el acceso a documentos y su almacenamiento, el fichado matriz y el fichado de contenido. Otras tantas veces, de manera más comprehensiva, la metodología abarca también reflexiones prácticas algo más teóricas y menos empíricas, concretas o puntuales. Tal es el caso del análisis de contenido y el análisis del discurso. Por esto, en sus reflexiones metodológico-técnicas para la investigación en ciencias sociales, Ortiz (1986) distingue entre "metodología teórica" y "metodología técnica".

Presentamos la metodología de trabajo en dos niveles: un nivel metodológico-empírico o técnico, que se refiere al soporte material del objeto a investigar, y un nivel metodológico-teórico, que se refiere a las categorías de análisis directamente relacionadas con el marco teórico de la investigación, a los puntos de vista y a las decisiones o "recortes" que supone.

En cuanto al nivel metodológico-teórico, no es posible extendernos en demasía, ya que ello nos conduce al corazón de nuestro marco teórico, sintéticamente presentado arriba. Sucede que lo más importante de las consideraciones metodológicas de esta investigación no concierne a consideraciones técnicas, en el sentido más metodológico-empírico del término, sino que concierne a reflexiones teórico-epistemológicas. Desde nuestra perspectiva de trabajo, la abrupta separación entre lo teórico y lo metodológico es ya una concepción ideológica que da primacía a la práctica empírica de acceso al objeto antes que al discurso desde el que el investigador se encuentra posicionado, restándole valor a la materialidad de la teoría. Tomamos en consideración a Rodríguez Giménez al reflexionar sobre la metodología de su trabajo. "En este sentido, la preocupación por la metodología no es la preocupación por la aplicación de unas técnicas; se trata más bien del problema teórico de la construcción de un objeto de conocimiento" (2012, p.18). Así, numerosos autores abocados a elaborar pautas metodológicas para la investigación en ciencias sociales se ven obligados a establecer subcategorías como "nivel teórico-metodológico" y "nivel metodológico-técnico" (Ortiz, 1986). Nuestro objeto de conocimiento, las nociones "pedagógicas" de "aprendizajes integrales", está recortado desde el marco teórico del que partimos. Aplicaremos el análisis del discurso francés atravesado por el psicoanálisis a las nociones presentes en los trabajos académicos. Con

ello nos abocamos a entender la función de los discursos más allá de lo que pretenden decir de sí mismos.

En cuanto al nivel metodológico-empírico, nos abocamos al análisis de múltiples artículos de investigación sobre integralidad. La masa de artículos que tratan explícitamente la integralidad y sus derivas en educación universitaria es voluminosa y fácil de hallar, por lo que no presenta inconvenientes en cuanto su acceso empírico. Presentamos un listado de varios de estos trabajos en la sección *Bibliografía sobre integralidad*, al final de esta tesis (véase la *Tabla de contenido*). Lo mismo puede decirse de los diversos documentos universitarios que analizamos. Estos documentos son de índole prospectiva, informativa sobre los procesos políticos y administrativos en la interna de la universidad que se refieren a la integralidad y la "educación universitaria".

1.6. Pertinencia de la investigación

Entendemos que esta investigación ofrece dos "niveles" de pertinencia. En el nivel más acotado a la investigación en enseñanza, pensamos que el estudio tiene pertinencia para el campo de investigación en enseñanza universitaria. El trabajo intenta contribuir a un esclarecimiento conceptual de las nociones de enseñanza predominantes en la actualidad en la UdelaR. El análisis de los discursos pedagógicos integrales propende a una mirada reflexiva sobre las categorías empleadas más corrientemente, tanto de estos discursos como de las ciencias sociales en general. En este sentido, la presente investigación realza la importancia de las consideraciones de los saberes para los estudios en enseñanza universitaria. Estos se han erigido en un campo de investigación en tiempos recientes por los problemas prácticos de la enseñanza en los múltiples servicios de la universidad. Vale decir que ha predominado el interés práctico y resolutivo en sus investigaciones, aunque con diversas corrientes teóricas y con variaciones en la habilidad de resolución de problemas. En general, *se han estudiado más las prácticas empíricas de enseñanza que los discursos y nociones sobre enseñanza*, como sucede predominantemente en la didáctica contemporánea.[5] Nuestro trabajo, en cambio, está orientado al análisis discursivo y la reflexión crítica sobre las nociones de enseñanza más

[5] Para una caracterización de los lineamientos esenciales de la didáctica contemporánea, reformulada como una teoría de las prácticas de enseñanza, véase el final del capítulo 2.

empleadas hoy en día. Este trabajo puede contribuir a la reflexión sobre la importancia de los saberes/conocimientos en la enseñanza universitaria, considerados en su materialidad específica, su autonomía estructural o epistemológica. Entendemos que ello es de gran importancia en la universidad, considerada en especial como centro de formación de investigadores, o como "sede social del saber", al decir de J.-C. Milner (2008).

En un segundo nivel, de carácter más transdisciplinario, este trabajo también presenta pertinencia para la reflexión epistemológica sobre las ciencias sociales y sobre las nociones ideológicas que las moviliza y sobre las que se fundamentan en muchos casos. Finalmente, desde el punto de vista más teórico, tiene importancia para la teoría de la enseñanza orientada por la teoría psicoanalítica ya que presentamos relaciones entre las bases epistemológicas del psicoanálisis, la teoría de los discursos francesa y la teoría del acontecimiento didáctico que no han sido desarrolladas con anterioridad, aunque en algunos casos han sido esbozadas.

Añadimos que el estudio se inscribe en la línea de investigación *Enseñanza universitaria*, dirigida por las profesoras Ana María Fernández Caraballo y Eloísa Bordoli. También se pertenece a la línea de investigación *Enseñanza y psicoanálisis*, dirigida por la profesora Ana María Fernández Caraballo. Ambas líneas pertenecen al Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, FHCE, UdelaR.

1.7. Organización del texto

El texto se compone de ocho capítulos. Pretendemos delimitar progresivamente las coordenadas de la problemática a trabajar, por lo que partiremos desde procesos más generales hacia cuestiones cada vez más específicas.

En el capítulo 2 presentamos algunos elementos de gran importancia para el desarrollo de la pedagogía y la didáctica a lo largo de la historia. Tanto la amplitud del tema como la antigüedad de las reflexiones que ha suscitado, este capítulo es uno de los más extensos de la investigación. Dadas las transformaciones discursivas, tanto epistemológicas como ideológicas o culturales, y la enorme variedad de autores a lo largo de una historia tan extensa, la pretensión de tratamiento de estos devenires está poblada de dificultades. Sin embargo, creemos haber podido plantear ramificaciones de importancia y tendencias generales destacadas. A partir de estas tendencias, y recurriendo

a autores que han trabajado estos mismos problemas, caracterizamos la tradición normalista, ideológicamente ligada a la pedagogía y la didáctica moderna.

En el capítulo 3 se aborda la historia de la universidad y los diversos modelos que se han proyectado y practicado, así como las principales reflexiones sobre los fines de la misma. Recurrimos principalmente a historiadores especialistas en la institución universitaria, pero también abordamos clásicas reflexiones teóricas sobre los fines de la universidad. Como corolario caracterizamos la tradición universitaria, también recurriendo a antecedentes que se han ocupado de estos asuntos.

En el capítulo 4 veremos la periodización de las nociones de enseñanza en la historia de la UdelaR en conformidad con los heterogéneos modelos de universidad que han coexistido, con diferente énfasis, en la historia de nuestra universidad. Veremos que en los últimos períodos, la tradición normalista penetra en la universidad con la propuesta de una pedagogía universitaria. El pedagogismo dio lugar a las variadas nociones que abordamos en el capítulo siguiente.

El capítulo 5 es el núcleo empírico de esta investigación: allí exponemos las nociones pedagógicas del discurso integralista. En este capítulo presentamos el objeto de estudio de la investigación en curso: el discurso pedagógico más extendido sobre "enseñanza universitaria" en la actualidad en la UdelaR. Se trata de un capítulo descriptivo donde realizamos una presentación de este discurso en sus propios términos, al menos dentro de los límites heurísticos en que esto sea posible. Comenzamos por el diagnóstico de la situación de las universidades en la época contemporánea desde perspectivas socioeconómicas y desarrollistas, como preámbulo al discurso sobre "aprendizajes integrales". Veremos la insistencia sobre la relevancia del trabajo interdisciplinario y la investigación-acción. Abordaremos los aspectos que nos interesan del pedagogismo integralista en dos niveles: uno epistemológico, donde ahondaremos en los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos sobre la "epistemología del Sur", y un nivel propiamente pedagógico, donde veremos la clásica "pedagogía del oprimido" de Paulo Freire. Luego nos detendremos en las articulaciones de las consideraciones relevadas haciendo énfasis en el discurso sobre prácticas y aprendizajes integrales, recurriendo a documentos de trabajo y artículos académicos sobre el tema (estos figuran en una sección específica como "fuentes documentales").

El capítulo 6 el núcleo conceptual en el que exponemos nuestro marco teórico-analítico. Lo desglosamos en tres dimensiones: las consecuencias epistemológicas o gnoseológicas del psicoanálisis, la dialéctica entre ideología/ciencia en el análisis del

discurso francés y la teoría del acontecimiento didáctico (o como la llamamos también aquí teoría de la enseñanza psicoanalíticamente orientada). Con esto se logran dos cosas: establecemos los criterios para analizar el pedagogismo universitario contemporáneo y plateamos una teoría de la enseñanza distinta de las alternativas instrumentalistas y pedagógicas. Dada la complejidad de estos entramados teóricos y la necesidad de buscar claridad ante cuestiones que consideramos difíciles, este capítulo es el más extenso de la tesis.

En el capítulo 7 revisamos las nociones pedagógicas derivadas del integralismo a la luz de los desarrollos teóricos del capítulo anterior. Se identifican una serie de ideologemas conceptuales de las ideologías teóricas que sustenta al pedagogismo integralista, tales como la disolución del concepto de enseñanza y la desaparición de la problematicidad epistemológica de los saberes en nociones determinadas por una ideología empirista e instrumentalista del conocimiento, así como el ideologema del subjetivismo-yoico que sustenta el sobredimensionamiento de lo volitivo por sobre lo estructural y por sobre las tensiones dialécticas que no admiten ser unificadas en un todo positivo. Veremos que además conciernen también a conocidas conceptualizaciones de importancia en las ciencias sociales.

En el capítulo 8 presentamos nuestras consideraciones finales. Se procede a exponer de manera breve una recapitulación de las observaciones, descripciones y argumentaciones a modo de establecer conclusiones, sobre todo a partir del análisis realizado en el capítulo anterior. Luego retomamos una serie de interrogantes y problemáticas abiertas que han surgido a lo largo del proceso de investigación que no han podido ser resueltas ni profundizadas al exceder la extensión empírica y/o teórica de nuestro estudio. Se trata de interrogantes que otros investigadores o nosotros mismos podríamos abordar en el futuro. Para finalizar, se plantearán algunas consideraciones sobre la función política del trabajo intelectual.

2. LA PEDAGOGÍA Y LA DIDÁCTICA. UN ABORDAJE DE SUS DESARROLLOS Y MUTACIONES DISCURSIVAS

En el presente capítulo se abordan problemas conceptuales y prácticos a modo de introducción para una genealogía de la pedagogía y la didáctica. En el apartado sobre "configuraciones antiguas" veremos el trabajo de Werner Jaegger sobre la *paideia* griega, enlazada a otras nociones que nos dan la pauta de la importancia y función de la educación en la cultura helena. También abordaremos los estudios del último Foucault sobre cuidado y conocimiento de sí, así como sus vínculos con la pedagogía y la psicagogia. Para terminar con el pensamiento antiguo, presentaremos las líneas esenciales de la teoría antigua de la enseñanza, en la que se plantea que los discursos antiguos sobre enseñanza no discurrían esencialmente sobre problemas prácticos de la transmisión, sino que hacían énfasis en problemas teóricos sobre la enseñanza.

En el apartado sobre "configuraciones modernas" abordaremos la mutación epistemológica que conduce al nacimiento de la ciencia moderna, con fuerte incidencia en la didáctica moderna instrumentalista. Los clásicos trabajos histórico-sociológicos de N. Elias, Ph. Aries, L. De Mause muestran los procesos generales de la cultura moderna tendientes a la educación urbana creadora de una mayor interioridad subjetiva, íntima y privada, así como la valorización acentuada de la vida de los niños en su carácter específicamente infantil. Se hará un repaso de las reflexiones de E. Durkheim sobre educación, así como de los estudios sobre la escuela y la pedagogía como prácticas del poder disciplinario en el segundo Foucault y de la escuela como principal aparato ideológico de Estado en el segundo Althusser. Luego haremos revista de las líneas generales de las psicologías de Piaget y Vigostky, los dos autores más influyentes para la psicología constructivista y cognitivista que habrá influido tanto en la pedagogía del siglo XX. Finalmente, tras el retroceso de la preponderancia de la psicología para la didáctica hacia fin de siglo, presentaremos la "didáctica crítica", reformulada como una teoría de las prácticas de enseñanza.

2.1. Educación y enseñanza en la antigüedad

Abordaremos la *paideia* y la *areté,* siguiendo el clásico estudio de Werner Waegger sobre la educación y los ideales de la cultura griega. Con ello pretendemos ver los cambios de los ideales educativos del pensamiento heleno y arribar a las concepciones antitéticas entre la *areté* y la *paideia* entre la sofistica y la filosofía socrática, entre la orientación pragmática hacia el buen desempeño, ganancia de aptitudes, entrenamiento en habilidades oratorias y persuasivas, y el cuidado de sí como cuestión moral antropológica, exclusiva del hombre, que acompaña a la práctica filosófica, más orientada al saber de lo verdadero que a la persuasión argumentativa.

Luego retomaremos las investigaciones de Michel Foucault sobre el "el cuidado de sí, la filosofía, la psicagogia y la *parresía*. Veremos que para este autor hay una tensión entre la transmisión de saberes y aptitudes de desempeño (pedagogía) y lo que no se puede transmitir y sin embargo debe ser aprendido (psicagogia). La distinción entre cuidado de sí y filosofía, en otras palabras la distinción entre espiritualidad y búsqueda de conocimiento, muestra que en el pensamiento antiguo había una viva conciencia de la problemática del alma-sujeto en cuanto entidad que debía ser preparada y transformada para comprender la práctica filosófica, y no simplemente recibir el conocimiento objetivo sin más, como sucede a partir del cartesianismo. En el umbral de la modernidad, la práctica espiritual, el cuidado del alma-sujeto o cuidado de sí será desplazado por el conocimiento certero como única vía de acceso a la verdad. Además, la práctica de la *parresía*, parte importante del cuidado de sí, muestra la tensión conflictiva entre el decir verdadero y la tradición política instituida.

Para concluir esta primera parte del capítulo, veremos los nociones principales para pensar una teoría antigua de la enseñanza, que, siguiendo a Behares (2005, 2008), se caracterizaría por una mayor conceptualización de la enseñanza como problema teórico y epistemológico por sí mismo, sin subordinarlo inmediatamente a problemas prácticos de orden instrumental, técnico, metodológico, como sucede en la teoría moderna de la enseñanza.

2.1.1. Jaegger: *paideia* y *areté* en la educación griega

La historia de la pedagogía ha sido ampliamente estudiada por diversos autores, en general vinculados a la filosofía y a la historia de la educación. Estas investigaciones suelen remontarse hasta el período arcaico de la antigua Grecia, abarcando una red de nociones, siendo las principales las de *paideia y areté.* Uno de los más importantes

estudios al respecto es el clásico *Paideia* de Werner Jaegger (1933 libros I y II, 1944 libro III), que repasaremos a continuación. Como contrapunto tendremos en consideración los estudios Michel Foucault a propósito del cuidado de sí y el conocimiento de sí, en la última etapa de su obra, dedicada a la "estética de la existencia". El cuidado y el conocimiento de sí son principios fundadores de la espiritualidad grecolatina y presentan profundas relaciones con el "trabajo sobre sí" que Jaegger identifica en el corazón de la gestación de la cultura griega clásica: la *paideia*, la educación.

En los inicios revisionistas de su investigación, Jaegger problematiza la noción de *paideia*, mayoritariamente difundida en su acepción acotada de "crianza de los niños", como la etimología del término "pedagogía" pone al descubierto. La *paideia* griega se refiere a una red de nociones y creencias mucho más extensa, que en su expresión más amplia designaba al conjunto de "ideales de la cultura", o simplemente "cultura". La acepción de cultura en el sentido griego nada tiene que ver con su moderna acepción antropológica, ampliamente aceptada en las ciencias sociales y la cultura general. La cultura en el sentido griego se refiere a los ideales superiores que participan en la "formación de un alto tipo de hombre" (1996, p.6) en relación a todo un sistema de valores morales, para los que los griegos han orientado sus esfuerzos educativos. *Paideia*, en este sentido, es cultura, ideales de comportamiento y las formas de educación que orientan la formación de los hombres para estar a la altura de ese sistema de valores. Estos valores varían de acuerdo al período de la cultura griega que se considere. Con todo, se puede hacer un relevamiento de las nociones más importantes y perdurables a lo largo de la historia griega. Contra la noción antropológica moderna de cultura, que dictamina que cultura es todo aquello que está determinado socialmente en el pensamiento y conducta de los hombres, Jaegger insiste en recuperar la noción griega, que hizo de la cultura griega algo medular para el nacimiento de la civilización occidental. Para resaltar la significatividad de la revolución cultural griega, insiste en que los antiguos griegos tienen más en común con el hombre del renacimiento europeo que con sus contemporáneos y predecesores inmediatos en el medio oriente. "Si consideramos el pueblo griego sobre el fondo histórico del antiguo Oriente, la diferencia es tan profunda que los griegos parecen fundirse en una unidad con el mundo europeo de los tiempos modernos" (1996, p.8).

Jaegger destaca que la novedad del pensamiento y la *paideia* griega consiste en la idea de un hombre superior por sus atributos morales en tanto individuo capaz de decidir y de de actuar sobre sí con miras a transformarse en algo mejor, siendo lo decisivo que este trabajo sobre sí, este movimiento de superación, no esté fundamentalmente

supeditado a un ideal religioso y animista. Se puede hablar entonces de "secularización" de la moralidad, ya no anudada fuertemente a un ideal incuestionable impuesto por arquetipos divinos, arquetipos que habría que repetir incesantemente en todas las esferas de la vida. A la sobredeterminación religiosa, Jaegger opone la novedad griega de un "hombre individualizado". "Históricamente no es posible discutir que desde que los griegos situaron el problema de la individualidad en lo más alto de su desenvolvimiento filosófico comenzó la historia de la personalidad europea" (Jaegger, 1996, p.8).

Es en la *paideia*, como movimiento más difuso e "inconsciente" en los períodos anteriores a la edad clásica, y como finalidad ideal formulada, definida y conscientemente buscada, en el período clásico, que el filósofo alemán ve el germen del que nacen posteriormente los diversas resoluciones efectuadas por el pueblo griego en la esfera del arte, de la política (democracia) y del pensamiento (filosofía). En la esfera de las artes plásticas, los griegos se distanciaron del arte oriental en sus representaciones libres y desligadas del cuerpo humano, fundándose en la armonía de lo que todos los cuerpos tienen en común antes que en las diferencias singulares de cada hombre, mediante la intuición de leyes generales que rigen el equilibrio y el movimiento del cuerpo. "La tendencia del espíritu griego hacia la clara aprehensión de las leyes de la realidad […] tiene su fundamento en esta concepción del ser como estructura natural, madura, original y orgánica" (Jaegger, 1996, p.9). Al comentario de la escultura, se añade la valorización de la oratoria, con sus nuevas reglas retóricas, nutridas del descubrimiento de la gramática y la lógica. Lo mismo puede decirse del nacimiento de la filosofía. Esta se sustenta en la intuición de un orden fundamental tras la mudanza de los acontecimientos naturales e históricos. Jaegger entiende que la "Idea" platónica ofrece el más alto punto de conceptualización explícita del movimiento del logos griego, hallable bajo otras formas ya en los filósofos presocráticos. Incluso las intuiciones cosmogónicas de los más antiguos filósofos de la naturaleza, dice el autor, se halla gobernada por una intuición del género de la "Idea" platónica. En cuanto a la política, la democracia, piedra de toque de los sistemas de gobierno modernos, es una invención griega. Se añade a esto un sentido secular de lo político en tanto conjunto de obligaciones del individuo con la comunidad, entendida esta como comunidad de hombres, y no bajo la égida aplastante de cualquier signo religioso. Una vez más, como sucede en la filosofía y en la educación, no se trata de que tales creencias religiosas falten, sino de que han sido desplazadas a un segundo grado de importancia. "Los grandes hombres de Grecia no se manifiestan como profetas de Dios, sino como maestros independientes del pueblo y formadores de sus ideales"

(Jaegger, 1996, p.14). El *zoon politikon* aristotélico resume el movimiento de desenvolvimiento de la política griega con respecto a lo religioso, ya en la época clásica.

Para el estudio de las más remotas épocas de la historia del pueblo griego (la llamada edad oscura), Jaegger se basa en las fuentes homéricas de la Ilíada y la Odisea. Para este período, el término *paideia* aún carece de importancia ya que, a principios del siglo V a.C., el término aún significaba tan solo "crianza de niños", sin referencia a las ricas relaciones que lo vincularán al mucho más vasto concepto griego de cultura. Para este período, el problema de la educación gira en torno a una red de nociones vinculadas entre sí por medio de la *areté*. La traducción moderna de la *areté* por "virtud" en castellano, como es de esperar, no trasluce por completo sus implicaciones, ya que en la cultura contemporánea la "virtud" se refiere casi principalmente al virtuosismo moral. Pero *areté* implica una serie de sentidos vinculados al ideal del virtuosismo guerrero, del coraje en la batalla, aunque también al comportamiento cortesano y selecto. En los poemas homéricos, es frecuente encontrar la *areté* en su amplio sentido de excelencia, tanto en el sentido humano como en el sentido de dioses o animales, virtuosos por su fuerza, valor o velocidad. Entre humanos, la *areté* es exclusiva de nobles. Allí, de acuerdo con la modalidad de pensamiento de sociedades de constitución aún predominantemente militar, designa la fuerza y el coraje de los luchadores. Pero no únicamente, como lo testimonia el caso de Odiseo, en quien el coraje está en segundo lugar en relación a la prudencia y astucia. Sin embargo, si bien el corazón de la *areté* es el coraje guerrero en los poemas homéricos, también hay una significación moral más general de hombre superior al común. La transición de los sistemas políticos dirigidos por la aristocracia hacia la *isonomía* (igualdad ante la ley) o *democracia* (gobierno del pueblo) se gesta lentamente durante la época arcaica. Hacia la época clásica, los sistemas aristocráticos perdurarán en pocos lugares, como Esparta. Pero los primitivos ideales de la areté tendrán gran influencia. "El código de la nobleza caballeresca tiene una doble influencia en la educación griega" (Jaegger, 1996, p.23).

En primer lugar, la vida en la *polis* democrática de la época clásica heredó la valoración del coraje, de la hombría. Pero también un sentido de la libertad civil, intrínsecamente ligado a la vida política de la ciudad estado griega, en el que cada ciudadano está en condiciones de dirigir la palabra al *demos* con libertad, como lo muestra la multifacética noción de *parresía*, estudiada por el ultimo Foucault.[6] Por decirlo de un

[6] Para un estudio exhaustivo de la parresía griega véase *El gobierno de sí y de los otros* de Foucault.

moco muy sintético, la *parresía* se ha referido, a pesar de sus cambios de énfasis en tal o cual sentido, al hablar franco o sin reservas al otro, aunque siempre corriendo cierto riesgo. El proceso de transición hacia la ciudad-estado democrática característica de la edad clásica recibió el influjo de varias transformaciones políticas y culturales. Ya mencionamos el legado de la *areté* en tanto coraje guerrero de la edad oscura. En cuanto a los influjos propios de la edad arcaica, tan solo mencionemos los principales en opinión de Jaegger. La poesía de Hesíodo el beocio (s.VIII a.C.), el segundo gran poeta griego después de Homero, habla de la virtud del trabajo, a diferencia de la *areté* homérica. Se comienza a hacer énfasis en una *areté* dominada por la *diké*, por la justicia. Las elegías de Tirteo el espartano (s.VII a.C.) dan cuenta de la transformación de la *areté* homérica en la *areté* política en la cultura espartana, marcando al tránsito hacia una *areté* centrada en la justicia. La contribución de los jonios se aprecia por la influencia que ejerció sobre Solón, el legislador reformador ateniense (s.VI a.C.). Las transformaciones jurídicas de la ley entendida como *themis* (autoridad) a la ley entendida como *diké* (justicia) conforman los procesos inmediatos de la "prehistoria" de la democracia griega. "Así, la voluntad de justicia que se desarrolló en la comunidad de vida de la polis, se convirtió en una nueva fuerza educadora, análoga al ideal caballeresco del valor guerrero en los primeros estadios de la cultura aristocrática" (Jaegger, 1996, p.109).

En el período clásico, la *paideia*, la "crianza de los niños", es decir, la educación, se convierte en la más alta *areté* para los griegos. Ello comienza con la dramaturgia de Sófocles. "En tiempo de Sófocles se inicia un movimiento espiritual de incalculable importancia para la posteridad […]. Es el origen de la educación en el sentido estricto de la palabra: la *paideia*" (Jaegger, 1996, p.263). Sin embargo, no podemos detenernos en el análisis de la dramaturgia de Esquilo, Sófocles y Eurípides que desarrolla el autor. La complejidad de este tema nos desviaría demasiado de nuestros propósitos. Baste decir que la intuición del entrecruce inevitable entre virtudes y caída de los héroes trágicos, así como la *hybris* ("falta de medida") para las acciones de los héroes ese mismo anudamiento entre grandeza y desgracia, influirá en la *paideia* y el pensamiento político antiguo.

Los esfuerzos educativos dirigidos en pos de la consecución de los ideales culturales alcanzan su punto de máxima concientización a partir de los sofistas. Algunos de los nombres de mayor resonancia en la historia del pensamiento griego son Gorgias de Leontini, Protágoras de Abdena, Hipias de Elis. Los sofistas eran maestros pagos de caudillos u hombres acaudalados capaces de costear sus servicios. El criterio de selección

era más democrático que en los períodos anteriores, e incluso más democrático de lo que será la educación platónica, destinada solo a una aristocracia cuya misión política es el gobierno de la polis. La educación de los sofistas puso, por primera vez, la cuestión e las aptitudes intelectuales en el corazón de una renovada *areté* ciudadana. Ahora bien, como ha sido señalado incontables veces, la educación de los sofistas estaba centrada en *saberes hacer* necesarios para la desenvoltura política de los "educandos". Los sofistas educaban en virtudes pasibles de ser enseñadas,[7] como el hablar bien (elocuencia), el razonamiento correcto (dialéctica), el escribir bien (gramática) y el lenguaje métrico (poesía). Señala Jaegger que es una trivialización resumir la amplia labor de los sofistas en su función de maestros de retórica. En realidad, lo común a todos los sofistas habría sido la creencia de que la *areté* humana, entendida principalmente como *areté* política, *puede transmitirse con procedimientos especiales o saberes hacer adecuados*. Por esto se los reduce comúnmente a maestros de retórica, en el sentido más persuasivo, utilitario y demagógico del término. Esta es la primera y fundamental diferencia entre sofistas y filósofos, ya que para estos últimos la *areté* no puede enseñarse. La posibilidad de transmisión de la areté fundamenta la *paideia* sofística. Siguiendo al autor, ello está en el origen de la educación griega y occidental, ya que los considera "los creadores de la formación espiritual, y del arte educador que conduce a ella" (Jaegger, 1996, p.269). Los sofistas son los creadores del humanismo occidental, pensamiento en el que alcanza su punto álgido de separación con respecto a la religión desde los procesos que comenzaron a gestarse en la época oscura y la Grecia arcaica. El célebre aforismo de Protágoras, "el hombre es la medida de todas las cosas", expresa el espíritu de los nuevos ideales humanistas. Con el humanismo sofístico nace la educación griega y el sentido más rico y amplio de *paideia* como cultura o conjunto de ideales superiores. Fueron los sofistas quienes legaron el *trivium* dialéctica, gramática y retórica en la enseñanza y la educación griegas, así como el *quadrivium* que incluye a las matemáticas, estas últimas el "elemento real", lo íntegramente transmisible, mientras que la dialéctica, gramática y retórica constituyen la dimensión formal de la enseñanza y educación.

Sócrates (469-399 a.C.) no dejó obra escrita, de modo que las fuentes históricas para su conocimiento han sido objeto de fuertes debates entre los clasicistas. Tras algunas

[7] En el capítulo 6 veremos que el entrecruzamiento conceptual entre educación y enseñanza se produce cuando se habla de saberes hacer o capacidades prácticas. La educación se refiere a los aspectos más espirituales, a cierta moralidad, mientras que la enseñanza se refiere a los saberes en tanto reflexión intelectual, pero también a los saberes hacer en el sentido de puesta en práctica de conocimientos. Ambas confluyen en la materialidad empírica de la "práctica".

disquisiciones sobre el problema de las obras de Platón y Jenofonte como fuente para el conocimiento de la vida y pensamiento de Sócrates, Jaegger presenta las ideas del "padre de la filosofía" centradas en la reflexión política y moral. A diferencia de sus antecesores, los filósofos de la naturaleza, Sócrates rehuyó respuestas sobre el mundo natural, con lo que se aleja de las especulaciones metafísicas de su discípulo Platón. Con Sócrates se consolida el antropocentrismo, o "humanismo", que se estaba gestando desde el pasaje de la *areté* guerrera de la época oscura a la *areté* política en la época arcaica. Sócrates no ofrece una nueva doctrina cosmológica, ni se presta a debatir todas las materias, como los sofistas, sino que cuestiona toda doctrina que no se atenga exclusivamente al análisis del problema del bien y el mal. La "sabiduría" socrática se resume en el doble imperativo antiguo de "cuidado de si" y de "conocimiento de sí". En breve profundizaremos estos mandatos antiguos y la clase de relaciones que traman entre sí. Ahora bien, este antropocentrismo o "subjetivismo" socrático se diferencia del subjetivismo sofista. Aunque la sofística inauguró una forma de espiritualidad, una "interioridad subjetiva", en la que el hombre reflexiona sobre sí, el mundo humano y la naturaleza, esa interioridad aún está estrechamente ligada a sucesos exteriores, en último término fundados en la cosmología. Para estos, el humano es un "espejo" que refleja los sucesos del mundo social, y este a su vez refleja las leyes de la naturaleza. Para Sócrates, el sujeto humano tiene una sola realidad que le es propia, excluyente de otras realidades naturales, y esta es la cuestión moral. Con Sócrates, la cultura griega asiste a un nuevo tipo de espiritualidad dominada por la noción de alma (*psyché*) como verdad o esencia del hombre, no reducible a sus elementos corpóreos o exteriores, como el funcionamiento cuerpo, los administración de los bienes económicos, el fortalecimiento de las relaciones familiares y sociales, mucho menos como espejo de las fuerzas y formas de la naturaleza.[8] "Sócrates exige que en vez de preocuparse por sus ingresos, el hombre debe preocuparse del alma" (Jaegger, 1996, p.416). Entre los socráticos abundan las preocupaciones por el "cuidado del alma" o el "cuidado de sí". Aquí se llega al núcleo conceptual que nos interesa aquí, ya que, según el filósofo germano-americano, "hemos dado con la médula propia de la conciencia que Sócrates tenía de su contenido y de su misión: es una misión educativa" (1996, p.416). Volveremos sobre ello algunas líneas más abajo, ya que es lo esencial para nuestros fines. Se verá que el problema moral, núcleo de la filosofía socrática, es educativo y político.

[8] Esto no implica de ninguna manera la creencia en una inmortalidad del alma.

¿En qué consiste el "cuidado del alma", nudo de la cuestión moral socrática? En la relación dialéctica entre dos formas de conocimiento: el conocimiento de la virtud (*frónesis),* dependiente del conocimiento de la verdad (*aletheia*). La práctica siempre aparece confrontada con el conocimiento de la verdad, y es el modo específico de llevar esa confrontación, entre lo mundano de la práctica y la revelación de la verdad que la confronta y desmiente, hasta sus últimas consecuencias, porque el mayor de los bienes es el alma, bajo la que quedaban subordinados todos los bienes de carácter material. Este es un punto decisivo para comprender la nueva *areté* socrática, la nueva espiritualidad filosófica, en su punto de superación de la espiritualidad sofísitca. Mientras que la sofistica entendía que el conocimiento era esencialmente transmisible mediante las técnicas o saberes-hacer apropiados, la nueva espiritualidad filosófica plateaba un problema entre saber y práctica, entre saber y finalidades propias del sujeto.

2.1.2. Foucault: *epimeleia, parresía*, pedagogía

Llegados a este punto, pasamos a los análisis de Foucault sobre el cuidado de sí y el conocimiento de sí ya que entendemos que los planteamientos de Jaegger se alejan de la concepción de una enseñanza distinguible de la educación, como se sostiene desde la teoría del acontecimiento didáctico.[9] Michel Foucault, uno de los intelectuales más influyentes del pensamiento francés del siglo XX, delinea problemáticas teóricamente más cercanas a dicha teoría. Veremos que sus estudios sobre las interrelaciones entre cuidado de sí/conocimiento de sí, y entre psicagogia/pedagogía, despliega tensiones de carácter agonístico y suplementario, en sintonía con las contradicciones dialécticas que impregnan el corpus teórico en el que basamos esta investigación, como se verá en el capítulo 6.

El estudio del cuidado de si y el conocimiento de sí se encuentra extensamente por el último Foucault en entrelazados a problemas como la gubernamentalidad, la *parresía* y el coraje de la verdad, especialmente en el seminario *La hermenéutica del sujeto* (1982), donde la problemática central es la cuestión del sujeto en su relación con la verdad en el surgimiento de la filosofía y sus transformaciones en el Medioevo, hasta el umbral de la modernidad.

[9] Desarrollaremos la teoría del acontecimiento didáctico en el capítulo 6 por tratarse del marco teórico-analítico de esta investigación.

Para Foucault, existe un concepto central en la antigüedad grecoromana que permite abordar la relación entre sujeto y verdad: se trata de la relación entre cuidado de sí y conocimiento de sí. Entre ambos hay establecida una relación de subordinación, ya que el conocimiento de uno mismo es una forma particular del cuidado de sí (*epimeleia*), siendo el cuidado de si primario y más abarcativo con respecto al conocimiento de sí. "Entre estos dos preceptos existe una relación de subordinación, ya que el conocimiento de uno mismo es únicamente un caso particular de la preocupación por uno mismo, una de sus aplicaciones concretas" (Foucault, 1987, p.33). Aunque haya una subordinación, evidentemente no son lo mismo, y ambos principios encarnan dos maneras de acceso del sujeto a la *aletheia* (verdad).

> La *épiméleia* es el principio filosófico que predomina en el modo de pensamiento griego, helenístico, y romano. Sócrates encarna esta manera de filosofar cuando interpela a la gente de la calle o a los jóvenes del *gimnasio* y les dice: *¿te ocupas de ti mismo?* (lo que implicaría abandonar otras actividades más rentables, tales como hacer la guerra o administrar la Ciudad) (Foucault, 1987, pp.33-34).

Se identifican tres aspectos en el concepto de *epimeleia heautou*. Ante todo, el cuidado de sí es una "actitud general", una forma de enfrentarse al mundo, de comportarse y de establecer relaciones con el exterior, con el mundo natural y con los otros en la *polis* y más allá de los confines de la polis. En segundo lugar, el cuidado de sí es una forma de actitud hacia uno mismo, es una mirada hacia el adentro. "Preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacia sí mismo" (Foucault, 1987, p.35). La preocupación de sí conlleva una vigilancia hacia las propias acciones y hacia los propios pensamientos. En tercer lugar, además de una mirada sobre sí mismo, el cuidado de sí conlleva un trabajo sobre sí mismo, implica un actuar sobre uno mismo en aras de una transformación de los pensamientos y prácticas del sujeto en relación a determinados ideales (algo de gran importancia para el nacimiento de la cultura occidental según Jaegger, como vimos). "La *épiméleia* designa también un determinado modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de la cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura" (Foucault, 1987, p.35). De ello se derivan una serie de conocidas preceptivas para una práctica filosóficamente orientada de la vida del sujeto, diversas modalidades de ascesis que lo preparan y transforman para el

acceso de la verdad, tales como la técnica de la meditación, la técnica de la memorización del pasado, la técnica del examen de conciencia, la técnica de verificación y refutación de las representaciones mentales, entre un largo y variado corpus de "técnicas". Este último aspecto "técnico" o "práctico" es el decisivo de la *epimeleia*, aquel que la define. En este sentido, luego de la presentación de estos tres aspectos, Foucault agrega que la *epimeleia* tiene una importancia capital en la historia de las "prácticas de la subjetividad" (1987, p.36).

Estos tres aspectos del cuidado de sí son de gran interés para el filósofo francés porque revela dos modalidades de la *epimeleia*: una modalidad que demanda pasividad en el sujeto, colocándolo en una posición contemplativa, afín a la actitud contemplativa del conocimiento filosófico del mundo, cuyo ejemplo más paradigmático es la "recepción" de las Ideas platónicas en la forma de reminiscencias, y una modalidad activa que demanda la transformación del sujeto para tener acceso a la verdad. La modalidad contemplativa se expresa en el segundo aspecto mencionado y la modalidad activa de transformación del propio sujeto se expresa en el tercer aspecto. El primer aspecto mencionado por Foucault, que presenta al conocimiento de si como una actitud general, es la síntesis del aspecto contemplativo y el aspecto práctico-transformativo, su unificación en *una* actitud general.

En esta relación consigo mismo, ya no meramente intelectual o contemplativa, como en la mirada sobre sí (segundo aspecto del cuidado de sí), sino práctica y activa (tercer aspecto del cuidado de sí), el sujeto está en condiciones de hacerse responsable de sus decisiones. La filosofía, con Sócrates, nace como práctica y pensamiento sobre la moral como condición exclusivamente humana. La dimensión de "práctica" se materializa en el cuidado de sí, mientras que la dimensión de "pensamiento" lo hace en el conocimiento de sí. El conocimiento de sí, subordinado en el pensamiento helenístico a la *epimeleia*, es el segundo aspecto de esta última, la mirada contemplativa interior. Como decíamos, el tercer aspecto, el práctico o trasformativo que guía las técnicas de ls subjetividad, es el decisivo de la *epimeleia*. De este modo, la *epimeleia*, que se caracteriza por los tres aspectos mencionados, se realiza especialmente en el tercero de aquellos, en la transformación de sí. Con ello se cierra un círculo, un ciclo que comienza con la actitud general (primer aspecto) y culmina con la transformación de sí (tercer aspecto), con lo que el ciclo recomienza. Se ve también que el conocimiento de sí, forma específica de la *epimeleia*, se halla en el segundo aspecto: la mirada sobre sí. Y se confirma la amplitud que del cuidado de sí tiene sobre el conocimiento de sí ya que la *epimeleia*, en tanto

transformación de sí, culmina el ciclo en el que el conocimiento de sí es un eslabón intermedio. Según lo dicho, el pensamiento sobre la moral es una forma específica de esa puesta en práctica más amplia que es la *epimeleia heautou*.

Estos conceptos iniciales permiten a Foucault establecer una relación complementaria o bien suplementaria entre filosofía y espiritualidad. La filosofía es el pensamiento que se pregunta por lo verdadero y lo falso, y por las condiciones en las que surge un pensamiento verdadero y uno falso. Así, la filosofía es también el pensamiento que discierne la manera en que el sujeto puede tener acceso a la verdad (y cuando queda atrapado en el error). Cabe entender a la filosofía como la pregunta por lo que es verdadero y falso. De manera complementaria a esta concepción clásica de la filosofía, Foucault entiende que la espiritualidad filosófica, esto es, la pregunta por los modos en que el sujeto puede acceder a la verdad, es el conjunto de prácticas puestas en marcha por el sujeto como trabajo sobre sí para ganar dicho acceso.

> Si denominamos a todo esto filosofía creo que se podría denominar espiritualidad a la búsqueda, a la práctica, a las experiencias a través de las cuales el sujeto realiza sobre sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad. Denominaremos por tanto espiritualidad al conjunto de estas búsquedas, prácticas y experiencias entre las cuales se encuentran las purificaciones, la ascesis, las renuncias, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para tener acceso a la verdad (Foucault, 1987, p.38).

Mientras que la filosofía está orientada a la búsqueda del conocimiento acerca del mundo o del "objeto", la espiritualidad, es decir, la *epimeleia*, la complementa en lo que se refiere a las condiciones que debe alcanzar el alma o "sujeto" para estar en condiciones de comprender lo que la reflexión filosófica descubre en el objeto o el mundo. En el pensamiento antiguo, el acceso a la verdad siempre exige ciertas renuncias y transformaciones en el sujeto. La espiritualidad es el complemento-suplemento necesario de la filosofía antigua. No se puede concebir la filosofía sin espiritualidad, sin alma o trabajo sobre sí. La espiritualidad así comprendida será eliminada de la práctica filosófica en el pensamiento moderno ya que a partir del umbral cartesiano, el único modo de acceso a la verdad es la certeza del conocimiento, con lo que la filosofía solo retendrá al

conocimiento de sí, desechando al cuidado de sí y su conjunto de prácticas o técnicas de transformación del sujeto. Desde el cartesianismo, ninguna mutación "interior" del sujeto se requiere para acceder a la verdad, tan solo el conocimiento certero y preciso del objeto "externo". De todos modos, Foucault reconoce cierta insistencia del cuidado de sí en grandes filósofos poscartesianos como Kant, Hegel, Nietzsche. También "se pueden encontrar en el marxismo y en el psicoanálisis cuestiones fundamentales de la *epimeleia*" (Foucault, 1987, p.40). Debe anotarse aquí que Jean Allouch, un discípulo de Lacan, ha escrito una "respuesta a Michel Foucault" en la que insiste en que el psicoanálisis es un ejercicio espiritual en el seno del pensamiento moderno.[10] Discutir que tanto habilita o no habilita el propio Foucault esta interpretación del psicoanálisis es imposible de hacer aquí, además de que carece de interés inmediato para nuestros propósitos.

En una nueva enumeración, tan corrientes en *La hermenéutica del sujeto*, Foucault propone tres fases históricas de conceptualidad del cuidado de sí mismo. Primero encontramos el momento socrático-platónico, que representa la aparición de la *epimeleia* en la cultura antigua. En segundo lugar surge la edad de oro de la cultura de si mismo y del cuidado de uno mismo, durante los siglos I y II. Finalmente, en tercer lugar, el paso de la ascesis filosófica "pagana" al ascetismo cristiano, durante los siglos IV y V, que representan la declinación del cuidado de si, que se habrá perdido definitivamente para el pensamiento moderno en tanto ejercicio espiritual.

En la primera fase de la *epimelia*, la fase socrático-platónica, el cuidado de sí está íntimamente asociado al privilegio político. A diferencia de los sofistas, que profesaban la posibilidad de enseñar la *areté* política, entendida esencialmente como *techné*, técnicas y aptitudes enseñables, la filosofía socrático-platónica encuentra límites a esa enseñanza, y uno de esos límites es sus alcances en términos de extensión democrática posible. Así, las prácticas del cuidado de sí, los ejercicios de espiritualidad, como complemento de la práctica filosófica, están asociados al privilegio político: otros deben ocuparse de los quehaceres materiales para que unos puedan ocuparse de sí mismos, es decir, de su alma. Hay una separación política entre ocupación material y cuidado de sí.[11] La *epimeleia* está asociada al privilegio político también en un segundo sentido: no se puede gobernar a los demás si uno no se ha ocupado de sí mismo, y quienes se ocupen de sí mismos, quienes se sometan a las prácticas de la *epimeleia*, a la vida filosófica y su espiritualidad, serán

[10] Véase J. Allouch. *¿El psicoanálisis es un ejercicio espiritual? Respuesta a Michel Foucault* (2007).
[11] Presenta sus "reverberaciones" en la distinción entre trabajo manual y trabajo intelectual.

quienes se gobiernen a sí mismos, y por ello estarán en condiciones de gobernar a los otros.[12] Como se sabe, en la filosofía platónica, el filósofo es el regente de la ciudad.

En esta primera fase socrático-platónica de conceptualidad de la *epimeleia*, la intervención del otro para los ejercicios de espiritualidad o prácticas de sí es el medio fundamental para alcanzar la finalidad de una relación consigo mismo. "La constitución de uno mismo en el objeto, en el fin absoluto y permanente de la voluntad, no puede lograrse más que por la mediación del otro. Entre el individuo *stultus* y el individuo *sapiens* es necesario el otro" (1987, p.60). El estulto, aquel individuo de voluntad débil, cambiante por contingencias de las circunstancias, se opone al sabio que se conoce y sostiene una relación estable consigo mismo. Como es de esperar, ese otro solo puede ser la filosofía y los filósofos. "Únicamente los filósofos dicen cómo debe uno comportarse, pues solamente ellos saben cómo se debe de gobernar a los otros y quienes quieren gobernar a los otros. La filosofía es la práctica general del gobierno" (1987, p.66). La *epimeleia* era el complemento subjetivo o espiritual de la filosofía, mientras que ahora la filosofía es el medio con el cual se alcanza ejercita la *epimeleia*. Como dijimos, la filosofía no conduce solo al conocimiento (conocimiento de sí) sino al gobierno de sí y de los otros. La filosofía tiene finalidades políticas explícitas en Platón y en el pensamiento griego en general.

En esta coyuntura de complementariedad mutua entre filosofía y cuidado de sí es que interesa a Foucault analizar la *parresía*, siendo esta esencialmente un concepto de práctica política íntimamente entrelazado a la práctica filosófica y su enseñanza. El estudio de la *parresía*, esbozado en *La hermenéutica del sujeto* y profundizado en *El gobierno de sí y de los otros*, conduce a múltiples problemáticas ya que se trata de una noción "araña", como la llama Foucault, de variadas implicaciones y consecuencias según la problemática a trabajar. Nuestro objetivo aquí, la presentación de elementos genealógicos de la pedagogía en el pensamiento antiguo, nos conduce a la diferenciación entre el decir veraz *parresiástico*, componente fundamental de la práctica filosófica y política, y la pedagogía, conjunto de prácticas destinadas a la crianza y al gobierno de los niños.

El estudio del concepto de *parresía* es el eje vertebrador de los tres últimos seminarios de Foucault en el *College de France*: *La hermenéutica del sujeto* (1982), *El gobierno de sí y de los otros* (1982-83) y *El coraje de la verdad* (1983-84). En *El gobierno*

[12] Estas cuestiones son retomadas y profundizadas por Foucault en *El gobierno de sí y de los otros* (seminario del período 1982-83)

de sí y de los otros, Foucault caracteriza a la *parresía* como una noción "araña" por extenderse por todo el pensamiento antiguo como una red, aunque de manera contradictoria no se reflexione sistemáticamente sobre ella. Es más bien un concepto que se presenta como dado más que un objeto de conocimiento sistemático por parte de los filósofos clásicos. "Es una noción que se utiliza, una noción que se menciona, y no una noción que se piense y se tematice muy directamente como tal" (Foucault, 2009, p.61). En términos clásicos, la *parresía* es el decir veraz sin reservas, aunque, como insistirá Foucault, siempre enfrentando cierto riesgo en ese hablar franco. Ese riesgo del decir crítico, contrario a la retórica a la adulación, nos interesa en la medida en que pone de relieve una tensión dialéctica en el corazón de la práctica filosófica, su transmisión y la práctica política. Y veremos que se opone a la pedagogía en tanto esta última sería transmisión de saberes, capacidades, aptitudes.

En tanto decir veraz o libertad de palabra, la *parresía* aparece en *La hermenéutica del sujeto* como práctica del cuidado de sí a través de la mediación del otro. En el marco de la relación entre enseñante y enseñado, entre maestro y discípulo, el maestro recurre al hablar *parresiástico* como una técnica inherente a su posición de enseñante para la guía del cuidado de sí de su discípulo. La *parresía* encuentra dos adversarios: la adulación, que es su enemiga moral, y la retórica, que es su contrario desde el punto de vista técnico. En autores clásicos como séneca y Plutarco, Foucault encuentra amplias consideraciones sobre la adulación que retendrá para su análisis. La adulación conforma una dupla junto a la cólera, estando adulación-cólera en una relación complementaria en el exceso o vicio. La cólera describe el comportamiento de exceso de ira que ejerce un individuo que se encuentra en posición de superioridad con respecto a otro, mientras que la adulación es su opuesto reactivo, comportamiento mediante el cual el individuo en posición de inferioridad busca contrabalancear en forma igualmente desmedida la asimetría de poder a su favor. "El adulador es aquel que impide que el emperador se ocupe de sí mismo como es debido, convirtiéndolo en un ser débil para sí y para los otros" (99). El individuo adulador busca sacar provecho del poder del adulado. Al mismo tiempo, el adulado se vuelve dependiente del discurso adulador y ello impide la relación consigo mismo que demanda el cuidado de sí. Se ve en esta asimetría de poder como el individuo que habla con parresía corre riesgo por su hablar franco o sin reservas. La *parresía* si opone a la retórica porque esta última no tiene por finalidad alcanzar la verdad sino persuadir al interlocutor, incluso mediante la distorsión de los hechos, la evitación y la mentira. La diferencia entre *parresía* y retórica se aprecia en los ejemplos de sus finalidades. Mientras

que la retórica se utiliza para dirigir la conciencia del otro mediante la palabra, como puede ser la conducción de una discusión pública a resultados convenientes para el orador, o bien la conducción de un ejército en la batalla con miras a un resultado que no beneficia necesariamente a los combatientes, el discurso *parresiasta* tiene por finalidad que aquel individuo al que se dirige establezca consigo una relación consigo mismo con soberanía, busca que aquel otro acceda al gobierno de sí mismo. En la tradición platónica, la parresía está basada en la relación amorosa entre maestro y discípulo, *eromenos* y *erastes*.[13] Pero al hablar franco con cierto riesgo conlleva necesariamente la unidad entre el discurso y la práctica en el *parresiasta*.

> Para que la *paresia* sea verdaderamente tal es preciso que la presencia de aquel que habla se perciba en lo que dice, o, dicho de otra forma, es necesario que la verdad de lo que dice pueda deducirse a partir de su conducta y de la forma en la que realmente vive. Decir lo que se piensa, pensar lo que se dice, hacer que el lenguaje se corresponda con la conducta; esta promesa, esta especie de compromiso, está en la base de la *paresia* (Foucault, 1987, p.100)

Si el discípulo atiende al discurso del maestro es porque cree en la unidad de su discurso con su acción, de lo contrario no lo escucharía. La parresia descansa en esta adecuación entre "sujeto de la enunciación" y "sujeto de la conducta". Existe un compromiso tácito del sujeto que profiere el discurso *parresiástico* de comportarse como dice, sugiere o implica su propio discurso dirigido al otro, estableciéndose una concordancia entre el sujeto que habla y la verdad que formula. En este punto del desarrollo Foucault introduce el dualismo pedagogía/psicagogia.

> Podemos denominar *pedagogía* a la transmisión de una verdad que tiene por función dotar a un sujeto cualquiera de actitudes, de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica. En consecuencia, se podría denominar *psicagogía* a la transmisión de una verdad que no tiene por función dotar a un sujeto de actitudes, de capacidades y de saberes, sino más bien de modificar el modo de ser de ese sujeto (Foucault, 1987, p.101).

[13] Esto ha sido estudiado por Fernández Caraballo (2013).

La pedagogía tiene por finalidad dotar de aptitudes positivas al sujeto sobre el que recae la acción pedagógica, aptitudes que son capacidades, procedimientos o saberes hacer. La pedagogía, por el contrario, no proporciona tales contenidos positivos, sino que transforma las actitudes primeras del sujeto, es decir, la psicagogia es consustancial al ejercicio espiritual del "cuidado de sí", orientado a la modificación del alma o sujeto. La *psicagogia*, como ya se dijo de la *parresía*, busca la soberanía del sujeto al que se dirige la acción *psicagógica*, mientras que la pedagogía, derivada de la *paideia*, busca dirigir la conciencia del sujeto sobre el que recae la práctica pedagógica. Hay allí una afinidad con la retórica y la adulación, que buscan mantener a ese individuo "fascinado" en una posición de complacencia en beneficio del orador. Llegamos entonces a un momento de bifurcación en la serie de conceptos abordados por Foucault. Por un lado encontramos al cuidado de sí y a la práctica filosófica, unidos ambos por relaciones de complementariedad, a la *parresía* y a la *psicagogia*. Por el otro lado hallamos a la adulación, la retórica y la pedagogía.

Cabe hacer algunas aclaraciones sobre los alcances de la "pedagogía" en el último Foucault. En los seminarios considerados, el autor no contempla una diferencia importante entre pedagogía y didáctica, como encontramos en la TAC, posiblemente porque todo saber puede materializarse en un saber-hacer aunque este consiste únicamente en una práctica crítica, siendo la crítica toda una vertiente de la parresía que se profundizará en *El gobierno de sí y de los otros*, donde plateará que la *parresía* "no es una manera de enseñar, tampoco es una pedagogía" (72) ya que no transmite saberes, técnicas o saberes-hacer.

2.1.3. Teoría antigua de la enseñanza

Siguiendo los estudios en enseñanza de Chevallard (1991) en los que se plantea una teoría "epistemológica" de la enseñanza, esto es, una teoría de la enseñanza orientada a la investigación fundamental del fenómeno didáctico como "objeto de conocimiento", Luis Behares (2005) ha planteado en un artículo de carácter programático la posibilidad de distinguir dos grandes períodos en la teorización de la enseñanza: una teoría antigua y una teoría moderna. En términos generales, la teoría antigua de la enseñanza se habría caracterizado por la reflexión teórico-filosófica sobre el fenómeno de la enseñanza, por su entendimiento y comprensión, mientras que la teoría moderna habría estado dominada

por el interés instrumental, técnico y tecnológico en aras de la maximización de los resultados de la enseñanza.

> La figura de la *Didáctica Moderna*, revela así una fuerte y clara dimensión tecnológica, derivada de una necesidad social inmediata: por cierto, esta figura moderna de la enseñanza estuvo elípticamente presente en la Antigüedad y en la Edad Media, ya que la producción de instrumentos es inherente a la enseñanza misma; no obstante, las figuras antiguas de la enseñanza son de otra dimensión, típicamente no tecnológica. Fueron, mas bien, productividades ligadas a la reflexión filosófica, teorías vinculadas a la ética y no al aspecto tecnológico de la cuestión (Behares 2005, p.10).

El autor menciona como caso el *Protréptico* de Aristóteles, que, aunque perdido, es ampliamente citado por clásicos antiguos y medievales, inclusive por Agustín de Hipona. En sus indagaciones sobre la teoría antigua de la enseñanza, entendida como más teórica que instrumental, más epistemológica que técnica, Behares se ha detenido con mayor énfasis en el estudio de este último filósofo. "Agustín de Hipona representa la síntesis del pensamiento antiguo sobre la enseñanza, en odres principalmente platónicos y estoicos, y su reconstitución en la incipiente teología cristiana" (Behares, 2012b, p.111). La teoría de la enseñanza agustiniana predominó durante la mayor parte del Medioevo, desde el siglo IV hasta el siglo XIII, incluso seguramente de manera "dogmática", señala Behares. En sus *Confesiones*, el filósofo de Hipona ataca el pragmatismo de las prácticas de enseñanza latinas de su tiempo, regidas por un "filologismo mnemotécnico vacío". Pero es en *De Magistro* donde despliega una concepción de la enseñanza que se puede considerar representativa de la teoría antigua de la enseñanza. Se destaca la diferenciación agustiniana entre *docere* (enseñante) y *discere* (enseñado, aprendiente), ya que "la enseñanza es del orden de la significación, mientras que el aprendizaje es del orden del conocimiento de las cosas" (Behares, 2012b, p.112). Ello quiere decir que la enseñanza trabaja con la dificultad de la transmisión del "saber" por su falta constitutiva, mientras que el aprendizaje implica la absorción de "conocimiento" superando la falta del saber o simplemente no teniéndola en cuenta como un problema teórico.[14] En otro trabajo (2008b) en el que el autor se propone "retornar a la teoría antigua de la enseñanza",

[14] Behares recurre a una distinción entre saber y conocimiento común en el pensamiento francés, en particular presente en el estructuralismo-posestructuralismo. Lo veremos en el capítulo dedicado a nuestro marco teórico.

Behares aborda la presencia del cuerpo como palabra en la filosofía de Agustín de Hipona. Varios trabajos de investigación se encuentran en curso sobre desarrollos de la teoría antigua de la enseñanza: especialmente sobre Agustín de Hipona, Tomás de Aquino y Nicolás de Cusa.[15]

El giro instrumentalista de la teoría moderna de la enseñanza, ejemplarmente visible para la historiografía de la educación en la *Didáctica Magna* de Juan Amos Comenio, es parte de un conjunto de mutaciones del saber subordinadas al nacimiento de la ciencia moderna y sus repercusiones en el pensamiento occidental. En la próxima sección proseguimos con el abordaje de la teoría moderna de la enseñanza.

2.2. Educación y enseñanza en la modernidad

En esta segunda parte del presente capítulo abordaremos autores y corrientes de pensamiento diversas que se han ocupado de la conceptualiazción de la pedagogía y de la didáctica en la modernidad. Veremos que el "universo moderno de la ciencia" ha impreso su marca en el pensamiento pedagógico, educativo y didáctico. Muchos de estos autores no emplean distinción explicita alguna entre educación y enseñanza, pedagogía y didáctica. Ello no nos impide verlos como exponentes de una concepción moderna fuertemente instrumentalista, ya sea legitimando, cuestionando o simplemente constatando una tendencia que excluye de sus reflexiones la "materialidad de los saberes", con todas sus complejidades internas, por la reflexión y elaboración de técnicas, tecnologías y procedimientos "externos" a los mismos para adecuarlos a procesos de aprendizaje, también considerados por fuera de la relación directa con los saberes-conocimientos, con los "contenidos" teóricos.

2.1.1. La teoría de la enseñanza en la ciencia moderna

La "teoría moderna de la enseñanza", para Behares (2005), se caracteriza por un giro instrumentalista con el que pasarán a predominar las reflexiones sobre el "cómo" enseñar, reemplazando a las reflexiones teórico-epistemológicas sobre qué es enseñar.

[15] En el marco de la línea de investigación Indagaciones en el Campo Teórico de la Enseñanza (dirigida por el Prof. Luis Behares), FHCE, UdelaR.

Que la teoría moderna de la enseñanza sea predominantemente instrumentalista no tiene nada de extraordinario cuando se atiende a las tensiones e interrelaciones dialécticas fundamentales entre teoría-técnica en la ciencia moderna. Para abordar estas transformaciones nos referiremos a Alexandre Koyré, historiador de la ciencia muy influyente en el pensamiento francés de la segunda mitad del siglo XX, inclusive en las reflexiones epistemológicas de Jacques Lacan, como veremos en el capítulo 6.

Alexandre Koyré (1973), entiende un corte entre la ciencia moderna y la ciencia antigua (*episteme)*, a causa de una radical mutación entra ambas que ocasiona un "corte mayor": la ciencia moderna o "galileana" establece un anudamiento fuerte entre *theoria* y *praxis*, *episteme* y *techné*, que alinea una misma tendencia de convergencia la teoría con la praxis. La ciencia galileana se caracteriza por la correlación de empiricidad-matematización, es decir, por el avance de la matematización del mundo empírico. Para Koyré, el conocimiento del universo empírico vía su matematización exige una creciente precisión instrumental-tecnológica. Así se establece un proceso histórico y conceptual de retroalimentación entre teoría-instrumentos. Al comentar esta tesis de Koyré por su influencia en las reflexiones epistemológicas de Lacan, Jean-Claude Milner nos aclara que "el universo moderno se configura de la siguiente manera: una unión tan íntima y tan recíproca entre la ciencia y la técnica, que se puede decir igualmente que se trata siempre de una misma entidad bajo dos formas: o bien una ciencia, a veces fundamental, a veces aplicada, o bien una técnica, a veces teórica, a veces práctica" (Milner, 1997, p.48). La tesis koyreana confluye en una concepción de la ciencia en la que teoría y técnica son propensas a ser pensadas como dos caras de una misma moneda. Esta íntima *reciprocidad* o *especularidad*[16] señala la tendencia de la ciencia a orientarse a los problemas técnico-instrumentales. Pera esta reciprocidad especular es una propensión, una tendencia, incluso un "interés" del proyecto político moderno, pero no necesariamente una realidad acaba en concreto.

Al atender a lo dicho, se puede entender la ciencia moderna de dos maneras elementales. i) En tanto dialéctica entre teoría y práctica. Con "dialéctico" se quiere decir que ambos términos actúan en estrecha interrelación pero sin absorción del uno al otro, sin reducción unitaria a un mismo concepto, fenómeno o proceso, sin liquidar la

[16] El dualismo de paridad o simétrico de teoría-práctica o teoría-técnica, en el que ambas partes se encuentran armonizados entre sí como los términos de una ecuación, remite en el psicoanálisis lacaniano al estadio del espejo como fundamento de toda estabilización imaginaria, comenzando por la estabilización primera y fundamental que es la de la unidad-identidad del Yo, como veremos en el capítulo 6.

disparidad dialéctica con su proceso y sus temporalidades en una "epistemología monista". En la concepción dialéctica de la ciencia hay cierto desfasaje "estructural" entre teoría y práctica o técnica. En este caso, asistimos a una tensión dialéctica entre identidad y diferencia en el dualismo de teoría y práctica. ii) Como un proceso en el que teoría y práctica se han vuelto Uno (o tienden a fusionarse en Uno, siendo esta plena integración solo cuestión de tiempo y progreso desde la perspectiva monista y positivista), ya que serían dos caras de la misma moneda, dos términos en una ecuación en plena relación de identidad. En la primera concepción se hace énfasis en la *diferencia dialéctica*, en la emergencia de "acontecimientos" inesperados como emergencias de lo Real, es decir, como emergencias de lo que está más allá de toda conceptualización e incluso de toda representación. La segunda es una concepción monista, simplificadora, es decir, más ideológica, predominante en las concepciones tecnocientíficas de conocimientos y en la prevalencia de la razón instrumental. Volveremos ampliamente sobre esta tensión entre dos maneras de entender la ciencia en el capítulo 6, a propósito de la exposición de nuestro marco teórico-analítico para el abordaje de la dialéctica entre teoría/ideología.

En el amplio marco de la ruptura epistemológica que implica el nacimiento de la ciencia moderna, con su acercamiento "creciente" entre lo teórico y lo instrumental, lo epistemológico y lo técnico, se comprende que la didáctica moderna se torne un campo de elaboración de instrumentos en aras de la maximización de los resultados de las prácticas de enseñanza.

En el siglo XVII de la revolución copernicana-galileana que señala el nacimiento de la ciencia moderna con la física matematizada, Juan Amos Comenio desarrolló una nueva didáctica, cuyas formulaciones se encuentran condensadas en su *Didáctica Magna* (1627). Nos recuerda Litwin que "La teoría acerca de las prácticas de la enseñanza constituye un antiguo campo de estudios que fue delimitado tempranamente por un pastor protestante nacido en 1592, Juan Amós Comenio" (2000, p.35). Su célebre ambición preceptiva de "enseñar todo a todos" ilustra el espíritu instrumentalista de la didáctica, alejándose de reflexiones de tipo agustinianas e incluso de tipo tomasinas sobre la naturaleza de la enseñanza, sobre sus posibilidades y sus límites. "En la Modernidad, principalmente desde el siglo XVII, se han introducido algunas variaciones nuevas, de entidad preponderantemente tecnológica ("¿Cómo enseñar?") y psicológica ("¿Cómo se interviene en el aprendizaje?")" (Behares 2012b, p.81). Esta didáctica fácilmente puede asimilarse a una pedagogía (Behares 2008a, pp.15-16). A partir de la obra de Comenio, se abre un período de conceptualzación para la didáctica que se extiende desde el s. XVII

al s. XIX, que Behares llama el "reinado del método". La didáctica es un "instrumento cuya función en mediar entre el que enseñan y el que aprende" (2008a, p.16). Hacia el siglo XIX, el siglo de las "ciencias humanas" y de la preocupación científico intelectual por "lo social", la historia de la didáctica y a pedagogía entra en una nueva fase en que se volverá estrechamente dependiente de la constitución de la psicología. Proseguiremos con esa segunda fase de la pedagogía moderna más adelante.

A este giro instrumentalista se pueden añadir las explicaciones de Althusser y sus discípulos sobre el carácter ideológico-instrumental de la mayoría de las llamadas "ciencias humanas" o "sociales" cuando aún no han pasado por las necesarias "rupturas epistemológicas".[17] Las explicaciones de naturaleza epistemológica sobre la constitución de la ciencia moderna y sus tensiones dialécticas pueden ser complementadas con el abordaje de procesos histórico-culturales, como es el caso de los estudios de "largo alcance" de Norbert Elias sobre el proceso civilizatorio, que veremos a continuación.

2.1.2. La pedagogía moderna en el proceso civilizatorio y el nacimiento de la niñez

El sociólogo e historiador alemán Norbert Elias, estudioso del surgimiento y desarrollo de las costumbres y mentalidad de las sociedades occidentales modernas, da cuenta de procesos de larga duración del proyecto civilizatorio que, entre alcances más vastos para la cultura, abarcan al nacimiento de los proyectos pedagógicos modernos. Dados los vastos alcances de sus investigaciones "sociogéneticas", la crítica contemporánea ha calificado la obra de Elias de "teoría de la modernidad" (Urteaga, 2013). Contra el modelo weberiano de modernización que hizo excesivo énfasis en la "racionalización" que conlleva una progresiva mediación racional-utilitaria de las acciones sociales e individuales por la razón instrumental, Elias da cuenta de procesos multidimensionales donde lo instrumental es un factor entre una multitud de tensiones políticas, religiosas, ideológicas, psíquicas, económicas y otros posibles registros de conflicto. Vale la pena destacar que este autor fue fuertemente influido por las problemáticas antropológicas del psicoanálisis en relación al progreso, la agresividad y el destino de las religiones o demás formas de ideología. Así, Urteaga remarca que

[17] Veremos la dialéctica althusseriana entre ideología/ciencia y la crítica a las "ciencias humanas" en el capítulo 6, especialmente con las contribuciones de su discípulo Michel Pecheux.

> Elias estuvo profundamente marcado por la revolución del psicoanálisis. Recordemos que realiza sus primeros años de estudios universitarios en medicina y en filosofía, lo que estuvo seguramente motivado, fuera de las razones estrictamente personales citadas anteriormente, por un atractivo intelectual por las problemáticas relativas a la investigación psicoanalítica. Los años veinte están marcados efectivamente por la publicación de los trabajos de madurez de Freud, especialmente por *El futuro de una ilusión* (1927) y *Malestar en la civilización* (1929), y aparece claramente que estas lecturas han influido profundamente en Elias (2013, p.12).[18]

En *El proceso de la civilización* (1939), su obra más célebre, encontramos una teoría del proceso multidimensional básicamente en tres dimensiones: una dimensión de orden político en el que se hace énfasis en el monopolio de la violencia física por parte del Estado y la utilización de medios fiscales de coacción; una dimensión sociológica en la que se muestra cómo los procesos sociales adquieren "vida propia" cuanto más extensas y complejas son las redes funcionales o "cadenas de interdependencia" entre los grupos sociales; y, finalmente, una dimensión psíquica que se refiere a la modificación de los límites entre la coacción externa y la coacción interiorizada o autocoacción moral en el proceso de la civilización, modificación de límites que alimenta la expansión de los "umbrales de vergüenza".

Elias realiza un extenso trabajo empírico de investigación de archivo acerca de los cambios en los códigos aceptables y reprobables del comportamiento civilizado en la cultura occidental. El abundante corpus documental del que se nutre su investigación enfatiza la producción de manuales de comportamientos y recomendaciones cortesanas durante el siglo XVI, aunque se remonta en ocasiones hasta la Edad Media y se extiende también hasta los siglos XVIII y XIX. De lo que se trata es de dar cuenta de extensos procesos culturales de larga duración en la historia que expliquen el pasaje de pautas de comportamiento en las que falta la valoración social extendida que separa lo excesivo y lo mesurado, la exhibición y la discreción, lo privado y lo público, lo rudo y lo refinado, proceso de diferenciación moral que se ha extendió progresivamente por las capas sociales de Occidente (lo que Elias llama "sociogénesis"), desde el centro a la periferia,

[18] El autor nos recuerda que Elias intentó superar la teoría de la racionalidad moderna de Weber mediante la crítica de la razón y la conciencia implicada en la teoría psicoanalítica. Sin embargo, Elias se mostró crítico con las nociones de la última tópica freudiana: ello, yo y superyó, por considerar que las mismas cosificaban, como sucede con teorías clásicas del humano, instancias diferenciadas de lo natural, lo individual y lo social respectivamente, aunque fuera al interior del propio sujeto.

interiorizándose progresivamente en la mentalidad de los individuos (llamada por el autor "psicogénesis"), al punto de que estas costumbres hoy se encuentran mayoritariamente naturalizadas, ya que han avanzado los "umbrales de vergüenza". Evidentemente este estudio no está destinado a explicar la génesis absoluta de tales valoraciones morales y estéticas, ya que para que se escriban manuales de buenas costumbres, esos valores ya deben estar presentes en la cultura. De lo que se trata más bien es de explicar el proceso social de acentuamiento de tales diferenciaciones como formas de distinción social de clase, su interiorización y su naturalización en los modos de comportarse en la vida cotidiana. La explicación sociológica de este proceso civilizatorio para Elias es que la aristocracia feudal y cortesana se sintió asediada hacia los albores de la época moderna por el avance de la burguesía con la consolidación del mercantilismo o "protocapitalismo", por lo que, en un notable esfuerzo por conservar su valor simbólico de privilegio nobiliario, elaboró nuevas pautas de comportamiento decoroso para conservar su distinción socio-simbólica con respecto a la pudiente burguesía.

El programa sociológico de Elias se propone explicar macro procesos sociales de larga duración, a diferencia de los clásicos sociológicos como Talcott Parsons, autores de quienes Elias se distancia explícitamente por estas razones. Para el autor de *El proceso de la civilización*, los procesos de "larga duración" de consolidación de la civilización no se explican por la genialidad de teorías científicas, sistemas filosóficos o movimientos políticos de clases autoconscientes. Estos procesos no están dirigidos por una voluntad racional ni por ninguna teleología funcionalista, sino que son el producto de enfrentamientos sociales, muchas veces silenciados en la historia. Elias entiende que las lógicas sociales e institucionales tienen prevalencia sobre la voluntad y la conciencia de los individuos y grupos sociales que ponen en movimiento las lógicas de lo social. La sociogénesis predomina sobre la psicogénesis, es decir, los procesos de coacción externa tienen cierto predominio estructural sobre la internalización subjetiva de las coacciones. "Las coacciones sociales externas van convirtiéndose de diversos modos en coacciones internas" (Elias, 1988, p.449). Al plantear la marginalidad de lo subjetivo o "psicológico" en las determinaciones últimas de estos procesos, lo social requiere de una estructura propia de funcionamiento ya que se observan recurrencias y estabilidades en sus procesos, lejos de mutaciones puramente caóticas. Lo social demanda una "realidad propia" o un nivel específico de explicación.

> Este orden no es «racional» (si por «racional» entendemos algo que surge, al modo de las máquinas, de la reflexión intencional de los hombres aislados) ni «irracional» (si por «irracional» entendemos algo que ha surgido de modo incomprensible) […]. La civilización no es «racional» y tampoco es «irracional», sino que se pone y se mantiene ciegamente en marcha por medio de la dinámica propia de una red de relaciones, por medio de cambios específicos en la forma en que los hombres están acostumbrados a vivir (Elias 1988, pp.450-1).

El estudio de archivo de manuales de civilidad revela todo tipo de prohibiciones o recomendaciones para comportarse en público en nombre de la cortesía y la civilidad. A propósito de la actitud civilizada hacia las "necesidades naturales", las reglas cortesanas de Wernogerod, de 1750, deben aclarar "que nadie, sea quien sea, ensucie con orina u otras porquerías las escalinatas, las escaleras, los pasillos y los aposentos antes, durante o después de las comidas. Por el contrario lo que tiene que hacer para satisfacer las necesidades naturales, es ir a los lugares habituales y apropiados" (en Elias 1988, p.173). En *Les Regles de la Bienséance et de la Civilité Chrétienne* de De La Salle, publicada en 1729, se enseña que "revela gran falta de educación dar salida a los vientos del cuerpo, ya sea por arriba o por abajo, aunque no se haga ruido alguno, cuando se está en compañía" (en Elias, 1988, p.174). Sobre el "comportamiento en la mesa", un manual del siglo XIII enseña a los comensales a no "limpiar los dientes con los cuchillos, como muchos hacían y otros continúan haciendo". En el *Nuevo tratado de civilidad* de Antoine de Courtin, muy difundido en Francia durante el siglo XVII, hay recomendaciones sobre cómo proceder en la mesa cuando uno se quema con la comida, hasta donde aguantar el dolor y cuando deshacerse del bocado con discreción, entregándoselo a un lacayo, ya que "la civilidad exige la cortesía, pero no exige que seamos unos suicidas" (en Elias, 1988, p.138).Ya a finales del siglo XVIII, un manual tiene la necesidad de insistir en que no se debe despedazar la carne de cualquier manera, conminando a utilizar el cuchillo de modo adecuado y no apoyarse en la mesa utilizando los codos, ya que tal comportamiento es propio de enfermos y ancianos. Así, asistimos a todo tipo de prescripciones, prohibiciones o moderadas recomendaciones en nombre del comportamiento civilizado.

Entre la vasta literatura revisada, Elias aborda el clásico tratado pedagógico de Erasmo de Rotterdam, *De civilitate morum puerilium* ("Las costumbres civilizadas de los

niños*")* (1530).[19] Este breve escrito pedagógico conoció un éxito inmediato, por lo que fue editado más de treinta veces tras los seis años de su primera aparición, fue traducido tras dos años al inglés y después de cuatro años al italiano, además de que, como recuerda Elias, provocó un aluvión de imitaciones en varias lenguas europeas. Cuatro años después de la primera edición reapareció en forma de catecismo y texto escolar. *De civilitate* trata sobre las conductas de decorosas e incivilizadas (algunas de ellas casi incomprensibles hoy, como señala Elias[20]), especialmente los usos socialmente admitidos del cuerpo.[21]

Se trata de un ensayo pedagógico paradigmáticamente moderno, cuyo análisis revela dos características consustanciales de la pedagogía moderna. Primero, es esencialmente instrumentalista, o más específicamente, procedimentalista, ya que cumple con una función muy específica que es la de elaborar procedimientos, técnicas, métodos o simples recomendaciones para modelar *pautas de* comportamiento socialmente aceptables (esta es la finalidad de la "educación"). La segunda característica es estar destinada a un "niño". Aunque se trate particularmente de un gobernante, y por si el tono pedagógico "formativo" del escrito no fuera suficiente, el escrito tiene por función instruir en las buenas costumbres a un individuo para estar a la altura de sus funciones. El tratado está dedicado a la educación del hijo de un príncipe, por lo que puede decirse que se trata de un manual pedagógico, que, como señalamos, fue reeditado como manual para la educación escolar poco después de su primera publicación. Para Elias, esta obra emerge como "síntoma" de profundas transformaciones culturales. "La gran importancia que tiene esta obra no reside en que es un fenómeno aislado o un trabajo individual, sino que constituye un síntoma de una transformación y una materialización de unos procesos sociales" (1988, p.100). El sociólogo destaca que el uso extendido del término "civilizado" en el sentido moderno (especialmente en lengua francesa) se debe al éxito de este tratado. Pero este cambio no debe atribuirse a la genialidad de su autor, insiste Elias, sino a las condiciones de recepción de la obra en la sociedad europea de la época. Las páginas en las que se analiza la obra de Erasmo anticipan una de las más importantes conclusiones del sociólogo alemán: el proceso civilizatorio tiende a expandir las formas

[19] Cabe señalar que hemos estudiado este tratado en la línea de investigación Indagaciones en el Campo Teórico de la Enseñanza (FHCE, UdelaR), dirigida por el Prof. Luis Behares, en el transcurso de 2015.
[20] A modo de ejemplo, Elias retoma un pasaje en el que Erasmo recomienda no desnudarse en la mesa de no ser "estrictamente necesario".
[21] Retomaremos este proceso de "educación del cuerpo" en la extensa problemática de la disciplina para Foucault, especialmente en su articulación con el poder, un poco más abajo.

de autocoacción en relación a las de coacción externa, tiende a la generación de una interioridad subjetiva de reflexión y autoevaluación permanente.[22]

A la teoría de las costumbres y mentalidad moderna de N. Elias se añaden otras transformaciones en los valores culturales renacentistas, como el "sentimiento de la infancia". Los estudios de Philipe Aries sobre infancia y modernidad son conocidos en esta tendencia. Aries inauguró una historiografía innovadora centrada en los acontecimientos de la vida privada y las costumbres cotidianas, a diferencia de una historiografía clásica que había privilegiado con mucho los grandes acontecimientos políticos del pasado.[23] En esta orientación hacia lo privado, la mentalidad y la sensibilidad cotidianas, se enmarcan los trabajos de Aries sobre el surgimiento del "sentimiento de infancia" en la moral y la sensibilidad moderna, entrelazada a los procesos institucionales de pedagogización. Su principal estudio al respecto, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (1960) es considerado una referencia ineludible en las investigaciones históricas en la materia, hoy tenidos por obras clásicas en su campo de estudio.

Aries entiende que en la familia en la edad media los niños no eran percibidos con la atención y ternura de la que son objeto en tiempos modernos, sino que pasaban de una sobreextendida lactancia (que finalizaba aproximadamente a los siete años) a ser socializados en la comunidad adulta como "hombres en miniatura". Esto quiere decir que no había "infancia" como la conocemos. Para el autor, la infancia es una noción cultural moderna que es producto de una convergencia de procesos culturales como la profundización de la interioridad subjetiva como conciencia moral, el incremento de la distancia entre los comportamientos propios del espacio público y los comportamientos privados (de manera similar a los procesos estudiados por Elias), que propiciaron el interés por la educación dirigida para los niños, es decir, impulsaron la formación de "escuelas" e internados orientados exclusivamente a la educación de los niños, a diferencia de la educación espontánea en la familia y en la comunidad como se realizaba comúnmente hasta entonces. Esto es lo más importante a destacar para nuestros propósitos. A finales del siglo XVII, las escuelas e internados sustituyen a la familia y la

[22] Retomaremos en breve algunos de estos fenómenos, aunque bajo otra red de categorías conceptuales, en la problemática del surgimiento de la "disciplina" en los estudios de Michel Foucault.
[23] Aries se vinculó a Michel Foucault: interesado en sus estudios, intercedió frente a la editorial Plon para que la *Historia de la locura en la época clásica* fuera publicada. Foucault (1999) considero a Aries el creador de la historia de las mentalidades. Algo más tarde, en su artículo sobre el legado de Aries tras su muerte, Foucault considero los trabajos del historiador como una historia de las prácticas de la estilización de la existencia, muy cercano al programa del último Foucault centrado en la elucidación de las prácticas de si o tecnologías del yo, en lo que se conoce como el Foucault de la "estética de la existencia".

comunidad como principal sistema educativo, explícitamente orientado a dicha función. "La familia y la escuela retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto, lo que condujo en los siglos XVIII y XIX a la reclusión total del internado". (Ariès, 1987, p. 74). El niño es separado de los adultos en instituciones especiales, a modo de "cuarentena", en donde se da un extenso período de reclusión y preparación que conocemos como escolarización. Da comienzo un proceso de masificación de los internados, donde se lleva un "largo proceso de internación de los niños (como de los locos, los pobres y las prostitutas), que no dejará de extenderse hasta nuestros días" (Ariés, 1987, p. 74).

Estas investigaciones sobre "mentalidad", "sensibilidad" y "hábitos cotidianos" fueron reelaboradas por el historiador norteamericano Lloyd De Mause, en el marco de una "psicohistoria" que da cuenta de la génesis de los cambios de mentalidad en las individuos en el transcurso de la historia. Para De Mause las transformaciones más importantes de las sociedades se deben a "la fuerza central del cambio histórico no es la tecnología ni la economía, sino los cambios "psicogénicos" de la personalidad resultantes de interacciones de padres e hijos en sucesivas generaciones" (1974, p.2), concepción en la que influyó fuertemente, como reconoce inmediatamente el autor, la teoría psicoanalítica de lo infantil, la sexualidad, el inconsciente y la compulsión de repetición.[24] Se concede una excepcional importancia a las vivencias infantiles y la puericultura con la que los adultos se vinculan a "sus niños" dado que las prácticas de crianza no son "simples rasgos culturales", sino que "son la condición misma de la transmisión y desarrollo de todos los demás elementos culturales e imponen límites concretos a lo que se puede lograr en todas las demás esferas de la historia" (1974, p.2). Tras la elaboración de una periodización de seis fases que comienza en la antigüedad con la extensión de las prácticas de infanticidio, pasando luego por el abandono y la ambivalencia en el Medioevo, al autor se adentra en las mutaciones de la sensibilidad moderna con respecto a la infancia. Ya en el siglo XVII, las prácticas de crianza experimentan una disminución en la agresividad y la indiferencia en los vínculos del adulto al niño y un aumento de la empatía y la preocupación con la que nacen prácticas de cuidado de la infancia. Se indica que tales mutaciones llegaron a un punto en que a mediados del siglo XX surgen

[24] Aunque es justamente la compulsión de repetición lo que el historiador busca superar, ya que la repetición explica la permanencia, la adherencia del pasado en el presente (al igual que el superyó), pero no explica las transformaciones. En términos más dialécticos, puede decirse que critica el excesivo énfasis en la Identidad sin explicar lo suficiente la Diferencia.

modalidades de cuidado en las que el rol del adulto se desplaza al de "ayuda" de los deseos e intereses del niño, aunque el autor reconoce que estas modalidades de cuidado no son frecuentes en la práctica del cuidado de la primera infancia.

2.1.3. La escuela como institución moderna. Durkheim, Foucault y Althusser

La historia del surgimiento y consolidación de la escuela ha sido ampliamente estudiada por múltiples autores de diversas disciplinas y campos del conocimiento, dado protagonismo en la inculcación de valores morales y códigos de comportamiento. En base a los siguientes autores, queremos destacar el carácter disciplinario, instrumental y funcionalista de la escuela en el marco de las instituciones modernas destinadas al disciplinamiento y la integración social mediante el uso de sistemas de coacción, pero especialmente mediante la inculcación de valores morales y la reproducción ideológica.

2.2.3.1. Durkheim: la educación como procedimiento de homogeneización-integración

Para explicar la función de las instituciones educativas modernas, en particular de las escuelas normales, es frecuente referirse a los trabajos clásicos de Emile Durkheim en sociología e historia de la educación- Como advierte Félix Ortega (1992) en su estudio introductorio a *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, el papel de la enseñanza y la educación en el pensamiento durkheimiano ha sido referido corrientemente a su función de matriz integradora de la sociedad en detrimento de las diferencias individuales y sobre todo como una de los medios más eficaces de las sociedades modernas estatales para neutralizar potenciales conflictos y apaciguar las luchas producidas por las diferencias sociales. Pero también es cierto que la sociología de la educación del francés se ocupa de las diferencias individuales y su potenciación en tanto las habilidades individuales de los sujetos son necesarias para el desarrollo, la invención y la innovación que se materializan en la división social de trabajo. La educación fija y perpetúa una homogeneidad esencial necesaria "fijando a priori en el niño las semejanzas esenciales de la vida colectiva" al mismo tiempo que genera cierta diversidad necesaria para la supervivencia con el proceso de especialización del trabajo. Interesa en sumo grado resaltar que estas nociones generales de la educación se dirigen especialmente a la homogeneización de "base" en la socialización de los niños, aunque permitiendo la diferenciación dentro de ciertos límites. "La educación es la acción

ejercida sobre los niños por sus padres y sus maestros" (Durkheim, 1976, p.114). Por ello la educación es el medio por excelencia por el cual la sociedad se reproduce en las jóvenes generaciones, transmitiendo las "condiciones esenciales" para su propia existencia. Así es como el sociólogo llega a la siguiente fórmula:

> La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no estan todavía maduras para la vida social; tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en el tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica (Durkheim, 1976, p.98).

Pero lo esencial de las reflexiones del sociólogo sobre la educación pasa por su constatación de una crisis de la "interiorización de valores morales". Como lo señala Nisbet, "Durkheim nunca abandono la convicción de que la sociedad occidental de su tiempo atravesaba una crisis grave, y que de fondo, la crisis se decía a una relación patológica de la autoridad moral sobre la vida de los individuos" (1974, p.192). El francés precisa que el ser del hombre se divide entre un yo individual, con características personales que lo hacen único en su clase, y un sistema de ideas, sentimientos y hábitos que nos constituyen desde lo social. De esta clase son las creencias religiosas, las prácticas morales más o menos seculares, las tradiciones nacionales y "profesionales" y, en general, todas las representaciones compartidas que integran a los individuos en una cultura con sus instituciones sociales. "El objetivo final de la educación seria precisamente constituir ese ser [social] en cada uno de nosotros" (Durkheim, 1976, p.98). El epicentro de ese ser colectivo o social que la educación tiene por objetivo transmitir es moral.

> Por consiguiente, la sociedad se encuentra ante toda nueva generación en presencia de una especie de tabla casi totalmente rasa, sobre la cual tendrá que construir con esfuerzos renovados. Es preciso que, mediante los procedimientos más rápidos que sea posible, a ese ser asocial y egoísta que ha venido al mundo se le sobreponga otro ser, capaz de llevar una vida moral y social (Durkheim, 1976, p.99).

Es clarísimo que la función esencial de la educación es moral antes que del orden de la transmisión de saberes. Durkheim entiende por educación un fenómeno amplio que engloba también a la "enseñanza del saber", pero entiende a esa enseñanza bajo la óptica de la funcionalista de la integración social, relegando lo que hay de diverso y conflictivo en los saberes científicos con respecto a las tradiciones y las ideologías, por mencionar una oposición clásica que trabajaremos en el capítulo sobre nuestro marco teórico. Lejos de una educación ideal a la manera de Epicuro o de Montaigne, para quienes la educación debe aproximarse tanto como pueda al placer, la educación participa necesariamente de una "seriedad" de la vida. No le son ajenos los castigos físicos cuando se hacen necesarios, aunque su auténtica meta sea la de la obediencia por convicción generada por al interiorización de la moral social. El temor al castigo difiere con creces del "respeto a la autoridad moral". Durkheim compara al maestro de escuel, que debe extraer el sentimiento de su propia superioridad moral frente a sus alumnos por sentir que habla en nombre de una entidad moral superior, con un sacerdote, que obtiene la convicción de la importancia de su labor moralista de la creencia de estar hablando en nombre de dios.

> Lo que constituye la autoridad con la que se reviste tan fácilmente la palabra del sacerdote es la elevada idea que tiene de su propia misión, porque sabe que habla en nombre de un dios en el que se cree y al que él se siente más cerca que la masa de los profanos. E! maestro laico puede y debe tener también algo de esta persuasión. También él es el mandatario de una gran persona moral que lo supera: la sociedad (Durkheim, 1976, p.112).

Entendemos que Durkheim es presa de una concepción idealista e ideológica de la educación. Mencionamos antes que predomina ampliamente su función de homogeneización-integración, ya que, aunque se aborda la emergencia de la multiplicidad y la diferencia con la división y especialización social del trabajo, se la reduce a otra función o necesidad total de la sociedad al postular la necesidad de dicha especialización como una condición de la existencia social, sin acceder a un carácter profundo del conflicto, como lo es la explotación (producción de plusvalía) y la lucha de clases comp expresión de la disimetría interna en el marxismo. Es así que en el caso del materialismo histórico no tendría sentido afirmar que la acumulación creciente de plusvalía y el aumento de la miseria que constituyen la "contradicción interna" del capitalismo son una necesidad social. La función integrativa en el plano moral o "ideológico" (como veremos

con Althusser) de la educación cumple claramente una función de disimulación o encubrimiento de conflictos sociales, pero Durkheim no parece dar una suficiente importancia a esos conflictos, sino que magnifica la unidad social muy por encima de cualquier tipo de contradicción inherente a la sociedad. La educación es el medio de transmisión de valores, más allá del mero uso de la fuerza monopolizado por el estado, que garantiza esa unidad superior en el plano del consenso. Además, el padre de la sociología alaba explícitamente a la educación por sus funciones.

También hay un reduccionismo idealista que se inclina ideológicamente sobre la integración social al referirse a una clásica oposición entre educación y libertad. Durkheim no ve inconveniente alguno en integrar los términos de esta oposición sin mayores desarrollos conceptuales, casi como si fuera un asunto de buena voluntad. "En realidad, estos dos términos se postulan entre sí, en vez de excluirse […]. Porque ser libres no quiere decir hacer lo que a uno lo parece y le gusta; quiere decir ser dueño de sí mismo, quiere decir saber obrar sobre la base de la razón y cumplir con el propio deber" (1976, p.113).Este problema remite a una gran antinomia de la razón práctica descubierta por Kant. Par decirlo de un modo sintético y simplificado, siempre encontramos una contradicción entre las leyes de la virtud y las leyes de la felicidad, y el sujeto se encuentra desgarrado en esta tensión. Estas difíciles y fundamentales cuestiones son trabajas por Lacan en su escrito "Kant con Sade" (1966). [25] La libertad del sujeto, en tanto ser de rezón, no es un fenómeno empírico porque remite directamente a la razón pura. Sucede, entonces, que el mentado equilibrio complementario entre educación y libertad no es algo tan accesible, mucho menos un proceso empírico que se pueda encontrar como fenómeno social más o menos dado. No hay explicaciones concisas por parte de Durkheim sobre qué se quiere decir cuando se habla de ser "dueño de sí mismo" o "cumplir con el propio deber", más allá de sus significaciones evidentes en un sentido cotidiano. Por estas razones se puede decir que su concepción de la educación está sesgada por valoraciones ideológicas, seguramente vinculadas a la filiación positivista del autor.

Al respecto, vale la pena señalar que Foucault, en *Vigilar y castigar* (1975), ha cuestionado a Durkheim por una estrategia de homogeneización que privilegia a toda costa la integridad de lo social antes que la contradicción, el conflicto y las exclusiones. Castro resume claramente la posición diametralmente opuesta de ambos autores. "Durkheim se plateaba como la sociedad puede crear una cohesión entre los individuos;

[25] Hemos trabajado este difícil tema en Deorta y Venturini (2016)

Foucault se platea el problema inverso: como la sociedad funciona a partir de la exclusión" (Castro, 2011, p.123). Para acentuar esta crítica a la ideología conceptual simplificadora del sociólogo, Foucault señala que toda su concepción de lo social está teñida de una simplificación monista que representa lo social de manera desproblematizada, como un compuesto conformado por una única sustancia. "El viejo realismo al estilo de Durkheim, que pensaba la sociedad como una sustancia que se opone al individuo, que, por su parte, es también una especie de sustancia integrada dentro de la sociedad, este viejo realismo me parece ahora impensable" (Foucault en Castro, 2011, p.123)[26].

2.2.3.2. El segundo Foucault: la pedagogía como dispositivo disciplinario

Las reflexiones de Michel Foucault sobre la pedagogía y la educación en los discursos modernos se abren como ramificaciones de problemáticas más amplias y extensas en cuanto a la producción de discursos, sus interrelaciones estratégicas con el poder y la invención de nuevas instituciones. Como señala Edgardo Castro[27], "aunque las ideas y los análisis de la educación han interesado justamente a quienes se ocupan de la educación, ninguno de sus textos está enteramente consagrado a esta cuestión. El tema de la educación, sin duda importante en su obra, aparece siempre en relación con otros, a partir de otros, en primer lugar entre ellos, la disciplina (2011, p.126).

Ciertamente, una somera búsqueda revela la existencia de muchísimas investigaciones sobre educación basadas en los abordajes genealógicos del poder disciplinario en el segundo Foucault.[28] Pero también es cierto que muchas veces estas investigaciones se limitan a tomar algunos conceptos centrales como "disciplina", "poder", "saber" o "gobierno" en un sentido más o menos corriente, sin abordar o aunque fuera esbozar la complejidad de las nociones en juego en los análisis foucaultianos. Así, se dice muchas veces de manera simplista que la pedagogía moderna es un procedimiento de disciplinamiento sobre los individuos en que recae. La afirmación no es incorrecta, pero se evaden explicaciones necesariamente más elaboradas sobre el "poder" como

[26] Se trata del pasaje de un texto de *Dits et écrtis*, no traducido a su homólogo castellano de las *Obras esenciales*.
[27] El autor del *Diccionario Foucault* es considerado el mayor experto argentino en la obra del intelectual francés.
[28] Muchas investigaciones en filosofía e historia de la educación se basan en el tercer Foucault, pero estos trabajos suelen ser más rigurosos que los que toman al segundo Foucault. Es una idea muy extendida la de que el tercer y último Foucault es más accesible para legos que los trabajos arqueológicos y genealógicos.

práctica no discursiva (a diferencia del saber, que es una práctica discursiva), sobre la distinción entre el poder soberano predominante en la época clásica (principalmente s. XVI y XVII) y el poder disciplinario que tiende a remplazarlo en la época moderna (s. XVIII y XIX). También se eluden las necesarias explicaciones, sino se quiere banalizar el planteamiento foucaultiano, sobre la "inconfesable economía" que reúne, mediante "dispositivos" cuya función es engarzar las prácticas discursivas (saberes) a las no discursivas (poderes) en una extensa y multiforme red dispuesta en el nivel casi imperceptible de una "microfísica del poder". Veremos que en ese en ese micro nivel, saberes y poderes se refuerzan en múltiples instrumentos, tecnologías y procedimientos, pudiendo producir nuevas técnicas y conocimientos que verán la luz al ser absorbidos por prácticas discursivas visibles e institucionalizadas. Un caso peor, donde ya no se trata de banalización del análisis de Foucault sino de llana tergiversación, lo vemos en la afirmación de que saber y poder son lo mismo para el estudioso de archivo. En este último caso se confunde la dinámica red entre saberes-poderes con una plena absorción monista incapaz de explicar la diferencia y el acontecimiento, lo que evidentemente no sucede en el intelectual francés. El poder ya no es la "propiedad" de los amos o los dirigentes, algo que estos detentan y que ejercen continuamente sobre los esclavos o los dominados, o al menos es bastante más que esto. El poder es también algo más dinámico que se ejerce y se padece, a veces simultáneamente, con intervalos o intermitencias y que circula en esas "redes", sin que se lo pueda adosar a un sujeto como una propiedad. Este espacio de circulación es captado por los "dispositivos" que reúnen poderes y saberes en relaciones de mutuo reforzamiento, mostrando una productividad del poder y no una mera forma de afirmación de lo establecido (como un sistema estabilizado y conocido, como una propiedad o como algo que se detenta y almacena).

Dado que la pedagogía moderna es un procedimiento de la "disciplina", nos proponemos esbozar la concepción del poder disciplinario respetando las distinciones mencionadas y otras, presentando las problemáticas analíticas y conceptuales hasta donde podamos desarrollarlas en este espacio, sin forzar las piezas para dar una apariencia de cohesión simplificada, pero sin extendernos excesivamente en las ricas complejidades de las problemáticas, ya que no es nuestro propósito emplear la genealogía de Foucault como marco teórico, como tampoco realizar una genealogía de la pedagogía es el objetivo general de esta tesis. Recordemos que el objetivo de este capítulo es introducir "elementos" de la genealogía de la pedagogía y la didáctica.

Los estudios más influyentes sobre la obra de Foucault, entre ellos el *Foucault* de Gilles Deleuze (1986), han identificado tres etapas en su obra: la etapa de la investigación arqueológica que tiene por objeto a los saberes, los discursos y las epistemes (1961-69); la etapa de la investigación genealógica que apunta hacia los entramados del poder (1971-75), y la etapa de las investigaciones sobre las técnicas o tecnologías de la subjetivación, enlazadas fuertemente a los problemas de la ética (1978 hasta su muerte). A la etapa de la "arqueología" pertenecen obras como *Las palabras y las cosas* (1966) y *La arquelogía del saber* (1969), siendo esta última una respuesta a las objeciones que le fueron plateadas a *Las palabras y la cosas,* a propósito de su "método arqueológico". El objeto abordado en la arqueología son los saberes, los discursos y las epistemes. La complejidad de esta primera etapa de las investigaciones foucaultianas nos impiden ensayar una presentación. Incluso una somera "introducción" nos alejaría demasiado de nuestros propósitos puntuales en relación a la pedagogía y la educación. Conviene que nos adentremos tan directamente como nos sea posible en la etapa genealógica del pensamiento de Foucault.

En Foucault es posible distinguir entre dos modalidades de funcionamiento de la disciplina: una en el orden discursivo de los saberes y otra en el orden no discursivo del poder. Es menester mantener esta diferencia, ya que se ha vulgarizado una lectura del intelectual francés que le atribuye una reducción de los saberes al poder, por lo que Foucault ha debido aclarar que

> Pienso, en efecto, que, a los ojos del público, soy aquel que ha dicho que el saber se confunde con el poder, que el saber no es más que una frágil máscara superpuesta a las estructuras de dominación y que a su vez éstas son siempre opresión, encierro, etc. A la primera situación responderé con una carcajada […].Los que afirman que para mi el saber es la máscara del poder me parece que no tienen capacidad de comprensión. No hay nada que responderles (Foucault, 1985, pp.238-39).

En *El orden del discurso* (1970), la conferencia pronunciada por Foucault al inaugurar su curso en el *College de France*, la disciplina cuenta como uno de los mecanismos de limitación interna del discurso, como una autorregulación discursiva que limita la profusión, aunque Foucault dirá después que esta es una concepción insuficiente del poder disciplinario, como veremos. A esta forma de control se añaden el comentario y la referencia al autor. Sin embargo, a diferencia del comentario, la disciplina elude la

repetición y busca la formulación de proposiciones nuevas. Y, a diferencia de la referencia al autor, la disciplina busca instituir un conjunto de proposiciones en forma de anonimato, erigiendo un sistema de reglas autónomo, excluyendo la referencia a la autoridad del autor. La disciplina establece los objetos de los que se debe hablar, los instrumentos y métodos a emplear, el horizonte teórico en el que las proposiciones pueden localizarse. Ahora bien, en su articulación directa con el poder (el punto de vista genealógico extra-discursivo), la disciplina tiene por objeto actuar sobre los cuerpos con miras a su normalización, maximización de eficacia económica y transformación en cuerpos políticamente dóciles.

Es en *Vigilar y castigar* (1975) donde Foucault desarrolla más extensamente su concepción del poder disciplinario. En la época clásica, correspondiente a los siglos XVII y XVI, tiempo de consolidación y esplendor del antiguo régimen, el poder se estructura fundamentalmente a través de la "soberanía", que se encarna en la figura del rey. Al centrarse en la manifestación los individuos transgresores del poder soberano y en la represión de la que son objeto mediante en el "castigo". El suplicio de los condenados en el castigo muestra un derroche del poder que se manifiesta espectacularmente en su grado infinito de potencia: tanto la brutalidad del castigo, la atrocidad en tanto espectáculo público como la prolongación de la agonía estaban allí para manifestar magníficamente el poder soberano del monarca. "El castigo es también una manera de procurar una venganza que es a la vez personal y publica" (Foucault, 1975, p.53). El autor entiende que el castigo es el contrapunto excesivo y brutal de la ilegalidad cotidiana en la vida del antiguo régimen. Sucede que la monarquía no disponía de los medios de control necesarios para hacer cumplir la ley con todos sus alcances en la vida cotidiana de sus súbditos, por lo que existía una cultura de la ilegalidad socialmente tolerada dentro de ciertos límites.

> Leyendo a los grandes historiadores de la época clásica se puede comprobar hasta qué punto la monarquía administrativa, tan centralizada, tan burocratizada como uno se la imagina, era a pesar de todo un poder irregular y discontinuo que dejaba a los individuos y a los grupos un cierto margen para eludir la ley, instalarse en ciertas costumbres, escurrirse de ciertas obligaciones […]. Por ejemplo, el fraude fiscal más tradicional e igualmente el contrabando más manifiesto formaban parte de la vida económica del reino (1979, pp.83-84).

Hacia la segunda mitad del siglo XVIII y comienzos del XIX, el pasaje del poder soberano al poder disciplinario implica una mayor racionalización económica en las formas de tratamiento de los transgresores. Al comentar el castigo en el antiguo régimen, Judith Revel dice "los análisis de Foucault de la década de 1970 procuran ante todo comprender cómo se pasó de una concepción del poder en la cual la cuestión era tratar el cuerpo como una superficie de inscripción de los suplicios y las penas a otra cuya intención, al contrario, era formarlo, corregirlo y reformarlo" (2009, p.41). El poder disciplinario de la nueva sociedad burguesa se ahorrará el espectáculo y el exceso de atrocidad en busca de un dominio útil de los cuerpos. Este poder busca equilibrar la vigilancia y el control con la pena impuesta a los individuos transgresores de la ley, a diferencia del poder soberano del rey que no disponía de los medios de vigilancia y que al recaer sobre el transgresor lo hacía con exceso, como si se tratase de una venganza personal, en una violenta oscilación entre permisividad de cierta ilegalidad (incontrolable) y el suplicio como castigo. El propio cuerpo se vuelve objeto de aplicación de una serie de "tecnologías" y "dispositivos" destinados a aprovecharlo en sus menores detalles. La disciplina implica una mayor docilidad política del cuerpo ante el poder y su acrecentamiento en tanto fuerza productiva económica. "La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (en términos económicos de utilidad) y disminuye esa misma fuerza (en términos políticos de obediencia)" (Foucault, 2002, p.142), que se conjugan en un tipo de relación que Foucault llama de "docilidad-utilidad" (2002, p.141). En cuanto a la maximización productivo-económica, Foucault, al igual que Marx, destaca la importancia de la racionalidad organizativa militar como precedente de la organización disciplinaria del trabajo industrial. "Insiste Marx repetidas veces en la analogía entre los problemas de la división del trabajo y los de la táctica militar" (Foucault, 2002, p.168). Pero el poder disciplinario foucaultiano no se confunde con el concepto de explotación o extracción de plusvalía de Marx. "Si la explotación económica separa la fuerza y el producto de trabajo, digamos que la coerción disciplinaria establece en el cuerpo el vínculo de coacción entre una aptitud aumentada y una dominación acrecentada" (2002, p.142), es decir, entre "utilidad" económica y "docilidad" política. Con la búsqueda de la eficiencia controlada se busca encauzar los hábitos del cuerpo hacia la adaptación al trabajo industrial en proceso de nacimiento. "Lo que ha producido la gran renovación de la época es un problema relativo al cuerpo y a la materialidad: es una cuestión de física: una nueva forma de materialidad adoptada por el aparato de producción, un nuevo tipo de contacto entre

este aparato y quienes lo hacen funcionar, nuevas exigencias impuestas a los individuos en tanto fuerzas productivas" (Foucault, 1996, pp.48-49).

Una de las direcciones en las que Foucault desplegara su análisis es la del "micropoder"[29], también llamado "física del poder", "microfísica del poder" o "anatomía política del detalle" en tanto "son ellos los que han provocado la mutación del régimen punitivo en la época contemporánea" (Foucault 2002, p.142). Estos términos se refieren a un estudio de las "estrategias" y las "prácticas" mediante las cuales el poder modela los hábitos corporales de los individuos desde los tempranos dispositivos escolares hasta su inserción como fuerza de trabajo en la fábrica. Aquí encontramos el problema específico de nuestro interés: la escuela como dispositivo del poder disciplinario. Es sabido que Foucault cuenta a la escuela entre otras instituciones disciplinarias paradigmáticas: la fábrica, el cuartel, el hospital y las prisiones. Estas instituciones modernas del poder disciplinario encuentran formas embrionarias en tiempos anteriores a la modernidad: Foucault rastrea sus orígenes hasta los monasterios benedictinos en los que se practicaba la disciplina monástica. Pero hacia finales de la época clásica, el poder disciplinario deja de ser un poder "anclado como islote" en instituciones marginales para convertirse en la forma principal del poder.[30]

La escuela normal y las prácticas pedagógicas son uno de los principales dispositivos de disciplinamiento del poder moderno. Las escuelas que se gestaron a lo largo de los siglos XVI y XVII, así como la organización del ejército, son anteriores a la prisión, la última de las grandes instituciones disciplinarias en constituirse. El autor destaca la importancia de estas primeras instituciones disciplinarias (escuela y ejercito), aun en los siglos XVI y XVII, que se caracterizaron por varios imperativos, luego generalizados con el advenimiento del poder disciplinario. Entre los principales criterios de organización cabe destacar algunos.

En las instituciones disciplinarias hay una "clausura" del espacio específico de reunión de los individuos recortado con respecto al espacio social exterior que le es heterogéneo. Hallamos una separación por múltiples "rangos" entre los individuos

[29] Otra dirección es el biopoder.
[30] Sin desplazar completamente algunas formas del poder soberano, como es el caso de la familia. Es sumamente interesante señalar el carácter ambivalente de la familia ya que, aunque no disciplinaria sino soberana, cumple un rol de "bisagra" entre las distintas instituciones disciplinarias que es imprescindible para las sociedades modernas disciplinarias. En efecto, la familia acoge, protege y cuida del individuo *entre* los tiempos de la escuela y la fábrica. Este papel de la familia confluye con su importancia en relación al poder pastoral o confesional, que migra del contexto religioso gacia las relaciones familiares, hacia la pedagogía y hacia la psiquiatría.

dependiente del "examen" que los jerarquiza en una escala de instrucción y "acumulación de saber". Hay un "control del tiempo" que impone ciclos de actividad reiterados extremadamente minuciosos, tanto que en las escuelas elementales el fraccionamiento del tiempo y su actividad se incrementa fuertemente, al mismo tiempo que también se ciñen más las relaciones entre orden dada por el maestro y tiempo para obedecer. Como caso, Foucault cita el célebre tratado de J.B La Salle, el creador de la primera "escuela normal" (Reims, 1684)[31]. "Al último toque de la hora, un alumno hará sonar la campana y a la primera campanada todos los alumnos se pondrán de rodillas, con los brazos cruzados y los ojos bajos, acabada la oración, el maestro dará un golpe como señal para que los alumnos se levanten, otro para hacerles que se inclinen ante Cristo, y el tercero para que se sienten" (La Salle en Foucault, 2002, p.154). También hay una distribución de las "duraciones" en diversos segmentos, según los niveles de instrucción y capacitación alcanzados por los alumnos de escuela o por los integrantes del cuerpo militar. El caso de la escuela de dibujo para los aprendices de los Gobelinos (habilitada por un edicto en 1737) muestra cómo se distribuyen grupos de aprendices según su acumulación de conocimiento, organizando grupos separados y evitando la simultaneidad, a lo que también se llama "tiempo disciplinario" establecido en la práctica pedagógica.

> Es este tiempo disciplinario el que se impone poco a poco a la práctica pedagógica, especializando el tiempo de formación y separándolo del tiempo adulto, del tiempo del oficio adquirido; disponiendo diferentes estadios separados los unos de los otros por pruebas graduales; determinando programas que deben desarrollarse cada uno durante una fase determinada, y que implican ejercicios de dificultad creciente; calificando a los individuos según la manera en que han recorrido estas series (Foucault, 2002, p.163).

El tiempo disciplinario que domina a estas instituciones, entre ellas las escuelas normales o elementales, descubre para el análisis foucaultiano una nueva forma de temporalidad que se diferencia del empleo del tiempo en el poder soberano. Este último captaba y empleaba el tiempo bajo una forma cíclica por medio de los rituales de rememoración, de las crónicas, de las epopeyas nacionales, de las grandes hazañas y los

[31] La temprana escuela de Reims, orientada a la formación de maestros normalistas, cerró tras cuatro meses de funcionamiento. Es significativo aclarar que las escuelas normales florecieron y se masificaron en Europa y el resto del mundo en el transcurrir del siglo XIX, es decir, con el advenimiento de las sociedades disciplinarias.

reinos conquistados[32]. Los dispositivos disciplinarios hacen aparecer un tiempo lineal, "evolutivo", cuyos segmentos están integrados en una serie mayor, orientado hacia un punto terminal y estable. La "dinámica" temporal y progresiva de las disciplinas tiende a reemplazar a la "dinástica" estancada y regresiva de la rememoración de los acontecimientos solemnes.

En referencia a la escuela y la pedagogía, se insiste fuertemente en la importancia del dispositivo del "examen". "El examen constituye para Foucault uno de los componentes esenciales de las disciplinas; en él se combina la mirada jerárquica y la calificación de los individuos" (Castro, 2011, p.299). En efecto, Foucault se extiende bastante en el funcionamiento y las consecuencias del procedimiento de examen en la tercera parte de *Vigilar y castigar*.[33] Mientras que al comenzar a hablar de la disciplina, en el marco del segundo Foucault abocado principalmente al estudio de las genealogías del poder, resaltamos la diferencia entre saber y poder, el examen es una forma destacada de rearticulación de ambos en vastas redes de emergencia, estructuración y producción de poderes-saberes. "La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible" (Foucault, 2002, p.189).

Sucede que en la forma ceremonial o ritualizada del examen convergen tanto la práctica confirmatoria-estabilizadora del poder como la formulación o aparición de la verdad en el saber. De esta manera, la consolidación y acumulación de conocimiento se hace posible a partir de una región intermedia de confluencia, reforzamiento y complicidad entre micro saberes y poderes. Esta secreta complicidad pone en suspenso la oposición de la filosofía tradicional entre saber desinteresado e interesado, entre teoría y técnica, entre saber y saber-hacer, entre saber y poder. En esta región intermedia, fronteriza, los procedimientos, las técnicas, los aparatos, no son tomados como "instrumentos" de un conjunto de representaciones o conciencia previa que se propone utilizarlos, sino que son considerados como la *materialidad* microfísica de los grandes discursos (saberes) y las grandes imposiciones, como fuerzas minúsculas y por eso mismo sutiles, que se manifiestan en la convergencia "capilar" y "ascendente" de poderes-

[32] No quiere decir que esta temporalidad cíclica haya desaparecido en las sociedades modernas dominadas por el poder disciplinario sino que son laterales o secundarias con respecto al tiempo disciplinario, del mismo modo en que ciertos dispositivos de la disciplina eran marginales en tiempos del predominio del poder soberano.

[33] Es necesario aclarar que el último Foucault, orientado a la investigación de las prácticas y técnicas de subjetivación desde los albores de la cultura occidental, también encuentra el procedimiento de examen en bajo la forma de "examen de la conciencia" entre las prácticas del cuidado de sí (*epimeleia heutou*), modalidad que sufrirá algunas mutaciones en el cristianismo monacal primitivo y aparecerá junto a la confesión y el poder pastoral.

saberes. Esta ascendencia es una corriente instituyente de saberes, imposiciones y métodos "visibles" que puede dar lugar a nuevos bloques de saberes y poderes instituidos, o no hacerlo y permanecer en el anonimato de las pequeñas luchas silenciadas.

El francés proclama la novedad de esta perspectiva (cuyo descubrimiento remite a la genealogía neitzscheana) y reclama que ha pasado casi completamente desapercibida por la mirada de los intelectuales. La mirada clásica siempre ha privilegiado lo "central" en detrimento de lo marginal o capilar, ha privilegiado también lo "descendente" del saber y del poder, como si fueran entidades ya instituidas o dadas que recaen o descienden sobre objetos como aplicaciones, como sujetos activos que recaen sobre objetos pasivos (cosas, instrumentos, individuos), en lugar de la dilucidación de los procesos ascendentes en los que el poder y el saber actúan en forma de "red" más o menos invisible dada su dimensión "microfísica" y tras los que emergen hacia lo visible o macrofísico los saberes y los poderes, supuestamente separados como la distinción moderna entre ciencia/ideología, donde la ciencia es una forma del saber (más restringida, más bien del orden del conocimiento) y la ideología dominante es el poder encubierto bajo la falsa unidad del consenso.

Debido al giro de la mirada genealógica hacia la materialidad de las prácticas, las tecnologías, los instrumentos, los procedimientos y los aparatos es que Foucault dice que no estudia las ideologías sino que hace una "historia" de las "prácticas". Tampoco es un filósofo que procure construir una teoría en la que se manifiesta la verdad sino que es un analista de los procesos (las prácticas) en los que los que los "juegos de verdad" invisibles o microfísicos invocan y excluyen determinados discursos (saberes) y procedimientos en una configuración visible o macrofísica instituida desde esas múltiples redes de poderes-saberes capilares invisibles. Es por ello que el poder es positivo, afirmativo y "productivo", para Foucault, y no meramente negativo, restrictivo y represivo. El poder concebido clásicamente en términos represivos se limita a representarlo desde un punto de vista general, central y descendente como algo *ya instituido* que es propiedad de algunos individuos o grupos que ocultan un saber de lo "real" o un "grotesco" del poder por medio de las artimañas de la ideología. Ese procedimiento de ocultamiento-exclusión de lo real sería una represión.

En cambio, las prácticas reticulares de poderes-saberes se refiere a unas zonas invisibles en la que el dualismo ciencia/ideología no tiene sentido, ni siquiera como compleja oposición dialéctica, en tanto que el poder no oculta ni restringe al saber con no-saber (ideología) sino que el poder es inherente a la producción de saberes. Esta

concepción nueva y productiva del poder, no tradicional como fuerza restrictiva y negativa, data aproximadamente de giro genealógico del segundo Foucault. En una entrevista realizada por Lucette Finas, publicada en *Microfísica del poder* (1979), el autor aclara que aún en 1970 tenía una concepción clásica del poder. "Hasta ese momento me parece que aceptaba la concepción tradicional del poder, el poder como mecanismo esencialmente jurídico, lo que dice la ley, lo que prohíbe, lo que dice no, con toda una letanía de efectos negativos: exclusión, rechazo, barrera, negaciones, ocultaciones, etc. Ahora bien, considero inadecuada esta concepción" (Foucault, 1979, p.154). Su investigación en las prisiones durante los años 1971-72, que culminará en la aparición de *Vigilar y castigar*, lo conduce a la concepción tecnológica, productiva, reticular y estratégica del poder. "El caso de la penalidad me convenció de que el análisis no debía hacerse en términos de derecho precisamente, sino en términos de tecnología, en términos de táctica y de estrategia, y es esta sustitución de un esquema jurídico y negativo por otro técnico y estratégico lo que he intentado elaborar en *Vigilar y castigar"* (1979, p.154).

En su curso *Defender la sociedad* (dictado entre 1975-76), Foucault traza estas mismas distinciones entre un Poder centrado, instituido, y el poder reticular que no está definitivamente localizado y apropiado por una clase dominante, sino que circula entre individuos que son *relay*, es decir, que son simultáneamente emisores-receptores del poder, que lo ejercen y lo padecen. Este poder reticular solo puede ser abordado desde un análisis ascendente que no parta desde el centro sino que aborde los "procedimientos materiales", las prácticas o las tecnologías locales, que pueden ser colonizadas por mecanismos más generales, entre los que se cuenta el Poder en su acepción más tradicional de "propiedad" de soberanos (individuos, castas, clases).

Sentimos la necesidad continuar un poco más allá este esbozo de problemática que nos compele a pasar de lo central a lo capilar, de lo descendente a lo ascendente, de las categorías instituidas al proceso de producción que las hace posibles, de lo macro de la "teoría unitaria" a lo micro de las "tecnologías", de las representaciones ideales a las prácticas materiales, para detenernos aquí unos momentos más. Gran parte de lo más importante del pensamiento foucaultiano se pone en juego en estos desplazamientos. Conviene decir que estos dualismos dispares o asimétricos típicamente foucaultianos no remiten a los dualismos dinámicos de la dialéctica hegeliana y marxista, también dispares o asimétricos, como el dualismo de saber/cosificación o el de ciencia/ideología, según veremos en el capítulo de nuestro marco teórico. Por asimétricos que pueden ser estos últimos, por más dinámica y productiva que sea su articulación dialéctica, siempre

reproducen la dualidad, aunque sea en la modalidad atenuada de la disparidad.[34] La ciencia siempre se desdoble entre ciencia/ideología, nunca es ciencia pura, el saber siempre produce saberes que se cosifican, lo que no impide que haya un excedente de saber no cosificable. Pero en el caso de la genealogía, los conceptos que nos sumergen en el mundo invisible de la microfísica del poder no se oponen de la misma manera a los grandes bloques del conocimiento, la ciencia, la ideología, la cosificación. Los conceptos micro buscan captar una realidad más independiente de los conceptos macro, más autonomía que en la codependencia en las oposiciones binarias del pensamiento dialéctico, en tanto que captan luchas y conflictos múltiples de poderes-saberes, multiplicidades de tecnologías, procedimientos y prácticas, no acotables a la oposición dualista. Es por esto que las genealogías son "anticiencias" ya que funcionan contra los procedimientos instituidos y estabilizadores de la "institución" y los "discursos científicos" alumbrando los "saberes locales", discontinuos, no legitimados y filtrados por lo instituido. "La genealogía sería, entonces, respecto del proyecto de inscripción de los saberes en la jerarquía del poder propio de la ciencia, una especie de emprendimiento para desujetar los saberes históricos y hacerlos libres, es decir, capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, formal y científico" (Foucault, 2000, p.23-24).

Estas aclaraciones sobre la genealogía a partir de los dualismos con los que nos desplazamos desde los grandes bloques instituidos hacia las prácticas multiformes y reticulares de los micropoderes no pretenden explicar exhaustivamente el procedimiento genealógico ni la dinámica de esos microprocesos. Como dijimos antes, no es posible hacer una introducción de la riqueza, complejidad y sutilezas de pensamiento de Foucault en una investigación que no esté destinada explícitamente a tales fines. Por ello debimos limitarnos a esbozar su problemática acerca del poder disciplinario. Proseguimos con el abordaje del "examen" que comenzamos antes de abrir este comentario general sobre la genealogía y los reforzamientos entre poderes-saberes.

Decíamos que en el examen convergen el ritual del poder con la verdad del saber de manera más visible que en otros procedimientos disciplinarios. El examen ya está presente en la época clásica en la medida en que el poder disciplinario existe de forma lateral y secundaria en relación al poder soberano, en especial en las instituciones militares, en los ejércitos del estado nación. En esta forma del poder disciplinario entran

[34] Con la intervención de una "terceridad" que actúa contra los peligros de la simetría o la paridad, con la que se recae inevitablemente en cierta unidad envolvente y superior.

en una combinación que se retroalimenta la diferenciación jerarquiza de los individuos sobre los que recae la disciplina, en tanto que los de rango superior vigilan a los de rango inferior, y la sanción que corrige y encauza los comportamientos. "El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigile y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar" (Foucault, 2002, p.189). Es necesario hacer la historia general de los procedimientos o técnicas de examen, tarea que Foucault reconoce como árida y dificultosa. "Se habla a menudo de la ideología que llevan en sí, de una manera discreta o parlanchina, las "ciencias" humanas" (2002, p.190), pero su "tecnología" misma es presa de ciertas relaciones de poder que producen ciertos saberes. El examen alcanza su mayor grado de penetración en los individuos en la medicina y la pedagogía.

"Una de las condiciones esenciales para el desbloqueo epistemológico de la medicina a fines del siglo XVIII fue la organización del hospital como aparato de "examinar"" (2002, p.190). El "ritual de la visita" es el procedimiento de mayor importancia para la conformación de la medicina clínica a partir del siglo XVIII. Las visitas habían sido esporádicas y discontinuas durante el siglo XVII, el médico era una figura exterior al hospicio y figuraba entre otra gran número de controles religiosos y administrativos, con lo que casi no participaba de la administración cotidiana del hospital. Poco a poco la visita se hizo más regular, más duradera y más minuciosa en la examinación del enfermo. En esta mutación, el hospital dejaría de ser un lugar de exclusiva asistencia y se convertirá también en un espacio de confrontación empírica de objetos y formación de conocimientos. "El hospital bien "disciplinado" constituirá el lugar adecuado de la "disciplina" médica; ésta podrá entonces perder su carácter textual, y tomar sus referencias menos en la tradición de los autores decisivos que en un dominio de objetos perpetuamente ofrecidos al examen" (2002, p.191).

Como sucede con la medicina clínica anclada en la institución del hospital, la escuela pasa a ser una suerte de aparato de examinación constante que acompaña la operación de enseñanza. El anterior procedimiento de confrontación de los saberes entre alumnos dará cada vez más lugar a una comparación en la que cada alumno es contrapuesto a todos los demás mediante pruebas o exámenes periódicos. El examen escolar evalúa el proceso de aprendizaje del alumno, pero a esa evaluación se añade un saber suplementario sobre el alumno generado en el examen y reservado para el maestro. Así el maestro "establece sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos" (2002, p.191). Este saber es suplementario porque se producido en la instancia del examen: el

examen no es puramente confirmatorio o "ritual" de una jerarquía de conocimientos y aprendizajes sino que produce saberes-poderes emergentes o ascendentes que se sobreañaden al examen en su forma ritual y puramente descendente. Estos saberes-poderes ascendentes conformarán la pedagogía moderna, de la misma manera que el "desbloqueo epistemológico" del examen en el hospital produce saberes-poderes emergentes que confluirán en el nacimiento de la medicina clínica. "La escuela pasa a ser el lugar de elaboración de la pedagogía […]. La época de la escuela "examinatoria" ha marcado el comienzo de una pedagogía que funciona como ciencia" (2002, pp.191-92).

El procedimiento de examen del poder disciplinario conlleva ciertas inversiones y transformaciones en sus efectos con respecto al anterior poder soberano. El examen invierte la "economía de la visibilidad" en el ejercicio del poder. En el ejercicio del poder soberano el poder es lo que se ve, lo que se muestra bajo signos fastuosos que lo amplifican sin cesar, como sucede con la venganza del soberano que recae sobre el condenado como suplicio. En sus características más generales, la ceremonia política de la rememoración daba lugar a la manifestación excesiva, aunque regulada, del poder, al derroche suntuario de potencia soberana, finalmente, a la rememoración ceremonial de las grandes hazañas de la patria o el reino. Al contrario de este, el poder disciplinario se ejerce haciéndose invisible, pero impone una máxima visibilidad en aquellos sobre quienes recae. En la técnica del examen en particular, el poder ya no se manifeista imponiendo sus signos subjetivos (el soberano, el rey) en los sometidos sino que estos últimos son objetivados de modo crecientemente amplificado. El examen es una "ceremonia de objetivación" (2002, p.192).

A la visibilidad de los individuos sobre los que se ejerce el poder sigue lógicamente la expansión de los umbrales del registro documental de la individualidad. El examen sitúa a los individuos en un campo de vigilancia que los registra en sus menores detalles, por lo que el autor hablará de un "poder de escritura" que se modela sobre muchos puntos en base a los procedimientos conocidos de la documentación burocrática. Pero hubo novedades específicas del examen disciplinario con respecto a estas últimas, en especial acerca de los métodos de descripción, señalización e identificación. Sucedió con el ejército ante la necesidad de encontrar a los desertores, evitar la repetición en los alistamientos, conocer los servicios de cada oficial y su valor para el ejército, establecer con certeza el balance de los desaparecidos y los muertes tras la batalla. Sucedió en los hospitales al tener que distinguir a los enfermos de los simuladores, diagnosticar a los enfermos, seguir la evolución de los síntomas, vincularla

a la eficacia de los tratamientos. Y era el problema de las instituciones de enseñanza donde había que reconocer capacidades y aptitudes, jerarquizarlas en una escala progresiva, evaluarlos los progresos de los alumnos, a lo que ya añadimos el saber-poder suplementario del maestro sobre sus discípulos. Mientras que la inversión en detalles descriptivos estaba reservada a quienes ejercían un gran poder en el régimen soberano, el régimen disciplinario describe y profundiza las minucias en aquellos sobre los que se ejerce el poder. "Ser mirado, observado, referido detalladamente, seguido a diario por una escritura ininterrumpida, era un privilegio" (2002, p.196). La descripción ya no será el monumento para una memoria futura sino documento para su eventual utilización.

Ahora bien, hay una gran novedad en esta inversión: mientras que la descripción de quien ejerce poder como soberano busca sumergirlo en un reconocimiento de soberano, hacer que el individuo detentador de poder se asemeje a un soberano por medio de procedimientos ceremoniales de mitificación, siguiendo la lógica de la repetición ya mencionada, mientras que en este caso predomina la reiteración de lo ya reconocido-instituido, en la descripción examinadora disciplinaria busca captar lo más ínfimo de la individualidad del sujeto que describe. Esto es lo que Foucault llama la "inversión del eje político de la individualización" en el pasaje del poder soberano al poder disciplinario. Esta expansión de las redes de saberes-poderes que profundizan sus alcances de registro de la individualidad en si misma se enfrentan a la contradicción de que solo se puede incluir en la expansión reticular de saber-poder aquellos rasgos que pueden ser clasificados en una clase, es decir, que dejan de ser individuales. Entonces la individualidad se registra a partir de los rasgos "anormales" del individuo. Con el examen "cada cual recibe como estatuto su propia individualidad, y en la que es estatutariamente vinculado a los rasgos, las medidas, los desvíos, las "notas" que lo caracterizan y hacen de él, de todos modos, un "caso"" (2002, pp.196-97). Así, el caso individual siempre será marcado por el grado de desviación o anormalidad, por sutil que sea esa desviación.

Es en esta tensión móvil y dinámica entre la individualidad que se quiere captar-registrar y la profusión de rasgos individuales enlistados junto a rasgos anormales que se abre un espacio en expansión de acumulación y rearticulación de las redes de saber-poder de la que nacen las "ciencias humanas", especialmente bajo el rótulo de disciplinas "psi" que incluyen a la psiquiatría, la psicología, la pedagogía y al psicoanálisis.[35]

[35] La cuestión de qué entiende por ciencias humanas en Foucault es harto compleja en relación al psicoanálisis. Mientras que el autor de *Las palabras y las cosas* ve en el psicoanálisis, junto a la etnología, una mutación epistémica antihumanista que disuelva a las ciencias humanas, el autor de *Vigilar y castigar*

> El hospital primero, después la escuela y más tarde aún el taller no han sido simplemente "puestos en orden" por las disciplinas; han llegado a ser, gracias a ellas, unos aparatos tales que todo mecanismo de objetivación puede valer corno instrumento de sometimiento, y todo aumento de poder da lugar a unos conocimientos posibles; a partir de este vínculo, propio de los sistemas tecnológicos, es como han podido formarse en el elemento disciplinario la medicina clínica, la psiquiatría, la sicología del niño, la psicopedagogía, la racionalización del trabajo. Doble proceso, por lo tanto: desbloqueo epistemológico a partir de un afinamiento de las relaciones de poder; multiplicación de los efectos de poder gracias a la formación y a la acumulación de conocimientos nuevos (Foucault, 2002, p.227).

La complicidad, duplicidad y reforzamiento mutuo entre poderes y saberes produce una serie de conocimientos que el autor llama "ciencias humanas". Pero vale la pena agregar que las "ciencias humanas" no alcanzaron el desbloqueo epistemológico que las liberara en un campo de discursivo-epistémico autónomo, sin la injerencia y sometimiento inmediato de las redes de poder interesados en el dominio y producción del objeto conocido. Diferente es el caso de las ciencias naturales del siglo XVII, que lograron autonomizarse con respecto a los procedimientos de investigación judicial que los produjeron a lo largo del Medioevo.[36] Esta falta de autonomía epistemológica de las "ciencias humanas" y "sociales" son una fuerte preocupación en los trabajos de Althusser y sus discípulos, quienes, siguiendo la crítica epistemológica de Gaston Bachelard, hablarán de falta de "ruptura epistemológica" en el dominio de estos últimos campos de saberes, aún dominados por ideologías técnicas e instrumentalistas de diversa índole.

Para sintetizar la complejidad de las nociones y relaciones presentadas, digamos que la disciplina es un instrumento del poder que busca la ordenación de lo heterogéneo o de las "multiplicidades". Aunque el problema de la garantía de orden no es especifico del poder disciplinario sino de todo poder, el poder disciplinario presenta algunas importantes características innovadoras en relación a las "tácticas de poder" tradicionales. La disciplina se esfuerza en hacer del ejercicio de poder lo menos costoso posible ahorrando en todo sobre esfuerzo, como la falta de coordinación administrativa entre

da inicio a una valoración crítica del psicoanálisis, donde se lo ve más en continuidad con los saberes "psi" que le preceden.

[36] Es imposible desarrollar en estas páginas la problemática de las ciencias humanas en Foucault, tema que lo ocupa desde sus primeros trabajos arqueológicos hasta sus tardíos trabajos genealógicos.

diferentes instancias de control en el antiguo régimen, e inhibiendo los derroches espectaculares destinados a teatralizar la entronización del Poder. Con la disciplina se busca el máximo de extensión cuantitativa en cuanto a la población general y el máximo de intensión cualitativa en cuanto a la minucia de los detalles registrados como marcas de la individualidad del sujeto. Esta extensión intensiva de las redes de la disciplina vuelve dóciles a los cuerpos en cuanto a su resistencia política y fuertes en cuanto a su rendimiento productivo. En cuanto al rendimiento económico, Foucault enlaza los efectos de la disciplina a la acumulación de capital y nacimiento del capitalismo industrial, especialmente refiriéndose a los efectos del "anátomo poder" en la escuela y en la planificación estratégica del cuerpo militar. El otro aspecto de la coyuntura en la que inserta el poder disciplinario es el impulso demográfico del siglo XVIII que conduce al aumento de población flotante, móvil, nómade. Desde los comienzos del siglo XVII a la víspera de la revolución francesa la población escolar se multiplicó, como sucedió con la población hospitalizada y el ejército.

Agreguemos una última consideración sobre la "pedagogía" en *Enfermedad mental y personalidad* (1954), el primer libro publicado de Foucault. En esta obra, donde se estudian las concepciones de la "patología mental" desde la psicología, la psiquiatría y el psicoanálisis, se investiga las condiciones y límites en las que se puede hablar de "enfermedad" en el campo psicológico, así como las posibles correlaciones a trazar entre la enfermedad "psíquica" y enfermedad "orgánica". Estos problemas conducen al planteamiento más importante del trabajo: existe un mismo procedimiento que impone las mismas categorías a la patología orgánica y a la patología mental, pero esta "patología general" no se resuelve en una "metapatología" sino que estriba en una reflexión sobre el "hombre mismo". Foucault trabaja complejos problemas en referencia a las patologías mentales y su manifestación sintomatológica a partir de los tratamientos de los que son objetos por parte de los saberes e instituciones médicas. En relación a esta manifestación, el reconocimiento de la enfermedad se enfrenta a la paradoja de que la sociedad (desde el siglo XIX) no se reconoce en la enfermedad, pero el reconocimiento de la patología mental no puede llevarse a cabo sin referencia a los conocimientos y estructuras sociales frente a las que se planta. Siguiendo a Foucault, la enfermedad mental es representada como una perturbación en el curso de una evolución orgánica y psíquica. Esta perturbación se produce como una "regresión" en la que esta concepción "evolucionista" ve el principio mismo de la patología. En el caso de las "neurosis" la "regresión a la infancia" no sería más que una consecuencia o un "síntoma" antes que una causa. Ahora

bien, para que la conducta infantil a la que se "regresa" sea considerada como invariablemente patológica, *previamente la sociedad debió haber trazado una línea demarcatoria fuerte entre lo infantil y el mundo adulto*. Esta demarcación es localizada por Foucault en los discursos pedagógicos de Pestalozzi y Rousseu en el siglo XVIII, quienes se preocuparon por "construir para el niño un mundo a su medida" (Foucault, 1984, p.96). Toda la evolución de la pedagogía contemporánea, dice Foucault, acentúa la distancia entre la vida de niño y la vida de adulto con la finalidad irreprochable de preservar al niño de los conflictos adultos. Pero ello se paga con en precio aún mayor.

> Es decir, que para ahorrarle conflictos al niño, lo expone a un conflicto mayor, a la contradicción entre su vida de niño y su vida real. Si se agrega que en las instituciones pedagógicas una sociedad no proyecta directamente su realidad con sus conflictos y contradicciones, sino que se refleja indirectamente a través de los mitos que la excusan, la justifican y la idealizan en una coherencia quimérica, si se agrega que en una pedagogía una sociedad sueña su época de oro (sueñen aquéllas de Platón, de Rousseau, la institución republicana de Durkheim, el naturalismo pedagógico de la República de Weimar), se comprende que las fijaciones o regresiones patológicas no son posibles sino en una determinada cultura; que ellas se multiplican en la medida en que las formas sociales no permiten liquidar el pasado y asimilarlo al contenido actual de la experiencia. Las neurosis de regresión no manifiestan la naturaleza neurótica de la infancia; denuncian más bien el carácter arcaico de las instituciones pedagógicas (Foucault, 1984, pp.96-97).

Este juicio lapidario sobre la pedagogía se enmarca en una problemática compleja, la de la genealogía de las enfermedades mentales, que es imposible abordar sin distorsionar el desarrollo de esta exposición, cuyo objeto es la pedagogía y la educación. Sin embargo, *vale la pena retener estas afirmaciones como señalamientos sobre el carácter infantilizante de la pedagogía*. No solo la pedagogía ha nacido como "guía" o "gobierno" de los niños, no solamente consiste en un conjunto de procedimientos para imponer pautas de comportamiento aceptables por una cultura, sino que además conlleva un conjunto de "prácticas" o "tecnologías" que producen lo infantil en un sentido bastante imaginario, fuertemente diferenciado de lo real de la vida del individuo adulto.

2.2.3.1. Althusser: la escuela entre los aparatos ideológicos de Estado

En la obra de Louis Althusser la educación aparece referida exclusivamente a la escuela en su célebre artículo *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (1969). Este trabajo tiene un carácter programático, se lo presenta al lector como un avance de indagaciones aún en "estado práctico", en proceso de producción, lo que se corresponde con el breve *post scriptum* añadido un año después de la primera publicación del estudio. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* Inaugura la orientación del "segundo Althusser" hacia el estudio de las ideologías signado por la búsqueda de una teoría de la "Ideología en general". Introduciremos parte de la problemática de la ideología para el autor para luego abocarnos al estudio del problema más empírico del lugar de la escuela entre los aparatos ideológicos de Estado (en adelante AIE), siendo este el objetivo principal de esta sección. Mayores consideraciones sobre el desarrollo teórico de Althusser y su escuela serán presentados en el capítulo sobre el tratamiento de nuestro marco teórico. Ahora procederemos tan rápidamente como sea posible para encontrar nuestro objeto empírico en las conceptualizaciones althusserianas.

En términos generales, el estudio de Althusser puede dividirse en dos partes. La primera parte estudia la ideología en cuanto a sus medios de transmisión (los AIEs) y su eficiencia reproductiva. La segunda parte se orienta hacia un desarrollo más ambicioso: una teoría general de la Ideología que sea materialista, es decir, la necesidad de lo que Althusser llama un "materialismo de lo imaginario", y la introducción de la "interpelación del sujeto" como mecanismo elemental de la captura del individuo por las representaciones ideológicas.

El filósofo marxista comienza por el problema de la reproducción de las condiciones de producción, esto es, por la reproducción del consenso político máximo o relativo que permite a las relaciones de producción (capitalistas) perpetuarse a pesar de la agonía generada por las "contradicciones internas" del sistema. Tras una breve indicación sobre la necesidad de la reproducción de los "medios de producción" y de la "fuerza de trabajo", ambos componentes de las "fuerzas productivas", siguiendo la clásica tópica de las formaciones sociales de Marx, Althusser se desplaza al primer problema a tratar: "la reproducción de la sumisión de los trabajadores a las reglas del orden establecido, es decir, la reproducción de su sumisión a la ideología dominante" (Althusser, 2003, p.119). Entonces, se nombre directamente las instancias de tal reproducción. Y su carácter esencialmente práctico, aunque no necesariamente exclusivamente práctico, remitidos al "saber hacer". "La escuela (y también otras

instituciones del estado, como la iglesia, u otros aparatos, como el ejército) enseña ciertos tipos de "saber hacer", pero de manera que aseguren *el sometimiento a la ideología dominante* o el dominio de su "práctica"" (2003, p.119). La reproducción de la fuerza de trabajo, del proletariado, "capital variable" desde el punto de vista del capitalista siguiendo la terminología de Marx,[37] necesita no solamente de enseñanza, educación, "calificación", preparación para ocupar los lugares de saber-hacer en la fuerza de trabajo, sino de su "sometimiento a la ideología dominante". Aquí introduce un matiz: no se trata tanto del sometimiento a la ideología como a la "práctica" de la ideología. Esta matización conceptual adelanta algo de una de las tesis teóricas principales de este artículo: la eficacia reproductiva que se quiere dilucidar de las ideologías no se encuentra en el nivel de las representaciones conceptuales, morales o políticas, su fuerza reproductiva no se halla en los "contenidos" de la ideología sino en su "forma" o "práctica". Y añade Althusser que *"en los modos y bajo los modos de sometimiento ideológico se asegura la reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo"* (2003, p. 119). Con este se quiere decir que la propia calificación, enseñanza y educación ya está implicada en el sometimiento ideológico mediante la práctica, y no que a los primeros hay que añadir la eficacia ideológica de reproducir las relaciones de producción. La materialidad práctica es una base común a los contenidos ideológicos y a la preparación-calificación.

Conviene recordar que en el llamado marxismo occidental la problemática teórica de la ideología demandó una mayor complejidad conceptual que superara la noción simplista de una "falsa conciencia" hacia comienzos del siglo XX. Slavoj Zizek, en el entrecruce entre marxismo, hegelianismo y psicoanálisis, proporciono uno de los más importantes estudios sobre la ideología en la últimas décadas fundamentado en la concepción de una fantasía ideológica, basado en la teoría de la fantasía psicoanalítica. La ideología como ocultamiento de una realidad básica que pudiera ser descubierta tras la caída del velo ideológico fue cuestionada y superada por estas corrientes de pensamiento, cada una a su manera específica.

El filósofo hace breve repaso de la distinción dialéctica entre base, que incluye a las fuerzas productivas y relaciones de producción, y superestructura, que agrupa a los dos pisos de la superestructura político-jurídica y político-ideológica. Y nos recuerda la conocida "determinación en última instancia" de la base sobre la superestructura, enunciada por Marx en su "Prefacio" a la *Contribución a la crítica de la economía*

[37] Recordemos que en Marx, el "capital variable" que es el gasto del capitalista por comprar fuerza de trabajo, se opone al "capital constante" que son los "medios de producción" de su propiedad.

política (1859). A continuación, Althusser emplea su noción de "índice de eficacia", introducida con anterioridad en *La revolución teórica de Marx* (1965) y *Para leer El capital* (1967). El índice de eficacia procura establecer la relativa dependencia de las diversas "instancias" que componen una "formación" o "estructura" social, comenzando por las distinciones clásicas de base y superestructura. Ahora bien, Althusser está lejos de adherir a un determinismo mecánico anticuado, producto de una lectura simplista del "Prefacio" de Marx, lectura superada no solo por él mismo sino por el pensamiento estructuralista, aunque también por un pensamiento más alejado la hermenéutica y la fenomenología marxistas, como las de Jean Paul Sartre y por los trabajos críticos de la Escuela de Francfort y George Lukàcs.

Teniendo presente la determinación en última instancia de la base sobre el resto de la estructura o el "todo social", se ven los siguientes alcances del índice de eficacia de la base: hay "determinación en última instancia" por la base, pero hay una autonomía relativa de las supestructuras jurídica e ideológica con respecto a la base. Además, esa autonomía relativa otorga espacio de acción de la superestructura para "reaccionar" sobre los cambios producidos en la base con miras a la conservación de las actuales "relaciones de producción", impidiendo la revolución que demanda la evolución de las "fuerzas productivas".

El problema es que este "índice de eficacia" de la base ve la distancia, la diferencia y la autonomía relativa de la superestructura solo como una ausencia o carencia en la potencia del poder determinante de la base y no como un fenómeno o proceso con su propia especificidad. Es necesario explicar la autonomía relativa de la superestructura con conceptos que la capten como un objeto de conocimiento, que la lleguen a una "explicación" superando la pura "descripción" de la simple constatación de su autonomía relativa. Althusser aclara que el estado descriptivo de una teoría siempre es necesario en su primera fase de desarrollo, fase que debe ser superada por la "explicación". Esta necesidad de nuevos conceptos "obliga a platear teórico del tipo de "eficacia" derivada de la superestructura" (2003, p.121). Y agrega que pensar los mecanismos de reproducción de las relaciones de producción conduce a la especificidad estructural de las superestructuras y a la comprensión de su eficacia conservadora. Para ello se dirige hacia la teoría del Estado.

Para la tradición marxista,[38] desde el *Manifiesto comunista* (1848), *El dieciocho de Brumario* (1852) y *La guerra civil en Francia* (1872) de Marx, así como al *Estado y la Revolución* (1917) de Lenin, el Estado ha sido pensado explícitamente como "aparato represivo" de las clases oprimidas. Los aparatos represivos de Estado incluyen la superestructura jurídica del derecho, el aparato policial de coacción y el aparato punitivo de encierro y los ejércitos que intervienen en el orden interno cuando los acontecimientos desbordan al poder de represión interna del Estado, como fue el caso de las dictaduras latinoamericanas en reacción a los movimientos revolucionarios guerrilleros. Los aparatos represivos de Estado funcionan por la amenaza, la coacción, la violencia, es decir, encarnan la dimensión obscena y brutal del poder, están alojados en el más allá del discurso y la argumentación.[39]

Como Marx ya había explicitado en *El dieciocho de Brumario de Luis Bonaparte* (1852), debe distinguirse el "aparato de Estado" del "poder de Estado". La lucha de clases está orientada a hacerse del poder del Estado, pero el aparato de Estado, la infraestructura institucional que ejecuta y materializa el poder del Estado, también debe ser modificada por la acción revolucionaria. Pero para Althusser esta distinción entre poder/aparato es aún insuficiente, aún demasiado "descriptiva", ya que no explica la dinámica conservadora del aparato de Estado más allá de la conquista del poder de Estado. Para explicar la inercia institucional del aparato de Estado es necesario distinguir al interior de ese aparato entre aparatos represivos de Estado y aparatos ideológicos de Estado. El aparato represivo se relaciona más directamente con el poder de Estado. Pero la inercia reproductiva de prácticas en el corazón de la entidad estatal requiere de la explicación del funcionamiento de los "aparatos ideológicos" de Estado, los mecanismos por los cuales cierto consenso o sometimiento discursivo es perpetuado, sin necesidad del uso explícito de la violencia y la represión.

Los AIE no se confunden con el "aparato represivo" recién mencionado. "Designamos con el nombre de "Aparatos Ideológicos de Estado" cierto número de realidades que se presentan al observador inmediato bajo la forma de instituciones distintas y especializadas" (Althusser, 2003, p.125) de las que Althusser propone una "lista empírica": el AIE religioso, el AIE escolar (que abarca "el sistema de las distintas Escuelas, públicas y privadas), el AIE familiar, el AIE jurídico, el AIE político, el AIE

[38] Más tardíamente se puede contar los trabajos que inauguró Poulantzas, discípulo de Althusser, a partir de *Poder político y clases sociales en el estado capitalista* (1968).
[39] Recordemos que el poder en Foucault se localiza en las prácticas no discursivas.

sindical, el AIE de información (que abarca la "prensa, radio, TV, etc"), el AIE cultural (que comprehende "literatura, arte, deportes, etc"). Althusser aclara que no se trata de una lista exhaustiva, mucho menos acabada, sino de una presentación de algunos aparatos que urge mencionar. Aclara también que el AIE familiar presenta una relativa mayor complejidad por sí mismo a causa de su inserción en otro tipo de funcionamientos. Además de ser un aparato transmisor de ideología, la familia es el aparato reproductor de la fuerza de trabajo, auténtico productor de seres humanos. Además, en los modos de producción precapitalistas muchas veces funcionó como unidad de producción, hasta que las nuevas relaciones de producción, insertas en redes mucho más vastas que la familia, obligaron a los individuos a acoplarse a esas nuevas y más extensas relaciones, y en el proceso los productores agrícolas y manufactureros fueron expropiados de sus medios de producción. La familia, además, aún continúa funcionando como unidad de consumo. También realza la complejidad del aparato jurídico en tanto que participa tanto de los AIE como de los aparatos represivos de Estado.

Althusser remarca que los aparatos represivos de Estado son exclusivamente públicos mientras que los AIE son considerablemente privados en su cantidad. Agreguemos que entendible que los AIE se repartan en la diversidad de agentes privados ya que es en el espacio de la ideología donde se expresa lo imaginario-ilusorio de la libertad y donde se crea la sensación de horizontalidad de los discursos. Mientras que "el aparato (represivo) de Estado constituye un todo organizado cuyos diferentes miembros están centralizados bajo una unidad de mando […], los Aparatos Ideológicos de Estado son múltiples, distintos, relativamente autónomos" (2003, p.130). Por el contrario, la unicidad de los aparatos represivos es necesaria y entendible en el marco de la centralización del poder de Estado que se impone de manera vertical. Sin embargo, tras este dualismo de fuerza/discurso, concentración/dispersión, coacción/ideología, Althusser procede a relativizar la pureza de los términos que allí se oponen.

> Si rectificamos esta distinción, podemos ser más precisos y decir que todo aparato de Estado, sea represivo o ideológico, "funciona" a la vez mediante la violencia y la ideología, pero con una diferencia muy importante que impide confundir los Aparatos Ideológicos de Estado con el aparato (represivo) de Estado. Consiste en que el aparato (represivo) de Estado funciona por su cuenta *masivamente con la represión* (incluso física), como forma predominante, y solo secundariamente con la ideología. (No existen aparatos puramente

> represivos). Ejemplos: el ejército y la policía utilizan también la ideología, tanto para asegurar su propia cohesión y reproducción, como por los "valores" que ambos proponen hacia afuera (2003, p.127).

La proporción de "cantidad" de ideología/violencia se invierte para los AIE: estos funcionan primariamente mediante la conciliación y el consenso, solo secundariamente recurren a la violencia y se acercan al extremo de los ARE. Puede interpretarse el hecho de que no existan aparatos puramente represivos o puramente ideológicos como que en la realidad humana y social no existe la pura fuerza sin discurso o representación ni el puro discurso sin un exterior que sea el mundo material de la fuerza. La "simple observación" de la "vida diaria" ofrece innumerables ejemplos de sutiles complicidades complementarias de diferente grado entre los AIE y los ARE, casos en los que Althusser no profundiza y deja en estado de señalamiento para futuros estudios.

Tras algunas indicaciones sobre la importancia de los discursos ideológicos para reproducir las relaciones de producción por parte de la burguesía, y además sostener que los AIE no son simplemente "objeto" en disputa en la lucha de clases, sino que son un espacio activo de "lucha" entre clase dominante y clases oprimidas, Althusser retorna al punto de partida del trabajo con la pregunta sobre la reproducción de las relaciones de producción. Aunque aclara en una nota el pie de página que la lucha de clases excede a la lucha por el control de los AIE ya que sus raíces se encuentran en la organización de la infraestructura, más allá de la superestructura ideológica.

Con unas breves y concisas indicaciones históricas, Althusser señala que el AIE más importante fue el aparato religioso, la Iglesia, en el modo de producción precapitalista feudal. Este aparato concentraba varias de las funciones que en la formación social capitalista se desconcentran en un número considerable de instituciones como producto del proceso de secularización del Estado. Varia de estas funciones concentradas del AIEs religioso involucraban la educación y enseñanza con los distintos colegios o internados, buena parte de las "funciones de información" y de la "cultura". La revolución francesa transfirió el "poder de Estado" concentrado en la aristocracia feudal a la burguesía capitalista, remplazó parcialmente el anterior ARE por uno nuevo (fue el caso del ejército nacional popular) y se enfrentó violentamente al AIE más importante, a la Iglesia, lo que condujo a la formación civil del clero, a la confiscación de los bienes de la Iglesia y a la creación de nuevos AIE. En este momento del desarrollo de la teoría de los AIE, el filósofo nos dice cuál sería el principal AIE en las formaciones capitalistas.

> Por esto os creemos autorizados para ofrecer la tesis siguiente, con todos los riesgos que implica. Pensamos que el Aparato Ideológico de Estado que ha sido colocado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras, como resultado de una violenta lucha de clases política e ideológica contra el antiguo Aparato de Estado Dominante, es el *aparato ideológico escolar* (2003, p.132).

Althusser es consciente de las implicaciones de esta tesis y de lo contradictoria que puede parecer. Admite que, a primera vista, pareciera que el AIE más importante en las formaciones capitalistas consolidadas es aparato de Estado político de democracia republicana parlamentaria, que combina el sufragio universal y el multipartidismo. No obstante, algunos casos históricos demuestran que la burguesía no depende fuertemente del sistema político derivado especialmente de la teoría política de Montesquieu. A partir de la revolución francesa (la "revolución burguesa" la llamaba Marx), la burguesía no ha cesado de ser la clase dominante en los cambios de regímenes políticos, pasando por el Primer y Segundo Imperio, por la monarquía Constitucional (Luis XVIII, Carlos X), la Monarquía Parlamentaria (Luis Felipe), hasta la democracia presidencial (De Gaulle). El caso de Inglaterra pone aún más en evidencia la independencia del capitalismo con respecto al AIEs político democrático-republicano, ya que "la burguesía inglesa pudo "llegar a un acuerdo" con la aristocracia y "compartir" con ella el poder de Estado y el uso del aparato de Estado durante mucho tiempo" (2003, p.133). El caso de Alemania es aún más asombroso ya que la burguesía hizo su entrada en la lucha de clases de la mano de los intereses políticos del *Reich*, tras la ruptura de Bismarck con las políticas que favorecían a los terratenientes a partir de 1879. A causa de estas valencias de la historia del sistema político de gobierno en relación a los intereses de la burguesía, Althusser insiste en que la escuela es el AIE "numero 1" que reemplazó al anterior AIE dominante, es decir, a la Iglesia.

Entonces ¿cómo es que la escuela actúa como AIE dominante?

> Toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de infantes les inculca –con nuevos y viejos métodos, durante muchos años, precisamente aquellos en los que el niño, atrapado entre el aparato de Estado-familia y el aparato de Estado-escuela, es más vulnerable- "habilidades" recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las

> ciencias, la literatura) o, más directamente, la ideología dominante en estado puro (moral, instrucción cívica, filosofía) (Althusser, 2003, p.134).

Esto no quiere decir que la institución escolar sea un espacio homogéneo de sometimiento, como podría interpretarse a partir de una lectura apresurada del planteamiento althusseriano. El filósofo ya había aclarado que los AIE son espacios de lucha en sí mismos, además de ser un objetivo de la lucha de clases dado su poder de transmisión ideológica. Esto quiere decir que en los todos los AIE hay lugar para la contradicción y le emergencia de disidencias. Lo que más bien implica esta formulación es que los AIE actúan inevitablemente en complicidad con el poder estatal, pero ello no los sumerge en espacios monológicos desprovistos de contradicción dialéctica. La escuela, en tanto AIE dominante, tiene una extensión privilegiada ya que capta a toda la población infantil en un período de enorme vulnerabilidad y maleabilidad. A ello se añade que el laicismo presenta a la escuela como un medio de formación neutral, desprovisto de ideología política, y por lo tanto produciendo al máximo el efecto ideológico por excelente que es el encubrimiento de los interés particular en el interés general. Otro AIE de enorme importancia por estas mismas razones es la familia, al punto de que hacia el final de la primera parte de *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Althusser habla del refuerzo mutuo entre la familia y la escuela, como en el antiguo régimen se podía hablar de un trabajo complementario entre la familia y la Iglesia. "La escuela combinada con la familia, como antes lo estuvo con la Iglesia" (2003, p.135). Pero mientras que las familias son unidades privadas de subjetivación-sujetamiento, las escuelas son públicas y de alcances masivos en la población. Es menester destacar esta diferencia entre familia y escuela, ya que en Foucault es posible hallar una separación semejante entre la familia, regida por el poder soberano, y la escuela, una institución emblemática del poder disciplinario. Cabe destacar que el carácter soberano de la unidad familiar no impide ser un engranaje auxiliar insustituible en la gran maquinaria disciplinaria, una instancia "bisagra" o transición entre las diferentes instituciones disciplinarias: sostiene al individuo en el pasaje de la escuela a la fábrica, por ejemplo. Es este tipo de acción complementaria la que Althusser remarca entre familia y escuela.

Dijimos que la "vulnerabilidad" del *infans* lo torna susceptible a los condicionamientos ideológicos de los AIE, de ahí la preponderancia de la familia y la escuela como aparatos reproductores de la mayor importancia. Esta vulnerabilidad

encuentra bastante de su fundamento teórico en la teoría psicoanalítica de lo infantil, aunque a esta altura de sus investigaciones Althusser se ha propuesto superar algunas de las categorías lacanianas de las que se sirvió en sus trabajos anteriores, como la distinción entre lo real, lo simbólico y lo imaginario. En efecto, con la noción de interpelación-sujeto de la Ideología, Althusser anula la diferencia lacaniana entre el yo (moi), constituido en el orden imaginario, elemento central de toda certeza y estabilización discursiva, y el sujeto, más del orden del acontecimiento que proviene de los movimientos de la cadena significante en el orden simbólico. Para Althusser, yo y sujeto, imaginario y simbólico, son mecanismos por igual de la Ideología. Pero no es necesario desarrollar estas complejas discusiones teóricas aquí, ya que tienen lugar en nuestro capítulo teórico, al abordar la problemática de la ideología.

Aquí podemos limitarnos a plantear la base material de la Ideología. Mencionamos al comenzar nuestro análisis del estudio programático de Althusser que "la ideología tiene una existencia material" (2003, p.141). La base material de la ideología sería la "práctica" en la que esta se efectúa, se expresa y se comunica. El sometimiento a la Ideología se produce a nivel de una materialidad repetitiva de las prácticas, ante la exposición continua y reiterativa a "rituales ideológicos". La aceptación de determinadas "ideas" morales, estéticas, políticas o religiosas, no produce como consecuencia acciones "libres" que se corresponden con el pensamiento. El origen de la ideología es el inverso: la *imposición* de las prácticas, sin significaciones claras para el *infans*, materialidad exterior al sujeto, se impone y se interiorizan ideas en relación a la lógica de esas prácticas. "Destacaremos que tales prácticas están gobernadas por rituales en los cuales se inscriben, en el seno de la existencia material de un aparato ideológico, aunque solo sea de una pequeña parte de ese aparato: una modesta misa en una pequeña iglesia, un entierro, un *match* de pequeñas proporciones en una sociedad deportiva, una jornada de clase en una escuela, una reunión o in mitin de un partido político, etc" (2003, p.143). Althusser parafrasea la fórmula pascaliana "arrodillaos, moved los labios en oración y creeréis".

En términos más psicoanalítico lacanianos, el *infans* absorbe del mundo simbólico e imaginario que le proviene de los adultos elementos que no conoce, que no sabe qué significan, pero que se presentan como "significantes", como pudiendo significar algo. No los conoce, ya que no se trata de un problema de conocimiento sino de "reconocimiento". Althusser explicita algo de esta filiación psicoanalítica al admitir que Freud ya había destacado la importancia de las expectativas y las fantasías proyectadas

en el "ritual que rodeaba a la espera de un nacimiento, ese "feliz acontecimiento"" (2003, p.148). Sin embargo, es posible que Althusser no reconozca suficientemente la fuerte ascendencia psicoanalítica de su teoría de la materialidad ideológica. El psicoanalista Néstor Braunstein ha presentado una propuesta en la que se explicitan los contenidos psicoanalíticos de esta tesis althusseriana.[40] El autor hace énfasis en la ilusión de libertad y autodeterminación que produce la eficacia derivada de la superestructura ideológica, que ya mencionamos en Althusser, así como en la amnesia que recubre los recuerdos de la primera infancia, proceso teorizado por Freud. La amnesia infantil sobreviene con el sepultamiento del complejo de Edipo y el recomienzo de la vida del niño en la segunda infancia, aproximadamente a los cinco o seis años. Con la amnesia infantil se vuelven inconscientes los fantasmas de la infancia, como el odio al prójimo y el temor a la castración, así como los sentimientos incestuosos del complejo de Edipo, con todas sus ambivalencias e inversiones de posiciones. Sucede que en los complejos familiares que se vuelven inconscientes no solamente se juegan factores que determinaran rasgos de "personalidad" del sujeto, sino el sujetamiento mismo del sujeto a un orden simbólico-cultural con sus sistemas de valoraciones. Allí reaparece en el campo psicoanalítico la problemática de la ideología. El más importante y evidente mecanismo de internalización de los valores culturales es el superyó. El superyó, "heredero del complejo de Edipo" en tanto internalización de las prohibiciones sociales, ha sido clásicamente conceptualizado por Freud como un representante del exterior social colonizador de la interioridad psíquica que se opone fuertemente a la vida pulsional del ello. El olvido-sepultamiento de todas estas constricciones-imposiciones es necesario para el advenimiento de la ilusión de una subjetividad libre y autónoma, ilusión elemental de la Ideología.

Slavoj Zizek (1989) ha profundizado las premisas de una materialidad práctica de la "fantasía ideológica", pero siendo fuertemente crítico con Althusser. Por otro lado, en un estudio dedicado al balance de las investigaciones sobre ideología y su situación contemporánea, Fredric Jameson (2013) ha dicho que probablemente la concepción de la base de la ideología como materialidad institucional de Althusser, con su énfasis en los rituales ideológicos y los AIE, debe bastante a las investigaciones sobre la reproducción social de Bourdieu que le preceden. Jameson reconoce en los trabajos de Bourdieu y

[40] Este trabajo no está orientado a reclamar que Althusser no reconozca la suficiente la herencia psicoanalítica de su tesis. Por el contrario, el tono de Braunstein es marcadamente pro althusseriano ya que las observaciones del filósofo abren las puertas a un trabajo complementario entre materialismo histórico y psicoanálisis, sin reducir a uno a la predominancia del otro, según el autor.

Althusser son el comienzo de lo que entiende que es una complejización del análisis ideológico por el análisis institucional hacia finales de la década del 60. Estos autores entendieron que "es necesario incorporar las realidades infraestructurales al estudio de los textos, algo que es abiertamente articulado en la concepción de los AIEs y en lo que hemos llamado tendencia "institucional" en los análisis ideológicos actuales" (Jameson, 2013, p.386). Jameson destaca también en gran medida el giro genealógico de Foucault a comienzos de la década del 70, con su abordaje de prácticas no discursivas y su interconexión con los discursos a partir de "dispositivos" en una "microfísica del poder". Retomaremos con mayor profundidad la problemática teórica de la ideología en el capítulo 6.

2.1.4. Consolidación de la psicopedagogía en el s.XX

Existe amplio consenso en la crítica contemporánea sobre el hecho de que las contribuciones acaecidas en la pedagogía y en la didáctica del siglo XX han provenido principalmente de la psicología. "El siglo XX, aunque con antecedentes que se remontan al siglo XIX, hizo entrar en este contexto con mucha fuerza a la psicología, y en particular a las teorías del aprendizaje, en el seno mismo de la teoría de la enseñanza" (Behares, 2012b, p.81). También Camilloni, en su ampliamente difundido trabajo en el que diagnostica la situación de la didáctica contemporánea, nos recuerda la importancia de la psicología para este campo. "La relación de la didáctica con la psicología es un caso especial que parece generar una deuda imposible de saldar. La didáctica comienza a convertirse en una disciplina científica en el momento en que se apoya en la psicología" (1996, pp.18-19). La autora agrega que la casi disolución de la didáctica en la psicología del aprendizaje y la psicología de la educación se debió a la predominancia de los trabajos en lengua inglesa, donde el término didáctica no existe con la especificidad que le corresponde en castellano (1996, p.23).

La tendencia a la disolución de la problemática específica de la enseñanza como transmisión de saberes-conocimientos, es decir, la enseñanza enlazada a la problemática epistemológica de las teorías o los "contenidos" de enseñanza, alcanza su máxima expresión en el binomio nocional "enseñanza-aprendizaje". Aunque el término compuesto aún resguarda la presencia explícita de la "enseñanza", lo engarza automáticamente al fenómeno del aprendizaje. Una revisión de las corrientes de pensamiento predominantes en la psicopedagogía y la didáctica (cuando subsiste la

diferenciación[41]) de este período muestra que *estas teorías han estado orientadas casi exclusivamente al fenómeno psicológico del aprendizaje*.

> Durante varias décadas, la mayoría de los temas de análisis o de preocupación de la didáctica se han referido a problemas estudiados o investigados en otras disciplinas. La mayoría involucró a la psicología y privilegia en este caso, las teorías interpretativas respecto del aprender. Esto implicó la desatención de muchas otras cuestiones y problemas pertenecientes a otros campos disciplinarios y, en relación con la psicología, el abandono de estudios que proporcionaran una serie importante de interpretaciones acerca de los seres humanos más allá del estudio de los procesos del aprender (Litwin, 1996, p.92).

Behares, desde una teoría de la enseñanza psicoanalíticamente orientada, nos dice "el siglo XX ha estudiado, descrito y teorizado sobre el aprendizaje y constituido en él, de formas siempre renovadas, una episteme" (2008a, p.11). Agrega el autor: "enseñar y aprender son dos fenómenos diferentes, caracterizados de múltiples maneras […], que en términos educativos han sido analizados en los últimos setenta años como dos caras de un mismo proceso" (2008a, p.11). También Litwin reconoce el desentendimiento de la psicología con la problemática de la enseñanza, reemplazada por completo por las investigaciones sobre aprendizaje, especialmente en la psicología conductista. "Somos conscientes del reduccionismo que generó la interpretación de la psicología conductista en sus derivaciones respecto de la enseñanza" (Litwin, 1997, pp.41-42).

A causa de la confluencia de ambas disciplinas se ha hablado de psicopedagogía. También la didáctica se encontró inmersa en este campo teórico-técnico variado, de múltiples calificaciones: conductista, constructivista, cognitivista, interaccionista (Behares, 2008ªa, p.12). Este "es el tiempo en que la psicología estrecha sus vínculos con la pedagogía y la didáctica" (Fernandez Caraballo, 2012, p.239). Antes del nacimiento de la psicología como disciplina independiente, la preceden investigaciones filosóficas que las de la corriente empirista (Locke, Hume, Berkely), sensualista (Condillac) y asociacionista (Mill, de Bain), que se han ocupado del problema del origen y clasificación de las facultades que del entendimiento humano. La psicología en tanto disciplina o "ciencia" moderna ha nacido en la segunda mitad del siglo XIX desde de su desprendimiento de la especulación filosófica sobre el origen y las facultades del

41

entendimiento, dirigiéndose hacia la física y la fisiología con el objetivo de constituirse en un ciencia natural por derecho propio. La ley psico-física de Ernst Heinrich Weber y Gustav Theodor Fechner postulaba que buscaba correlacionar la intensidad de un estímulo con la sensación, inaugura la recurrencia a los métodos empírico-experimentales de la psicología emergente. Sobre la distanciación entre filosofía y psicología pesaron los importantes progresos de la fisiología acerca el conocimiento del sistema nervioso y los órganos de los sentidos.

Sin embargo, el nacimiento de la psicología suele fecharse con la creación del primer laboratorio de psicología fundado en Leipzig, en 1876, por Wilhelm Wundt. El gran objetivo de Wundt era construir una psicología experimental que fuera integrada a las ciencias naturales. Pero la psicología experimental de Wundt no desechó la problemática de la conciencia. Por ello la escuela de Wundt aplicó dos métodos para el estudio del hombre: el método experimental e inductivo para la determinación de leyes orgánicas que acompañaran a los fenómenos de la vida psíquica. Pero Wundt concluyó que no era posible aplicar estos métodos directamente al fenómeno de la conciencia, esto es, no se pueden conocer las leyes superiores de la vida psíquica (Gemelli y Zunini, 1968). Las investigaciones de Oswald Kulpe, discípulo y ayudante de Wundt, se orientaron hacia el método introspectivo para aprehender los procesos regulados de la vida consciente. Sin embrago, el balance sobre los estudios de Kulpe y sus discípulos fue considerado insuficiente en cuanto sus progresos sobre el conocimiento de la conciencia. En Estados Unidos, William James propuso una psicología de carácter pragmático funcionalista que ignoró el dualismo mente/cuerpo, de herencia cartesiana, para afirmar simplemente la unidad órgano-psíquica. Esta se psicología se ocupó más de la psíquica en términos de funciones más o menos adaptativas y desplazó las preocupaciones sobre los "contenidos" de la conciencia (investigaciones de ascendencia filosófica-fenomenológica) por los procesos en los que esos contenidos se relacionan entre si en la vida mental. En Inglaterra, Francis Galton sentó las bases de una psico-estadística.

El siglo XX conoció una multitud de escuelas de psicología, al punto en que algunos se preguntan si es legitimo decir que la psicología es una ciencia, se decir, un campo teórico-metodológico integrado, o si hay tantas psicologías como diversas son las escuelas (Gemelli y Zunini, 1968). Estos autores sostienen que la psicología entró en crisis en el siglo XX ya que la multiplicidad de concepciones del objeto y método de la psicología implosionaron en una gran diversidad de corrientes. Se admite que el carácter heteogéneo de esta "ciencia" se pronunciaba en el siglo anterior, pero entonces aquella

diversidad de posiciones parecía encaminarse hacia una integración. Las sucesivas escuelas surgían como reacciones a las limitaciones de escuelas anteriores mientras que en el siglo XX las brechas se profundizan y se tornan casi insondables. "En el ochocientos los distintos sistemas se habían sucedido formando casi una corriente continua, en la cual las posiciones adoptadas por una escuela representaban la superación de las precedentes. Con el inicio de nuestro siglo, se produjo, sin embargo, una acentuación de las divergencias (1968, p.21). A ello se suman las críticas a la psicología en tanto pseudociencia por Jacques Lacan, desde la década de 1950, y sus discípulos, así como filósofos, lingüistas, antropólogos e intelectuales vinculados al estructuralismo de diversas maneras. Cabe destacar la crítica de George Canguilhem[42] a la psicología (1966), así como varios de los trabajos de Louis Althusser (1963-64, 1993). También el difundido artículo de Michel Pecheux (1966) en el que se critica a la psicología por ser estar dominada por una ideología instrumentalista-adaptativista al servicio de las necesidades de las relaciones de producción capitalistas. Este trabajo sigue los delineamientos de Canguilhem (1966). Todas estas investigaciones están vinculadas al "círculo de epistemología" nucleado en torno a los *Cahiers pour l'Analyse*, revista publicada entre 1966-69, apoyada y financiada por Jacques Lacan.[43] Ian Parker (2009), psicólogo inglés contemporáneo, retoma estas cuestiones en su "psicología crítica". Desde el psicoanálisis lacaniano, el análisis del discurso francés y el materialismo histórico, Parker elabora su crítica a los conocimientos psicológicos, a los que no vacila en calificar de ideologías.

Sin embargo, a pesar de las divergencias en la psicología, algunos nombres destacados resuenan con especial importancia para la psicopedagogía, la psicología del aprendizaje la psicología de la educación. Se destacan ante todo la epistemología genética de Jean Piaget, el conductismo de J. B. Skinner, la psicología sociohistórica y semiológica de Lev Vigotsky, la psicología cognitiva de Jerome Bruner y el aprendizaje significativo de Ausubel, entre otros.

2.1.4.1. La epistemología genética de Piaget

[42] Junto a Gaston Bachelard, representan la corriente más importante de la historia de la ciencia y la epistemología francesa.
[43] Veremos más sobre el círculo de epistemología y su posición crítica respecto a la psicología en nuestro capitulo teórico.

Piaget define a la epistemología genética como el estudio de la constitución de los conocimientos válidos en un proceso de construcción temporal. "El método genético equivale a estudiar los conocimientos en función de su construcción real, o psicológica, y en considerar todo conocimiento como siendo relativo a cierto nivel del mecanismo de esta construcción" (Piaget, 1991, p.32). La "epistemología" como la entiende el autor es extraída del dominio de la filosofía, disciplina cuyos interrogantes apuntan a la generalidad de lo real, y es reabsorbida por las ciencias, cuyos interrogantes considera más específicos y concretos. Mientras que la epistemología en tanto gnoseología o teoría del conocimiento se preguntaba por las condiciones y límites del conocimiento, la epistemología piagetiana investiga las estructuras en las que los contenidos de conocimiento aparecen ya integrados y las funciones que cumplen en términos de adaptación. Por ello la epistemología de la primera mitad del siglo XX ha progresado más por los crecientes aportes de científicos que por contribuciones provenientes de la filosofía. "Salvo una élite de filósofos que reaccionaron con el vigor que todos conocemos contra la simple especulación y se iniciaron en el camino de las ciencias, los matemáticos, los físicos y los biólogos son quienes hoy alimentan a menudo las más fecundas discusiones acerca de la naturaleza del pensamiento científico y del pensamiento a secas" (Piaget, 1991, p.30).

El autor no desecha a la filosofía como una reliquia anacrónica del conocimiento ya que reconoce la necesidad de una investigación que se proponga síntesis totales del conocimiento humano, aunque insiste en que la ciencia positiva se nutre de problemas específicos con métodos exclusivos, de los que la filosofía carece. Y añade que la producción filosófica moderna debería trabajar mucho más estrechamente en contacto con las ciencias exactas y empíricas (1991, pp.29-30). Estos avances de la epistemología fueron aún más lejos. No conformes con las discusiones de la filosofía analítica en torno a la naturaleza del vínculo entre lógica y matemática, los matemáticos abordaron por si mismos la problemática del "fundamento de la matemática". Entonces, para Piaget, la epistemología puede recortarse del dominio general y especulativo de la filosofía para reinsertarse en múltiples problemáticas locales concernientes a cada una de las ciencias específicas. El autor reclama de esta manera una epistemología científica de la psicología, es decir, una epistemología de la construcción y adquisición de conocimientos positivos, con lo que procede a "aislar los problemas epistemológicos en forma tal que se contribuya a su solución independientemente de las posiciones metafísicas clásicas"' (1991, p.30). La epistemología genética se pregunta cómo es posible el incremento del conocimiento,

haciendo a un lado las preguntas metafísicas sobre "qué" es el conocimiento, cuál es el "origen" y su "fundamento".

Para evitar recaídas en la epistemología o teoría del conocimiento clásica es necesario ante todo el "método genético". Lo esencial es determinar los mecanismos por los cuales se incrementa el conocimiento de un sujeto desde la perspectiva genética, temporal o procesual, "como un proceso continuo cuyo comienzo o cuya finalización no puede alcanzarse nunca" (1991, p.31). Ello implica que nunca se encuentra el "origen" absoluto del conocimiento, que siempre encontramos un determinado grado de desarrollo con un antes menos complejo y un después más complejo. El método genético procura dar cuenta del proceso "real" o "psicológico" de construcción y acumulación de conocimiento, considerando muy especialmente la relación entre mecanismos y complejidad de los conocimientos adquiridos.

El estudio de la adquisición de conocimientos se reparte entre la "estructura" y la "función" del conocimiento. Las estructuras cognitivas son de naturaleza abstracta y tienen su modelo en las estructuras lógico-matemáticas. La estructura implica leyes que rigen un "sistema" o una "totalidad" que predomina sobre los elementos que la componen. Por ejemplo, los números enteros no existen en forma aislada, individualizada o atomizada y no se los ha ordenado de una manera procesual o constructivista sino que "se manifiestan en función de la sucesión de los números, y esta presenta propiedades de "grupos", "cuerpos", "anillos"" (Piaget, 1971, p.12). Otro ejemplo se ve en la reversibilidad de las operaciones concretas y abstractas. Si se introduce tres pelotas de colores, una azul, una amarilla y una roja en un tubo estrecho, el sujeto cognoscente puede saber que las pelotas saldrán en orden inverso. Las operaciones abstractas, lógicas o matemáticas, se revierten aplicando la operación inversa: la adición a la sustracción, la multiplicación a la división, la negación a la afirmación. Pero el "todismo" típicamente estructuralista necesita explicar los procesos genéticos, según Piaget, si ha de evitar las especulaciones metafísicas sobre las categorías a priori y eternas del entendimiento, que remiten en última instancia a un sujeto trascendental, causa y agente de esas categorías. En términos de Piaget, la totalidad explica el carácter estructurado, con predominio del punto de vista sincrónico, pero no explica el proceso estructurante que capta los requerimientos de la historia o la diacronía. El sistema se conserva o enriquece a partir de sus posibles "transformaciones" y se caracteriza por último por su capacidad de actuar sobre si misma o su "autorregulación", papel en última instancia reservado a la "abstracción mayorante", sin necesidad de requerir a un sujeto trascendental como en el

caso de las categorías a priori del entendimiento en Kant. En este sentido, Piaget definió su estructuralismo como un "kantismo dinámico" (Piaget, 1991).[44]

Tanto desde el punto de vista de las estructuras cognitivas, que se abstraen hacia el trasfondo epistemológico, como desde el punto de vista de las funciones cognitivas, que se orientan más hacia la explicación empirista de raíces biológicas de los procesos, es visible que el pensamiento piagetiano está orientado por la presuposición del orden, la identidad, la continuidad y el equilibrio. Por ejemplo, su epistemología genética solo puede explicar positivamente las regularidades y las igualdades entre diversos sujetos empíricos en sus desarrollos concretos, pero la desigualdad y la diferencia aparece en su sistema tan solo como carencia, defecto o negatividad, sin que se pueda explicar el "defecto" por si mismo.[45] Mucho menos puede explicar comportamientos "patológicos", como las psicologías clínicas o el psicoanálisis, justamente por carecer de una teoría del desorden. En definitiva, el sujeto epistémico de Piaget es demasiado abstracto, concebido predominantemente desde un punto de vista intelectualista. De allí la importancia de las nociones de "organización" y "esquema" para las estructuras cognitivas, así como las de "asimilación" y "acomodación" para las funciones cognitivas. Todas estas nociones están influidas por un ideario del equilibrio que se busca en cada una de las etapas de desarrollo psicobiológico y se consigue permanentemente en cada una de ellas. "Cada etapa constituye, por tanto, mediante las estructuras que la definen, una forma particular de equilibrio, y la evolución mental se efectúa en el sentido de una equilibración cada vez mejor" (Piaget, 1991b, p.14). Además, ha sido cuestionado el paralelismo excesivamente estrecho entre biología y psicología, al punto de que el origen de las "estructuras cognitivas", perdido para la psicología, que siempre encuentra ciertas estructuras ya operativas, ya funcionando, debe sumergirse en la biología. Saal, desde la crítica psicoanalítica, dice

> que no hay psicología posible sin sujeto biológico, es algo que no deja lugar a la menor duda. Sin embargo no es tan claro que los campos teóricos de los que se ocupan la psicología y la biología estén en

[44] Hemos trabajado al sujeto trascendental kantiano desde el punto de vista de la metafísica de la moral en Deorta y Venturini (2016). Agreguemos al respecto que en este punto Piaget se encuentra muy cercano a Lévi-Strauss, quien definió su estructuralismo como un kantismo sin sujeto. También es sabido que Lévi-Strauss definió su etnología como una psicología.

[45] Algo similar sucede con el estructuralismo antropológico de Lévi-Strauss, quien con sus estructuras de parentesco y sistemas de mitos puede explicar lo que hay de homogéneo entre diversas culturas, pero las diferencias entre ellas muchas veces se explica únicamente por remisión al azar de las combinaciones de signos.

> relación de continuidad o si, por el contrario, cada una de ellas, al constituirse como ciencia, abre problemáticas diferenciadas con la producción de sus propios objetos teóricos (Saal, 1982, p.290).

La psicopedagogía ha absorbido especialmente los estadios de desarrollo biopsicológico postulados por Piaget. El primero es el período sensorio-motor que se extiende desde el nacimiento hasta los dos años. Aquí se progresa desde las conductas innatas como la succión, la prensión y el llanto hacia conductas y respuestas motrices en las que interviene cierto control intencional por parte del niño. El segundo es el período preoperatorio que abarca el tiempo de la vida infantil que va de los dos a los siete años aproximadamente. Aquí se desarrolla la capacidad de representación-simbolización de objetos. Hasta el final de este período el niño sigue concibiendo la realidad en función de sus necesidades teniendo grandes dificultades en posicionarse en el lugar del otro. El tercer período es el de las operaciones intelectuales concretas, que se extiende desde los siete a los doce años de edad. El niño es capaz de emplear símbolos lógicos, adquirió la capacidad de emplear cantidades en diversas formas como masa, volumen, velocidad. Hay noción de "conservación" cuantitativa a pesar de las transformaciones cualitativas de las sustancias, pero las categorías matemáticas están aún demasiado ligadas a sus usos concretos y empíricos. El cuarto y el timo período comienza a los 12 años y se extiende durante toda la vida. Piaget lo llama período de las operaciones formales. "Lo que resulta más sorprendente [en el adolescente] es su facilidad para crear teorías abstractas" (Piaget, 1991b, p.83). Se caracteriza esta fase por el pasaje de la utilización concreta del pensamiento lógico-matemático a su desvinculación de lo inmediato y su libre empleo según sus propias leyes. Pero no solamente el lenguaje lógico-matemático se emplea más libremente, sino el lenguaje verbal y la inteligencia en general (Piaget. 1991b).

2.1.4.2.La psicología sociohistórica de Vigotsky

La investigación psicológica de Vigotsky se presenta desde sus inicios estando estrechamente vinculada a su interés en mejorar la educación en diversas materias y facultades de la vida del sujeto. "El problema educativo […] ocupa un lugar central en la nueva manera de enfocar la psique del hombre. De ahí que la nueva psicología sea un fundamento de la educación en mucho mayor medida que lo era la psicología tradicional" (Vigotsky, 1991, p.144). Como comentario general, destacamos el parecer de Barquero

(1997, p.30) al decir que mientras la construcción del conocimiento anima la investigación psicológico-epistemológica de Piaget, la emergencia de la cultura anima la investigación psicológico-semiológica de Vigotsky. A diferencia de Piaget, Vigostky relativiza el peso de los factores biológicos en la génesis de los "procesos psicológicos superiores", dando un papel preponderante a lo histórico-social. Esta distancia se explicita en *Pensamiento y lenguaje*, última obra de Vigostky en la que se cuestiona la interpretación del psicólogo suizo de un período egocéntrico en el que predomina un lenguaje aún insuficientemente socializado, interpretación que pretende desplazar por la de un lenguaje aún demasiado impersonal en vías de internalizarse para procesos intelectuales individuales.

Se distingue entre procesos psicológicos elementales y procesos psicológicos superiores. Los primeros comprehenden la atención, la memoria, la percepción, la actividad sensorio-motriz, habilidades que son generalizables al reino animal, (sin detrimento dela especificidad fisiológica de las especies) mientras que los segundos se refieren al conjunto de las "mediaciones semióticas" que el lenguaje ofrece al individuo, y se adquieren únicamente a partir de la socialización, durante los procesos de interacción en el seno de una comunidad. Estos últimos se dividen a su vez en "rudimentarios" y "avanzados". Los procesos rudimentarios se adquieren por el mero proceso espontáneo de socialización-enculturación, por "internalización" mediada por la oralidad. Los procesos avanzados requieren de la educación dirigida, por lo tanto se los ve estrechamente relacionadas con la pedagogía. Se destaca la importancia del dominio de la lectoescritura como proceso de mediación de la comunicación que compele a un grado superior de racionalización por demandar una "regulación voluntaria" y una mayor "realización consciente" del mensaje a transmitir. El uso de la escritura exige una mayor reflexión deliberada sobre los signos empleados para comunicarse. La diferencia esencial entre procesos superiores rudimentarios y avanzados consiste en la mayor mediatización "instrumental" (por uso de herramientas[46]) o semiológica (por uso de signos), lo que implica un mayor grado de intervención de la voluntad en las acciones a realizar. A este poder de mediación-intervención se suma el poder de descontextualización y abstracción espacial y temporal (Vigostky, 1988).

La división entre procesos psicológicos elementales y superiores corresponde al dualismo antropológico naturaleza/cultura, y presenta dos líneas de desarrollo bajo la

[46] De aquí la herencia hegeliano-marxista de la psicología vigotskyana.

forma de un desarrollo natural ("filogénesis") y uno cultural ("ontogénesis"). En nuestra especie predomina en importancia la línea de desarrollo cultural. Dada la importancia de lo social como medio estructurante de la ontogénesis individual, el autor formuló una "ley de doble formación" que postuló una doble génesis de los procesos psicológicos: primero aparecen en el medio social como realidad interpsicológica y luego son internalizados como realidad intrapsicológica. Vigostky insiste en que no han en los procesos psicológicos elementales "embriones" de la línea de desarrollo cultural de los procesos psicológicos superiores, con lo que se distancia de la epistemología continuista piagetiana en favor de una epistemología rupturista. El psicólogo cuestionaba la propuesta de K. Buhler en este mismo sentido. "Buhler desconoce la transición que se da en todo desarrollo psicológico entre dos tipos de evolución: la evolución biológica y la evolución histórica o, por lo menos, no la considera un cambio básico" (Vigotsky, 1930, p.165). Esta evolución histórica, producida en el corazón de una comunidad instrumental y semiológicamente mediatizada, es llamada "artificial" por el autor. "La educación […], puede ser definida como el proceso artificial del niño. La educación es el dominio ingenioso de los procesos naturales de desarrollo" (Vigotsky, 1987, p.187). Esto es así porque los procesos psíquicos superiores avanzados son estructurados con la participación del sujeto en acciones sociales específicas, orientadas deliberadamente a su internalización del medio semiótico, al aprendizaje de las pautas de comportamiento y los conocimientos socialmente compartidos. Ello es el proceso educativo escolarizado.

Vigotsky ha contribuido a una valoración más compleja de la importancia del aprendizaje de la lengua escrita, dependientes desde hace mucho tiempo en nuestras sociedades modernas de la escolarización. El lenguaje escrito no se superpone al habla como una herramienta que dinamiza los procesos de comunicación. La abstracción de los componentes fonémicos y fásicos del lenguaje por medio de su objetivación en la nueva materialidad abstracta de la letra y la abstracción psicológica en cuanto a la supresión del interlocutor presente que demanda la escritura produce cambios profundos en las capacidades de los procesos psicológicos superiores avanzados. Mientras que la internalización que es producto de la socialización más o menos espontánea es generadora del lenguaje interior que se expresa en el habla (perteneciente a los procesos psíquicos superiores "rudimentarios"), la adquisición de la lectoescritura realiza el camino inverso de incorporar al hablante a demandas cada vez más exteriores a sus intereses inmediatos, ampliando radio de abstracción-descontextualización, e incrementando la capacidad de intervenir sobre el decurso de sus propias acciones y pensamientos, es decir, fortaleciendo

la volición. Un proceso específico de ese salto en complejidad que implica el pasaje al lenguaje escrito es la complejización de la sintaxis por carecer de muchas referencias de tipo gestual y proxémica- . "El lenguaje escrito constituye, en comparación con el lenguaje oral, una forma de lenguaje más desarrollada y sintácticamente más complejo; para expresar una misma idea requiere de muchas ms palabras que el lenguaje oral" (Vigotsky, 1993, p.324).

La teoría vigotskyana de la "zona de desarrollo próximo" (en adelante: ZDP) es la que más ha influido a la psicopedagogía. Ha sido clásicamente definida como

> la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz (Vigotsky, 1988, p.133).

Lo sustancial a destacar aquí es que las ZDP agudizan la teoría sociohistórica hacia la valorización de los procesos sociales y culturales para la facilitación u obstaculización del aprendizaje, en detrimento de una visión estrechamente individualizada del aprendizaje, incluso contra interpretaciones demasiado biologicistas que supeditan el "aprendizaje" a la maduración fisiológica. Las ZDP son vinculadas especialmente con el juego. El autor entiende que la actividad lúdica funciona algunas veces como actividad de transición o acción indefinida en la que el niño por poner en práctica una serie de presentaciones cuyas reglas de actuación surgen progresivamente bajo su dominio, anticipándose a comportamientos y situaciones para los que no está preparado en la vida real, pero que puede controlar en el escenario restringido y teatralizado del juego. Esta distancia imaginaria de la realidad es creadora de ZDP en tanto permite aproximaciones al dominio de una situación con ayuda de la simulación lúdica. Ciertamente, el juego es una actividad amplia que excede a los potenciales de aprendizaje del niño y solo cuando cumple con ciertas características actúa como ZDP: además de imaginación debe ponerse en ejercicio cierta planificación y representaciones de roles de la cotidianeidad, así como el atenerse a reglas socialmente en la duración del juego.

Resulta significativo para dar relieve a la confluencia de los intereses investigativos de la psicología con las necesidades de la educación, destacar que la psicología del aprendizaje, un vasto campo de la psicología que se ha propuesto

sistematizar los datos, experimentos, conclusiones e hipótesis de las psicologías empíricas fortalecidas en el pasado siglo, es el ámbito de investigación en el que se desempeñan profesionalmente más psicólogos en el mundo (Ardilla, 1997). Destaquemos las agudas observaciones de Litwin, quien señala que en el matrimonio entre psicología y pedagogía (y didáctica[47]), que conllevó el *sepultamiento del fenómeno de enseñanza por el predominio del interés en el aprendizaje*, tan solo se estudiaba el aprendizaje de los alumnos en situación de escolarización, pero nunca al aprendizaje de quienes se forman para ser enseñantes.

> Por otra parte, cabe destacar que, en esta perspectiva, no sólo se redujo el objeto de la psicología al estudio del aprendizaje, sino que más específicamente, se lo limitó al estudio del aprendizaje del alumno, con lo cual habría que preguntarse: ¿cuál es el ámbito donde se estudian los aprendizajes de las maestras, los maestros, los profesores; los docentes de todos los niveles? ¿Se estará pensando al docente como fuente inacabada de conocimientos o suponiendo que el proceso de enseñar no requiere aprender? (Litwin, 1996, p.93).

Es posible interpretar este desinterés por el aprendizaje de los enseñantes como un *sesgo ideológico técnico-instrumental*, orientado a la escolarización de las masas pero casi completamente desentendido de la formación de enseñantes.[48] Cabe señalar que la importancia tan evidentemente predominante de la psicología ha menguado, aunque no desaparecido, en la pedagogía y en la didáctica. La multiplicidad de pedagogías y didácticas actuales dependen en buena medida del aumento del entrecruce interdisciplinario de las últimas décadas del siglo XX y comienzos de este siglo, en la que confluyen la sociología, la antropología, las ciencias políticas, el trabajo social, las ciencias de la comunicación, la informática, las neurociencias, que contribuyen en medidas desiguales según las escuelas pedagógicas, si es que se las puede llamar así, a una concepción del tipo de trabajo interdisciplinario de las ciencias sociales y humanas. El eclecticismo teórico y la profusión, a veces indiscriminada, de pedagogías de distinta orientación ha tenido por efecto, entre otros factores, el surgimiento de concepciones de

[47] La didáctica había sido reducida a una serie de recomendaciones prácticas complementaria de los grandes esquemas metódicos de la psico-pedagogía (Behares, 2008).
[48] Es un tema muy vigente en las sociedades contemporáneas y particularmente en el Uruguay. Por un lado, los problemas de la enseñanza primaria y secundaria públicas están siempre en primer lugar las agendas o los discursos políticos, por otro lado presenciamos una tremendo desprestigio del trabajo docente desde los años de la última dictadura (1973-85) hasta nuestros días, que comenzó por la caída de los sueldos docentes.

"pedagogías para adultos" o de "pedagogías universitarias".[49] Señalemos que la noción de una pedagogía para adultos subvierte casi completamente la historia del concepto y la práctica de la pedagogía según algunos autores (Behares, 2008, 2011). También según los elementos de genealogía que presentamos en este capítulo, bajo el entendido de que la pedagogía tiene una función clara cuando está destinada a funciones de impartición de valores morales y pautas de comportamiento de modo explícito (lo que aquí entendemos por "educación"), siempre dirigida a sujetos considerados no adultos desde un punto de vista social y cultural.

2.1.5. La didáctica contemporánea: teoría de las "prácticas" de enseñanza

Camilloni, en su conocido artículo "De herencias, deudas y legados" (1996), realiza un "diagnostico", un balance claro y detallado de la disciplina didáctica en las últimas décadas del pasado siglo. Como también señala Litwin, asistimos a una declinación de la preponderancia de la psicología por sus limitaciones para explicar los fenómenos sociales complejos en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. "Reconocemos la vigencia de la crisis de la psicología en su imposibilidad de brindar una respuesta desde una sola corriente interpretativa a los problemas complejos de la vida en el aula" (Litwin, 2000, p.41). Tras el declive de la influencia de la psicología en el campo didáctico durante la década del 70, se fortalecieron los estudios curriculares, la investigación de la institución escolar, el análisis de los objetivos, las actividades y la evaluación. Esto es lo que Litwin llama revisión de la "agenda clásica de la didáctica", donde aún sigue teniendo importancia el interés por el aprendizaje (1997, p. 93). Más cercanamente a nuestros días, los estudios en tecnologías educativas han cobrado gran interés general (Litwin, 2005).

En los estudios curriculares se destacan los nombres de Wilfred Carr, Alicia de Alba, Ángel Díaz Barriga, José Jimeno Sacristán, Henry Gorioux, entre otros. La consolidación de estos campos de estudio conlleva nuevas asociaciones con otras disciplinas, hasta entonces desvinculadas casi completamente de la didáctica. Presenciamos entonces a la intervención de la antropología social que se interesa por la escuela como institución de enculturación y colonización por excelencia. Por razones similares interesará a la microsociología, que ve en la escuela un micro espacio

[49] Veremos la propuesta de una "pedagogía universitaria" en el caso de la UdelaR en el capítulo 4.

institucional en el que se condensan fuertes procesos de reproducción social que se encuentran más dilatados en otros espacios sociales. También los lingüistas encuentran en la escuela la posibilidad de estudiar procesos de aprendizaje de la lengua, en un ámbito mucho más "natural" que el del laboratorio de pruebas psicolinguísticas. *Esta multiplicación de las disciplinas auxiliares de la didáctica caracteriza a la era "pospsicológica"*. Se ve acompañada también de la proliferación de recomendaciones de trabajo interdisciplinario para las ciencias sociales en general. Muchas disciplinas, hasta entonces lejanas a la didáctica, se acercaron a distintos problemas empíricos o fenoménicos que eran objetos de conocimiento típicos de la investigación en enseñanza.

Así, Camilloni (1996) declara a la didáctica "fuerte deudora" de estas disciplinas y sus legados. Pero reconoce que es posible que aquellas disciplinas (psicología, antropología, sociología, lingüística, las ciencias de la cognición) no reconozcan deuda alguna con la didáctica, lo que es síntoma de un vaciamiento conceptual y epistemológico "grave" en la didáctica. Un claro ejemplo de ello es una discusión que se dio en el campo de las ciencias de la cognición. Estas se ocupan del "aprendizaje". Sucede que las últimas décadas del siglo XX han reabierto la problemática específica de la enseñanza como un objeto de conocimiento que merece ser tratado por sí mismo. Camilloni dice que este objeto de conocimiento fue el objeto de la didáctica, al menos desde Comenio. Aún así, los cognitivistas ignoraron olímpicamente la pertinencia y legitimidad de la didáctica al insistir en la necesidad de creación de una disciplina nueva: la "cognítica" (Camilloni, 1996, p.28). Teniendo en cuenta estas variaciones, "la didáctica es, actualmente, una disciplina en busca de su identidad" (1996, p.26). De todos modos, la autora entiende que es más productivo "buscar vínculos armoniosos" con la "familia" de las ciencias sociales que intentar establecer demarcaciones en tiempos de disolución de las fronteras entre las disciplinas.

Litwin (1996) entiende que la crisis de la delimitación del objeto de conocimiento y el status epistemológico de la pedagogía y la didáctica sobrepasa una situación histórica circunstancial. El vaciamiento conceptual de estas disciplinas no se debe únicamente a cierta retirada de la psicología y el arribo de múltiples ciencias sociales. Si la educación y la enseñanza son realidades que llaman a la intervención de estas disciplinas y estas repercuten directamente en el campo conceptual de la didáctica (y no visceversa), esto se debe a la constitución ideológica, técnica, e instrumental de la didáctica, a su débil aservo conceptual (2000, pp.36-37). Tanto Camilloni como Litwin llaman la atención sobre el giro reflexivo sobre las bases teóricas y epistemológicas de la didáctica durante las

últimas décadas del siglo XX. Parafraseando a Piaget, Camilloni dice que los tiempos de crisis son los mejores para pensar los fundamentos epistemológicos de una disciplina. Litwin insiste especialmente en las orientaciones ideológicas instrumentalistas de la didáctica y la pedagogía, así como en la necesidad de superar tales limitaciones.[50]

Esta autora entiende que la didáctica es una "teoría de las prácticas de enseñanza". Existen para la autora dos orientaciones sobre las prácticas de enseñanza que deben ser atendidas: la "buena enseñanza" y la "enseñanza comprensiva". Siguiendo a Fernstermacher (1989), la buena enseñanza se distingue de la enseñanza meramente eficientista por incorporar la problemática moral sobre la finalidad de la enseñanza. "Esta significación de la buena enseñanza implica la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza" (1996, p.95), pero siempre teniendo en cuenta la situación sociohistórica y política en que esos valores se producen. La enseñanza comprensiva se refiere a la reflexión epistemológica sobre los obstáculos que encuentra la enseñanza en las interrelaciones entre saberes, diseño curricular, necesidades sociales y situación histórica. "Para que la enseñanza sea comprensiva, entendemos que debería favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y permanentemente recurrir al nivel de análisis epistemológico" (1996, p.97).

En definitiva, el giro revisionista y crítico de la didáctica propició la formación de múltiples frentes de investigación, donde se busca atender las demandas sociales y "morales" de la enseñanza y la educación, como los problemas que surgen de esas prácticas, problemas que obligan a una permanente reflexión de las bases epistemológicas de la didáctica y la pedagogía. El difícil equilibrio entre práctica instrumental y reflexión teórica sobre la práctica da lugar a incontables matices. Por ello no deben subestimarse las persistencias ideológicas de las reflexiones de estos campos disciplinares. La concepción de Gary Fernstermacher sobre la "enseñanza-educación" es una prueba de ello. Básicamente el autor entiende la enseñanza como transmisión de conocimiento por parte de un enseñante detentador-aglutinador a un alumno carente de tal conocimiento. Siguiendo una teoría de la enseñanza psicoanalíticamente orientada, veremos que al diferenciar conocimiento de saber se accede a la problemática específica del saber como totalidad paradojal o dialéctica, lo que permite pensar a la enseñanza como "efecto de una falta" presente tanto en el enseñante como en el enseñado (Behares), en el camino opuesto

[50] Este giro crítico de la didáctica ha tenido múltiples teorizaciones. Entre estas se cuenta la TacDi, como veremos en el capítulo 6.

de la concepción de Fernstermacher, que ve a la enseñanza como un efecto del conocimiento, es decir, como efecto de un conjunto de representaciones estabilizadas.

2.3. Síntesis. Pedagogía, normalismo, didáctica e ideología instrumentalista en la modernidad

En la primera parte de este capítulo nos hemos concentrado en algunas de las conceptualizaciones clásicas más importantes sobre el pensamiento didáctico y pedagógico de la antigüedad. Nos extendimos en mayor medida en las investigaciones de Michel Foucault sobre cuidado y conocimiento de sí por sus implicaciones para el estudio de la educación y la enseñanza. Entre otras cuestiones de interés, vimos que Foucault entiende que en el pensamiento antiguo la pedagogía se refería a saberes, capacidades y aptitudes que pueden ser transmitidos, mientras que la noción de psicagogia le está reservada a la imposibilidad de transmisión en la enseñanza y la educación, imposibilidad real que debe ser conceptualizada (o al menos nominada) y que se debe tener presente. Vimos también que el decir verdadero parresiástico, práctica esencial de la filosofía y también de la política, se contrapone a la pedagogía, que estuvo destinada a la crianza y al "gobierno de los niños" en tanto no-individuos, sujetos heterónomos necesitados de tutela. Luego presentamos las líneas conceptuales de la teoría antigua de la enseñanza, caracterizada por el predominio de indagaciones teóricas y epistemológicas sobre la enseñanza como objeto de conocimiento, indagaciones muy dependientes de la filosofía que no estaban supeditadas a la elaboración de procedimientos, técnicas e instrumentos para mejorar la enseñanza.

En la segunda parte abordamos la teoría moderna de la enseñanza. Se caracteriza por su giro instrumentalista, efecto de la mutación epistemológica de la ciencia moderna (Koyré) y de procesos históricos y sociales que en general demandaron un creciente aumento de la eficiencia productiva y política. Nos detuvimos bastante en la concepción del poder disciplinario de Foucault, quien localiza a la escuela entre el grupo de las instituciones disciplinarias que acompañan y producen el nacimiento de la época moderna (s. XIX). La novedosa teoría productiva del poder apunta a un nivel de análisis "microfísico" y "capilar" en donde saberes y poderes se refuerzan en dispositivos disciplinarios concretos que dan lugar a nuevas prácticas discursivas y no discursivas en

las que la finalidad es la maximización de la productividad y la minimización de la resistencia política de los sujetos. La escuela y la pedagogía se cuentan entre las principales instituciones de prácticas disciplinarias. En una línea divergente, pero con algunos puntos de coincidencia, Althusser entiende que la escuela es el principal AIEs moderno, es decir, el principal "aparato" de la democracia republicana. Ambos pensadores destacan la función encauzadora de prácticas acorde a los bloques de poder dominantes, aunque Althusser presenta una perspectiva más reproductivista por su noción de ideología, mientras que la concepción foucaultiana del poder no es puramente estabilizadora, sujetadora o conservadora, sino que habilita a pensar una productividad del poder, una capacidad de pensar emergencias o acontecimientos. También Durkheim hace énfasis en la función integrativa-homogeneizadora de la escuela. Los trabajos de Aries alumbran la función ideológico-pedagógica de las instituciones escolares, bajo su forma de "internados", directamente dependientes del cambio de sensibilidad de la cultura hacia los niños y de las mutaciones políticas que llevarán a los sistemas de gobierno modernos.

En el siglo XIX, período decisivo para el nacimiento de las "ciencias humanas" y "sociales", se produce la constitución de la psicología como ciencia empírica, autonomizada con respecto a la reflexión filosófica. El siglo XX da a luz a una pedagogía renovada por la psicología. Si bien la influencia de la psicología ha menguado en la reflexión didáctica y pedagógica de las últimas décadas, en la que ganaron terreno múltiples contribuciones de diversas "ciencias sociales", no se pierde de vista que la psicopedagogía constituyó la cristalización del punto álgido de la teoría moderna de la enseñanza, esto es, de teorización científica y empirista, con talante positivista, de la teoría instrumentalista de la enseñanza. El "retroceso" antipositivista, pospsicológico, hacia formas en cierto sentido más laxas aunque también más "reflexivas" o "críticas" (Litwin) de pensar la subjetividad y las "prácticas de enseñanza", no altera el hecho de que la ideología instrumentalista (aunque se trata en formas políticamente progresistas) continúe teniendo un peso decisivo en los estudios contemporáneos sobre enseñanza y educación. Sin embargo, la extensión indiscutible de los ideologemas tecnicistas e instrumentalistas no es absoluta. En el capítulo 6 presentaremos las bases directrices de una teoría de la enseñanza no instrumentalista, se trata de nuestro marco teórico basado en una teoría epistemológica de la enseñanza psicoanalíticamente orientada.

La estrecha relación entre escuela y pedagogía, entre necesidades político-institucionales y teoría sobre la "práctica" de enseñanza y de educación, se ha dado en

llamar "pedagogismo" (Behares, 2011) o "tradición normalista" (Rodríguez Giménez, 2012).

> El "pedagogismo" es un discurso de amplio espectro conceptual, con énfasis en sus determinantes ético-políticos, que bajo la forma de un vasto programa dirigido a las masas, comienza a afianzarse en occidente en la segunda mitad del siglo XIX. Se caracteriza por ir dirigido a la formación de sujetos políticos y sociales funcionales a los proyectos emergentes, fundamentalmente la democracia burguesa, la homogenización de las poblaciones y las teleologías del igualitarismo positivista. Su objeto de acción principal son los niños, o los individuos en etapa del desarrollo, por lo cual presupone un accionar dirigido a su sujeción a ciertas expectativas y necesidades y a la intervención en su interioridad mental o en los mecanismos de su pensamiento e inteligencia (Behares, 2012b, p.6).

En el corazón de este proyecto político de constitución y afianzamiento de los Estados naciones modernos, el pedagogismo tuvo por fin principal el gobierno de los sujetos como conducción. Esta forma de gobierno tuvo la particularidad de sostenerse en el tutelaje del sujeto "irracional", no preparado, no responsabilizable y necesitado de ser conducido: esta es la figura del *infans*. En este marco, la enseñanza fue concebida cada vez más como un proceso subordinado a la acción pedagógico-educativa ya que "la enseñanza no podía ser concebida sino como otro de los recursos y componentes del accionar de gobierno, y su diseño parte del programa más general e integrado de educación" (Behares 2012b, pp. 6-7). El pedagogismo absorbió a la reflexión didáctica, o al menos la anexó de manera subordinada, es decir, los discursos educativos absorbieron los discursos sobre enseñanza. "El modelo pedagogista, que diluyó la noción de enseñanza en las acciones pedagógicas, se desarrolló en el marco propio del *normalismo"* (Behares, 2012b, p.7). Se entiende por normalismo o tradición normalista un conjunto de prácticas y conceptualizaciones orientadas a la preocupación tecnicista sobre cómo enseñar, fuertemente arraigada a las escuelas normales formadores de maestros para la enseñanza primaria, más tarde también arraigada a la enseñanza secundaria.[51] La

[51] Probablemente con algunas diferencias de grado en cuanto a la fuerza de la presencia de la cultura puericultora e infantilizante de la pedagogía, por razones evidentes que conciernen al pasaje de la infancia a la adolescencia, con todo lo que comporta de cambio sociocultural. Este pasaje se encuentra representado en la diferencia del sistema de enseñanza entre niños y adolescentes, entre escuela y liceo. Mientras que en la escuela encontramos una multitud de disciplinas a enseñar subordinadas a la figura única, aglutinadora y educativa de la maestra, en el liceo la problematicidad de los saberes como materialidad autónoma hace

enseñanza se encuentra estrechamente ligada a fines educativos, la mayoría de las veces subordinada a tales fines. Estas reflexiones están más pautadas por preocupaciones instrumentales, ideológicas, políticas y morales establecidas de ante mano que por la investigación teórica científico-intelectual. En la tradición normalista se objetivan las principales características de la teoría moderna de la enseñanza. Ello implica que el interés de investigación y aplicación son los sujetos y los métodos, quedando desplazada la materialidad problemática de los saberes.

> La clave distintiva del que sería a posteriori el maestro de la enseñanza fundamental o escuela primaria está en el descentramiento del saber y el privilegio de lo moral. El origen de las ciencias de la educación o pedagógicas se encuentra en el conjunto de saberes destinados al gobierno de la infancia y en ellas reside el germen de las *Escuelas Normales* […]. Se trata, sin dudas y como veremos con varios ejemplos, de una formación controlada cuyo eje fundamental no está en el saber de la ciencia (aunque está presente) sino el carácter moralizador de la intervención pedagógica. En este sentido, puede decirse que la fortaleza pedagógica ha estado del lado del carácter persuasivo del educador y no tanto en sus relaciones con el saber (Rodríguez Giménez, 2012, pp.53-54).

En este pasaje, Rodríguez Giménez condensa de manera muy clara el carácter de la tradición normalista, orientada por un proyecto político-ideológico antes que por la lógica de los saberes, como sucede en los ámbitos de investigación y producción de conocimiento. Por ello es posible contraponer la tradición normalista a la tradición universitaria. Entendemos que es pertinente hablar de tradición normalista porque así se identifican los ideologemas instrumentalistas y morales que predominan en las diversas corrientes de la pedagogía y la didáctica con el espacio institucional específico de la escuela normal, destinada a formar a educadores de niños. Ello nos permite captar "fuerzas" o "poderes" sociales, históricos, institucionales y políticos que actúan más allá de los discursos conceptuales pedagógicos y didácticos en los que se plasman de manera explícita. Hay una oposición dualista entre tradición universitaria y tradición normalista que se encuentra reproducida en la oposición entre ciencia e ideología, entre práctica

sentir mejor su presencia con la multiplicidad de asignaturas a la que corresponden una multiplicidad de enseñantes que son también educadores. Sin duda, el espíritu pedagógico sigue muy presente en la función educativa, pero al menos se ve más interpelado al ser dividido en múltiples encarnaciones personales.

teórica y práctica ideológica, entre teoría epistemológica de la enseñanza y teoría instrumentalista de la enseñanza, como veremos más detenidamente en el capítulo 6, al desarrollar nuestro marco teórico. Encontraremos algunas repercusiones de la oposición entre las dos tradiciones en la oposición entre los dos principales modelos modernos de universidad: el modelo napoleónico, formador de profesionales, dominado por una ideología instrumentalista, y el modelo berlinés, que le atribuye a la universidad por sobre todas sus características la de ser el centro productor de saberes por excelencia.

Retomaremos el binomio tradición normalista/tradición universitaria en el capítulo 4. Veremos que Vaz Ferreira reflexionó sobre la enseñanza universitaria caracterizándola como enseñanza dependiente de la producción de saberes-conocimientos, a la que llamó "enseñanza superior propiamente dicha". Allí veremos también el encuentro de las dos tradiciones en las últimas décadas de existencia de la UdelaR, tiempo en el que se difunden en el *demos* universitario propuestas de "pedagogía universitaria" y discursos similares de diferentes procedencias teóricas. Ahora pasemos al próximo capítulo donde presentamos una breve historia de la universidad, tanto de su evolución institucional como de la conceptualización de sus medios y fines.

3. Los principales modelos de universidad en la historia

Presentaremos aquí la historia de la universidad desde sus orígenes medievales, haciendo énfasis en los principales modelos de universidad y en las reflexiones y debates más importantes sobre esta en el transcurso de la historia moderna. Veremos el estancamiento dogmático de la universidad frente al surgimiento de la ciencia moderna y su tardía incorporación a la lógica de la investigación científico-intelectual, como consecuencia de las transformaciones políticas y filosóficas del siglo XVIII. Allí confrontaremos el modelo humboldtiano o berlinés, arraigado en la investigación científica ciencia y en la producción de conocimiento, con el modelo napoléonico de universidad, sin autonomía política y formador de profesionales y burócratas, anclado en una formación enteramente instrumentalista, tecnicista y profesionalista.

Luego abordaremos la historia y evolución de las universidades latinoamericanas, historia básicamente dividida en dos períodos: premoderno o colonial y moderno, ya en tiempos de independencia de las nuevas repúblicas. La formación de profesionales ha sido la prioridad de las universidades coloniales, mientras que el ideal de la universidad de la ciencia y el conocimiento habrá de esperar a los movimientos reformistas del siglo XX para una mayor incidencia, aunque no se puede decir que este último modelo haya predominado después en Latinoamérica. Nos interesará en particular el movimiento de Córdoba y la reforma de las universidades latinoamericanas a partir del legado de las tres actividades universitarias: investigación, enseñanza y extensión.

Finalmente, abordaremos uno de los más controvertidos casos contemporáneos de las relaciones entre universidad y sociedad en el capitalismo tardío: el proceso de Bolonia. Veremos que la comunidad universitaria, especialmente por parte de los movimientos estudiantiles pero también con una fuerte oposición desde los docentes, ha sido desoída por los gobernantes, impulsados por los intereses de los empresarios. Entre otras transformaciones, veremos que el plan Boloña conlleva una serie de reformas curriculares que han sido presentadas como reformas progresistas en educación, a favor de una cultura del aprendizaje que tiene por centro al alumno en lugar del profesor, que enseñar a "aprender a enseñar" y "aprender a aprender", siendo, para algunos autores, este discurso pedagógico y didáctico legitimador de transformaciones impulsadas por una ideología neoliberal.

3.1. El surgimiento de la universidad

La universidad surge hacia el siglo XII, alcanzando una fuerte consolidación y una amplia difusión en el siglo XIII. Aunque algunos autores suelen mencionar como antecedentes a la academia fundada por Platón, al Liceo de Aristóteles, o también, más ampliamente, a las antiguas Escuelas Brahamánicas de India (s.VI a.C-III d.C.), a la Escuela de Pitágoras (s. VI a.C.), a la Escuela de Alejandría (s.III-VII), las escuelas jurídicas romanas (s. I a.C.- VI d.C.), hay amplio acuerdo entre los historiadores de la universidad en atribuir el origen indiscutible de la universidad a la Baja Edad Media (Gómez Oyarzún, 1976, 1998; Tünnermann, 1997; Le Goff, 1990). Tras las grandes migraciones que suscitaron la invasión de los mongoles, los moros y los sarracenos que ocasionaron la caída del imperio romano de occidente (476 d.C), la fragmentación geopolítica de Europa occidental, el declive cultural e intelectual condujo a una posición de conservación de los clásicos griegos y romanos. "Al amparo de la Iglesia, los restos de la civilización del Mundo Antiguo encontraron refugio en los monasterios y abadías, donde gracias a la admirable obra de las órdenes monásticas y de los frailes copistas se salvó para Occidente el legado de la cultura clásica grecolatina" (Tunnerman, 1997, p.7). Es al interior de los conventos donde surgen las escuelas monásticas, tenidas por las más importantes instituciones de enseñanza en la cristiandad latina y la Alta Edad Media, que tendrán una importancia más que considerable para la conservación y transmisión de los clásicos y el curriculum del *trivium* y *cuadrivium*, elaborado por la sofística en la antigua Grecia. Algunos investigadores destacan la importancia del renacimiento carolingio como preámbulo de renovación cultural e intelectual (s.X). Entre los principales factores que incidieron en el surgimiento de la universidad, es corriente destacar el aumento demográfico de Europa entre los siglos XI y XIV que confluyó en el crecimiento de los burgos y la expansión de la vida urbana, lo que redundó en el fortalecimiento de los gremios de oficios y en el aumento de la demanda de instrucción especializada. Se asiste a una gran demanda de saber que encuentra sus fuentes en el renacimiento intelectual. Estos factores confluyen en el nacimiento del "oficio de enseñar", cuyo propio gremio irá adquiriendo suficiente poder como para distinguirse de los demás oficios y entrar en conflicto con los poderes imperiales y eclesiásticos.

> Este derecho de enseñar hasta entonces estaba en manos del Estado y sobre todo de la Iglesia, razón por la cual las pretensiones de este nuevo gremio inquietan a los poderes laicos y religiosos El gremio de los intelectuales irá conquistando progresivamente, a través de luchas sucesivas y azarosas, un lugar en la ciudad, en la sociedad Es aquí donde comienzan las luchas de la Universidad, que aún hoy contemplamos, por la autonomía, por el derecho de enseñar y aprender libremente (Tunnerman, 1997, p.9).

Gómez Oyarzún (1976) sostiene que al convertirse la ciudad medieval en el centro de la actividad comercial, surgieron conjuntamente un nuevo tipo de escuelas de oficios urbanos que incidirán en la institucionalización de las primeras universidades. Boyd y King (1977), entienden que el surgimiento de las universidades se debe en buena medida a la expansión del modo de vida urbano y al nacimiento de la burguesía. La amenaza constante de las invasiones bárbaras había obligado a las construcciones de ciudades fortificadas aledañas a los castillos feudales de los señores que proporcionaban su protección cambio del vasallaje. La creciente independización de la vida de los habitantes de los burgos se vio alimentada por el surgimiento de gremios para la regulación de los oficios y su transmisión, con lo que conseguían un creciente grado de autonomía con respecto al poder eclesiástico y estatal. "A pesar del control clerical, las escuelas se hicieron, inevitablemente, cada vez más seculares en su carácter Hacia el fin de la Edad Media, algunas inclusive escaparon de las manos de la Iglesia y se transformaron en instituciones puramente municipales" (Tunnerman, 1997, p.10). Son las nuevas escuelas de altos estudios, conocidas como *studia generalia*, las que testimonian la más alta influencia de los hábitos de vida de la urbe en la enseñanza.

Hacia el siglo XII, los estudiantes provenientes de distintos países se aglomeraban en torno a los más prestigiosos de estos centros de enseñanza en diversas ciudades de Europa, en busca de formación en los ámbitos del derecho, la medicina y la teología. Hacia fines de la Edad Media, llegando al Renacimiento florentino, algunas *studia generalia* se convirtieron en instituciones municipales seculares. Las más importantes de estas lograron el reconocimiento de su autonomía política con respecto a los poderes de la Iglesia y el Estado por medio de la labor de los gremios de maestros y aprendices. Estos acontecimientos modelaron a las primeras universidades. Las universidades de Paris, Oxford y Bolonia se cuentan entre las primeras y más importantes universidades europeas. La denominación de *studia generalia* (estudios generales) se refiere tanto a su

carácter de establecimiento de instrucción con la condición de ser una "escuela abierta a todos" como a la validez universal de la titulación otorgada. El término *universitas* designó tempranamente para designar a las corporaciones de maestros y alumnos, solo más tarde se empleo en el sentido más moderno de institución de enseñanza superior en todos los campos del conocimiento. Los gremios de maestros y estudiantes lucharon por el reconocimiento de derechos civiles a los extranjeros en la comuna en la que se encontraba la universidad, lo que no era corriente en aquel entonces.

> Los primeros privilegios provinieron del hecho de que casi todos los estudiantes y maestros eran miembros del clero (clerigi) o personas pertenecientes a la nobleza, que de por sí ya gozaban en las ciudades de ciertas prerrogativas Al aumentar el número de Universidades y ampliarse el de estudiantes no clérigos fue preciso establecer inmunidades adicionales (Tunnerman, 1997, p.11).

Dado que no era frecuente gozar de derechos civiles en una ciudad extranjera, los venidos de afuera se hallaban expuestos a los abusos y estafas de los posaderos, los comerciantes y las autoridades de la Comuna, lo que era un evidente problema ya que la mayoría de los miembros de una comunidad universitaria eran extranjeros venidos de lejos para aprender o enseñar. Las gestiones de los universitarios se encaminaron a asegurar derechos civiles y garantías de bienestar a los extranjeros, garantías que luego devinieron en privilegios como la exoneración de impuestos o realización de servicios, obligaciones que eran habituales a los ciudadanos. Cuando sus exigencias se vieran desatendidas, las universidades podían amenazar a la localidad con trasladarse a otra ciudad, privando a la comuna en la que se encontraba del prestigio de esta institución y del reflujo de visitantes consumidores de productos y servicios. Las universidades nacieron ligadas más a la cristiandad que a los estados nacionales, su lengua era el latín y, como dijimos, la validez de los títulos que otorgaba era universal. La *licentia docendi* otorgaba la facultad de enseñar.

Tunnerman nos recuerda que existió desde el comienzo en la universidad una vocación de libertad y autonomía con respecto a los poderes políticos circundantes. El conflicto con los obispos y la comuna era frecuente. Una bula del papa Gregorio X, emitida en 1231, aseguraba la autonomía de las facultades de la Universidad de Paris frente al obispado, trasladando la facultad de otorgamiento de títulos a la propia Universidad. Ello no le dio a la Universidad plena autonomía ya que si bien se la sustrajo

de la órbita del obispado paso a depender directamente del Roma y a estar sujeta a la mirada vigilante del Vaticano. Los controles eclesiásticos de las universidades se refieren especialmente al control del pensamiento. A partir de 1215, se destaca la prohibición de leer y comentar la metafísica y la física de Aristóteles, situando al conocimiento filosófico y protocientífico bajo la tutela de la teología. Estas restricciones se aplicaron fuertemente sobre la Universidad de Paris, centrada en la enseñanza de la teología, pero tuvieron alcances muchas más débiles en la Universidad de Bolonia, centrada en el saber y la enseñanza del derecho. Suele oponerse a ambas universidades por su grado de autonomía y su orientación contrapuesta entre dogmatismo y saber (Tunnerman, 1997). Behares (2011) llama a este primer discurso universitario "discursividad monástico-teológica", forma discursiva que será superada por las universidades modernas afectadas y transformadas por la ciencia moderna.

Las universidades se organizaron en facultades. Las principales facultades con las que contaron las universidades medievales fueron Artes Liberales, Medicina, Derecho y Teología. Las Artes Liberales eran esencialmente de carácter propedéutico ya estaban destinadas la transmisión de una cultura general previamente necesaria antes de cualquier especialización en ramas del conocimiento canonizado. Luego de los estudios elementales en las escuelas de gramática (correspondientes a las modernas escuelas elementales de la enseñanza primaria), los alumnos admitidos entraban a la Facultad de Artes Liberales a los 13 o 14 años de edad. Eran común las deserciones y solo una minoría completaba sus estudios de "bachiller" en las carreras de Medicina, Derecho o Teología.

Mencionemos los principales métodos de enseñanza conocidos entonces. La lección o *expositio* que consitía en presentar el pensamiento de un autor siguiendo su argumentación, preocupándose por respetar ese pensamiento, reduciendo a un mínimo la interpretación del enseñante, aunque ello no era garantía de posibles deformaciones. La disputa o *questio* se basaba en el texto de un autor para extraer sus ideas más radicales y ponerlas en discusión. En este caso importa menos el comentario minucioso exegético que la puesta en discusión de grandes problemas, incluso más allá del parecer del autor comentado. Es sabido que el formalismo escolástico de exegesis de los textos clásicos desemboca muchas veces rápidamente en el discurso estéril alejado de la materialidad empírica. Es ampliamente conocido el caso de las lecciones de anatomía sometidas a la tradición de Galeno, sin ningún asidero en la exploración empírica del cuerpo. Con su *De humani corporis fabrica*, aparecido en 1543, Andreas Vesalio da el primer paso hacia una ruptura epistemológica orientada a las ciencias empíricas (Le Breton, 2002). Tunnerman

nos recuerda las estériles discusiones sobre cuántos dientes debería haber en la boca de un caballo, teniendo presente que no podía ser un múltiplo de tres porque resultaría ofensivo a la divina trinidad ni un múltiplo de siete ya que en el séptimo día dios descanso ras la creación del mundo, sin ocurrírseles simplemente contar los dientes de un caballo. Así, "se fomentaba cualquier discusión pero los argumentos no podían sustentarse en la libre reflexión sino en las sagradas escrituras o por lo sostenido por la Iglesia" (Morales, 1988, p.30). Estos problemas nos conducen a las tensiones conflictivas de las universidades con la ciencia moderna.

3.2. La universidad y la ciencia moderna

Se sabe que las universidades europeas no acompañaron las rupturas epistemológicas de los saberes modernos, mas bien se opusieron fuertemente al progreso científico y filosófico estando dominadas por el pensamiento escolástico. La ciencia encontró su sede institucional afuera de la universidad, en las academias filosóficas y científicas que proliferaron a partir del Renacimiento (s. XVI), aunque con especial despegue e incidencia en la cultura a partir del s. XVII. Se debe tener presente que los controles eclesiásticos sobre los saberes impartidos en las universidades se vieron incrementados a partir de los procesos de la Reforma protestante y la Contrarreforma católica en el s. XVI. Miguel Sevet, descubridor la circulación pulmonar, muere en la hoguera a mano de los calvinistas, Giordano Bruno padece de los suplicios de la inquisición, Galileo Galilei es forzado a retractarse respecto a su descubrimiento del sistema heliocéntrico. Se prohíbe también la enseñanza de la filosofía cartesiana, así como de los descubrimientos de Vesalio en anatomía. Recordemos que Francis Bacon, primer gran representante del pensamiento empirista moderno, padeció de la intolerancia y censura de la universidad, a la que llamó "cárcel de profesores sin lugar para las ciencias".

El surgimiento de los Estados naciones modernos, que conlleva conjuntamente el debilitamiento de la autonomía de los feudos y limita aun más los alcances directos del poder político de la Iglesia, rompe con la "universalidad" de la Universidad, estrechamente dependiente de la fuerza política unificadora de la Iglesia. "Las Universidades se *nacionalizan* y pierden su antiguo carácter ecuménico, ligado a la idea de cristiandad. Pasan al servicio de los nuevos Estados surgidos de las ruinas del mundo

feudal" (Tunnerman, 1997, p.23). Los estudiantes universitarios de entonces ya no reflejarán una composición internacional sino que serán estudiantes oriundos de sus respectivas naciones. El control del pensamiento y el retroceso nacionalizante de las universidades confluyen en el distanciamiento de estas instituciones en relación a la revolución científica e intelectual que constituirá el universo moderno del conocimiento. Las universidades teológico-monásticas devinieron instituciones pura y exclusivamente de enseñanza. Dice Maggiolo

> Se llegó así a una situación de decadencia tal, que las Universidades en el Siglo XV y en. el Siglo XVI llegaron a ser esencialmente institutos dedicados sólo a la enseñanza, reacias a asimilar las ideas que el Renacimiento consagraba con su potencia renovadora. Por ello, en el Siglo XVII se crean en la mayoría de las naciones europeas, las Academias, institutos en los cuales se realiza, en la época, la investigación científica y la creación del conocimiento (1968, p. 10).

Esta situación se revertirá muy tardíamente ya que incluso la Revolución Industrial se realiza a espaldas de la Universidad. La Revolución Francesa fue hostil a los claustros universitarios, dando continuidad a la opinión generalizada entre los filósofos de la Ilustración sobre la universidad como una institución anacrónica, último residuo del Medioevo. A partir de la gran reorganización política, administrativa e institucional de la revolución francesa, encontramos la reestructuración de la enseñanza superior en escuelas politécnicas especializadas. Estas nuevas instituciones de enseñanza desembocarán en el modelo napoleónico de universidad, como veremos en unos momentos.

Desde el siglo XVI hasta el siglo XIX, fueron las academias científicas las sedes sociales del saber moderno, antes que las universidades. "La revolución científica crea al científico experimental moderno, cuya experiencia es el experimento, que cada vez se vuelve más riguroso gracias al empleo de nuevos instrumentos de medida cada vez más exactos" (Reale y Antiseri, 1983, p.175).[52] Estas academias nacen a partir de las reuniones privadas de científicos e intelectuales descontentos con el régimen universitario dogmático. Asi surge la Academia de los Lincei, fundada en 1603, que recibirá a Galileo poco después. Le siguen la Academia de Paris, la Sociedad Real de Londres, la Academia

[52] Hemos presentado la interrelación entre teoría y técnica en la ciencia moderna siguiendo a Koyré en el capítulo anterior.

de Berlín fundada por Leibnitz (Brehier, 1942). En 1666, bao el reinado de Luis XIV, se funda la Academia Real de las Ciencias en Francia, cuyo propósito primero es continuar las investigaciones de historia natural esbozadas por Bacon. También la fundación del *College de France* responde a las exigencias de instituciones científicas que investiguen a salvo del dogmatismo de los claustros universitarios. Este atraso de la universidad se evidencia en el hecho de que Kant fue el primer gran filósofo moderno en ser incorporado al cuerpo de enseñanza de la universidad (Gómez Oyarzún, 1976, p.16).

3.2.1. El modelo napoleónico: la universidad instrumentalista

La universidad napoleónica, junto a la universidad humboldtiana, es un modelo moderno de universidad. Esto quiere decir que estos nuevos modelos se contraponen fuertemente a la tradicional universidad dominada por la teología. Behares sostiene que asistimos a la emrgencia de una línea de discursividad instrumentalista-tecnicista, "con objetivos inmediatos bien precisos, sea en dirección a lo industrial, a la acción social inmediata y al comercio, aun en ciertas áreas de lo que vagamente podemos llamar ciencias sociales y humanas" (2011, p.14). La reorganización napoleónica de la universidad, realizada en 1808, la vuelve monopólica en su función y políticamente subordinada a los intereses del Estado. Su enseñanza es puramente politécnica, pragmática y profesionalista, lejos de los ideales de investigación y producción de conocimiento que esbozaron las universidades medievales y que profesaban las academias científicas desde dos siglos atrás.

> La Universidad Imperial […] es algo muy distinto de lo que tradicionalmente se había entendido como Universidad. Es un organismo estatal, al servicio del Estado que la financia y organiza y que fija no sólo sus planes de estudios, su administración y el nombramiento de profesores, sino hasta la moral pública que ha de inculcar a sus discípulos "Mi fin principal -declara el mismo Napoleón- al establecer un cuerpo docente es tener un medio de dirigir las opiniones políticas y morales". Una Universidad centralizada, burocrática y jerárquica. Es difícil encontrar algo más opuesto a lo que había sido la Universidad desde su origen" (Gómez Oyarzún, 1976, p.17).

Este modelo de universidad hace a un lado la investigación, que pasa a depender exclusivamente de las academias científicas. Ha conocido una fuerte influencia sobre las universidades latinoamericanas tras las guerras de independencia. Se sustituyó el ideario unitario de universidad por el conglomerado de escuelas profesionales separadas entre sí. Su objetivo fue principalmente la preparación de profesionales y cuadros de burócratas para la administración estatal. Esta situación se verá perpetuada en las universidades francesas hasta el mayo del 68, cuando la "Ley Faure" otorgue a las universidades amplia autonomía financiera, administrativa y académica.

3.2.2. El modelo humbolditiano: la universidad científico-intelectual

La Universidad de Berlín es fundada en 1810, su primer rector es el ya reconocido y prestigioso lingüista Wilhelm Von Humboldt, ideólogo del ideario académico de este modelo. El modelo humboldtiano o berlinés es el prototípico de "universidad moderna" (Tunnerman, 1997), aquel que introduce la investigación en la universidad y la convierte en la institución social aglutinadora-productora de saber. Recurriendo a Jean-Claude Milner (2008), podemos decir que a partir del modelo berlinés la universidad se vuelve la "sede social" del saber. Aquí, la enseñanza es concebida como una función esencial de la universidad pero fuertemente ligada a la producción de conocimiento. "La estrecha relación entre docencia e investigación en que se inspira el esquema, influye luego en la organización de muchas otras Universidades de diferentes partes del inundo y fue un elemento clave para el enorme desarrollo científico que se produjo, a partir de entonces, en Alemania" (Tunnerman, 1997, pp.23-24). Como señala Mejía-Ricart, la enseñanza está fuertemente supeditada al proceso de investigación ya que "el aprendizaje se produce como resultado de la incorporación activa del estudiante en el quehacer científico" (1981, p.331). Es por esto que la universidad humboldtiana es concebida como la antítesis del modelo napoleónico (Tunnerman, 1997; Behares, 2011).

En "Sobre la organización interna y externa de las instituciones científicas superiores de Berlin", un artículo programático sobre el funcionamiento ideal de la universidad y las academias de ciencia, escrito en 1810, Humboldt establece claramente que la preocupación central de la universidad debe ser la producción de conocimientos. La enseñanza, la otra gran función universitaria tratada en esas páginas, es concebida como parte integrante del proceso de investigación, siendo estrictamente dependiente de la producción de saberes-conocimientos. "El punto de vista principal lo constituye solo

la ciencia" (Humboldt, 2005, p.283). El lingüista alemán procede inmediatamente a establecer una diferencia estructural entre la enseñanza escolar y la enseñanza universitaria, esta última dependiente por entero de la investigación.

> Es una propiedad de las instituciones científicas superiores el tratar siempre la ciencia como un problema todavía no resuelto completamente y por ello el permanecer siempre en el investigar, ya que en la escuela sólo se tiene que ver y sólo se aprende con conocimientos acabados y consolidados. La relación entre profesor y alumno es por tanto completamente distinta que antes. El primero no está ahí para el segundo, ambos están ahí para la ciencia (2005, p.284).

La "estructura abierta" del saber en el proceso de investigación se contrapone al "sistema cerrado" de los conocimientos ya digeridos y posiblemente acondicionados para ser transmitidos al margen de la duda de la investigación. Para el fundador del modelo berlinés de universidad, esto diferencia la enseñanza superior de la enseñanza escolar. En la enseñanza superior científica lo central no son los sujetos, sea enseñante o enseñado, sino la ciencia.[53] Las pretensiones economicistas, pragmáticas o instrumentalistas del Estado sobre la universidad son rechazadas como una perversión del "ideal de la ciencia". "La coacción de tener que "pasar a la vida práctica desfigura el ideal de la ciencia. Los objetivos utilitaristas malogran la libertad de la Universidad" (Tunnerman , 1997, p.24).

3.3. Las universidades latinoamericanas

El ternario de enseñanza-investigación-extensión, que tanto caracteriza a la UdelaR y a las universidades públicas latinoamericanas, es relativamente reciente en la estructura de nuestras universidades. La historia de la mayoría de estas universidades se remonta a tiempos coloniales, algunas a los primeros días de la república tras las guerras de independencia (como es el caso de la UdelaR), mientras que el "ternario universitario" tiene su origen en la Reforma de Córdoba, en 1918. Veamos las características de estas tempranas fundaciones de universidades en nuestro continente. En realidad, estas tempranas universidades corresponden más bien a las regiones hispanoamericanas que a

[53] La teoría del acontecimiento didáctico platea una concepción de la enseñanza enteramente similar, como veremos en el capítulo 6.

Latinoamérica en su totalidad. "En la sección americana del imperio portugués la universidad realmente no existió, mientras que en la América que fuera conquistada por los españoles, la universidad es una institución cuya trayectoria de más de cuatro siglos se inicia con la Conquista misma" (Arocena, 2000, p.13).

3.3.1. Las universidades latinoamericanas en tiempos coloniales

Las universidades de Salamanca y Alcalá de Henares, las dos más prestigiosas y antiguas universidades españolas, inspiraron los modelos de las nuevas universidades en las lejanas colonias. Si bien las universidades fundadas en el período colonial suman 32, muchas de estas, como la Universidad de Charcas (Bolivia), la Universidad de Méridas (Yucatán, México) y la Universidad de Buenos Aires (Argentina) no funcionaron hasta después de adquirida la independencia política de las antiguas colonias.

Steger (1974) sostiene que la concepción imperial de los Habsburgo era descentralizadora, evocando la imagen de una confederación de "reinos cerrados en sí mismos" unificados por su obediencia a la corona pero de escasa centralización burocrática. Ello condujo a la temprana fundación de universidades en el nuevo mundo. Otras explicaciones de carácter menos ideológico y más pragmático señalan los siguientes factores: la necesidad de la formación de personal eclesiástico en el territorio colonizado para acompañar más rápidamente las tareas de evangelización, la necesidad de preparar más rápidamente personal burocrático para la administración del vasto territorio colonizado, superando la lentitud de las comunicaciones su suponían los traslados a la metrópoli, y, también, el deseo de los propios clérigos, formados principalmente en la Universidad de Salamanca, de ver elevado el nivel de formación intelectual y de la cultura en general en las colonias españolas. Muchas veces las gestiones para obtener los permisos de fundación de universidades en estos territorios fueron iniciadas por clérigos académicamente muy preparados (Tunnerman, 1997). Steger entiende que los factores pragmáticos son necesarios pero no suficientes para explicar la temprana fundación de universidades en el territorio iberoamericano, ya que el caso de Brasil es muy distinto al resto de Latinoamérica, aunque las necesidades de instrucción y preparación de personal fueran similares para el caso de la colonia portuguesa. "Hacia 1800, solo una región del continente americano, en Brasil, carecía de universidades" (Gómez Oyarzún, 1998, p.123). En el territorio brasilero no se fundaron universidades durante el período colonial.

Gómez Oyarzún entiende que las universidades latinoamericanas contemporáneas deben más de su conceptualización, sus modelos y sus fines a procesos gestados después del largo período de sujeción colonial. Nuestras universidades "tienen muy poco que ver con aquellas instituciones que llegaron a las Indias españolas hace cinco siglos. En cambio, su línea de descendencia es más directa con respecto a las universidades y establecimientos de enseñanza superior creados con posterioridad a la disolución del edificio colonial" (1998, p.131). También es cierto que algunas de las más antiguas universidades iberoamericanas que se encontraban en situación de decadencia en los últimos días de la etapa colonial, fueron clausurados tras las guerras de independencia, algunas reabiertas mucho tiempo después, como es el caso de la Universidad de México, abierta y clausurada en sucesivas ocasiones hasta su reinauguración en 1910, y la Universidad de Guadalajara, reabierta en 1824.

A partir de 1825, tiempo en que España acaba por perder sus colonias americanas (excepto a Cuba y Puerto Rico), asistimos a la remodelación de las universidades como instituciones de enseñanza al servicio del Estado nación, organismos de preparación de las clases criollas dirigentes para el ejercicio del poder, aunque también de instrucción de clases medias mestizas para cumplir con funciones menores. Algunas universidades seguirán bajo el ideario de universidad teológico-monástica a la manera de la Universidad de Alcalá de Henares. Otras universidades se reformarán a lo largo de los tumultuosos años del s. XIX, extenso período de "renacimiento institucional" (Gomez Oyarzún, 1998, p.134), buscando el ideario moderno de universidad. Stegger (1974) sostiene que uno de las más preponderantes modelos modernos de universidad en nuestro continente lo proporcionará el modelo chileno elaborado por Andrés Bello. La universidad de San Felipe fue clausurada por el gobierno de Chile en 1839. La redacción de los nuevos estatutos, escritos por Bello, dieron lugar a una nueva universidad nacional inaugurada en 1843. "Su idea era que la universidad debía ser el centro de un sistema de enseñanza cuyos beneficios habrían de llegar a todos los ciudadanos hasta el nivel más elemental. La universidad debía servir, pues, como órgano educativo de la nación" (Gómez Oyarzún, 1998, p.132). A la universidad se le entregaba la superintendencia de la totalidad del sistema de educación pública del país. Esto quiere decir que la enseñanza primaria y secundaria se encontraba bajo la inspección de la universidad, mientras que la enseñanza superior era directa responsabilidad de esta última. Esta nueva universidad latinoamericana era concebida como una prolongación del Estado y se esperaba su estrecha colaboración con el gobierno nacional. Por ello se puede ver a la universidad

napoleónica como modelo inspirador de la nueva universidad chilena. Se trata de una universidad formadora de profesionales y burócratas que estén al servicio del desarrollo del país. Podríamos ir más lejos y decir que se trata de personal capacitado al servicio del "proceso civilizatorio" de naciones atrasadas industrialmente, pero también de población aborigen renuente a la expansión de los procesos de colonización. Al respecto, Scherz comenta que "las universidades latinoamericanas de tipo profesionalizante han surgido como instituciones oficiales o pertenecientes al Estado y sometidas a un ministerio de Educación" (1968, p.46). Tunnerman entiende que este modelo de universidad profesionalista no es un modelo universitario en rigor, de la misma manera en el modelo napoleónico sería lo "opuesto" a la universidad.

> La Universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico produjo posiblemente los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias, que asumieron la tarea de completar la organización de las nuevas repúblicas, pero estos graduados fueron, por defecto de formación, simples profesionales, sin duda hábiles en su campo profesional, mas no universitarios en el pleno sentido de la palabra (Tunnerman, 1997, p.46).

La formación de abogados fue la función más destacada de la Universidad de Chile, como ha sido corriente en las nuevas universidades latinoamericanas al servicio del desarrollo y la eficiencia administrativa. La carrera de abogado se establece en la más importante vía de socialización y acceso a las clases políticas dirigentes dado que el conocimiento en derecho es un saber-hacer privilegiado para cumplir las funciones requeridas en materia legislativa. Brunner sostiene incluso que esta característica es tan importante que obliga a reconocer más una continuidad que una ruptura con la universidad latinoamericana colonial (Brunner, 2007). En Brasil, la estrecha relación entre política, burocracia y conocimientos legales conduce al intenso desarrollo del derecho administrativo (Gómez Oyarzún, 1998, p.134).

Por mencionar los sucesos que implican a algunas de las más importantes universidades latinoamericanas durante el siglo XIX, recordemos que en 1821 se funda la Universidad de Buenos Aires. La Universidad de Caracas deja de ser pontificia y pasa a llamarse Universidad Central de Venezuela en 1826. Lo mismo sucede con la Universidad de Santo Tomás de Aquino que pasa a denominarse Universidad Central del Departamento de Ecuador. Mencionamos la fundación de la Universidad de Chile en

1842. La Universidad de la República es fundada con el nombre de Universidad de Montevideo en el transcurrir de la década de 1840, aunque no comienza a funcionar efectivamente hasta 1860. La Universidad Nacional de Asunción es inaugurada en 1889 (Gómez Oyarzún, 1998). Ya mencionamos las sucesivas clausuras y reaperturas de la Universidad de México a lo largo del todo el siglo XIX, que abrirá definitivamente sus puertas en 1910.

En suma, los cambios más o menos lentos acaecidos durante el siglo XIX en la enseñanza superior conducen en algunos casos a la disolución de las anquilosadas universidades coloniales y en otros casos a su prolongación inercial, al tiempo que asistimos a la reelaboración de las viejas casas de estudio o la fundación de nuevas universidades que responden al ideal de universidad nacional al servicio del desarrollo, formadora de profesionales y burócratas capacitados para la construcción de la industria, la estructura jurídica de la nación y la administración de la burocracia de los nuevos Estados.

3.3.2. La modernización de las universidades latinoamericanas: la Reforma de Córdoba

El nuevo ciclo de renovaciones de las universidades latinoamericanas se inicia a principios del siglo XX, con el movimiento estudiantil Córdoba. "Las Universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los "virreinatos del espíritu" y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales" (Tunnerman, 1997, p.104). El movimiento reformista no puede analizarse desde un punto de vista eminentemente académico-universitario dadas las complejas dimensiones sociales y políticas que se encuentran implicadas.

> Lo primero que hay que tener presente es que ella respondió a un proceso muy amplio e intenso de agitación social. Cambios en la correlación internacional de las fuerzas político-económicas, derivados de la guerra y cambios internos, vinculados con la expansión del capitalismo en Latinoamérica y la emergencia de una clase media que había aumentado considerablemente su número y su participación activa en el proceso social, así como una notoria inquietud en el proletariado que ya se hacía sentir en los principales centros urbanos,

> determinaron la presencia de un clima propicio a las más hondas transformaciones (Salazar Bondi, 1968, p.40).

Argentina contaba en ese entonces con cinco universidades: la Universidad de Córdoba, la Universidad de Buenos Aires, la Universidad de La Plata, la Universidad de Santa Fe y la Universidad de Tucumán. La Universidad de Córdoba era la más antigua, cuya existencia se remonta hasta 1614, año en que es autorizada por el papa, y 1622, cuando recibe la autorización de la corona mediante cédula real. Durante los decenios de 1880-1916, Argentina había experimentado un desarrollo y crecimiento notables a los que debe su modernización. "Buenos Aire había llegado a ser uno de los grandes centros culturales de América Latina" (Gómez Oyarzún, 1998, p.137). La clase media argentina obtuvo su primera gran victoria política contra la oligarquía terrateniente con la llegada a la presidencia de Hipólito Irigoyen en 1916, militante de la Unión Cívica Radical. La ideología de enseñanza y educación promovida desde estos sectores era liberal. Los radicales dieron un gran impulso a la instrucción profesional a nivel de la enseñanza superior, en tanto que la enseñanza elemental fue considerada un derecho para todos. En este nuevo contexto político de apertura de los recursos y democratización de los derechos "la población de Buenos Aires llegó a ser una de las más letradas del mundo" (Gómez Oyarzun, 1998, p.137). Estor factores internos son reforzados por sucesos internacionales como la Primera Guerra mundial y la Revolución Rusa actuaron como catalizadores para el movimiento de protesta estudiantil que llevó impulsó la reforma universitaria de Córdoba en 1918.

La Universidad Nacional de Córdoba, fundada en 1613 por los jesuitas con el nombre de *Collegium Maximum*, aún mantenía características fuertemente clericales. En los inicios del siglo XX. Los estudiantes de las universidades de Buenos Aires, Córdoba y La Plata se estaban organizando en los centros de estudiantes en busca de la modernización de las universidades argentinas. La estructura académica de la Universidad de Córdoba representaba a muchas universidades latinoamericanas. Se organizaba bajo la división escuelas profesionales con escasa o nula centralización institucional, lo que constituye la negación misma de la idea de Universidad, al perecer de Tunnerman (1997, p.61). El sistema de cátedras era unipersonal y vitalicio, sus ocupantes eran representantes de los intereses políticos de la oligarquía terrateniente del país. "El régimen universitario estaba fundado sobre una especie del derecho divino el derecho divino del profesorado universitario" (Tunnerman , 1997, p.63).

El programa reformista impulsado por los estudiantes propuso la autonomía política y la autarquía financiera de la universidad, así como el cogobierno integrado por los órdenes de docentes, estudiantes y egresados, contra la antigua preponderancia del orden profesoral. "La autonomía fue así el marco jurídico indispensable para que la Universidad pudiera asumir una nueva posición. Marca el momento de su separación del Estado, representado por el Gobierno, así como antes la República trató de separarla de la Iglesia" (Tunnerman, 1997, p.73). Para Darcy Ribeiro (2006), el cogobierno es la piedra de toque de todo el movimiento reformista latinoamericano que se proyecta desde el movimiento estudiantil de Córdoba. Se proclama también la elección de los mandatarios de la universidad mediante asambleas que designen a los representantes de los tres órdenes respectivamente. Se demanda la selección del cuerpo docente mediante concursos públicos que garanticen el más amplio acceso del personal preparado a los puestos docentes. Se fijan plazos para el ejercicio de la docencia, renovables en caso de haberse desempeñado con eficiencia el personal docente. Se estipula la gratuidad de la enseñanza superior. Se establece la libre asistencia a los cursos, ampliando las posibilidades de estudio de las clases trabajadoras. La nueva universidad debe asumir responsabilidades políticas y sociales frente al Estado: asistimos al nacimiento de la función de la extensión universitaria, y a la difusión del ideario de la "misión social de la universidad". La Reforma de Córdoba consolidará el ternario investigación-enseñanza-extensión que tanto caracteriza a nuestras universidades latinoamericanas. Es justo decir que se trata de una consolidación discursivo-ideológica y no de una completa invención o fundación en tanto que las universidades latinoamericanas cuentan con movimientos sociales extensionistas previos. Desde los comienzos del siglo XX comenzó a gestarse en América Latina una concepción de la universidad que la hacía depositaria de altas funciones políticas de igualdad social. Carlevaro destaca dos acontecimientos anteriores al movimiento reformista cordobés. "El Congreso Americano de Estudiantes celebrado en Montevideo, en 1908, con participación de estudiantes de toda América Latina e inclusive de España y los acontecimientos generados por los estudiantes de la Universidad de Córdoba, en 1918, son las referencias históricas fundamentales" (Carlevaro, 2002, p.1).

En este punto sobre el origen de la extensión universitaria es necesario detenerse y formular algunas aclaraciones. Algunos investigadores de las universidades latinoamericanas como Tunnerman (1997) asimilan demasiado rápidamente la extensión universitaria a una característica casi exclusiva de las universidades latinoamericanas,

mientras que lo cierto es que sendos movimientos sociales y políticos del siglo XIX en Europa ligadas a las grandes transformaciones políticas, económicas y sociales en las metrópolis de la cultura occidental.

> La extensión universitaria tiene su origen histórico en el controvertido siglo XIX, en el que confluyen un conjunto de circunstancias que favorecen la aparición de esta función que sería luego considerada como esencial por las instituciones universitarias. Sus raíces más profundas están directamente relacionadas a la expansión de los ideales de la Revolución Francesa, en el terreno político; la organización del proletariado de clase, en lo social; las nuevas corrientes de pensamiento, en lo filosófico; y por último, en el plano de lo cultural, la creación de numerosos movimientos artísticos y literarios entre los que se destaca el Romanticismo (Menéndez, 2004, p.8)

En Europa se cuentan con antecedentes remotos de la extensión universitaria desde comienzos del siglo XIX, a partir de la inauguración de cursos de educación escolar para adultos en la Universidad de Cambridge en 1800, así como se pueden tener en cuenta algunas transferencias de conocimientos científicos producidos en la universidad humboldtiana. En Sheffield, Inglaterra, en 1842, asistimos a la fundación del primer colegio de clase obrera con una orientación de capacitación politécnica, así como en Francia comienzan a formarse las nominadas "universidades populares" gracias a la organización pujante del movimiento proletario. Sin embargo, no puede hablarse de extensión universitaria propiamente dicha hasta 1867 donde se conformó el primer programa de extensión en la Universidad de Cambridge, que luego se expandió rápidamente por otras universidades de Inglaterra. "De esta manera, la extensión universitaria que se instauró en Inglaterra y a partir de la década 1880 se fue consolidando la creación de instrumentos institucionales como la concesión de certificados y grados universitarios, la organización de reuniones o cursos de verano, las relaciones con la escuela primaria y la instrucción técnica y la conformación de fundaciones de universidades y colegios" (Menéndez, 2004, p.9). Bralich (2007) recuerda la participación protagónica del Prof. Stuart en la realización de cursos de extensión. "El movimiento –según este autor- tuvo desde sus comienzos cierta imprecisión de objetivos" (Bralich, 2007, p.21) ya que mientras algunos entendían por extensión una nueva educación social superior, otros veían allí una actividad de propagación de la producción

científica de la época. Menéndez (2004) destaca que la extensión surgió desde el interior de la propia universidad como forma de divulgación amplia de la cultura y la ciencia dirigida a sectores populares carentes de posibilidades de ingreso a la formación universitaria. Alemania, Francia, Bélgica, Austria y España siguieron rápidamente el ejemplo de las universidades inglesas.

Como destaca este Giménez Martínez (2000), en el caso de la extensión universitaria en España se encuentran grandes movilizaciones a lo largo del país ibérico promovidas por la presencia de universitarios provenientes de las universidades de Cambridge y Oxford incentivando la participación en clubes de confraternización entre universitarios y proletarios, conferencias de divulgación en las que se buscaba la expansión de la ciencia y la cultura y un sin número de actividades destinadas a cumplir con el ideario de equidad social en instrucción, conocimiento de las artes y la cultura. El caso de Estados Unidos es bastante distinto e independiente del proceso de gestación en Europa. En la década de 1860 surgen los *Land Grant Colleges* con el objetivo de promover la industrialización agropecuaria y contribuir al desarrollo mediante procedimientos de transferencia-difusión tecnológica al sector agropecuario. "El perfil de estos centros está orientado a la formación técnica, la experimentación, la extensión rural, la investigación y la producción agrícola. Desde sus inicios contribuyeron sustancialmente a la modernización del agro norteamericano y con ello al desarrollo productivo de cada región" (Menéndez, 2004, p.11).

Pronunciarnos sobre la cuestión de cuánta importancia se concede a la extensión universitaria comparando las universidades europeas, las estadounidenses y las latinomericanas no es de nuestra competencia y está lejos de los objetivos que aquí perseguimos. Planteadas estas aclaraciones sobre los orígenes de la extensión universitaria en Europa y Estados Unidos, volvamos a las consecuencias del movimiento cordobés a comienzos del siglo XX para las universidades latinoamericanas.

Con los movimientos estudiantiles que desembocan en la Reforma de Córdoba de 1918 se declara la unidad política latinoamericana, lo que se conoce como "americanismo" del movimiento reformista, así como la lucha contra las dictaduras y el imperialismo. Hay amplio acuerdo entre los especialistas (Tunnerman, 1997; Arocena, 2002) en que el movimiento reformista ha dado lugar al proceso de renovación universitaria más importante de las universidades latinoamericanas, aunque sus objetivos no se hayan conseguido completamente o algunos de ellos no hayan arrojado los resultados esperados.

> La Reforma de Córdoba representa, hasta nuestros días, la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular a la Universidad latinoamericana. Nacida de la "entraña misma de América", como se ha dicho, tiene en su favor una aspiración de originalidad y de independencia intelectual, no siempre lograda Producto de circunstancias históricas y sociales muy claras, no consiguió la transformación de la Universidad en el grado que las mismas exigían, pero dio algunos pasos positivos en tal sentido (Tunnerman, 1997, p.76).

La estructura jurídico-política de las universidades ha sido prácticamente reelaborada por completo para el establecimiento de universidades públicas autónomas y autogobernadas. Pero en muchos casos, sino en la mayoría, las universidades siguieron siendo predominantemente profesionalistas, con un parentesco notorio al modelo napoleónico. Para la modernización de las universidades latinomaericanas "fue suficiente abandonar los patrones hispánicos de organización de la enseñanza superior y adoptar una réplica subalterna del modelo napoleónico de Universidad de profesionales" (Ribeiro, 2006, p.18). En muchos casos con la función de investigación sesgada durante largo tiempo. Hay amplio consenso en la valoración de la autonomía universitaria como el más preciado logro del movimiento reformista. En buena medida se estima también el cogobierno, aunque algunos modelos que han colocado el gobierno de las universidades prácticamente en manos de los estudiantes han suscitado duras críticas. "No han faltado casos en que los movimientos estudiantiles, mediante su influencia en los organismos directivos, han hecho fracasar innovaciones académicas importantes, aferrándose a un profesionalismo obsoleto y a un "facilismo" deplorable" (Tunnerman, 1997, p.79).

Muchas veces también la fuerte politización de los centros de estudiantes, típica de nuestras universidades, habría potenciado el tratamiento de problemas académicos bajo un sesgo político-ideológico. La gratuidad de la enseñanza en las universidades públicas latinoamericanas es un hecho ampliamente extendido y consolidado. La asistencia libre tornó más accesible la enseñanza universitaria a estudiantes de clases medias que también trabajaban pero no volvió realmente accesible la universidad a las clases trabajadoras, en buena medida por déficit de formación en niveles previos de enseñanza y limitaciones económicas escolares de tipo instrumentos, materiales, libros académicos. Como saldo negativo, sucedió que la asistencia libre desvirtuó el significado

de la importancia de la asistencia a clase y debilitó la conciencia formativa del enseñante en el aula. También fueron muy valorados las reformas acerca de los criterios de designación de cargos docentes y la limitación temporal de su ejercicio. "El establecimiento de la carreta docente, con *sus* requisitos de ingreso, promoción e inamovilidad, que ahora es un hecho de gran número de las Universidades latinoamericanas, constituye una tonna más adecuada y técnica de combatir las vicios que el Movimiento quiso erradicar" (Tunnerman, 1997, p.80). Pero algunas aspiraciones de rotación debieron menguarse ya que los plazos excesivamente cortos acaban por desalentar excesivamente a los docentes.

Finalmente, en cuanto a la nueva función de extensión y la "misión social de la universidad", se ha instalado exitosamente en el *ethos* universitario, aunque definir actividades de extensión con precisión se ha convertido en muchas ocasiones en un desafío. Ha sucedido también que la excesiva generalidad de estas nociones ha producidos discursos vacuos, mucho más ideológicos que científico-intelectuales. "En realidad, dada la generalidad de las declaraciones, mucha demagogia se ha hecho en su nombre y relativamente poca labor seria, científica y universitaria" (Tunnerman, 1997, p.81). Pero definitivamente se le debe a la Reforma de Córdoba el impulso primero que ha instalado exitosamente el ideario de una misión social de la universidad en el *ethos* universitario latinoamericano. Muchos de los objetivos reformistas no han sido alcanzados. Es por esto que para algunos puede decirse que la reforma universitaria aún está en curso (Arocena, 2008).

3.4. La universidad en el capitalismo tardío. El caso del proceso de Bolonia y la "educación por competencias"

Hacia las últimas décadas del siglo XX, los discursos sobre reforma de la enseñanza superior han privilegiado el denominado "enfoque curricular por competencias". El discurso de la educación por "competencias", "habilidades" y "destrezas" ha cobrado fuerte impulso en la puesta en marcha de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior en los años ´90, especialmente a partir de la *Declaración de Bolonia* (1999), por lo que se conoce coloquialmente a la puesta en marcha de consolidación del EEES como "proceso de Bolonia", "reforma de Bolonia" o

simplemente "plan Bolonia". A la Declaración de Bolonia suscribieron 29 países europeos y en la actualidad aglutina a más de 46 países. Entre sus expositores se dice que los principales cometidos son la implementación de un sistema de reconocimiento común de títulos, la generalización del sistema de dos ciclos de formación (grado y máster/doctorado, o *undergraduate* y *gradaute*), la rápida homologación de las carreras y contenidos mediante un sistema de créditos integrado, la facilitación de una alta movilidad estudiantil y profesoral entre los países integrantes del EEES, el impulso de una reforma didáctica o "pedagógica" que evalúe los aprendizajes de los alumnos en términos de competencias profesionales o saberes-hacer delimitados y esclarecidos, y un acercamiento de la lógicas académicas de las universidades a la lógica del mercado preparando profesionales con alta facilidad de inserción en el mercado laboral. Es por ello que el EEES otorgará un "suplemento europeo al título" en el que se describirán concisamente las habilidades o destrezas prácticas del egresado para su inserción en el laboral. La *Declaración* también dice explícitamente[54] que se busca conformar un sistema de educación superior "atractivo" para estudiantes, académicos y profesionales de todo el mundo. A partir de ello es posible entender entre líneas que la meta es estar en condiciones de competir con la predominancia del sistema universitario norteamericano como polo de atracción de académicos y profesionales (Collazo, 2010).

De todos modos, la noción de "competencias" en educación es anterior a la planificación del EEES. Richard Barnette, en su conocido estudio *Los límites de la competencia* (1994), analiza críticamente este discurso, exponiendo el origen corporativo, empresarial y gerencialista de este vocabulario, dominado por motivaciones instrumentalistas y eficientistas, contrapuesto a la lógica académica del trabajo científico-intelectual. "Ciertamente la comprensión está presente en el mundo corporativo, pero es una comprensión que se obtiene dentro de una estructura de poder y de éxito. Lo que cuenta en cambio en el mundo académico es la ilustración basada en la verdad" (Barnette, 2001, p. 234). La academia se enfrenta a la eficiencia, la productividad, la mercantilización de los conocimientos. "La competencia, la habilidad, el know how, el lograr que las cosas se hagan, la técnica, la eficacia, la operatividad: todo [lo cual]

[54] "Debemos apuntar, en particular, hacia el objetivo de incrementar la *competitividad* del sistema europeo de educación superior. Puesto que la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países, necesitamos asegurarnos de que el sistema de educación superior europeo adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas" (Declaración de Bolonia, 1999, p.3 [el subrayado es nuestro]).

conforma una constelación de conceptos que marcan un discurso y un conjunto de intereses. (Barnette, 2001, p. 238).

Litwin ha cuestionado el enfoque de la educación por competencias al asegurar que estas se refieren a capacidades de acción y pensamiento desligadas de saberes y conocimientos. "Las estrategias, descritas en términos de competencias, aisladas de los contenidos, reflejan una concepción superada que reduce la enseñanza a habilidades de pensamiento, y que separa la enseñanza de los conceptos de la de los procedimientos y los valores" (Litwin, 2000, p.41).

Sin embargo, el discurso de la educación por competencias cobró nuevo ímpetu con el proceso de Bolonia. Veamos los objetivos más frecuentemente destacados de este proceso en cuanto a las reformas curriculares que conlleva. Acerca del establecimiento común de créditos para el EEES, hay que decir que la homologación no se refiere en ninguna medida a los saberes/conocimientos o "contenidos" en sí mismos sino a la forma común de evaluarlos y jerarquizarlos. Los más diversos centros académicos se encuentran en libertad de derecho de enseñar los saberes que entiendan correspondientes, al menos en las declaraciones oficiales.[55] La convergencia europea apuntaría en este aspecto solo a la jerarquización del tiempo de trabajo estudiantil (en el aula y no presencial) bajo la forma cuantificada de créditos europeos. La otra gran transformación curricular conlleva el abandono de las licenciaturas por los nuevos grados. Ahora los estudiantes tendrán mayor libertad para transitar por cursos, seminarios o talleres, acumulando créditos para la obtención de un título según sus propios intereses, ya que las licenciaturas ancladas en disciplinas son reemplazadas por grados, más desligados de las disciplinas entendidas como campos académicos de investigación y enseñanza, cuyos perfiles flexibles tendrán la posibilidad de ser más interdisciplinarios. El sistema de enseñanza en dos ciclos (grados y posgrados) postula que las licenciaturas durarán entre tres o cuatro años en general y los posgrados entre uno y dos años. La especialización en los *master* estaría fijada a precios públicos en 2.000 euros, con uno o dos años de duración, contabilizándose entre 60 y 120 créditos europeos.

Para el caso de España, la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación), es la entidad responsable de la acreditación de los nuevos planes de estudio necesarios para cumplir con los objetivos de Bolonia. Desde de creación por acuerdo del Consejo de Ministros en 2002, la ANECA ha publicado una serie de informes

[55] Ver http://www.uma.es/eees

sobre el avance de las reformas requeridas a las universidades públicas españolas. En su informe *El profesorado universitario* (2004), se insta a la aceptación de la necesidad de la evaluación externa de los docentes universitarios, pasando a ser esta el "elemento central del proceso [de evaluación], apoyándose en una gama muy diversa de formatos de evaluación" (ANECA, 2004, p.8). Se plantea que "debe estudiarse la posibilidad de un doble perfil entre los profesores universitarios, docentes e investigadores" (p.8), lo que implica la disolución del ideario de una enseñanza ligada a la investigación como en el ideal humboldtiano de universidad científica y académica. Una de las nociones clave, de insistencia reiterativa, en los documentos defensores del proceso de Bolonia, es la de "flexibilidad". Todas las ponencias de este Foro insisten en la necesidad de evaluaciones continuas del profesorado, separada la función docente de la investigadora, sometiéndolo a u sistema de incentivos y penalizaciones en función de dichas evaluaciones (realizadas por agencias de acreditación externas, como la ANECA), que sustituiría a los concursos públicos por oposiciones flexibilizando la "pesada" lógica académica. Como veremos, la decisión de contratación y renovación de los cargos dependería en delante de los "Consejo Social de la Universidad", integrado por empresarios "representantes de los intereses de la sociedad". El informe *El profesional flexible de la sociedad del conocimiento* (2007), ahonda en los criterios de flexibilización del profesional universitario, para el incremento en la "capacidad de adaptarse a nuevos ámbitos de desarrollo profesional no necesariamente relacionados con su campo específico de estudio. De esta forma surge la figura de un nuevo tipo de trabajador: el 'profesional flexible'" (REFLEX, 2007, p.6).

El debate sobre las competencias (2009), por Luis Enrique Alonso, Carlos Fernández Rodríguez y José María Nyssen, destaca sobre otros informes por una mayor claridad en la exposición de los problemas al ser de carácter más académico-investigativo y no meramente informativo o una compilación de datos, como sucede muchas veces con documentos, recomendaciones y memorias de trabajo. Los autores presentan una firme caracterización del capitalismo tardío y sus manifestaciones políticas y culturales en una posmodernidad o "modernidad fluida" (siguiendo las nociones generales de Baumann), en primer lugar, explicando las diferencias económico-laborales entre el fordismo y el posfordismo que reemplazó al primer modelo por la desregulación de los mercados en la globalización, la transferencia de demanda de puestos de trabajo de la esfera industrial a la esfera de los servicios y la importancia creciente de las tecnologías de información y comunicación. De otra parte, asistimos al pasaje del liberalismo al modelo neoliberal fuertemente consolidado tras la crisis del petróleo de la década de 1970, donde el Estado

de Bienestar fue desmantelado por un Estado Emprendedor "que se ocupa menos de la redistribución que de facilitar las condiciones para el desarrollo de una actividad económica bajo las premisas de un libre mercado" (Alonso et al, 2009, p.31). Las nuevas y precarizadas condiciones laborales son terreno fértil para que los empresarios-empleadores puedan demandar nuevas "aptitudes": se habla de un trabajador más "comprometido", en su "flexibilidad" y su capacidad de "adaptación". En una clara línea de continuidad, algunas autores clave en la sociología y la economía popularizaron los términos de "sociedad del conocimiento", "economía del conocimiento" o "sociedad de la información", "gestión del conocimiento", mencionando a los más difundidos, contra los que los autores se muestran escépticos, e incluso críticos, como en el caso de la "sociedad del conocimiento" de Peter Drucker, a quien tildan de "gurú del *managment*". Nociones y terminología empresarial se imponen en ámbitos académicos de las ciencias sociales mencionadas, en los que "desarrollo económico" quiere decir siempre aumento de competitividad de las empresas y "sociedad del conocimiento" y nociones similares se refieren siempre a "los saberes más útiles para el desarrollo de la actividad empresarial" (Alonso et al, 2009, p.30). Ahondando en estas caracterizaciones, los autores no vacilan en calificar a esta suerte de *brave new world* de "nuevo darwinismo social" (Alonso et al, 2009, p.31).

A todo esto, las instituciones políticas nacionales y supranacionales europeas han intentado intervenir trabajando la *competitividad* permanente de su fuerza de trabajo, a partir de donde se difunde la idea de un "aprendizaje a lo largo de la vida". Para los autores, no hay equívoco en el discurso de la educación por competencias, donde lo que se tiene en cuenta son las destrezas, aptitudes o saberes-hacer concretos que redundarán en el desempeño laboral del titulado directamente. Se comenzó a hablar de la universidad como una institución anacrónica y desactualizada en sus planes de estudio y en sus prácticas de enseñanza y se presentó la educación por competencias como una revolucionaria innovación educativa. "El discurso de modernización de la estructura universitaria, con su búsqueda de nuevos marcos de aprendizaje ha calado con fuerza, y son muchas las medidas que se han puesto en práctica con el fin de convertir la enseñanza universitaria en excelente y adaptarla a las necesidades de las empresas" (Alonso et al, 2009, p.32). Se insiste en que cuando se habla de universidad al servicio de la sociedad, por "sociedad" se entiende esencialmente intereses empresariales.

> Otra crítica que se ha planteado es la relativa al tipo de competencias exigidas, por varios motivos. En primer lugar, por el hecho de que son las empresas las que pasan a dictar los conocimientos impartidos en la universidad, ejerciendo un patronazgo que termina además por influir en la adopción, por parte de los sistemas universitarios, no sólo de métodos de gestión empresariales que chocan con la cultura tradicional de la universidad, sino de una profusión de medidas que estimulan la competitividad entre académicos y que no siempre han sido bien recibidas (Alonso et al, 2009, p.33).

Ahora bien, pese a las reflexiones críticas desarrolladas, los autores aceptan el proceso de Bolonia, como si se tratase de un mal necesario, una adaptación inevitable a una economía de estragos, pero ineludible. Esta misma contradicción se observa en el prólogo escrito por Joaquin Brunner, quien se muestra inflexible con las condiciones económicas, la "modernidad fluida" y las condiciones impuestas a la enseñanza, pero en hacia el final de su presentación dice que las universidades no pueden replegarse en sus torres de marfil y sustraerse a las drásticas transformaciones del capitalismo tardío. Como dicen Fernández Liria y Serrano García, "el texto de Brunner no disimula lo que de inquietante tiene este proceso, que se da, por otra parte, por inevitable" (2009, p.35).

Sigamos con el discurso pedagógico de las competencias y las reformas didácticas que supone. En efecto, el proceso de Bolonia es impulsor de una didáctica[56] que hace fuerte hincapié en la necesidad de establecer modalidades de formación más prácticas, desarrolladas mediante acciones concretas que posicionan al estudiante en un rol más "activo" que el de la escucha "pasiva" en la estereotípica clase magistral de la tradicional enseñanza universitaria. "El principal cambio que introduce Bolonia es el cambio en las metodologías docentes de enseñanza, donde ahora estas metodologías estarán orientadas a evaluar el esfuerzo del alumno, y el profesor toma una mayor interacción con el alumno en su formación" (UMA, EEES). Esta formación práctica está destinada a maximizar la eficiencia de las "competencias" profesionales. Es muy frecuente encontrar reflexiones generales al respecto que oponen la formación teórica, asimilada a las lógicas académicas tradicionales, a la formación práctica, identificada por los defensores más entusiastas del plan Bolonia con una reforma educativa progresista, incluso revolucionaria. Estas mismas reflexiones generales suelen omitir una necesaria profundización sobre los saberes

[56] Algunos, como Fernández Liria y Serrano García, hablan de "pedagogía" en este caso, como veremos breves líneas más abajo.

específicos o los "contenidos" de los campos disciplinarios para una evaluación más pormenorizada de sus prácticas de enseñanza específicas en relación a las necesidades de transmisión de esos saberes. La palabra clave en este discurso de enseñanza es "competencias" (Martínez Cinca, 2011).

Como suele suceder con documentos declarativos, informativos o programáticos, las nociones empleadas suelen estar cargadas de preconceptos escasamente elaborados, generalmente guiados por ideologías de distinta índole que en un trabajo como este conviene desentrañar. El recurrente término de "competencias" (*competences*) presenta algunas dificultades primeras al análisis crítico ya que se trata de una noción ambigua. El término parece mentar tanto capacidades, en un sentido amplio, como aptitudes técnicas o profesionales delimitada a en función de campos laborales. Pero no solamente la orientación general del plan Bolonia da a entender que se trata esencialmente de la segunda acepción, sino que la acepción de *competences* designa, en inglés, principalmente a los *know how*, a los saberes-hacer necesarios en los diversos ámbitos profesionales (Martínez Cinca, 2011). El autor sostiene que las declaraciones de ministros y rectores defensores del plan Bolonia mantienen una relación distante y muy silenciosa con los saberes de índole más teórica que pragmática, de la que son ejemplo la matemática, la física y la filosofía para el autor. En el proceso de Bolonia se habla constantemente de un "espíritu emprendedor" innovador, creador de nuevas oportunidades y campos de desarrollo de "conocimiento". Esta concepción del conocimiento, ligada al ideario contemporáneo de "sociedades del conocimiento", estaría más ligada a conocimientos prácticos, que se vinculan al desarrollo de la economía y la utilidad social antes que a la lógica de la investigación científica fundamental cuyo compromiso es la búsqueda de la verdad. "Sucede que el *espíritu emprendedor* es algo que parece estar más bien asociado a una capacidad, a una habilidad o destreza -a una *competencia*, en definitiva- antes que a un contenido programático de carácter *cognitivo"* (Martínez Cinca, 2011, p.67). La supuesta dificultad de la enseñanza tradicional superior sería falta de innovación y espíritu emprendedor, falta de ideas prácticas antes que contenidos teóricos.

Esto nos lleva a lo que el autor llama la "falacia del espantapájaros". Los defensores de la educación por competencias, que presentan a este enfoque como innovación didáctica, recurren a la imagen vaga e imprecisa de un pensamiento didáctico que en realidad no tiene ningún autor representativo a ninguna corriente de pensamiento

a la que se pueda responsabilizar plena o en gran medida de la enseñanza universitaria "tradicional".

> La falsa imagen creada no es más que la distorsión, la exageración, la caricatura o simplemente la exacerbación de ciertos aspectos que la gente común odia o rechaza y cuya refutación llevaría, cuando menos, a colocarse en contra del sentido común, o a tener que sostener posiciones "políticamente incorrectas" (y ésa sea, quizás, la principal ventaja del sofisma)" (Martínez Cinca, 2011, p.69).

> La deforme caricatura del profesor universitario visto como una especie de "ratón de biblioteca", habitando entre libros cubiertos de telarañas en una burbuja del saber extraña al *sistema de las necesidades* y al mundo de las imágenes y de la exaltación de los sentidos en el que los jóvenes han nacido y crecido, termina siendo un símbolo mucho más vital y potente que cualquier discurso que se pueda elaborar en defensa del saber teórico" (Martínez Cinca, 2011, p.69).

El espantapájaros en cuestión es una caricatura del racionalismo ilustrado y la enseñanza de sus saberes/conocimientos, presentado en base a un rechazo visceral de estudiantes y docentes al saber teórico, "bueno para nada". Hablar imprecisamente de enseñanza "tradicional", sin una explicación precisa de lo que se quiere decir en relación a los saberes que son objeto de esa enseñanza, es la plataforma de despegue para esta clase de discursos esencialmente ideológicos. El autor va más lejos y vincula este rechazo visceral con la "cultura posmoderna", caracterizada por su espontaneismo, su consigna de "aquí y ahora" y su cercanía a una adolescencia cultural. Se concluye que "hay en el enfoque una clara orientación hacia la racionalidad técnico-instrumental y una cierta aversión hacia el pensamiento teórico-especulativo" (Martínez Cinca, 2011, p.18).

El filósofo español Carlos Fernández Liria[57] y Clara Serrano García[58], en *El plan Bolonia* (2009), presentan una crítica implacable a dicho plan, centrado en el caso de su avance y las fuertes resistencias que provocó en las universidades españolas. Los autores

[57] Conocido por sus investigaciones marxistas, entre las que destaca *El orden de El Capital. Por qué seguir leyendo a Marx* (2010). Es además conocido por sus actividades políticas y su colabotración em medios de comunicación independientes, como *Gara*, *Público*, la revista *Archipiélago*, *Viento Sur*, *El Viejo Topo* y el sitio Rebelion.org. Ha sido una figura protagónica de la oposición al proceso de Bolonia.
[58] Entonces estudiante de grado protagonista del movimiento estudiantil contra Bolonia. Participó en el movimiento feminista madrileño y en el movimiento 15-M desde sus comienzos. Actualmente cursa un doctorado en la Universidad Complutense de Madrid e integra la agrupación política Podemos.

no solamente se basan en los debates y enfrentamientos ideológicos en materia de políticas de enseñanza, sino que tienen en cuenta el macro contexto político regional y global. Los autores muestran como el proceso de Bolonia no es más que la puesta en práctica y manifestación de un proceso económico más profundo, de carácter económico, que se decidió a puertas cerradas en las reuniones de la Organización Mundial del Comercio (OMC) en el marco general del Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS). La clase empresarial entendió que la universidad pública europea era un gasto que la ofensiva neoliberal ya o estaba dispuesta a tolerar. Así, los empresarios, con el consentimiento y ayuda de los gobiernos europeos, procedieron solventar una costosa y larga campaña propagandística, que comenzó con la asistencia de los ministros de Educación europeos en la simbólica Bolonia, la más antigua universidad del mundo. La propaganda ideológica consistió fundamentalmente en presentar el plan como una "revolución educativa".

> Eso convencería a mucha gente, podría, incluso, presentarse como algo progresista. Una reforma de los procedimientos pedagógicos, una modernización de la Universidad, una sustitución de una cultura centrada en la enseñanza y las lecciones magistrales por una cultura protagonizada por el alumno y centrada en el aprendizaje, una homologación de títulos a nivel europeo, una potenciación de la movilidad estudiantil por distintos países ¿quién se atrevería a oponerse a una cosa así?" (Fernández Liria y Serrano García, 2009, p.8).

La propaganda contra la universidad, que alcanzó sus dimensiones desproporcionadas entre 2007-2009, la presentó poco menos que como una reliquia medieval, a los académicos en sus plazas docentes-investigadoras como oportunistas perezosos e incapaces que no sabían enseñar ni investigar, que llegaban a sus cargos por oscuros acuerdos de tipo mafioso, se repitió incontables veces que las clases magistrales no eran más que repeticiones ecolálicas de "apuntes amarillos", que los estudiantes repetían tales apuntes de memoria para olvidarlos por completo luego de los exámenes. El objetivo era formar una opinión pública acerca de la universidad en la que todo fuera corrupción, incompetencia, endogamia y abandono. La resistencia estudiantil en España había sido masiva al menos desde 2004, aunque silenciada por los medios masivos de comunicación y tildados por la clase política dirigente de "estudiantes alarmistas". Hacia 2009, la conformación de fuertes bloques de docentes prestigiosos sumados a las protestas

estudiantiles lograron romper el silencio mediático en torno a los enfrentamientos en las universidades. Los rectores de la Universidad de Lleida, Girona y Barcelona se vieron obligados a llamar a referéndum universitario. La prensa no tuvo más remedio que publicar que el 94% de los estudiantes rechazaba el plan Bolonia. Los rectores pro Bolonia, desacreditados al interior de la comunidad académica, rehuyeron el debate y pidieron ayuda al Ministerio de Educación, solicitando "una campaña de propaganda como la del euro". "Fue una auténtica vergüenza. Las máximas autoridades académicas no pidieron un debate público generalizado, una moratoria en la aplicación de Bolonia para clarificar las cosas, una argumentación rigurosa o algo parecido" (Fernández Liria y Serrano García, 2009, p.12). La contra estrategia no surtió el efecto esperado y comenzaron las violentas represiones al movimiento anti Bolonia con decenas de heridos entre los estudiantes. La única encuesta hecha pública en ese momento mostraba que el 27% de los españoles se oponían al proceso de Bolonia, el 13,9% lo apoyaba y el restante 48% consideraba nula o mala la información disponible.

La homologación de currículas por créditos europeos, la movilidad estudiantil y el cambio de modelo de enseñanza fueron los ejes sobre los que se defendió el proceso de Bolonia. "La homologación de títulos europeos es un mito de lo más fantástico. Para conseguirla, habría bastado con una buena tabla de convalidaciones" (Fernández Liria, 2009, p.13). Lejos de abordar el problema de las convalidaciones de manera directa, Bolonia redujo las licenciaturas a "grados" de tres años en el caso español. Lo que sucedió es que se redujo la parte de la carrera que se podía cursar a precios públicos, mientras que el año perdido se trasladó a los masters, más costosos que los grados. Los autores entienden que las convalidaciones, el objetivo supuestamente originario, no serán tales. Se supone el caso corriente de un alumno español que haya acumulado 240 créditos europeos correspondientes a un grado de Economía y se traslade a Bélgica. Sería difícil pensar que allí le convalidarían sus créditos por el grado y el posgrado que le corresponderían en Bélgica en términos puramente "cuantitativos". El problema de las traducciones "cualitativas" sería igualmente engorroso con el modelo de Bolonia.

Las posibilidades de movilidad no serían realmente las anunciadas tampoco. Las pretendidas convalidaciones en créditos no invitarían a los estudiantes a mayores desplazamientos. El factor principal para el favorecimiento de la movilidad estudiantil seguiría siendo los contenidos de las materias enseñadas, tan convergentes antes como después de Bolonia. El dinero seguirá siendo un problema para los estudiantes. Las becas Erasmus, cuyo objetivo es financiar este tipo de movilidad en las universidades europeas,

no fueron beneficiadas con un incremento exponencial. Además, parte del dinero del programa Sócrates de la Unión Europea, de dónde proviene el dinero de las becas Erasmus, se ha utilizado para financiar el proyecto Tuning. En rigor, dicen los autores, Bolonia ha supuesto una disminución de la movilidad estudiantil.

A la supuesta revolución pedagógica del proceso, los autores dedican un capítulo entero. La renovación de la cultura universitaria hacia una cultura centrada en el "aprendizaje del alumno", pasando de la formación "excesivamente teórica" a la adquisición de conocimientos en las "prácticas"[59], tenía por cometido declarado mejorar la situación de los estudiantes, propiciando un mayor intercambio entre docentes-estudiantes y entre los propios estudiantes. Pero, si así fuera, no había más que seguir vías más directas y seguras para conseguirlo. "Para conseguir clases pequeñas, tutorías personalizadas, talleres para el trabajo en grupo, etc., habría que haber procedido de inmediato a duplicar, triplicar o en algunos casos, cuatriplicar la planilla de profesores" (Fernández Liria y Serrano García, 2009, p.16), lo que no sucedió, ya que sería contrario a las tendencias dominantes de mantener o reducir el número del personal docente. Además, la intención de conformar pequeños grupos se contradecía con circulares que recomendaban establecer grupos de hasta 75 estudiantes en las materias optativas y de suprimir grupos en las materias roncales de los grados hasta llegar a los 100 estudiantes.

Todos estos problemas de dinero quedaban supeditados a la búsqueda de financiación alternativa. Con ello damos con el corazón de la problemática del plan Bolonia: la acusación de privatización de las universidades públicas. En realidad, no se trataría de una privatización de la enseñanza superior pública, sino de la "financiación pública de las empresas", de la fuga de capital público al capital privado. Para empezar, las universidades deberán buscar fuentes alternativas, esto es, privadas, de financiación para sus investigaciones y necesidades docentes. Los rankings como los de la ANECA evalúan e primer a lugar a las universidades por su rentabilidad. Cuanto mayor sea la financiación privada obtenida por una universidad cualquiera, sometiendo los intereses académicos a los de la agenda empresarial, mayor será la financiación pública que reciba como incentivo. De este modo, no solo deciden las empresas qué se investiga y qué no, sino que se refuerza con fondos públicos la investigación empresarial. La misma lógica de "fuga" se ve en la sustitución de las becas por los "préstamos-renta". Se quiso restringir las becas a la formación de grado, que, como vimos, fue cercenada un año en el caso de

[59] Veremos aparecer estas mismas consignas ideológicas en el discurso sobre "aprendizajes integrales" en el capítulo 5, analizaremos sus componentes nocionales e ideológicos en el capítulo 7.

las licenciaturas en España. Para los posgrados se implementaban con prioridad los préstamos-rentas, similares a los de los estudios universitarios norteamericanos, en los que los estudiantes contraen deudas con los bancos que pagarían durante muchos años. Se recuerda que en muchos casos los nuevos grados no habilitan el ejercicio profesional, como es el caso del grado en Derecho, que requiere ser complementado con un año de master para el ejercicio profesional. Entonces, en los hechos, el estudiante debe costear su formación profesional en los últimos años al precio de posgrados, endeudándose con los préstamos-rentas. A ello se añaden las prácticas laborales de estudiantes. Estas prácticas se llevan a cabo sin remuneración en las empresas pertinentes según el servicio considerado. Y si se tienen en cuenta los préstamos-renta, el estudiante paga para trabajar. Es por estas consecuencias que el proceso de Bolonia conllevaría una financiación pública del sector privado.

Fernández Liria y Serrano García acuden a documentos extra universitarios para reforzar sus observaciones. El Círculo de Empresarios, en un informe de 2007, titulado *Una universidad al servicio de la sociedad*, se ahonda en los criterios empleados por el discurso "educativo" de Bolonia. "Flexibilidad" es, sin duda, el término más utilizado por la patronal, al menos desde hace dos décadas. Se habla de "flexibilizar, sin más, cada vez que se quiere suprimir un derecho sindical o una conquista social de los trabajadores" (Fernández Liria y Serrano García, 2009, p.21). Se recuerda una anécdota en la que el consejero de un empresario declaró ante la prensa la necesidad de "desmontar el Estado de Bienestar europeo" por el bien de la economía. Las declaraciones fueron corregidas por su empleador, Emilio Botín, quien dijo que su consejero había querido decir "flexibilizar el Estado de Bienestar". Este informe contrapone explícitamente la universidad del Estado de Bienestar a la universidad del Estado Emprendedor, el modelo llamado europeo o escandinavo al modelo estadounidense. "En el modelo europeo la financiación corresponde esencialmente a los contribuyentes, mientras que en EEUU la financiación privada es incluso más importante que la pública" (2009, p.16). Se precisa que las principales diferencias entre ambos modelos son que

> la universidad estadounidense se gestiona y financia en un marco de competencia entre centros universitarios. Esto es del todo coherente con la concepción estadounidense de la universidad como componente esencial del entramado productivo de la economía, en tanto que generadora de capital humano, innovación y conocimiento. Frente a ese

> modelo, la universidad europea (y la española) hunde más profundamente sus raíces en el estado del bienestar (2009, p.15).

Se ha discutido mucho la vulneración de las Humanidades en el proceso de Bolonia. Los docentes de las ciencias humanas han jugado un papel importante en el debate público del proceso desde temprano. Al respecto, los autores españoles son elocuentes transmitiendo el desasosiego al interior de estas disciplinas. Existe entre académicos de las ciencias humanas la certeza de que la lógica del mercantil obligará a algunas disciplinas a desaparecer.[60] Peor aún habían sido los intentos de tranquilizar a estos académicos por parte de las autoridades universitarias, políticas y empresariales.

> Ha sido peor cuando las autoridades académicas y los empresarios han intentado tranquilizarnos, explicándonos lo mucho que se necesita, en las empresas, de una formación humanística. Hace falta inculcar valores morales en el mundo de las empresas, enseñar cultura general a los futuros directivos, formar en la tolerancia de los cuadros empresariales. Si un ejecutivo tiene que viajar a Japón, tiene que tener sensibilidad para las culturas exóticas, tiene que saber si se tiene que quitar los zapatos en casa de su anfitrión, etc. Nos han dicho este tipo de cosas a aquellos que llevamos toda una vida, por ejemplo, leyendo a Aristóteles en griego para entender el concepto de sustancia segunda, trabajando documentos para comprender la subida de los precios del trigo anterior a la Revolución francesa, o desentrañando los misterios de las relaciones de parentesco en las comunidades de intercambio restringido. Es decir, nos han dicho que no nos preocupemos, que las empresas nos necesitan para domesticar ejecutivos agresivos […]. Es muy útil que el becario o becaria que tiene que hacer prácticas fotocopiando facturas tenga un poco de cultura general, pues así sabrá clasificar mejor los documentos. También es muy útil que un ejecutivo sepa quien es Cervantes, o Buda o Bolívar. No conviene que vaya dejando por ahí en ridículo a la empresa con su incultura o sus modales de zopenco. Así, pues, podemos estar tranquilos, las empresas también necesitan de las Humanidades (Fernández Liria, Serrano García, 2009, pp.42-43).

[60] Hacemos mención del artículo de Terry Eagleton, "*The slow death of universities*", publicado en *The Guardian* el 17 de diciembre de 2010. Eagleton muestra la urgencia de su preocupación tanto en el cercenamiento de las humanidades por falta de fondos para la investigación y la enseñanza, como el modelo empresarial de la enseñanza superior, donde el estudiante es conceptuado como cliente y el docente como un empleado que ofrece servicios.

Las ciencias exactas y naturales no desaparecerían, como es el caso de las humanidades por su inutilidad, aunque muchas de sus disciplinas más puramente teóricas mermarían. Pero su disposición al servicio de las empresas y corporaciones apuntalan serios y reales peligros. Se recuerdan los casos de las compañías farmacéuticas que, tras el éxito del viagra, y financiando investigaciones médicas y farmacológicas directamente, inventaron la disfunción sexual femenina supuestamente equivalente a la masculina para comercializar el viagra femenino. Recién seis años después de su comercialización, en 2004, la agencia reguladora de medicamentos en Estaos Unidos debió retirar este medicamento del mercado por sus efectos secundarios nocivos (cáncer de pecho, enfermedad cardíaca, entre otros). En 2005, la OMC presionó al parlamento indio para sancionar una ley que prohibiera la comercialización de medicamentos genéricos producidos en India, patentados en los países ricos. Estos medicamentos se comercializaban en las regiones más pobres del planeta, como África, a un precio que lo volvía accesible a millones de infectados en VIH. Millones de africanos han muero todos los años de sida desde entonces, a causa de una restricción basada en políticas de ganancia privada. Esto sucede, sentencias los autores, cuando el sector corporativo financia, y por lo tanto domina, a la investigación científica.

Retomemos las reflexiones de los autores dedicadas a la propuesta "educativa" de Bolonia. Se realiza una crítica despiadada al rol para el que los pedagogos y la "jerga pedagógica" se prestaron en la propaganda de Bolonia.

> Para la presentación en sociedad de esta descarnada reconversión mercantil de la Universidad se ha contado con la inestimable ayuda de los pedagogos. Estos eran imprescindibles para disfrazar la mercantilización con los ropajes de una revolución educativa progresista y liberal contra la supuesta rigidez de las estructuras académicas. Lo que necesitaban las empresas era, como siempre, "flexibilidad", y la jerga de los pedagogos era la única que podía teñir esta temible palabra con tintes progresistas e incluso izquierdistas y antiautoritarios […] Para formar este tipo de profesional no hacen falta científicos, sino entrenadores: pedagogos y psicopedagogos capaces de adiestrar personal para la Olimpiada de un mercado laboral vertiginoso (2009, pp.51-52).

El resultado, prosiguen los autores, ha sido un impresionante y terrible animadversión hacia los "contenidos" académicos y científicos, hacia los saberes-

conocimientos, hacia la complejidad de las problemáticas científico-intelectuales. Se critican duramente la terminología de "aprendizaje del alumno" contra la enseñanza centrada en los contenidos, el "aprender a aprender" y el "aprender a enseñar", el "aprendizaje práctico" y "activo", y otras tantas expresiones muy conocidas en el imaginario pedagógico contemporáneo, excediendo con mucho a Bolonia.[61] No se trató siempre de pedagogos profesionales, así autodenominados, sino en muchos casos de "expertos oportunistas" que simplemente adoptaron la "jerga pedagógica" y que "se forraron vendiendo informes y libros blancos al Ministerio" (2009, p.53). Pero, ciertamente, los pedagogos profesionales no denunciaron este discurso. "No lo hicieron, en parte porque no pocos de ellos (aunque es verdad que no todos) se ganan la vida diciendo tonterías semejantes, y en parte porque sus propios intereses corporativos podían salir muy bien parados" (2009, p.53). Estos intereses se vieron premiados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con un Máster de Formación del Profesorado (MFP), que vino a sustituir al Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) que anteriormente tenía la el objetivo de formar a los académicos y profesionales en docencia, habilitándoles para ejercer como docentes en la enseñanza media.

El CAP no era más que un curso pedagógico de tres meses de duración. En general, el CAP ha gozado de muy mala reputación entre universitarios y profesores de secundaria. Constaba de unos cursos teóricos y algunas prácticas en los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES). No se le reprocha nada a las prácticas ya que tenían un interés evidente para la futura profesión del titulado. "La enseñanza teórica del CAP era, en cambio, una colección de sinsentidos que rayaba en el surrealismo. Se trataba de comenzar a familiarizarse con una jerga pedagógica y didáctica que ha hecho un daño irreparable en la Enseñanza Secundaria" (2009, p.53). Dada su pésima reputación entre la abrumadora mayoría de los especialistas directamente involucrados (académicos y profesores de secundaria), la peor decisión a tomar, siguiendo a los autores, podía ser la de expandir el CAP al punto de crear un máster. Los fracasos del CAP no provendrían de su escasa duración sino de la pobreza de sus contenidos teóricos. "Por eso mismo, no podía haber una idea más disparatada que la decisión del Ministerio de ampliarlo a un año, multiplicando por diez su precio y otorgándole la categoría de máster obligatorio para presentarse a las oposiciones de enseñanza" (2009, p.53). Para la creación del Máster

[61] De hecho, el grueso de este caudal de expresiones se encuentran el en discurso que es objeto de análisis en esta tesis, como veremos.

de Formación en Profesorado no se consultó ni a la comunidad universitaria ni a los docentes de la enseñanza media.

Se concluye que el MFP tiene graves consecuencias, tanto para la Universidad como para la Enseñanza Media. Para la Universidad, representa enormes pérdidas en especialización académica en las "carreras teóricas" (es decir, en las carreras esencialmente formadoras de investigadores) en tanto que los estudiantes se verán forzados a destinar los recursos y esfuerzos de la especialización de posgrado en formación pedagógica en lugar de optar por la profundización de los saberes que son objeto de enseñanza para salvar su salida laboral. "A medio plazo, eso sentencia de muerte los másteres de casi todas las Facultades teóricas y clásicas. Los posgrados especializados de estas carreras se irán quedando progresivamente sin alumnos, serán mal evaluados por las Agencias y tenderán a desaparecer" (2009, p.56). Para la Enseñanza Media, representa pérdidas igualmente graves. "Eso implicará de Secundaria y Bachillerato que cada vez sabrán menos de Matemáticas, Filosofía, Química, Gramática o Música. Ya no se aspira a un profesor que pueda enseñar conocimientos, sino a un asesor psicopedagógico de un material humano al que, en realidad, ya se da por perdido: el alumnado en general de toda la enseñanza pública" (2009, p.56). Para estos autores, asistiríamos al avance de una ideología de asistencia social del tipo de familiares sustitutos, orientados al respaldo personal, a la contención afectiva, al compromiso emocional y personal, en detrimento de la formación académica sólida y rigurosa.

Para finalizar esta sección sobre las reflexiones de estos autores sobre las consecuencias del proceso de Bolonia en las universidades españolas, veamos su concepción de la enseñanza. Sobre este asunto tan intervenido por la opinión de cientistas sociales y librepensadores de índoles varias, los autores no vacilan en decir que la mejor enseñanza es aquella más sólida en los conocimientos a transmitir, en los "contenidos", y no centrada en los "medios" o "formas".[62] "¿Por qué el CAP ha sido una gran estafa? No porque fuera corto, sino porque es falso que quien no sabe Matemáticas puede enseñar a enseñar Matemáticas" (2009, p.58). En cuanto a la "motivación" y el "saber captar la atención", nos dicen que "un profesor debe saber captar la atención de los alumnos enseñándoles a amar el conocimiento y para lograrlo no hay otra garantía que *su propio amor por el conocimiento*" (2009, pp.58-59). Cualquier docente experimentado, prosiguen, sabe que la única arma del docente en la enseñanza es saber, y que cuando

[62] A esta sensata reflexión se puede agregar que ya que los saberes imponen por sí mismos sus propias necesidades técnicas o instrumentales en gran medida.

fallan las explicaciones no es por falta de pedagogía o didáctica, es porque el docente no sabe lo suficiente y deberá estudiar más y más duro para explicarse mejor. Agregaríamos que ello no exime al docente, en ningún caso, de tener presente el contexto (social, cultural, económico) en el que se produce la enseñanza. Se produce siempre una tensión dialéctica entre la problematicidad epistemológica de los saberes y el contexto en el que se transmiten. Concordamos con la idea esencial de que lo central en la enseñanza son los saberes/conocimientos impartidos y surgidos también en el intercambio, como veremos al desarrollar la teoría del acontecimiento didáctico en el capítulo 6.

3.5. Síntesis: la universidad entre los saberes y los saberes-hacer

Este capítulo tuvo por finalidad realizar una presentación del nacimiento y evolución de la institución universitaria, desde sus orígenes medievales hasta nuestros días, seleccionando algunas importantes derivas de su devenir que nos permitieran caracteriza modelos de universidad y confrontarlos entre sí. Como se ha hecho clásicamente en los estudios historiográficos sobre las universidades modernas, vimos las principales diferencias entre el modelo berlinés y el modelo napoleónico de universidad, que representan respectivamente los prototipos de la universidad de la investigación científico-intelectual fundamental y la universidad profesionalista y "empresarial" de la actualidad.

Nos desplazamos luego hacia la historia de las universidades latinoamericanas, enfocando cada vez más la mirada en el centro de nuestro interés. La historia premoderna de nuestras universidades, historia que se extiende a lo largo del período colonial, genera instituciones formadoras esencialmente de profesionales y técnicos especializados entre la población criolla para sostener la eficiencia de la administración de la corona a la distancia. La eclosión del ideario de universidad productora de saberes-conocimientos hubo de esperar hasta los movimientos reformistas del siglo XX para tomar vitalidad en la vida de las universidades de nuestro subcontinente, aunque fuera una vitalidad impulsada por este ideal, sin que en muchos casos se concretara con fuerza. El movimiento de Córdoba jugó un papel estelar en el impulso de este ideario, así como en la politización progresista de las universidades, opuesta a los intereses de las clases eclesiastas y agropecuarias que conformaban lo último de una oligarquía premoderna y colonial. El legado intelectual y político del movimiento reformista se ve con claridad en

los imperativos de investigación y extensión, que, junto a una enseñanza previamente existente, constituyen el ternario universitario que conocemos.

En la última sección abordamos el plan Bolonia, proceso reformista extremadamente controvertido que suscitó fuertes enfrentamientos durante su implementación en los países europeos. Las opiniones más moderadas tienden a verlo como una reforma controversial con efectos críticos y algunos efectos positivos, sin embargo sería ante todo un proceso indetenible en el marco del contexto político-económico mundial contemporáneo. Las miradas más críticas lo han visto como un proceso que no responde a ningún interés educativo, científico, académico no social, sino como un proceso al servicio de los grandes capitales privados. Nos interesó en particular el análisis de Fernández Liria y Serrano García sobre el papel que el discurso pedagógico jugó en el discurso pro-Bolonia. El pedagogismo habría camuflado la intencionalidad y los poderes reales impulsores de esta reforma con consignas del tipo "los estudiantes están primero que los docentes", "el interés del alumno está en el centro de la cuestión", "debe enfocarse el trabajo más en los aprendizajes que en la enseñanza", "los universitarios carecen de pedagogía", "los universitarios no saben enseñar", y otras consignas aún más denigrantes para la comunidad académica investigadora. Focalicemos aún más nuestra mirada abordando los modelos de universidad que se han sucedido a lo largo de la historia de la UdelaR.

4. El caso de la UdelaR: nociones de enseñanza, modelos de universidad

En este capítulo abordamos los modelos de universidad de la UdelaR, concentrándonos especialmente en los discursos sobre enseñanza que han proliferado en diferentes períodos de su historia. Para el rastreo, formulación y delimitación de los discursos de enseñanza y los modelos de universidad en los que se insertan en los sucesivos períodos de la historia de la universidad, tendremos presentes el análisis de Behares en *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas* (2011). Siguiendo especialmente a los trabajos sobre historia de la UdelaR de A. Ardao (1950), J. A. Oddone y B. Paris de Odonne (1963), B. Paris de Odonne (2009) y Bentancur Díaz (1989), el autor establece una cronología de ocho períodos sobre nociones de enseñanza predominantes en la UdelaR. Las nociones de "enseñanza universitaria" siempre están en relación estructural a modelos generales de universidad ya que estas nociones se vinculan siempre con los fines explícitos y conocidos de la institución, sea en algunos casos la instrucción de profesionales, la formación de investigadores o la responsabilidad social de la universidad y las acciones en el medio a realizar. La mayoría de las veces estas variables coexisten repartidas entre diversas facultades o servicios universitarios, aunque *siempre sucede que hay nociones más difundidas o predominantes en el demos universitario, promovidas por las instancias o actores encargados de conceptualizar la enseñanza o diseñar políticas de enseñanza universitaria*. Esta predominancia o hegemonía es decisiva para poder llevar adelante un estudio histórico sobre nociones de enseñanza en la universidad sin incurrir en simplificaciones excesivas.

El estudio realizado por Behares (2011) se basa en cuatro niveles de análisis de los discursos difundidos a lo largo de la historia de la UdelaR. El primero es el "nivel político". Aquí se tienen en consideración los sentidos de los diversos proyectos políticos que han influido en el concepto de universidad, teniendo en cuenta factores como las políticas universitarias de inclusión para estudiantes, la jerarquización de la enseñanza profesional, la formación de investigadores y el rol del docente universitario. El segundo es el "nivel epistémico". Allí se atiende a la naturaleza específica de los saberes-conocimientos, teniendo en cuenta sus derivaciones en la enseñanza como "saberes-en-

falta" en ámbitos universitarios donde predomina la formación de investigadores, o bien como "conocimientos" recibidos y acumulados en ámbitos de formación de profesionales, donde el conocimiento deviene en diversos saberes-hacer. También se atiende allí la dimensión curricular, es decir, el modo en que los planes de estudio son testimonio de tensiones entre saberes diversos, así como hay además tensiones entre lógicas académicas y demandas sociales de diverso tipo, es decir, las relaciones que se establecen entre el "nivel epistémico" y el "nivel político". El tercero, el "nivel de sujeto", busca captar las nociones de "sujetos enseñantes" y "sujetos de aprendizaje" elaboradas a veces por discursos que los explicitan, aunque muchas veces presentes de modo implícito. El cuarto es el "nivel didáctico" que aborda tanto problemas técnicos de la enseñanza universitaria como problemas teóricos sobre la relación entre saberes producidos por la investigación y saberes transpuestos en la currícula y en las prácticas de enseñanza efectivamente realizadas.[63]

Teniendo en cuenta estos niveles de análisis, Behares formula una periodización de ocho etapas en la historia de la UdelaR, con énfasis en las nociones de enseñanza.[64] Esta periodización sigue de cerca los cortes cronológicos establecidos por Ardao (1950) y Oddone y Paris de Odonne (1963), aunque no se superpone exactamente a ninguno de ellos, ni se denominan de la misma manera, ya que la atención de Behares está enfocada a la conceptualziación de las nociones de enseñanza dominantes en los períodos delimitados, a diferencia de la atención de los mencionados clásicos sobre la historia de nuestra universidad. Los períodos delimitados por el último autor son:

1. 1833-1849: Enseñanza indefinida
2. 1849-1885: Enseñanza en la universidad «Vieja»
3. 1885-1935: Enseñanza profesional en la universidad «Nueva»
4. 1935-1958: Enseñanza superior «propiamente dicha»
5. 1958-1968: Enseñanza como parte dependiente del ternario
6. 1968-1973: Atisbos de la concepción de la enseñanza como «práctica»
7. 1973-1985: Concepción tecnicista de la enseñanza
8. 1985-2005: Concepción de la enseñanza como "práctica"

[63] En el capítulo 6, al trabajar la teoría epistemológica de la enseñanza de Chevallard, veremos que la transposición didáctica se manifiesta en diferentes niveles del sistema de enseñanza, como en el texto didáctico del saber o las prácticas de enseñanza.
[64] Las primeras cuatro etapas retoman la clásica periodización formulada por Ardao (1950).

Los cortes temporales que delimitamos en los títulos de las próximas secciones están basados en las periodizaciones de estos autores, aunque sin retomar completamente ninguna de estas. En la historia temprana de la universidad agrupamos dos períodos en una misma sección a fin de evitar la profusión excesiva de secciones. Veremos que los distintos modelos de universidad abordados en el capítulo anterior reaparecen en la historia de la UdelaR con variaciones específicas, que son producto de contingencias históricas locales. Nos interesan en especial los períodos 6, 7 y 8 delimitados por Behares, donde se produce el giro pedagogista (también llamado normalista por el autor) de la conceptualización de la enseñanza en la UdelaR, con la confluencia de formulaciones psicopedagógicas, escuelanuevistas y conceptos sociológicos. Consideramos a estos últimos períodos como de *encuentro de la tradición universitaria y tradición normalista (pedagógica) de enseñanza*,[65] con la declinación de la primera por la hegemonía discursiva de la segunda.[66]

4.1. La Universidad Mayor de la República: fundación y primeros años (1833-1885)

La Universidad de la República fue fundada con el nombre de Casa de Estudios Generales, en 1833, con la una ley impulsada por el senador Dámaso Antonio Larrañaga, aunque no funcionará hasta 1849 sobre todo debido a la guerra civil (Guerra Grande) que asoló al país entre 1839-1851. Las cátedras de latín, filosofía, jurisprudencia, matemática y teología se impartían en 1836. El presidente Manuel Oribe emite un decreto en 1838 en el que la Casa de Estudios pasa a llamarse Universidad Mayor de la República. Hacía en los últimos años de la Guerra Grande, en 1849, el presidente Joaquín Suarez decreta la aprobación del Reglamento Orgánico para la creación de la universidad. Es designado rector el vicario apostólico Lorenzo A. Fernández, sucesor de Dámaso A. Larrañaga como autoridad eclesiástica en nuestro país. Ello no implicaba dejar a la universidad en manos del poder de la Iglesia, ya que el control efectivo de la institución es ejercido por el

[65] Justificamos el término "tradición" para estos casos al final del capítulo 2.
[66] Recordemos que esta tesis analiza discursos, tanto en sus componentes científico-intelectuales o teóricos como doxásticos o ideológicos, sin mezclarlo con el nivel de las "prácticas" o de lo que los sujetos efectivamente hacen al enseñar.

ministerio de gobierno. La novel universidad, como ha sido frecuente en los procesos de modernización de las universidades latinoamericanas, fue influida por el modelo napoleónico. "Siguiendo el modelo de la Universidad napoleónica, el Reglamento [Orgánico] comprehendía la totalidad de la instrucción pública: primaria, secundaria y superior" (Ardao, 1950, p.11). Además de la "enseñanza superior", la universidad se hizo cargo de la totalidad de la enseñanza pública en todos los niveles de instrucción. En el decurso de la historia, la universidad será separada de su responsabilidad por la enseñanza primaria y secundaria. La "enseñanza superior" fue denominada "científica y profesional". Se establecieron cuatro facultades: Ciencias Naturales, Medicina, Jurisprudencia y Teología. El gobierno y administración de la universidad implicó un rector, un vice-rector y un consejo. También funcionó una Sala de Doctores que es la antecesora de la Asamblea General del Claustro actual, integrada por consejeros, docentes y egresados. Vale aclarar que la única facultad que funcionó durante las dos primeras décadas de vida de la universidad fue la Facultad de Jurisprudencia. El año lectivo de 1850 comenzó con sesenta estudiantes inscriptos (Ardao, 1950). Behares (2011) entiende que este período es de gran indefinición en cuanto los objetivos de la universidad. Aún así, el ideario universitario se dibuja ya hacia una institución instrumentalista y desarrollista, siguiendo el modelo napoleónico.

> A partir del proyecto Larrañaga de 1833 (con el cual se «funda» y diseña la universidad) la universidad uruguaya adquiere su carácter básico estructural y de objetivos. Este carácter no se inspiró en el modelo berlinés de 1810, propuesto por Wilhelm von Humboldt (que postulaba la unidad de la enseñanza y la investigación científica y humanística), sino en modelos Argentinos, Ingleses y Españoles, pero preponderantemente en el modelo napoleónico, que concebía a la universidad como un gran aparato de administración de toda la enseñanza como función del estado (Behares, 2011, p.42).

En 1861 se crea la cátedra de Economía Política, en 1865 se crean las cátedras de Procedimiento Judicial e Historia Universal, en 1869 la de Derecho Constitucional. La decisión del gobierno nacional de realizar cambios sustantivos en la enseñanza pública provoca en primer gran enfrentamiento entre gobierno y universidad, ya que esta última ve violada su autonomía. El ambiente político se complejiza por la guerra civil que se extiende entre 1963-65. En 1877, el gobierno dictatorial de Latorre da impulso a la Ley

de Educación Común, elaborada por José P. Varela, que sustrae la enseñanza primaria de la órbita de la universidad. Los conflictos entre el gobierno y la universidad se agudizan ante una nueva iniciativa legislativa en 1882 que restaría autonomía a la universidad, aunque este proyecto de reforma del Reglamento Orgánico de la universidad nunca llega a realizarse. El 15 de octubre de 1884, el gobierno del Gral. Máximo Santos, sucesor de Latorre, decreta la intervención de la universidad. Se reforma el estatuto de la misma restringiendo su autonomía política. Se asiste a una discusión filosófica en la que se enfrentan espiritualistas y positivistas, en la que los positivistas habrán de predominar y ganar terreno en la universidad (Ardao, 1950).

En cuanto a las nociones de enseñanza en el período de 1849-1885, Behares señala que ninguno de los investigadores que exploraron las cuestiones de la Universidad de Montevideo […] hace referencias a las concepciones de la enseñanza y mucho menos a las prácticas de enseñanza" (2011, p.38). Los historiadores que se han ocupado de la historia de la UdelaR no han abordado esta temática. Para un análisis sobre las nociones de enseñanza, Behares se basa en las discusiones entre Varela y Ramírez (1965), integrantes de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular, y los comentarios dispersos de Vásquez Acevedo al respecto. Analizando estos textos, se entiende que las décadas de 1860 y 70 fueron de apertura a la "tradición normalista", representada en el nombre de José Pedro Varela en la historia de la educación del Uruguay. En cuanto a la enseñanza universitaria en particular, asistimos a la "incorporación de formas de concebir la enseñanza universitaria en términos positivistas (relación enseñanza-ciencia positiva) y pragmatista (eficiencia de la enseñanza profesionalista)" (Behares, 2011, p.39). La enseñanza secundaria y universitaria (puesto que la primera dependía aún de la universidad) estaba dominada por un estilo de enseñante autoritario, se empleaba el método expositivo que caracterizó a la universidad teológico-monástica, con textos rígidamente designados. Se valoraba mucho el método mnemotécnico a la hora de evaluar los aprendizajes. Estas características suscitan la severa crítica de Varela a la enseñanza universitaria, lo que da inicio a su polémica con el rector Ramírez en 1876. El predominio de estas características en la enseñanza universitaria debe mucho al predominio absoluto de la presencia del derecho. "Debemos tener en cuenta que el modelo de enseñanza universitaria de la época pagaba su tributo a la presencia marcante de los estudios de derecho" (Behares, 2011, p.40).

4.2. Modernización y movimiento reformista en la universidad (1885-1935)

Entre 1885-1908 la universidad atraviesa un proceso de profunda transformación académica con la reorganización de facultades ya existentes y la creación de otras nuevas. Este período está marcado por la elaboración de la Ley Orgánica de 1885, que regirá a la universidad hasta la Ley Orgánica de 1908 (Ardao, 1950). Este lapso de tiempo es de modernización de la universidad, siendo el principal impulsor de este proceso el rector Alfredo Vásquez Acevedo.

> Alfredo Vásquez Acevedo, rector entre 1880 y 1899, fue el autor de aquella gran reforma a la que nada escapó: planes de estudio, reglamentos, programas, métodos, textos, laboratorios, bibliotecas, régimen disciplinario, locales. Nuestra moderna Universidad procede de entonces. Fue la obra de una generación positivista que bajo la jefatura del nombrado rector y bajo la activa influencia de Darwin y Spencer, entronizó en el país las categorías científicas e imprimió un nuevo giro a la inteligencia racional (Ardao, 1950, p.12).

Se crean la Facultad de Matemáticas y más tarde la Facultad de Comercio. La universidad reabre los suspendidos cursos de enseñanza secundaria en la década anterior al iniciarse el conflicto con el gobierno nacional, que funcionaron como nivel preparatorio para los estudios profesionales en la universidad. Se destaca la inauguración del Instituto de Higiene Experimental en 1893, único en su clase en Latinoamérica. Hacia 1899, la universidad cuanta con 500 estudiantes. La Ley Orgánica de la Universidad de 1908 reduce aún más la autonomía de la institución encargada de la enseñanza superior, desplazando al nombramiento del rector por parte del Presidente en base a una terna de candidatos por designación directa del Poder Ejecutivo. Sin embargo, la Ley Orgánica de 1908 también realizó importantes avances en la administración de la universidad: los docentes integrarían en adelante los consejos de las facultades, también los estudiantes serán representados.

El período que se extiende entre 1905-1935 es un tiempo de fortalecimiento de las estructuras académicas y administrativas creadas con la reforma vareliana[67] que instauró

[67] A partir de 1876, durante el gobierno dictatorial de Lorenzo Latorre.

la obligatoriedad de la enseñanza primaria. Continúa el proceso de segmentación y multiplicación de las facultades. En 1915 la Facultad de Matemáticas da lugar a las facultades de Arquitectura e Ingeniería. En 1929, la Facultad de Medicina da lugar a la Facultad de Odontología y la Facultad de Química y Farmacia. El movimiento reformista de Córdoba se hizo sentir con fuerza en los centros de estudiantes en la década de 1920-30. En 1929 surge la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU). En 1930 se celebra el Primer Congreso Nacional de Estudiantes en el que se discuten las tendencias reformistas. El golpe de Estado de Gabriel Terra en 1933 encuentra una fuerte oposición en la universidad. La Ley Orgánica de 1934 restringe aún más la autonomía universitaria al volver completamente dependiente la administración de la universidad del gobierno nacional. En 1935, la enseñanza secundaria es separada de la órbita de la universidad

Behares señala que la pluralidad de nociones de enseñanza en el discurso universitario comienza por la segmentación de la universidad en una "federación de facultades". "Este hecho [la conformación de tipo "federación"] debe correlacionarse con la supervivencia de la diversidad en cuanto a las nociones de enseñanza, que hacen que cada facultad y servicio parezca, en ocasiones, fijados en modelos de enseñanza universitaria anclados en pasados distinguibles" (Behares, 2011, p.42). Aun así, continúa predominando la enseñanza profesional, aunque con innovaciones en experimentalistas en las "prácticas de enseñanza" dada la nueva importancia de la Facultad de Medicina, que entra en contraste con el estilo repetitivo y mnemotécnico de la enseñanza del derecho. Hacia la década de 1880, presenciamos un alejamiento del discurso universitario positivista hegemónico del modelo napoleónico y las nuevas generaciones de intelectuales representados por el rectorado de Vásquez Acevedo[68] critican a la universidad no haber contemplado la dimensión productora de conocimiento, aunque su preocupación esencial era la formación de profesionales. Por esto Behares entiende que el alejamiento relativo del modelo napoleónico no implicó necesariamente una aproximación práctica ni conceptual al modelo berlinés (2011, p.42). Así, se lee en la Ley Orgánica de 1885 "la Enseñanza Superior tendrá por objeto habilitar para el ejercicio de las profesiones científicas" (Uruguay, 1886, art. 10º, p. 78). En facultade de enorme

[68] Es necesario recordar con Ardao (1950, p.121) que Vásquez Acevedo no manifestó preocupaciones filosóficas, a pesar de ser recordado como el representante líder de los positivistas de entonces. Behares (2011, p.43) también repara en ello.

importancia, como Medicina e Ingeniería, se consolidó aún más el modelo "profesionalista-pragmatista" de universidad.

4.3. El movimiento reformista y la "enseñanza superior" de Vaz Ferreira (1935-1958)

El período que se extiende entre 1935-1958, se caracteriza principalmente por la conquista de la autonomía y cogobierno universitarios, producto de la incidencia del movimiento reformista de Córdoba en la UdelaR. En la década de 1940-50 en la Universidad se discuten proyectos de estatuto universitario. Aunque los órdenes docente y estudiantil no logran un acuerdo al respecto, se ven allí los primeros trabajos del colectivo universitario que derivarán en la Ley Orgánica de 1958, que rige desde entonces a la UdelaR. Mientras el proyecto de ley seguía su curso en el poder legislativo, hubo duros enfrentamientos entre la universidad y los poderes políticos que conllevaron a manifestaciones callejeras, la huelga de docentes y estudiantes universitarios y la ocupación de la universidad. La aprobación de la nueva Ley Orgánica establece la completa gratuidad de la enseñanza, la autonomía universitaria y su autarquía financiera, la universidad cogobernada por los órdenes docente, estudiantil y de egresados. La antigua federación de facultades que segmentaba a la Universidad, impidiendo muchas veces una coordinación en los servicios, se sobrepone en una unidad institucionalizada. Es en esta ley que se consagra el ternario universitario de investigación-enseñanza-extensión, correspondiente al ideal de universidad impulsado por la Reforma de Córdoba. En 1957 se aprobó una nueva ley de presupuesto nacional que otorgó a la universidad "autonomía presupuestal". Desde entonces, el Estado aún puede ejercer ciertos controle sobre la UdelaR a través de tres mecanismos: el Tribunal de Cuentas controla la contabilidad y los dineros, el Tribunal de lo Contencioso-Administrativo controla la administración de las entidades públicas y la capacidad del Poder Ejecutivo para remover a los consejeros universitarios por ineficacia o delito en el ejercicio de sus funciones.

Carlos Vaz Ferreira, uno de los intelectuales más importantes en la historia del pensamiento uruguayo, tuvo gran influencia en las nociones de enseñanza universitaria generadas y en las políticas universitarias realizadas en este período. Entre las vastas

preocupaciones teórico-filosóficas de Vaz Ferreira, encontramos reflexiones sobre pedagogía, didáctica y "enseñanza superior".

La carrera académica de Vaz Ferreira (1872- 1958) comienza en 1897, a los 25 años de edad, al ganar un concurso para Profesor de Filosofía en Preparatorios. Luego es nombrado Miembro del Consejo Directivo de Instrucción Primaria (1900-15). Durante dos años en este período fue decano de Preparatorios (1904-06), nivel de enseñanza preuniversitaria que entonces aún dependía de la Universidad. Accedió al puesto de Maestro de Conferencias de la Universidad en 1913, cargo en el que habría de desempañarse hasta el final de su vida. En el período 1924-29 ocupó la cátedra de Filosofía del Derecho. Fue rector de la UdelaR durante tres períodos (1929-1930, 1935-1938, 1938-1943). Como rector, impulsó la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias, en la que se desempeñó como director y decano desde su creación en 1946 hasta su muerte en 1958. "Son, por lo tanto, setenta de los ochenta y seis años que le tocó vivir dedicados a la Universidad […] que hacen de él un típico «hombre de la universidad», y un hombre que ejerció un profundo efecto crítico en la llamada «Universidad Nueva»" (Behares, 2011, p.45). Seguiremos de cerca el estudio de Behares, quien se ha ocupado sobre el pensamiento didáctico de Vaz Ferreira y su parentesco con la teoría de la enseñanza de Chevallard.

Preocupado por la multiplicidad de nociones de enseñanza en el discurso universitario y por los sesgos dogmáticos o ideológicos que oscurecen la concepción de la "enseñanza superior", Vaz Ferreira se ocupa de darle rigor conceptual a esta noción. En una de sus conferencias de 1914, establece una dicotomía en este concepto. La enseñanza superior se divide en dos sentidos.

> En uno, designa la preparación para ciertas profesiones reputadas más elevadas y de trascendencia social; y de preparación, también, más especialmente difícil, tales como las de médico, abogado y otras más o menos similares.
> En el segundo sentido, la enseñanza superior propiamente dicha, la más «superior» de todas, es la que tiene que ver de una u otra manera con la cultura superior, con el pensamiento original, con la producción y demás manifestaciones de la alta cultura» (Vaz Ferreira, 1963, p. 98).

La enseñanza superior conlleva una tensión interna entre una enseñanza de preparación para carreras de "trascendencia social", esto es, una enseñanza cuyo objetivo

sea la formación de profesionales con funciones instrumentales claramente asignables y delimitables en la esfera productiva de la sociedad. La enseñanza superior "propiamente dicha" se refiere a la enseñanza directamente dependiente de la producción original de conocimientos. "La enseñanza profesional se forma y se organiza, en parte, empíricamente; en parte, por una dirección racional, pero siempre adaptada a las necesidades y fines especiales; también a las condiciones nacionales, etc." (Vaz Ferreira, 1963, p.99). Para el autor, la enseñanza superior propiamente dicha es la forma auténtica de enseñanza mientras que la enseñanza profesional es una "organización suplente, vicaria, sustitutiva de la enseñanza superior propiamente dicha" (1963, p.109), extendida en diversos grados debidos a necesidades materiales de la universidad y la sociedad, pero cuyo predominio excesivo conduce a la distorsión de la enseñanza superior. Ahora bien, para el autor de *Lógica viva*, el espíritu instrumentalista del profesionalismo actúa en detrimento, no ya de la cultura y la *intelligentsia,* sino de los propios miembros de los cuadros profesionales ya que en sus ámbitos se forman generalmente las clases dirigentes, necesitadas de una visión más amplia de las relaciones complejas entre sociedad, ciencia, conocimientos, cultura y arte. Pero también de estos cuadros profesionales surgen profesores de enseñanza media que "son también, en parte, los que habrían de cultivar la ciencia" (1963, p.108). El mejor antídoto contra las tendencias excesivamente instrumentalistas de la enseñanza profesional es dar lugar a la investigación en la enseñanza. La enseñanza superior, ligada a la producción científica e intelectual, debe derramarse sobre la enseñanza profesional. También debe derramarse sobre la enseñanza secundaria. "Yo creo, en general (y nuestro curso ha sido en gran parte una aplicación de estas ideas) que corresponde, y que es necesaria, una cierta disolución de enseñanza superior en la enseñanza secundaria: toda la que la enseñanza secundaria pueda admitir sin que se enturbie y perturbe su sedimentación reglada" (1963, p.109). Es de la mayor pertinencia que lugar se le otorga a la pedagogía (y la didáctica) en la enseñanza superior.

> De la [enseñanza] superior propiamente dicha, también, en realidad, hay poco que decir en un curso de pedagogía, porque la pedagogía de la enseñanza propiamente superior casi podría reducirse, no diremos a un único precepto, pero sí a una idea general muy predominante; a saber: poner en contacto directo, lo más directo posible, a los que han de recibir la enseñanza, con los creadores de pensamiento, con los pensadores, con los descubridores, con los hombres de ciencia, con los artistas originales, etc; y, en lugar de buscar artificios para adaptar esas

> manifestaciones superiores y reales a los que han de sufrir su acción, dejar al contrario que obren directamente, en sus manifestaciones espontáneas y naturales. (Siendo uno de los procedimientos más eficaces, cuando cabe, el de dar a los que que se preparan una intervención auxiliar) (Vaz Ferreira, 1963: pp. 99-100).

Como señala Behares (2011), Vaz Ferreira procuró dar a la noción de enseñanza superior un contenido propio, es decir, procuró hacer de ella un concepto positivo que designara un "objeto" específico y no un vacío conceptual que designara todo un conjunto heteróclito de prácticas que no fuera el ejemplo supuestamente prístino de enseñanza en la enseñanza primaria y secundaria y que se impartiera a continuación de estas últimas. Por ello, Behares entiende que el ideal universitario del filósofo uruguayo corresponde al modelo berlinés de universidad, el modelo que coloca al ideal de investigación científica por encima de las demandas instrumentalistas y profesionalistas, y que subsume la enseñanza directamente al proceso de producción de saberes-conocimientos, con mínima o nula mediación didáctica en la transmisión de los saberes.

Ahora bien, la dicotomía enseñanza profesionalista/enseña superior propiamente dicha es formulada como una tensión dinámica y productiva antes que como una antinomia estática e insuperable de la "enseñanza superior". Vaz Ferreira entiende que ambos polos del binomio son necesarios y presenta un modelo de relación entre ambas al entender que la enseñanza superior propiamente dicha debe derramarse y disolverse en buena dosis en la enseñanza profesional, así como en la enseñanza secundaria y primaria, a modo de contrarrestar los efectos clausurantes del conocimiento predominantemente instrumental o de la subordinación de la enseñanza de lso saberes a fines educativos (sociales, ideológicos), cercenando de las problemáticas teóricas y epistemológicas abiertas en los campos de investigación. Se detecta un fuerte parecido de las ideas sobre enseñanza del filósofo uruguayo con la teoría de la enseñanza epistemológica de Chevallard (1991). "No podemos menos que relacionar estas ideas de Vaz Ferreira con lo elaborado por Chevallard (1998) en su concepto de «transposición didáctica» y en su fuerte y certero ataque a los instrumentalismos didacticistas y psicologistas, que el propio Vaz Ferreira intuía ya tempranamente" (Behares, 2011, p.48).[69]

Las ideas antipedagógicas de Vaz Ferreira fueron plasmadas en gran medida en sus artículos tempranos: "Dos paralogismos pedagógicos y sus consecuencias" (1904),

[69] Trabajaremos la teoría de la enseñanza de Chevallard en el capítulo 6.

"Dos ideas directrices pedagógicas y su valor respectivo" (1904), "La exageración en pedagogía" (1907), "La falsa simplificación en pedagogía" (1907) y "Un exclusivismo pedagógico" (1912-13). Todos estos trabajos fueron compilados en la serie *Estudios pedagógicos* en 1921. Veamos el primeros de estos artículos.

En "Dos paralogismos", Vaz Ferreira comienza con la constatación de la vinculación psicología-pedagogía, relación de tipo ciencia-aplicación sobre la que nos hemos extendido hacia el final del capítulo 2.[70] El primer paralogismo planteado por el filósofo cuestiona los principios de la pedagogía basada en un naturalismo psicológico y fisiológico, basado en la correspondencia entre la aparición o desarrollo de una facultad sensible, motora o intelectual y la necesidad de estimular inexorablemente su desarrollo por medios educativos. Los discípulos de Pestalozzi son mencionados a modo de ejemplo. Según estos, la educación se refiere especialmente al refuerzo de facultades naturales que aparecen en determinadas fases de desarrollo. Lo que se pone en tela de juicio es la idea de que la educación puede guiarse por la naturaleza. Se toma el caso de la educación física, donde lo corriente es tomar los principios de la fisiología y la anatomía. El conocimiento sobre el desarrollo de órganos y funciones son de importancia fundamental ya que ningún sistema de educación física puede ignorarlos en tanto proporcionan límites que deben tenerse presentes: los niños normales no empiezan a caminar hasta el primer año de vida, sería riesgoso intentar enseñarles a caminar a los dos meses. Sin embargo, los conocimientos fisiológicos deben tenerse presentes con un criterio discriminante y no de mera superposición y reforzamiento de las facultades que irán surgiendo en el desarrollo del niño.

> Pero si quisiéramos ir más lejos, y establecer un sistema de educación física tomando por guía a la naturaleza sin restricciones ni reservas, razonaríamos así: al nacer empieza el niño a respirar; luego, en cuanto un niño nace, debemos someterlo a ejercicios respiratorios; a tal edad se solidifican tales huesos; luego a esa edad debemos suministrar al organismo medicamentos especiales para facilitar este trabajo (Vaz Ferreira, 1921, p.9).

[70] "La Pedagogía moderna procura basarse en la Psicología., y es imposible, por ahora, construir nada definitivamente nuevo en ese terreno incierto, sujeto a incesantes derrumbes y a la continua ondulación de las hipótesis. Por eso las reglas pedagógicas, en cuanto dependan de las leyes psicológicas, no pueden ser más precisas ni más completas que estas: el arte tiene que participar de las imperfecciones de las ciencias de las que se deriva" (Vaz Ferreira, 1921).

Una educación física que fuera consistente con esta pedagogía sería doblemente defectuoso: impondría ejercicios o tratamientos completamente inútiles. O incluso perjudiciales, pero sobretodo "faltarían otros destinados a engendrar aptitudes que no se manifiestan como impulsos naturales. Se enseña a respirar, no se enseña a nadar" (Vaz Ferreira, 1921, p.9). Se procede a distinguir tres dimensiones del desarrollo de facultades humanas: las aptitudes que se desarrollan naturalmente, las aptitudes que se desarrollan más con ayuda de la educación y aquellas que se desarrollan únicamente con la intervención educativa.[71] Una pedagogía como la referida no tiene en cuenta este criterio, sino que elabora sus conceptos prácticos a partir de reflexiones como estas, aunque sin llevar a todas sus consecuencias este discurso. El propio Vaz Ferreira admite que probablemente lo acusen de tomar demasiado en serio las teorías que cuestiona, pero esto es justamente lo que el autor busca: llevar a toda su expresión los razonamientos mentados para mostrarlos en toda su consistencia y su inconsecuencia.[72] Se cuestiona fuertemente la antropología naturalista en la que se concibe una armonía lograda entre el hombre y la naturaleza, ideario de base de una pedagogía del tipo señalado.[73]

> Y si, partiendo del principio de que la Pedagogía debe basarse en la Psicología; si, interpretando mal ese principio, y tomando a la naturaleza por quía en todos los casos, rebajamos la enseñanza hasta superponerla al desenvolvimiento del niño (en vez de atraer a éste), resulta de aquí una Pedagogía que da demasiada importancia a las funciones inferiores y demasiado poca a las superiores; una pedagogía no todo lo humanizadora que podría y debería ser (Vaz Ferreira, 1921, p.11).

[71] Es claro que en este texto el autor se refiere tanto a la transmisión de saberes/conocimientos como a la transmisión de pautas de acción, comportamiento e inculcación de valores morales.
[72] Esto es muy interesante, ya que el discurso teórico-práctico mentado se presenta muchas veces separado de las prácticas efectivas de sus representantes, con lo cual la base científica e intelectual se revela a veces superflua para el propio pedagogo, como un discurso que debe edulcorar la práctica y el oficio para darle una legitimidad social e institucional. Quizá esta sea una situación generalizable a las ciencias sociales. Algunos de estos considerandos reaparecerán en el capítulo 7 al reflexionar sobre la relación entre discurso teórico y prácticas empíricas en la didáctica, la pedagogía, pero también, de manera más amplia, en las ciencias sociales. Añadimos que esta tesis busca poner a prueba de una manera similar los discursos que analiza, en lo que tienen de teoría e ideología.
[73] Es de destacar que para Leandro De Lajonquiere (2011), psicoanalista estudioso de la pedagogía y la educación, hay una "fantasía pedagógica" constitutiva de la pedagogía que tiene una poderosa variable en la "fantasía naturalista". Más aún, en el mundo contemporáneo, la "fantasía naturalista" es afín a las ideologías políticas de derecha mientras que la "fantasía del sujeto plástico" se produce en los discursos ideológicos de izquierda, pero ambas son variantes ideológicas de la fantasía pedagógica.

El filósofo se muestra especialmente crítico con algunas derivaciones pedagógico-naturalistas contemporáneas de su tiempo, de las que dice que parecen ser hechas "para idiotas" (discapacitados) en tanto que promuevan acciones que no necesitan ser promovidas en "condiciones normales". Sucede que "existen manifestaciones psíquicas de las cuales la Pedagogía no debe preocuparse en absoluto, porque nacen y se desarrollan naturalmente" (Vaz Ferreira, 1921, p.13). En la edición de 1921 de este artículo, veinte años después de su primera publicación, Vaz Ferreira agrega un comentario sobre la entonces novedosa pedagogía de María Montessori, donde se aplica a niños normales los métodos que nacieron para la educación ultra básica de niños atrasados mentales. "Yo mismo no me hubiera atrevido a creer que llegara a los hechos ese extremamiento lógico de la tendencia criticada" (Vaz Ferreira, 1921, p.12).[74] Esta desviación hacia lo básico, lo elemental, basándose en el fundamento natural, impide a la educación orientarse hacia la formación de las facultades superiores.

El segundo paralogismo pedagógico establece en estricta correlación determinados ejercicios con el desarrollo de determinadas facultades. Cuando un juego o situación ejercitan una o más facultades, se puede pensar en dos consecuencias: una mayor facilidad para repetir ese mismo proceso o una mayor facilidad para efectuar distintos procedimientos prácticos en los que intervenga esa misma facultad mental. "Pero este segundo efecto, según lo demuestra la experiencia, puede ser nulo o casi nulo; y, en tales casos (bastante frecuentes), el único resultado de un ejercicio es la aptitud para repetir *ese ejercicio,* y nada más" (Vaz Ferreira, 1921, p.14). Los juegos de ingenio, cálculo e imaginación, como el ajedrez, ponen en práctica estas facultades, pero no se puede garantizar más que tales facultades se ejerciten cada vez mejor sino en esos mismos juegos o situaciones, sin poder garantizar su aplicación a otros dominios prácticos. El segundo paralogismo muestra la imposibilidad de asegurar un acrecentamiento del poder de las facultades intelectuales por sí mismas, lo que conllevaría a su aplicación a situaciones concretas imprevistas en los ejercicios pedagógicos programados. El autor se detiene en el ejemplo del libro *Methods of mind*, de Chris Aiken, donde se postulan una serie de ejercicios con el objetivo de fortalecer diversas facultades mentales. No se trata de poner en cuestión la eficacia de estos métodos para "cultivar hábitos de rápida

[74] Debe tenerse en cuenta que la noción de integralidad, con todas sus indeterminaciones y generalidades, se remonta al discurso pedagógico escuelanuevista, entre muchas otras ascendencias conceptuales. Tengamos presente que en este caso ya estamos hablando de enseñanza universitaria. La preocupación del filósofo y rector de nuestra universidad, entonces, se redoblaría como mínimo.

percepción y concentración", como afirma Aiken, sino de saber si la ejercitación de estas facultades las amplia a un dominio extenso de la vida práctica de los estudiantes. Si se constata un enriquecimiento de este orden, hay que saber también a que finalidad responde esta educación. En el camino de la formación del individuo, se fortalecen algunas de sus capacidades mientras que otras se debilitan, la educación y la instrucción, contra lo que se supone por lo común, no implica un desarrollo de todas las potencialidades subjetivas. "los sentidos, la memoria, la percepción, etc., se fortifican en ciertas direcciones y se debilitan en otras" (Vaz Ferreira, 1921, p.17). Pudiera ser que ejercicios como "mostrar por cortos momentos, en el pizarrón giratorio, líneas en diversas posiciones, que el alumno debe recordar y reproducir" (1921, p.16) produjeran tan solo una habilidad concreta especial, llamativa en ciertos casos, pero inútil en general como ser un buen jugador de dominó.

"El primero de los dos paralogismos, directamente; el segundo, indirectamente, llevan al mismo resultado: al *infantilismo pedagógico*" [75] (Vaz Ferreira, 1921, p.19). Sucede que, si bien la pedagogía tiene por finalidad acercar el mundo infantil al mundo adulto, sucede mas bien que lo adulto se inclina hacia el mundo infantil. El acercamiento del adulto al niño es el medio mientras que el acercamiento del niño al adulto es el fin, pero la pedagogía acaba confundiendo el medio con el fin. La pedagogía que se superpone a la psicología (que el autor arraiga a una concepción eminentemente naturalista de lo humano) reduce la complejidad mental y cultural del mundo adulto a un supuesto nivel natural elemental. El segundo paralogismo, indirectamente, contribuye a esta infantilización al partir de la noción de que un ejercicio o entrenamiento pedagógico concreto (nosotros distinguimos en mayor grado entre pedagógico y didáctico) que ponen en práctica una facultad la desarrollan por sí misma para ser aplicable a diferentes situaciones concretas. Esta idea termina imponiendo ejercicios que hacen trabajar a las facultades intelectuales en un grado inferior al que corresponde al enfrentamiento a problemas intelectuales no transpuestos en rutinas pedagógicas en el entendido equívoco de que con estos ejercicios se desarrollan las facultades en general.

> La consecuencia ha sido, sin duda, en la Pedagogía contemporánea, cierta preferencia por la ejercitación de las funciones inferiores: la enseñanza, dada de acuerdo con ciertas teorías o prácticas que se profesan o emplean con bastante frecuencia, no eleva, no superioriza,

[75] En el capítulo anterior vimos que en el lejano campo del estudio de la psiquiatría, la psicología y las enfermedades mentales, Foucault también destacará el carácter infantilizante de la pedagogía, al punto de incidir en las "patologías mentales" (Foucault, 1984).

> no humaniza todo lo que podría. Se piensa en lo que el niño es, bastante más que en lo que ha de ser, y en lo que debe preocuparse que sea (Vaz Ferreira, 1921, p.20) .

Aunque muchos de los textos vazferreiranos que mencionamos fueron producidos antes de la etapa que abordamos aquí (1935-1958), alcanzaron en este período una difusión tal que incidieron en las políticas universitarias uruguayas, principalmente por la llegada al rectorado del filósofo uruguayo. Desde el rectorado, Vaz Ferreira impulsó la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias (fundada en 1946), convencido de la necesidad universitaria de una casa de estudios cuyo principal objetivo fuera la producción de conocimientos y su enseñanza fuera la "superior propiamente dicha". Es también el creador e impulsor del Régimen de Dedicación Total (1946) que comenzará a extenderse lentamente por las distintas facultades de la universidad. Las ideas de Vaz Ferreira influyeron en la elaboración de la Ley Orgánica de 1958,[76] aunque también se detectarán allí continuidades del profesionalismo y una consolidación del extensionismo. Todos estos discursos expresarán una contradicción dialéctica entre las tres grandes funciones de la universidad. Señala Behares (2011) que también se dejará sentir su influencia en la siguiente generación de intelectuales universitarios, particularmente en los rectores Oscar Maggiolo y Mario Cassinoni.

Como contrapartida al ideario universitario difundido por Vaz Ferreira y sus seguidores en el período previo considerado, que conllevaba la política de disolución o derrame de la enseñanza superior propiamente dicha en la enseñanza profesional, secundaria y primaria, se separa la formación docente de la institución universitaria en 1949, con la creación del Instituto de Profesores Artigas (IPA), transfiriendo su dependencia al Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación y Cultura. "La aparición del Instituto de Profesores Artigas fue el «antídoto» político a la propuesta de Vaz Ferreira, ideológicamente justificado por Antonio Grompone, productor de un pensamiento de «*pedagogía universitaria*» alternativo al de Vaz Ferreira" (Behares, 2011, p.49). Grompone, abogado de formación, fue catedrático en Facultad de Derecho

[76] "Se debe señalar que las discusiones que se procesaron inicialmente al interno de la Universidad y luego en los ámbitos sociales y parlamentarios forman parte de un conjunto discursivo que influyó grandemente en las trasformaciones que la universidad experimentó, principalmente en sus políticas referidas a la enseñanza y a la investigación, hacia la *Ley Orgánica* de 1958 (Uruguay, 1958). Por otro lado, la presencia de la *Facultad de Humanidades y Ciencias*, dirigida primero y bajo el decanato de Vaz Ferreira después, aceleró varios procesos en el conjunto universitario tomado como un todo" (Behares, 2011, p.49).

antes de su labor político-intelectual como impulsor y fundador del IPA. Las porpuestas de pedagogía universitaria de Grompone gozarán de una mayor difusión en los períodos subsiguientes de la cronología que seguimos.

4.4. La "universidad nueva" (1958-73)

El período que se extiende entre 1958-73 se caracteriza sobre todo por la expansión de las discusiones políticas en la UdelaR por intervenir de manera productiva en la vida política, social y cultural del país, dando mayor continuidad a los ideales reformistas, ahora sobre la nueva base institucional de una "universidad nueva". Se inauguran programas de bienestar estudiantil que implican otorgamiento de becas de estudio, comedores estudiantiles, iniciativas para la creación de hogares estudiantiles se crean las carreras auxiliares en medicina y las estaciones agronómicas experimentales en el litoral del país. Se inaugura el Departamento de Extensión y se da un nuevo impulso a las experiencias de extensión en la UdelaR esta vez desde un amparo jurídico institucional mayor[77] que implicaron trabajos interdisciplinarios de salud, urbanismo y vivienda. También se fundó el Instituto de Economía en la Facultad de Ciencias Económicas. En 1964 se crea la Federación de Docentes Universitarios del Uruguay (FDUU) que dará lugar a la actual Asociación de Docentes Universitarios del Uruguay (ADUR). En 1969, el rector Oscar Maggiolo elabora un "Plan de Restructuración de la Universidad" que sirve de plataforma de discusión para las nuevas políticas universitarias del rectorado de 1968-72. En el transcurso de estos años de vísperas de la dictadura militar que gobernó al Uruguay entre 1973-85, las relaciones entre la Universidad y el gobierno nacional se vuelven tensas una vez más, en especial con la llegada al poder del candidato colorado ultraconservador Jorge Pacheco Areco. El conflicto alcanza su punto culminante con la muerte del Liber Arce el 14 de agosto de 1968, el primer estudiante universitario en morir

[77] Estas no son las primeras experiencias de extensión propiamente dichas, hay experiencias previas de prácticas de extensión anteriores a la sanción de la Ley Orgánica del 58 y de la creación del Departamento de Extensión y Acción Social en 1959. Un ejemplo cabal son las misiones sociopedagógicas que se extendieron entre 1945-71 con oscilaciones de períodos de alta actividad y otros períodos de merma. Estas se erigen en un importante y celebrado antecedente de las prácticas de extensión universitaria, a pesar del desamparo jurídico-institucional de la UdelaR para incorporarlas en los primeros años, ya que recién la Ley Orgánica del 58 incorpora la extensión como uno de los tres fines de la universidad. Durante la década del 40 y el 50, las prácticas de extensión de las misiones se sostuvo en el espíritu de la militancia política de los impulsores y protagonistas de las mismas. Comentaremos las misiones sociopedagógicas en el capítulo 5 en cuanto antecedente de la extensión.

en una manifestación. Le seguirán Susana Pintos y Hugo de los Santos ese mismo año, luego las muertes de Heber Nieto y Julio Spósito.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, las universidades latinoamericanas se enfrentan al problema de la masificación del alumnado. En el caso de las universidades públicas brasileñas y chilenas se optó por la restricción del ingreso para controlar la demanda. Las universidades públicas argentinas y la UdelaR han mantenido su "ingreso libre" en base a evidentes principios democráticos respetados contra las circunstancias desfavorables. Desde entonces, la masificación de la matrícula universitaria ha crecido considerablemente, especialmente cuando se toma en conjunto el fenómeno masificación-profesionalismo, ya que la masificación es un problema que atañe fuertemente a la demanda de formación profesional, aunque no únicamente, en tanto que el exceso de estudiantes en relación a la cantidad de docentes no es un problema exclusivo de las facultades profesionalistas. La masificación de la enseñanza redunda en la pérdida de disponibilidad para la investigación. "En este marco de referencia se trastocan duramente las funciones de investigación y la formación de los docentes para ella y se hace muy dificultosa la aproximación de los estudiantes a los programas de investigación, sobre todo en el grado" (Behares, 2011, p.70). Ello habrá contribuido a pensar los problemas de la enseñanza separados respecto a los problemas de la investigación. "La necesidad de dar respuesta a los acuciantes problemas de la enseñanza ha sido separada (o, por lo menos, distanciada) de la necesidad de dar respuesta a los no menos acuciantes problemas de la investigación al concebir a ambas como prácticas" (Behares, 2011, p.71).

La Ley Orgánica de 1958 avanzará en la materialización de las aspiraciones del reformismo inspirado en el movimiento de Córdoba, en especial con el establecimiento del "ternario universitario" de las grandes funciones: enseñanza, investigación y extensión. La década de 1960 caracteriza a las universidades latinoamericanas por conceptualizar sus metas en estas tres grandes funciones.

> Art.2 -FINES DE LA UNIVERSIDAD -La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende.
> Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y

> contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno. (Uruguay, 1958, Cap.1).

Este fragmento de la Ley Orgánica del 58 ha sido citado incontables veces al día de hoy suscitando las más variadas interpretaciones y opiniones sobre la naturaleza de la relación entre la enseñanza, la investigación y la extensión y al grado de importancia de que debele debe conceder a unas en relación a las otras.[78] También el artículo 1 de la Ley Orgánica define la funciones docentes en relación al ternario universitario, aunque es generalmente menos citado. Lo cierto es que esta Ley no profundiza en el grado de importancia que debe dársele a cada una de las funciones integradas en el ternario. "En ellos no es, por ejemplo, para nada claro cuál de los tres componentes es el que puede considerarse central, articulador, jerárquicamente definitorio, o cómo se establece esa relación de indisolubilidad entre los tres términos del ternario" (Behares, 2011, p.52). Se puede ir más lejos en la crítica a la falta de claridad de las formulaciones en la Ley Orgánica, como Real de Azúa.

> El texto, digámoslo de la manera más suave posible, no es ningún prodigio de idoneidad al triple nivel en que tal exigencia es reclamable: claridad de pensamiento; orden discursivo; corrección sintáctica. Y empecemos. La noción de «enseñanza superior» es tradicionalmente inequívoca. Pero ¿qué son «todos los planos de la cultura»? ¿Involucran las «ciencias» y, sobre todo, las «técnicas»? […] La mención de la «enseñanza artística» es una curiosa especificación, inútil y desorientadora, dentro de la más amplia y acogedora de «enseñanza». Y ¿también la enseñanza artística elemental debió tenerla a su cargo, cumplirla la Universidad? (1993: p. 158-159).

Tratar de hacer una exégesis de este Ley para extraer un modelo profesionalista o un modelo berlinés sería forzar la nota y practicar una forma de retórica persuasiva. Parece más razonable admitir que hay una contradicción dialéctica necesaria en este modelo, y que las diversas formas de resolución concreta de las tensiones se realizan en otros niveles de elaboración de discursos y prácticas universitarias, como lo son las

[78] Veremos que es un fragmento muy citado por autores exponentes del extensionismo entendido como integralismo.

diferentes formas de cumplimiento con las actividades de enseñanza, investigación y extensión (principalmente en las propuestas de Espacios de Formación Integral presentadas por institutos, programas y líneas de investigación) de los diversos institutos y servicios universitarios. Hay que decir que esta opacidad del "equilibrio" del ternario universitario no es exclusiva de la UdelaR, sino que caracteriza a las universidades latinoamericanas en general (Behares, 2011, p.66). Es posible ver en este hecho un problema de conceptualización de la universidad en general antes que un problema de las vicisitudes de la historia concreta de la UdelaR.[79]

Detengámonos un momento en *Pedagogía universitaria* (1963), uno de los trabajos más importantes de Grompone. Se platea aquí la necesidad de reflexionar sobre la "educación universitaria" y sobre los cometidos de la universidad. Las líneas generales de la reflexión se oponen a las reflexiones sobre la enseñanza superior de Vaz Ferreira, aunque no se menciona directamente al filósofo. Se acusa a las concepciones del tipo vazferreirana, atribuidas al pensamiento de algunos individuos anónimos, de caer en un discurso abstracto sobre la universidad sin atenderse a los "elementos reales". "La idea de universidad forma parte, en este caso, de un sistema filosófico y de un modo de ver el mundo, por lo cual es frecuente que se firme la connotación del nombre con la de un ente que representa la Universidad del saber y la cultura" (Grompone, 1963, p.9). Esta es la "noción vulgar" que hace de la Universidad la entidad que encarna las más altas manifestaciones del pensamiento y la cultura. En contrapartida, hay quienes toman a la universidad por un "hecho real, que no se analiza de un modo crítico en sus fundamentos y que se refiere a lo que existe en determinados países" (Grompone, 1963, p.10). La universidad es ante todo una institución, como cualquier otra, atravesada por conflictos sociales, intereses grupales, corporativos y políticos, y los factores que influyen en la formación de las instituciones más variadas influyen también en el surgimiento y desarrollo de las universidades. La reflexión sobre los medios y fines de la universidad ha sido tergiversada por los sistemas filosóficos aludidos, donde el discurso se extravía en nociones abstractas e ideales, aparentemente sin tener en cuenta el soporte material o empírico del funcionamiento de la universidad en cuanto aparato institucional o social. Es estrictamente falso, señala Grompone, que las universidades sean la encarnación de la ciencia, el pensamiento y la cultura, ya que grandes intelectuales han dejado su huella por en la historia del pensamiento occidental por fuera de la institución universitaria: R,

[79] Es por esto que dedicamos una sección a la discusión filosófica del concepto de universidad hacia el final del capítulo 3.

Bacon, R. Descartes, J.-S. Mill, Ch. Darwin, entre otros.[80] Es tiempo, entonces, de pensar en cuestiones bastante más empíricas, es decir, de reflexinar sobre la universidad como institución social inserta en un medio cultural y nacional concreto.

> La universidad aparece en tal caso como ente representativo de la cultura de una sociedad y de un momento, y no como la expresión de un valor o de una idea que tenga significado con prescindencia de la realidad actual, a pesar que tienda a la universalidad de sus concepciones y comprenda como toda estructura educacional, un modo de conocer y está subordinada al sentido de la ida humana tomada desde un punto de vista específico, con la cultura que corresponda a su tiempo (Grompone, 1963, p. 11).

Una concepción puramente intelectual de la universidad donde se sostenga que "los fines exclusivamente científicos no se vinculan ni deben hacerlo a una exigencia exterior" (1963, p.17) es superficial. Para el autor, se materializa esta concepción, en el caso de la UdelaR, en la Facultad de Humanidades y Ciencias, donde no había una finalidad de especialización profesional o técnica. Estas ilusiones intelectualistas se disipan si se tiene en cuenta la preocupación por la inserción laboral de los estudiantes, lo que ha motivado el otorgamiento de títulos que avalen la adquisición de conocimientos prácticos en las carreras más profesionales. A nuestro parecer, esto parece ser una caricaturización de la posición de Vaz Ferreira, fuertemente aludido en la crítica dirigida a la facultad creada por este desde el rectorado. Pero no se trata solamente de una simplificación sino de un mal entendido del planteamiento de este último. Por atenernos a la principal objeción que se le puede hacer al reduccionismo de Grompone, la concepción de la enseñanza superior de Vaz Ferreira no se compone únicamente de una atención desmedida a las producciones científicas e intelectuales más alejadas de los requerimientos sociales, técnicos y económicos, sino que se compone de una tensión complementaria entre estos dos polos. En la confrontación de las figuras político-intelectuales de Vaz Ferreira y Antonio Grompone hallamos cristalizada con nombres propios la oposición teórica e ideológica entre tradición universitaria y tradición

[80] Es evidente que las universidades no son el saber, sino que son la sede social por excelencia del saber, como lo resume la fórmula de Milner (2008). Así se entiende perfectamente que grandes intelectuales y centíficos puedan prosperar por fuera de las universidades, afortunadamente esto sucede.

normalista, frecuentemente trabajada en los estudios sobre teoría de la enseñanza orientados por la teoría psicoanalítica.[81]

Hacia los últimos años de la universidad libre, antes de la intervención por la dictadura militar (1973-85), es de importancia recordar el *Seminario de estructuras universitarias*, presentado por Darcy Ribeiro en 1967, recopilado en el libro del autor *La Universidad Latinoamericana* (1968). Allí se presenta el proceso de creación y consolidación de la Universidad de Brasilia, de la que Ribeiro fue fundador. Se destacan en el seminario algunos replanteamientos acerca de la enseñanza universitaria en relación a la búsqueda de cierto equilibrio entre el trabajo académico de investigación, la formación de profesionales para el mercado de trabajo y los estudiantes que se vinculan esporádicamente a la universidad en el tiempo que dure su formación. [82]

También en 1968 se publica el *Plan de reestructuración de la Universidad* de Oscar Maggiolo. Este documento fue elaborado como un plan de políticas universitarias para el rectorado de Maggiolo (1968-72), en especial para la modificación del presupuesto universitario. Sin embargo, se plantean cuestiones conceptuales de políticas universitarias con mayor alcance. El texto reafirma ideas sobre la "indisolubilidad del ternario" que están presentes en la Ley Orgánica del 58 y en el discurso universitario de los 60. "Podríamos decir que los principios fundamentales que hemos destacado, no han sido puestos en duda en ningún debate: la idea de que la enseñanza superior y la investigación científica deben estar juntas y de que la investigación científica pura y la investigación aplicada forman una unidad" (Maggiolo, 1968, pp.11-12). Se incluye un *Proyecto para crear la Facultad de Educación y el Instituto de Ciencias de la Educación*. La proyectada facultad tenía por objetivo la formación de la totalidad de los educadores-enseñantes de los niveles primario, secundario, técnico y universitario. "La formación de profesores normalistas y de enseñanza media debe realizarse al nivel superior, de modo que los alumnos estudien en los propios centros y con las mismas personas que realizan las tareas de investigación" (Maggiolo, 1986, p.11). En estas palabras hallamos un rastro del ideario de Vaz Ferreira de "disolución" o derrame de la "enseñanza propiamente superior" en la enseñanza profesional, secundaria y primaria, aunque ciertamente atenuado por el ideario sesentista que en ocasiones se refirió a la investigación fundamental y aplicada como una

[81] Lo veremos en el capítulo 6 al abordar la propuesta epistemológica de teoría de la enseñanza de Chevallard y sus relecturas desde las problemáticas epistemológicas aportadas por el psicoanálisis.
[82] Para una profundización del problema ver Behares (2011).

indisoluble unidad, sin conceptualización de su contradicción dialéctica.[83] También se proyectaba un Instituto de Ciencias de la Educación que realizara investigación fundamental y aplicada en educación. "Es incuestionablemente una necesidad imperiosa de nuestro país establecer un Instituto de Ciencias de la Educación, donde sea posible estudiar e investigar, en los campos de la teoría y la práctica de la formación de los jóvenes. Su lugar natural es la Universidad de la República" (Maggiolo, 1986: p. 11). La Facultad de Educación no llegó a crearse. En la dictadura se creó el Instituto de Ciencias de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias.

A los pocos años que siguen en el período de 1968-1973, antes de la última dictadura militar en nuestro país, Behares le asigna un período específico denominado "atisbos de la concepción de la enseñanza como práctica". Estos son años de intensa efervescencia política dada la llegada al poder del candidato derechista ultraconservador Jorge Pacheco Areco, quien llevó a la práctica las políticas represivas de los movimientos de protesta social que desembocaron en la muerte del estudiante Liber Arce y Susana Pintos, entre otros ya mencionados, y los operativos policíaco-militares de guerrilla contra el Movimiento de Liberación Nacional Tupamaro. La oposición universitaria se volvió fuerte y el discurso político se radicalizó hacia el papel histórico, político y social de democratizacón y defensa de los más débiles.

> La universidad se vio forzada a cerrarse sobre sí misma y a replegarse frente al poder político y a los planes que éstos presentaban para las naciones; pero simultáneamente se desarrolló con fuerza en ella la vocación para el compromiso alternativo con el cambio social y político, lo que determinó la ampliación de sus vínculos sociales y la renovación de la reflexión sobre su sentido histórico (Behares, 2011, p.54)

En este marco político-ideológico, la extensión fue revalorizada y las funciones universitarias comienzan a ser reformuladas en términos de "prácticas sociales". No es sencillo delimitar claramente qué se entiende por "prácticas" en este y en los períodos posteriores y la época contemporánea de la UdelaR. Podemos adelantar que intervienen conceptos provenientes de la sociología y múltiples corrientes teóricas ligadas de alguna manera a los discursos posilustrados de tipo relativista y posmoderno, muchas veces

[83] Abordaremos el problema epistemológico de la contradicción dialéctica entre teoría/técnica en el próximo capítulo, ya que es de capital importancia para la dialéctica dinámica entre ciencia/ideología.

difícil de caracterizar debido a su heterogeneidad y a veces a su eclecticismo. No se trata siempre de conceptos, también ha tenido fuerza términos que expresan cierto sentido común (una *doxa* o una ideología), que muchas veces parecen querer agregar más a los debates y conceptualizaciones de lo que efectivamente hacen. Retomaremos el problema del concepto de "práctica" en los próximos capítulos, al presentar las nociones de enseñanza en los discursos contemporáneos de la UdelaR. Este primer brote germinará y se desarrollará con la restauración política y el renacimiento académico de la UdelaR, tras el desmantelamiento sistemático realizado por la dictadura.

4.5. La universidad en la dictadura (1973-1985)

El 27 de junio de 1973 se realiza en Golpe de Estado y la disolución del parlamento por el presidente Juan María Bordaberry. Un día después de la renovación de las autoridades de la UdelaR autónoma y cogobernada, un estudiante de ingeniería muere tras una explosión en esa facultad. Bajo el pretexto de que se estaban produciendo explosivos, el régimen dictatorial interviene la universidad el 27 de octubre de 1973. Un decreto clausura la universidad y arresta al rector, decanos e integrantes del Consejo Directivo Central (CDC). La universidad reabre sus puertas controlada por el Ministerio de Educación y Cultura. Se destituye o no se le renueva el contrato a casi el 40 % del personal docente de la universidad. Los puestos vacantes fueron designados por las autoridades interventoras, sin llamados a concurso. Se cerraron varias carreras y se controló la currícula de las carreras existentes. La universidad cesa de investigar y de realizar acciones de extensión, reduciéndose únicamente a su función de enseñanza controlada y censurada por la intervención. La persecución y expulsión de docentes formados en la lógica de las instituciones académicas y la designación de docentes sin concursos redundó en la caída del nivel de la enseñanza universitaria. La política será de censura y persecución. En 1975 comienza a establecerse el examen de ingreso a la UdelaR para restringir la matrícula estudiantil. En 1982 es establece un límite a los ingresos posibles. A partir del rechazo de la propuesta de reforma institucional promulgada por el gobierno dictatorial en el plebiscito de 1980, el Estado comienza a atravesar el lento proceso de restauración de las instituciones que conducirá a la reapertura democrática de 1985. Los movimientos estudiantiles se manifiestan en rechazo de la dictadura. En 1984 el gobierno militar da por finalizada la intervención de la UdelaR.

Behares llama a este período "concepción tecnicista de la enseñanza". "La intervención fue creando o profundizando el énfasis en la enseñanza entendida como entrenamiento profesional, en un modelo tecnicista claro" (2011, p.56). También se destaca la fuerte tendencia a obstaculizar el ingreso mediante requisitos tales como el examen de ingreso y la reducción del estudiantado universitario mediante nuevos reglamentos, como el establecimiento de la pérdida de la calidad de estudiante por bajo rendimiento. La preocupación pedagógico-instrumentalista lleva a la creación del Instituto de Ciencias de la educación (1976), instalado en la Facultad de Humanidades y Ciencias. Además se proyecta un doctorado en educación para la formación de los docentes de todos los niveles de enseñanza, se proyecta también transferir la formación docente a la órbita de la universidad. Se instalan tres meses de cursado de pedagogía obligatoria para todas las carreras de Facultad de Humanidades y Ciencias y se proyecta extender la medida al resto de las carreras de la UdelaR.

4.6. La universidad contemporánea (1985-actualidad): "pedagogía universitaria" y "prácticas de enseñanza"

Con el restablecimiento de los organismos de gobierno universitario, la reincorporación de los docentes perseguidos y destituidos y la restauración de los funcionarios docentes en sus cargos de gobierno de la UdelaR, la universidad reemprende el camino a la restauración del modelo reformista latinoamericano institucionalizado con la Ley Orgánica del 58. Se reanudan los programas de extensión e investigación. Se destaca la creación del Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (PEDECIBA) por un convenio entre la UdelaR y el Ministerio de Educación y Cultura, con la participación del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). En cuanto a las actividades de extensión, la universidad se vincula rápidamente a sindicatos, asociaciones profesionales, productores y cooperativas en aras del desarrollo económico, social y democrático del país. Se inició la descentralización de la universidad con la apertura de carreras en el interior. Se establecieron y fortalecieron vínculos con universidades latinoamericanas, entre las que se destaca la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). En la interna de la UdelaR, se procede a una mayor centralización con la creación de las "áreas" aglutinadoras de "servicios universitarios". También se inauguran

Redes Temáticas para el tratamiento de problemas sociales que requieren de abordajes interdisciplinarios. Se flexibiliza la malla curricular de las carreras afines, según su pertenencia a las áreas temáticas diseñadas, a modo de favorecer una mayor movilidad estudiantil. Entre 1990-98, durante el rectorado del Ing. Jorge Brovetto, la anterior Facultad de Humanidades y Ciencias se separa en una Facultad de Ciencias y una Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Se crea una Facultad de Ciencias Sociales, separada de la Facultad de Derecho. También se crea la Facultad de Psicología. La Escuela Nacional de Bellas Artes y la Escuela de Enfermería pasan a ser "institutos asimilados a facultad". Se crean la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) en 1990, la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) en 1993, la Comisión Sectorial de Educación Permanente y la Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) en 1994, ya que

> una estructura sobredimensionada como la Universidad de la República, que adolecía del mal de la «federaciones de facultades» y otros conglomerados internos de diversa entidad y dependencia (Escuelas, Hospital de Clínicas, etc.), requería por las razones expuestas en el trecho citado de ámbitos centrales sectoriales, en los que pudieran considerarse en conjunto las cuestiones atinentes a las principales funciones de la institución (Behares, 2011, p.60).

Surge la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo (AUGM) con doce universidades públicas, autónomas y cogobernadas. En 1999 se inaugura la nueva sede de Facultad de Ciencias en el barrio de Malvin Norte. Más tarde, en el transcurso de la década del 2000, encontramos diálogos para un proceso de unificación de la Escuela Universitaria de Música y el Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes en una Facultad de Artes (UdelaR, 2000), proceso que está aún no se ha concretado a pesar de la convivencia en un edificio común. En 2005 el Instituto Superior de Educación Física fue transferido a la órbita de la UdelaR. Recientemente la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación se constituyó en Facultad de Información y Comunicación. Durante este último período, la UdelaR debió enfrentarse con escasos recursos al proceso de masificación de su estudiantado, problema que sigue siendo uno de los principales para la enseñanza de la UdelaR en la actualidad. El presupuesto otorgado por el gobierno nacional a la UdelaR no alcanza a lo demandado por las autoridades de la universidad. Aunque se han realizado notables mejoras en infraestructura en los últimos años, la

cantidad de cargos docentes bien remunerados, de escalafones altos y con amplia dedicación horaria, continúa siendo un problema fuerte al interior de esta universidad.

Behares denomina a este período "concepción de la enseñanza como práctica".[84] Los esbozos incipientes de la enseñanza entendida como práctica social son retomados y desarrollados, a los que se añaden con mayor insistencia los discursos sobre "pedagogía universitaria", que ya se habían dado a conocer con el influjo de los trabajos ya comentados de Grompone pero que ahora se instalaban con fuerza en el corazón de las discusiones sobre enseñanza universitaria en la propia UdelaR. La Ordenanza de la CSE de 1993 incluye entre los objetivos de la Comisión "promover la investigación en temas de pedagogía universitaria, a fin de volcar sus conclusiones a la práctica docente de la institución" (UdelaR, 1993, p.74). También hallamos el término "educación universitaria", nociones que corresponden al ideario pedagógico y normalista que se adhiere a las nociones de enseñanza universitaria, y que incluso las absorbe en el más amplio sentido atribuido a la educación. La creación de la CSE y las funciones que se le asignan, así como el modo en que se las conceptualiza, son significativos para este período, así como las Unidades de Apoyo a la Enseñanza que la representan en los diversos servicios universitarios. A los efectos de esta situación, la CSE en tanto subinstitución autónoma contribuyó a la concepción de la enseñanza como práctica considerada "en sí" misma, relativamente aislada de las restantes funciones universitarias, que se vincula con la investigación y la extensión a posteriori. Teniendo en cuenta las reformas institucionales y administrativas de este período, sumadas a los discursos en las que se materializan en diversos documentos universitarios, Behares entiende que

> se sostenía que la Universidad había desatendido la enseñanza, o no había podido tomarla en cuenta orgánicamente como un problema, o que nada o muy poco tenía que decir de ella. Hacía falta poner en el tapete, se decía, la «pedagogía universitaria» y las «políticas educativas universitarias» como problemas importantes para el quehacer universitario. Frente a esta interpretación, muchos actores universitarios, principalmente docentes de larga data y fuertemente comprometidos con la idea de que toda enseñanza deriva de la investigación y cobra sentido por ella (posición muchas veces tratada como «más tradicionalista» o «conservadora»), manifestaron fuertes resistencias a plantear esta cuestión, por lo menos en los términos en

[84] Aunque en su trabajo de 2011, el autor establece la periodización 1985-2005, en un artículo de 2012 extiende la periodización hasta la "actualidad" sin prescripción.

> que se la planteaba, y manifestaban cierta aprehensión ante el crecimiento de las propuestas de «pedagogía universitaria», experimentadas como una andanada de las tradiciones de la enseñanza básica sobre el campo de la enseñanza superior (2011, p.58).

El discurso propulsor de una pedagogía universitaria se sostiene en la idea de que la tradición de trabajo universitario, centrada en la investigación y en la práctica profesional, no se ha ocupado de la enseñanza sino hasta un período muy reciente y tardío. Este es un discurso muy extendido entre investigadores de la enseñanza universitaria o superior. Jackson (2002) señala que la preparación pedagógica de los docentes universitarios es nula o escasa y que en los casos en que hallamos una preparación pedagógica se trata de un fenómeno reciente. La enseñanza formal de la pedagogía *per se* se imparte desde hace tiempo a los estudiantes que se preparan para ser enseñantes en el nivel primario o secundario.

> Los estudiantes que se preparan para enseñar en el nivel terciario y universitario rara vez cursan materias didácticas durante su carrera. La mayoría de ellos tampoco recibe ninguna capacitación, dentro de sus propios departamentos académicos, respecto de cómo enseñar la materia en la que se están especializando. Lo mismo sucede con muchos sino con todos los docentes que trabajan en medios ajenos a la escuela. (Jackson, 2002, p.22).

La falta de preparación didáctica o pedagógica ha conducido a otros muchos autores a afirmar que la enseñanza universitaria no ha sido una preocupación seria de los académicos. Jackson entiende que hay una contradicción en el hecho de que los enseñantes socialmente más prestigiosos, los académicos, sean los que no reciben ninguna preparación sistemática, didáctica o pedagógica, sobre cómo enseñar sus especialidades. "Hay que tomar en cuenta el hecho un tanto desconcertante de que los docentes más prestigiosos de nuestra sociedad –los que trabajan en institutos terciarios y universidades- dedican menos tiempo al estudio formal de la enseñanza que sus menos respetados colegas de las escuelas primarias y secundarias" (Jackson, 2002, p.24). Este fenómeno puede ser desconcertante cuando no se tiene en cuenta la importancia de la investigación en el enseñante universitario, unido seguramente a otros factores "sociológicos", como el prestigio de las carreras profesionales (ingeniería, medicina, abogacía), por nombrar un factor independiente de la producción de conocimientos.

Para otros investigadores (Behares, 2011; Fernández Caraballo, 2012; Rodríguez Giménez, 2012), decir que la universidad no se ha ocupado de la enseñanza es una afirmación que conlleva equívocos, ya que la universidad se ha ocupado con insistencia de la enseñanza que imparte. Aun en los discursos donde se concibe a la universidad esencialmente como un centro de producción de saberes-conocimientos*, la enseñanza ha estado ligada intrínsecamente a dicha producción y los investigadores no han dejado de preocuparse por la transmisión y comprensión de los saberes indagados para las nuevas generaciones*. Otra cosa distinta es afirmar que la universidad no ha formulado el problema de la enseñanza universitaria en términos de la didáctica moderna o la pedagogía, lo que resulta entendible desde el punto de vista de estos autores, ya que la enseñanza dependía directamente de las problemáticas "abiertas" en la investigación y en la práctica profesional, recurriendo mínimamente a procedimientos de transposición didáctica.[85] Mucho más problemática resulta la idea de una pedagogía universitaria en tanto que, como se vio en el segundo capítulo, la pedagogía nace como una disciplina puericultora en la antigüedad, mientras que en la modernidad ha estado vinculada fuertemente al control o "gobierno de los niños", a la educación en tanto inculcación de valores morales y comportamientos civiles, a la reflexión sobre los métodos educativos y a su mejora con la evolución de las instituciones modernas. Si la universidad es una institución de enseñanza y no una institución educativa, en tanto que la educación se refiere a *infans*, a "menores", a "niños", hablar de "pedagogía universitaria" puede entenderse como una expresión errónea, como un contrasentido por "impropiedad etimológica" (Behares, 2011, p.75).

> Estos aportes se vincularon, esencialmente, con tres direcciones de la formulación de modelos, oriundos de la pedagogía y la didáctica, en el formato de la tradición de estas disciplinas: la propuesta tecnicista, el «escuelanuevismo» y la «nueva agenda». Se trata de tres modelos diferentes, sobre postulados instrumentalistas diferentes, que se han venido contraponiendo a lo largo de los últimos veinte años y que, en alguna medida han generado ciertas tradiciones de investigación tecnológica propias (Behares, 2011, p.61).

[85] Decimos con recurrencia mínima y no nula porque la transposición didáctica es un hecho estructural de la enseñanza, como veremos en el capítulo 6, al abordar la teoría de la enseñanza de Chevallard. Lo que importa es el grado de incidencia de la transposición: más o menos, mucho o poco.

El movimiento "escuela nueva", "escuela activa", "nueva pedagogía", "pedagogía reformista" o "pedagogía progresista" es tan variado ideológica y conceptualmente que resulta casi imposible caracterizarlo en profundidad, mucho menos definirlo como una "corriente teórica". Aglutina a autores e ideólogos tan disímiles como John Dewey, María Montessori, Ovide Decroly, Édouard Claparède, Célestin Freinet, Georg Kerschensteiner, entre muchos otros representantes, y a veces reclama ascendencia hasta J.J. Rousseau y J.H. Pestalozzi. La escuela nueva abarca un conglomerado de nociones y teorías educativas que han proliferado entre diversos pensadores en Europa y Estados Unidos en la primera mitad del siglo XX. Se encuentra representada principalmente en la figura de Dewey en Estados Unidos, mientras que en Europa sus representantes se encuentran desperdigados en una multitud de autores impulsores de la renovación. "A diferencia de los Estados Unidos, Europa no tuvo ni una corriente de pensamiento ni tanto menos una personalidad filosóficamente dominante capaz de dar a ese movimiento una cierta unidad de acción" (Abagnano y Visalberghi 1964, p.655). Este movimiento pedagógico ha renovado en buena medida la escuela y principalmente la "educación inicial" o jardín de infantes. Sus contribuciones más constructivas son en los ejercicios prácticas de pedagogía activa o sensorial, con la creación de una serie de técnicas e instrumentos (el ábaco es un ejemplo) para facilitar la representación sensorial de los contenidos de enseñanza, así como la elaboración de tablas de alfabeto para el aprendizaje de la lectoescritura y la construcción de objetos domésticos en miniatura adecuados a las dimensiones de los niños.[86]

A pesar de la enorme diversidad de planteamientos o discursos en este movimiento, puede afirmarse que en general la escuela nueva busca acentuar la importancia del alumno frente la importancia del maestro y la relevancia del aprendizaje en sustitución de la enseñanza o la contemplación específica de los contenidos. En este sentido, el término "educación" es preferido a "enseñanza" y proliferan nociones del tipo de "autoeducación" o más moderadamente de educación con intervenciones mínimas del educador. A veces se ha concebido al niño en términos naturalistas (en ocasiones un tanto mistificados), a veces en una forma más explícitamente "humanista". Las nociones de "interés" y "necesidad", estrechamente ligadas a necesidades orgánicas, son impulsores del aprendizaje del alumno, encarnado en la figura del niño. Es posible que Behares se refiera a que la nueva pedagogía universitaria de estos últimos años tomará algunas

[86] Vimos en este mismo capítulo el parecer de Vaz Ferreira sobre estas contribuciones pedagógicas.

consignas escuelanuevistas, como la importancia central del alumno y el énfasis en los "aprendizajes" sin referencia a los saberes-conocimientos o "contenidos".

Como vimos en el capítulo 2, al abordar los planteamientos y preocupaciones de la didáctica contemporánea, se vio que Litwin entiende por "nueva agenda" el giro realizado por la didáctica pospsicológica, en el sentido de tratarse de la reflexión didáctica posterior al declive de la psicología, que habrá de concentrar su incidencia más concretamente en la labor psicopedagógica de diagnóstico de dificultades de aprendizaje, trabajo reservado a psicólogos. La didáctica crítica de la nueva agenda es algo más "abierta" que la didáctica reducida a complemento de la pedagogía en la etapa de preponderancia de la psicología, como insisten sus exponentes contemporáneos (Camilloni, 1996, Litwin, 1996). Sin embargo, también se caracteriza por una imprecisión conceptual y por el predominio de la atención en las "prácticas" entendidas como acciones realizadas por sujetos o "cosas que la gente hace" (Behares, 2011), es decir, de manera más simplista que en las corrientes posestructuralistas que trabajan con el mismo término.[87] Al presentar las líneas conceptuales principales de la reflexión didáctica y pedagógica contemporánea en el próximo capítulo, veremos que la referencia a "lo práctico", en el sentido bastante impreciso de "cosas que hace la gente", es central en esas mismas reflexiones.

Behares también se refiere a las nuevas conceptualizaciones sobre "practicas integrales" impartidas principalmente desde los ámbitos de extensión universitaria, pero que abarcan a la enseñanza y la investigación. Hasta aquí nos referimos a investigaciones de otros autores que tomamos como antecedentes de investigación. La caracterización del período contemporáneo de discursos sobre nociones de enseñanza en la UdelaR realizada por Behares sirve como punto de partida para nuestro análisis sobre la enseñanza, ahora generalmente formulada en términos de "prácticas pedagógicas", "pedagogía universitaria", "educación universitaria", "procesos de aprendizaje", "investigación-acción", "educación activa", "prácticas integrales", "aprendizaje integral", y muchas otras variaciones. En el próximo capítulo realizamos nuestro análisis sobre estas nociones.

[87] Le hemos visto en el capítulo 2 al trabajar al segundo Foucault, presentando su distinción entre prácticas discursivas y no discursivas, y abordando las prácticas capilares de la microfísica del poder. También veremos que la noción de práctica en Althusser es más compleja que la noción de "acciones realizad azas por sujetos", ya que se arraigan en la acción de la estructura y lo inconsciente.

4.7. Síntesis: el encuentro de la tradición universitaria y la tradición pedagógica en la UdelaR

A diferencia de otras universidades latinoamericanas creadas en la época colonial, la UdelaR fue fundada en las primeras décadas de independencia política del Uruguay. Durante sus primeras décadas de existencia, en la segunda mitad del siglo XIX, se la concibió e instrumentó como un centro de producción de profesionales para el fortalecimiento institucional-burocrático del país en proceso de construcción, con el amplio predominio de la formación en jurisprudencia. Bajo la órbita de la universidad recayó también el control de la enseñanza pública primaria y secundaria, además de la totalidad de la enseñanza pública superior. Por estas razones se ha dicho que en esta temprana época el modelo de universidad napoleónica ha sido el que más se ajustaba a las políticas universitarias uruguayas. Las nociones y prácticas de enseñanza se caracterizaban por un fuerte dogmatismo y autoritarismo desde el rol docente y por la valoración de métodos mnemotécnicos, en concordancia con la importancia de formación de especialistas en derecho. Esta modalidad de enseñanza universitaria provocó severas críticas desde el ideario normalista moderno de José Pedro Varela. Los últimos años del siglo XIX y primeros del siglo XX fueron de intensa transformación de la universidad: asistimos a la creación de nuevas facultades que impulsaron el desarrollo y la formación en "ciencias duras", a la ampliación de la matrícula universitaria, los docentes y estudiantes pasan a integrar los consejos de las facultades. La importancia de la formación médica introduce nuevas prácticas de enseñanza vinculadas a la manipulación experimental. También asistimos a la reducción de la autonomía política de la universidad, con mayor injerencia del Poder Ejecutivo. La generación de intelectuales universitarios positivistas que predomina durante este período critica a la "vieja" universidad la ausencia de investigación, aunque la preocupación central en la universidad continuó siendo la formación de profesionales. Más tarde, entre 1908-1953, la ampliación de la "federación de facultades" dará lugar a nociones de enseñanza heterogéneas aunadas a las múltiples prácticas profesionales que albergaron.

La influencia del movimiento reformista latinoamericano, nacido en el movimiento de Córdoba, contribuyó a la renovación y modernización de la universidad a lo largo de la primera mitad del siglo XX. El pensamiento de Vaz Ferreira sobre la

enseñanza superior acercó las discusiones y políticas universitarias hacia el modelo berlinés, aunque no disminuyeron el impulso de la enseñanza profesionalista, más vinculada al modelo napoleónico de universidad debidos a las necesidades de desarrollo del país. Entre estas políticas se destaca la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias, cuyo objetivo fue la investigación fundamental en las áreas científica y humanística de los saberes-conocimientos modernos. Además, los planteamientos del filósofo uruguayo sobre enseñanza se caracterizaron por una fuerte crítica a la pedagogía, que incluía también lo que entendemos por didáctica. De hecho, estas formulaciones hacen pensar en la propuesta de teoría de la enseñanza de Chevallard. En contrapartida a este pensamiento y las políticas universitarias que impulsó, se creó un instituto para la formación de docentes (IPA), fuera de la órbita de la universidad, directamente dependiente del Poder Ejecutivo. El sustento teórico e ideológico fue la tradición pedagógico-normalista impulsada por Antonio Grompone en base a su propuesta de pedagogía universitaria.

Hacia la década de 1960, el reformismo latinoamericano habrá cristalizado en el establecimiento del ternario "indisoluble" (siguiendo los términos de Maggiolo) de enseñanza-investigación-extensión. Es posible decir que las mismas contradicciones e inespecificaciones que caracterizan a los fundamentos ideológicos y conceptuales del movimiento de Córdoba cristalizan en buena medida en las contradicciones del ternario de 1958. Se enaltece la investigación fundamental, la profesional, la aplicación tecnológica, el desarrollo de la alta cultura, a veces planteándolas por separado, pero muchas veces planteadas como una sinergia indiscutible, sin una conceptualización más profunda de la relación dialéctica entre teoría y práctica, ciencia e ideología, investigación y aplicación, cuando predomina la búsqueda del necesario acuerdo entre los actores políticos involucrados en el debate y en la lucha antes que el rigor intelectual de los conceptos. Es entendible que esto suceda cuando los textos analizados tienen una naturaleza más político-ideológica que científico-intelectual. En esta época se comienza a sentir el problema de la masificación del estudiantado, uno de los más acuciantes problemas que aquejan a la UdelaR en la actualidad.

Desde la década de 1970 hasta hoy se han desarrollado y difundido un discurso sobre enseñanza en el que predominan las nociones de "prácticas" y "pedagogía universitaria", con la incidencia de nociones pedagógicas, escuelanuevistas y de nueva agenda. En términos generales, presenciamos en el transcurso de este período, llegando a la época contemporánea, la emergencia, insistencia y expansión de un discurso de

pedagogía universitaria, no necesariamente homogéneo en sus propuestas conceptuales y prácticas, ni necesariamente rigurosos en sus bases teórico-epistemológicas. A veces este discurso pedagógico ha resultado en un aglomeramiento de nociones que coinciden en ideas muy amplias y discutibles, como la de que los académicos no han comenzado a ocuparse de la reflexión sobre la enseñanza universitaria sino hasta tiempos muy recientes, o la más que dudosa idea de que los académicos solo se ocupan de la producción de conocimientos sin atender a la realidad social que los envuelve, idea harto general y terriblemente inespecífica que, no obstante, se repite una y otra vez en los trabajos sobre aprendizajes integrales que expondremos en el próximo capítulo. Como fue anunciado, el discurso sobre los aprendizajes integrales encarna el ideario contemporáneo de pedagogía universitaria en su forma más difundida. Ahora pasaremos a presentar las nociones contemporáneas de enseñanza conceptualizada como "prácticas integrales", "aprendizajes activos", "aprendizajes integrales" y otras denominaciones afines con el discurso más difundido en actualmente en los discursos sobre enseñanza universitaria.

5. LAS "PRÁCTICAS" Y "APRENDIZAJES INTEGRALES" EN EL DISCURSO CONTEMPORÁNEO SOBRE ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En este capítulo abordamos el objeto de estudio de esta investigación: las nociones pedagógicas empleadas en el discurso integralista. Se trata esencialmente de un capítulo descriptivo donde procedemos a realizar una presentación de este discurso en sus propios términos o por "sí mismo", en la medida en que esto pueda considerarse posible.[88] Aunque el capítulo es ante todo descriptivo en el sentido indicado, en algunos pasajes plateamos interrogantes o señalamientos críticos que serán respondidos o profundizados en el capítulo 7, ya que el análisis de discurso a llevar a cabo se realizará en ese mismo capítulo, tras la introducción de nuestro marco teórico-analítico en el capítulo 6.

En la 5.1 abordamos la situación de la pedagogía y la didáctica en la actualidad. Retomaremos consideraciones planteadas al final del capítulo 2, donde abordamos las cuestiones de la progresiva desaparición de la reflexión sobre la "enseñanza" como objeto de conocimiento pertinente para la investigación bajo el influjo creciente de la reflexión sobre los "aprendizajes" y la "educación", y, de manera correlativa, la influencia ultra determinante de la psicología en la pedagogía del siglo XX, lo cual produjo que la didáctica fuera un mero complemento reflexivo de una más vasta práctica psicopedagógica. Luego abordaremos el relativo retroceso de las teorías psicológicas en la reflexión didáctica contemporánea, hecho que se inicia a finales del pasado siglo y se extiende hasta nuestros días. Esta nueva didáctica se caracteriza por la afluencia de múltiples disciplinas provenientes de la familia de las ciencias sociales y humanas, siendo entonces su rasgo característico por excelencia la reflexión interdisciplinaria, orientada hacia la investigación de las "prácticas de enseñanza", siempre pautadas por un interés cercano a metas pragmáticas. Es de capital importancia para nosotros resaltar la presencia

[88] Pensamos que, en última instancia, no es posible realmente separar la presentación empírica del discurso a analizar de nuestro marco teórico-analítico, ya que el objeto de conocimiento siempre está ya intervenido y parcialmente preconstruido por la teoría. La separación que plateamos entre la descripción que efectuamos en este capítulo y la teorización que realizamos en los próximos capítulos es de índole metodológica y heurística para facilitar la organización del texto, pero no puede tomarse nunca como una pretensión absoluta de separación y estratificación entre lo empírico y lo teórico, de aquí que hallamos insistido en el capítulo 1 en que la metodología del esta tesis está íntimamente vinculada al marco teórico-analítico.

de la noción de *prácticas* en su doble intencionalidad de concepto y acción. Los planteamientos de Schon en torno a una "epistemología práctica" resultan particularmente reveladores de tal intencionalidad. Este análisis es de gran importancia ya que encontramos confluencias entre las conceptualizaciones dominantes en la pedagogía y didáctica contemporánea y los esquemas nocionales que componen el pedagogismo de la integralidad.

En la sección 5.2 realizamos una descripción del discurso contemporáneo que tematiza la situación del trabajo académico en la coyuntura política y económica actual, con especial énfasis en el caso de las universidades latinoamericanas. Se abordarán las formulaciones esenciales de la "economía del conocimiento" y la "sociedad del conocimiento", por mencionar las principales denominaciones. Se verán los retos y desafíos por los que están atravesadas las universidades actuales, así como las principales concepciones sobre la relación entre investigación y producción, conocimiento y economía, academia y sociedad, expresadas en diversos modelos de universidad. Este nivel de descripción más general es necesario para acceder al nivel más particular del discurso pedagógico asociado a la integralidad, en tanto que se diagraman las principales fuerzas económicas, políticas y sociales que atraviesan los conflictos más acuciantes en las universidades contemporáneas, en particular en las universidades latinoamericanas.

En la sección 5.3. presentamos los elementos indispensables del integralismo para trabajar específicamente las nociones pedagógicas que nos interesa analizar, pero que de ninguna manera se pueden desligar de los desarrollos trabajados en las secciones anteriores. Se emprende una descripción de las principales ideas sobre integralidad de las tres funciones de la universidad. Veremos los antecedentes del integralidad en sus dimensiones sociales e institucionales al referirnos a los actores involucrados, su inserción en programas de extensión, los vínculos de estos programas con las comunidades con las que interactúan y los objetivos mentados. Luego cederemos lugar al abordaje en sus dimensiones más discursivas, tanto teóricas como ideológicas, siendo estos contenidos los que realmente interesan en esta investigación, contenidos que no se subordinan a la voluntad y proyecto de los actores sociales y agentes institucionales involucrados sino que adquieren una consistencia conceptual propia y autónoma, pasible de ser analizada confrontándolos con discursos con afinidad conceptual e incluso con discursos que resultan contrarios y críticos siendo este último caso nuestro marco teórico-analítico. Veremos la integralidad como una modalidad de reconceptualización de la extensión que rápidamente excede a esta última para abordar la totalidad del ternario

universitario: extensión, enseñanza, investigación. Ideas tan difundidas como las de interdisciplina, investigación-acción e investigación implicación nutren el ideario de la integralidad en el sentido de una refundación del ternario universitario. Luego se procede a una descripción de las nociones epistemológicas y pedagógicas que animan las reflexiones sobre los procesos de "aprendizajes", especialmente con los planteamientos de Boaventura Santos y Paulo Freire, en la medida en que estos autores son ampliamente citados en los trabajos sobre integralidad y tenidos como grandes referentes teóricos en los registros epistemológicos y pedagógicos del discurso en cuestión. En estos autores se encuentran desarrolladas las ideas sobre la ciencia y la teoría como entidades absolutamente dependientes de los poderes socioecnómicos hegemónicos y de la educación como proceso de colonización e invasión por parte de esos mismos poderes a los desvalidos y marginados del mundo, concepción que a nuestro criterio es reduccionista por considerar a la ciencia, la teoría y el trabajo intelectual en general y a la enseñanza o transmisión de los mismos sin autonomía relativa, restándoles toda especificidad.

Finalmente, se remarca con énfasis la presencia de la noción de "prácticas", común en la amplia familia de las ciencias sociales contemporáneas, siendo este un concepto que en su acepción más difundida y banalizada trae consecuencias empobrecedoras para el trabajo intelectual, especialmente en las ciencias humanas, produciendo una apariencia de empirismo o realismo y simultáneamente obturando reflexiones de análisis teóricos y críticos más hondos. Esta apreciación de la noción de prácticas queda planteada al final de este capítulo y la retomaremos con mayor profundización en el capítulo 7, al proceder con nuestro análisis del discurso integralista.

5.1. Pedagogía y didáctica contemporánea: "educación" y "prácticas de enseñanza"

En primer lugar, veamos el proceso de absorción de lo específico del fenómeno de la "enseñanza" en la "educación". Behares ha estudiado a fondo este proceso de declinación de los discursos sobre enseñanza y su disolución en los discursos educativos. El "pedagogismo" tuvo fuentes profundamente ideológicas, impulsado por el nacimiento del capitalismo industrial junto a una nueva formación social, organizados estos por los

nuevos Estados modernos democrático-republicanos, que dieron una importancia fundamental a la educación escolar determinada por su poder integrador y nacionalizante.

> En este marco de referencia, la enseñanza no podía ser concebida sino como otro de los recursos y componentes del accionar de gobierno, y su diseño parte del programa más general e integrado de educación. A pesar de las múltiples discusiones que es posible encontrar en la bibliografía acuñada desde entonces, en la cual se generaron diversos recursos para calificar la relación enseñanza-educación, con el uso de nuevas terminologías que incluyeron entre otras la "instrucción", el "entrenamiento" (training) y el "aprendizaje", queda claro que la noción de enseñanza se diluyó (Behares, 2012b, pp.6-7).[89]

Este proceso de absorción alcanza su grado de saturación en la consolidación de la psicología en sus distintas variantes cognitivistas, conductistas, funcionalistas, historicistas o gestaltistas. La enorme diversidad de escuelas psicológicas ha llevado a dudar de la identidad de la psicología como disciplina. Encontramos tendencias tan contrarias como el intelectualismo epistemológico piagetiano y el empirismo conductista de Skinner, así como el biologicismo de Piaget contra el historicismo de Vigostky. Sin embargo, hay profundas tendencias teóricas comunes, visibles especialmente en las formulaciones evolutivo-desarrollistas y en la proliferación de teorías del aprendizaje. "A inicios del siglo XX, la cuestión de la enseñanza pasó a ser subsidiaria de la poderosa teoría del aprendizaje, gerenciada por la psicología conductista primero, y luego reformulada en versiones cognitivistas o socio-cognitivistas en la segunda mitad del siglo" (Behares, 2012, p.7). Las teorías psicológicas del aprendizaje abarcaron un amplio espectro, desde el cognitivismo de carácter intelectualista hasta el empirismo basado en esquemas de estímulo-respuesta que parten de lo simple a lo complejo, pero siempre recurriendo al presupuesto del esquema reflejo. No obstante, todas esas variaciones tienen en común la teorización de los procesos de carácter positivo de incorporación de esquemas de pensamiento y comportamiento crecientemente complejizados. Estas son

[89] Se trata de un texto en curso de publicación en portugués. Citamos una versión manuscrita de esta compilación realizada en 2012 en castellano, que el autor compartió generosamente con investigadores allegados a sus investigaciones.

teorías de la estructuración de un orden en la vida mental, intelectual y comportamental del sujeto.[90]

Queda así planteado por Behares que las teorías psicológicas del aprendizaje y del desarrollo fortalecieron la preponderancia del discurso educativo contra el discurso específico sobre enseñanza. Expresado en breves palabras, ello sucedió porque el supuesto empirista e instrumentalista de una continuidad entre enseñanza y aprendizaje aparece integrado en la noción unitaria de educación. Cuando se habla de educación se habla al mismo tiempo de enseñanza y aprendizaje, a lo que se añade que se pierde la diferencia entre aprendizaje de conocimientos científico-intelectuales y aprendizaje de pautas de comportamiento, valores éticos e incluso estéticos, valores que se pueden denominar de manera muy general "ideológicos". Se dice que este olvido de diferencias se relaciona con el hecho de que en el capitalismo tardío del siglo XX, asistimos a la "declinación de los saberes", en el sentido lacaniano de saber "agujereado" por la falta, contrapuesto al "conocimiento" como conjunto de representaciones saturadas, listas para materializarse en un saber-hacer. A pesar del retroceso de las teorías psicológicas en la reflexión didáctica, la subordinación de la enseñanza en el discurso educativo persiste con mucha fuerza en tiempos actuales, al punto de que se habla corrientemente de "educación superior" sin notar ningún tipo de incorrección o ambigüedad en la expresión: recordemos, como se dijo anteriormente, que a la instrucción superior corresponde ser conceptualizada en términos de "enseñanza", antes que de "educación", por tratarse de un ámbito de formación en los saberes y saberes-hacer modernos y no principalmente un espacio de formación moral (aunque no se desquita la presencia de lo último en un rol secundario). A pesar del retroceso del psicologismo en la didáctica y la reflexión pedagógica, habiendo ambas disciplinas incorporado un bagaje más interdisciplinario de conceptualización, la referencia a los "aprendizajes" también es abrumadoramente mayor que la referencia a la enseñanza en los discursos de las ciencias sociales que intervienen en el campo educativo, subsistiendo muchas veces en forma explícita el binomio enseñanza-aprendizaje.

El otro punto importante aquí es remarcar la tendencia contemporánea en el campo didáctico a reflexionar sobre la enseñanza en términos de "prácticas". Retomemos algunas de las nociones y preocupaciones que configuran las problemáticas actuales en la

[90] Es muy distinto el caso del psicoanálisis, disciplina que nace como una teoría "psicológica", siguiendo palabras del propio Freud, de explicación del *desorden* en la vida psíquica.

didáctica y pedagogía.[91] Vimos que desde finales de la década del setenta en adelante, el predominio de la psicología cientificista que dominó la reflexión teórica en el siglo XX comenzó a declinar y cedió paso a una multitud de ciencias sociales y humanas que aportaban teórica y prácticamente al abordaje de la realidad educativa. Camilloni (1997) reconoce una deuda grande de la didáctica con el resto de las ciencias sociales y humanas, así como también, de manera concomitante, aborda el problema de la *falta de identidad epistémico-disciplinaria del campo didáctico*. Pero también se afirma que, en los tiempos que corren de trabajo e investigación crecientemente interdisciplinaria, no es buen momento para trazar delimitaciones rígidas para la disciplina didáctica sino, por el contrario, es tiempo de buscar establecer lazos armónicos con la familia de las ciencias sociales y humanas.

Sin embargo, la debilidad epistémica del campo didáctico no impide establecer ciertos vectores de reflexión. La autora postula conceptualizaciones generales que sirven como directrices discursivas para la investigación didáctica. Retoma la propuesta de autores como Jackson (2002) para definir a esta disciplina como una "teoría de las prácticas de enseñanza" que se orienta hacia la reflexión conceptual guiada por múltiples corrientes teóricas. En tanto orientada a la reflexión sobre las "prácticas", esta didáctica continúa dirigida a la mejora de las acciones de enseñanza concretas. Es decir, la reflexión teórico-intelectual está subordinada a los intereses o demandas sociales, políticas o técnicas que las instituciones de enseñanza y educación exigen para el aumento de los rendimientos prácticos y técnicos de la enseñanza, bajo el entendido implícito de la facilitación de los aprendizajes. Ciertamente, el giro de la didáctica "pospsicológica" plantea pareceres críticos sobre las pretensiones instrumentalistas inmediatas de la pedagogía y didáctica dominadas por las teorías psicológicas del "aprendizaje".

> Se ha producido la ruptura conceptual entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, abandonando un lema pedagógico ("el proceso de enseñanza-aprendizaje" como objeto de conocimiento de la didáctica y como propósito de la acción educativa) que en su momento pudo ser significativo, pero que en las últimas décadas se había convertido en un obstáculo para la comprensión, la explicación y la formulación de la normativa didáctica. Se parte ahora de la idea de que se trata de dos procesos claramente delimitados, diferentes, y hasta contradictorios en muchos casos. Sobre la base de esta diferencia, la didáctica se está

[91] Presentamos las líneas principales de esta situación hacia el final del capítulo 2.

> constituyendo como una disciplina, con un objeto que se puede definir de maneras distintas porque es polisémico, pero que constituye un objeto sólido de conocimiento y acción (Camilloni, 1997, p.27)

En este mismo sentido, Behares observa que la didáctica, bajo la tutela de la psicopedagogía, ha sido pensada como una práctica complementaria de las teorías del aprendizaje que constituyeron la preocupación teórica y práctica psicopedagógica esencial. La didáctica, ocupada en los métodos de enseñanza, habría sido una simple "intervención" montada sobre los procesos profundos y complejos de aprendizaje teorizados por la psicología (Behares, 2012). La deconstrucción de la noción binomial de "enseñanza-aprendizaje" es un ejemplo de este giro crítico. En adelante, se ha reconocido la autonomía de los fenómenos de enseñanza y aprendizaje, reconociendo no solo que se trata de dos procesos con mayor independencia de la que se creía, sino que están estos procesos muchas veces desfasados en el plano temporal. La didáctica crítica, con diferentes intentos de reformulación "pospsicológica", atiende a la dimensión específica de la enseñanza con mayor énfasis, un énfasis que había sido desconocido desde las teorías psicológicas orientadas exclusivamente a la teorización de los procesos de aprendizaje. Es con la reafirmación de una problemática específica de la "enseñanza", considerada por sí misma, que la didáctica reconfigura sus agendas de investigación.

Sin embargo, la orientación dominada por la reflexión de las "prácticas" conlleva a mantener subordinada la enseñanza al interés por la mejora de los aprendizajes. Así, es corriente encontrar en trabajos de los investigadores en didáctica de la corriente argentina más difundida, en autores como Litwin, Maggio o Lombardo, que la investigación didáctica debe servir a la innovación como mejora colaborativa de la práctica docente. Entendemos, desde nuestra posición teórica,[92] que la alusión constante a las "prácticas" mantiene vivo el binomio de enseñanza-aprendizaje, aunque sea de manera algo matizada o relativizada. Veamos con más detalles la reflexión didáctica contemporánea como "teoría de las prácticas de enseñanza".

Schon (1987) ha insistido en la necesidad de conformación de una "epistemología reflexiva de las prácticas". Hay prácticas profesionales más estructuradas, en general basadas en un cuerpo de conocimientos científicos altamente sistematizados. Estas prácticas se derivan de una "epistemología de la racionalidad técnica". Esta "epistemología" genera profesionales de prácticas rigurosamente delimitadas. "Los

[92] Nuestro marco téorico será desarrollado en el próximo capítulo.

profesionales de la práctica que son rigurosos resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y la técnica que se derivan del conocimiento sistemático, preferiblemente científico" (Schon, 1987, p.17). En el radio de acción de la racionalidad técnica, las prácticas profesionales solucionan problemas técnicos mediante la selección de los instrumentos más apropiados para objetivos prácticos bien definidos. En estos casos, *la teoría es la base imprescindible de la técnica y la técnica es la aplicación inmediata de la teoría*. La teoría y la práctica se encuentran interconectadas por una relación e vecindad inmediata, una es contigua de la otra. Por otro lado, hay prácticas profesionales más indeterminadas, generalmente producto de la aplicación de un conjunto de saberes aproximativos, inexactos, abiertos a la polisemia de lo social, la cultura, la moral y la subjetividad. "Hay zonas indeterminadas de la práctica -[al es el caso de la incertidumbre, singularidad y el conflicto de valores- que escapan a los cánones de la racionalidad técnica" (Schon, 1987, p20). Estas prácticas profesionales son, como consecuencia de la indeterminación de esos saberes, altamente imprevisibles, estando supeditadas a una realidad flexible, cambiante y dinámica. Por ello mismo sus procedimientos técnicos no permiten una manipulación empírica fuerte del objeto ni una alta predecibilidad para las consecuencias de sus acciones.

La didáctica, en tanto reflexión sobre los métodos y prácticas de enseñanza, es una profesión de prácticas bastante indeterminadas, aunque los contenidos ofrecen una forma por sí mismos a las prácticas de enseñanza. Lo mismo puede decirse en general de los profesionales de las "ciencias sociales" y de todos aquellos profesionales que trabajan con recursos humanos. Sin embargo, las prácticas basadas en un "arte" no se restringen a estas profesiones "blandas", sino que afectan también las prácticas de las profesiones de conocimientos más sistematizados y rigurosos (preferentemente científicos), aunque más no sea de manera colateral. Los ingenieros de caminos saben construir carreteras adaptadas a las condiciones de lugares específicos. Para ello recurren a sus conocimientos sobre las características del suelo, sus conocimientos de los materiales de construcción, emplean cálculos de extensión, superficies y dimensiones. Todo ello forma parte de conocimientos científicos fuertemente sistematizados que habilitan unas prácticas igualmente sistemáticas. Pero estos profesionales de la racionalidad técnica también deben vérselas en su labor con prácticas indeterminadas que exigen una racionalidad mucho más flexible. Sucede, entonces, que a la hora de construir carreteras deben vérselas también con factores sociales o humanos. Qué tipo de carretera se va a construir, o siquiera si construir una carretera, son decisiones en las que intervienen también

dimensiones políticas, económicas y sociales. Un abogado está formado en leyes y procedimientos judiciales, pero no necesariamente formado en relaciones con el cliente. Un médico ha incorporado un conjunto de conocimientos biomédicos para diagnosticar y tratar enfermedades, pero el trato al paciente y a los familiares de los enfermos crónicos, entre otras cosas, no es susceptible de ser transmitido como una técnica transparente, elementos subjetivos y personales entran inmediatamente en juego en esta y otras situaciones similares. Estas presentan interrogantes que los conocimientos de la pura racionalidad técnica no pueden responder.

Ahora bien, sucede que las profesiones cuyas prácticas son más indeterminadas, basadas más en un arte que en un conocimiento técnico y sistemático, son más proclives al cuestionamiento de sus propias prácticas justamente por la carencia de tal sistematización técnica, cuestionamiento que llega incluso frecuentemente a una interpelación sobre la necesidad o pertinencia de tales profesiones. Sin embargo, siempre hay prácticas profesionales indeterminadas, llamadas "arte", anexadas a las prácticas sistemáticas de la racionalidad técnica.

> Cuando los médicos internos y residentes trabajan bajo la tutela de profesores veteranos con pacientes reales en las salas de un hospital, aprenden algo más que la simple aplicación de la ciencia médica que se enseña en las clases. Hay al menos un reconocimiento implícito de que los modelos de diagnóstico *y* tratamiento basados en la investigación no se pueden poner en práctica hasta que los estudiantes adquieren un arte que se sale fuera de los modelos; y, desde este punto de vista, ampliamente compartido por los médicos. el practicum en medicina tiene que ver tanto con la adquisición de un arte cuasi autónomo de la práctica clínica como con el aprendizaje de la aplicación de la teoría científica (Schon, 1987, p.28).

El autor propone entonces invertir el enfoque sobre la valoración negativa de las prácticas de tipo "arte" de una epistemología práctica basada en la racionalidad técnica, reenfocando la situación desde la necesidad ineludible de prácticas flexibles, sin reducirlas a una mera carencia técnica. Este nuevo enfoque es denominado por Schon como "practicum reflexivo". El objetivo reflexionar sobre "unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir las formas de arte que resultan esenciales para ser competente en las zonas indeterminadas de la práctica" (Schon, 1987, p.30). Se sostiene

que las escuelas profesionales deben replantear su epistemología práctica, sesgada por la racionalidad instrumental, modificándola por una "epistemología práctica reflexiva". El autor toma por ejemplo paradigmático la enseñanza y los aprendizajes de diseño en los talleres de arquitectura, ya que se trata de un caso claramente regido por la lógica débil del arte, ello sin dejar de tener en cuenta los conocimientos técnicos fuertemente sistematizados que también se emplean como "infraestructura" o "base" del diseño, pero la práctica de diseño es más bien la superestructura estilística que se alza sobre aquella base. Se toman también los casos de la supervisión psicoanalítica en la formación de psicoanalistas, una clase magistral de interpretación musical, la enseñanza de los seminarios de teoría de la acción de Schon y Chris Argyris, y la introducción de un curriculum básico en un departamento de urbanismo. Para el autor, se trata finalmente de reflexionar sobre las prácticas de enseñanza con todo lo que comportan de "arte", pero esta vez revalorizadas desde una epistemología reflexiva de las prácticas.

Litwin propone una "nueva agenda" de la reflexión didáctica pospsicológica, siguiendo de cerca los planteamientos de Schon. Cercana a los propuestas de Camilloni, entiende que la nueva agenda de la didáctica se enriquece con la declinación de la presencia de las teorías psicológicas, recuperando la dimensión específica de la reflexión sobre la enseñanza, sin sumergirla en el fenómeno del aprendizaje. La nueva agenda conlleva la creciente reflexión interdisciplinaria, y ante todo una posición más laxa o "reflexiva" sobre las prácticas de enseñanza.

> La enseñanza, como práctica, es similar con otras prácticas que requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre. Los intentos de describir esas prácticas generaron modelos teóricos que se enseñaron en contextos formativos pero fueron de escaso valor como ayudas u orientaciones para la práctica. Es por ello que el gran desafío de las investigaciones actuales es el de la conformación de esa epistemología de la práctica de la que nos habla Schön, a partir del estudio de las prácticas en oficios y profesiones diversas y en el reconocimiento de la naturaleza individual y cultural de los procesos cognitivos (Litwin, 2007, p.11).

El pensamiento de la racionalidad técnica es importante para el entendimiento y la resolución de problemas, pero no alcanza para una comprensión del mundo social y

humano y para una participación activa, perteneciendo la enseñanza a este mundo polisémico que requiere de reflexividad y comprensión más que de explicación racional y precisión técnica. Sin embargo, como antes vimos, la pretensión de superación del instrumentalismo se ve coartada o menguada por la predominancia del interés en las "prácticas" antes que en la teoría. Para litwin, como sucede en general para los didactas contemporáneos, los aparatos conceptuales deben ser lo suficientemente flexibles y abarcativos como para permitir el abordaje de una realidad multidimensional y proteiforme, así como para habilitar la investigación interdisciplinaria de esa realidad. Es revelador que Litwin siga la propuesta de Jackson (Jackson, 2002, p.34) encaminado a la reflexión sobre las "buenas prácticas de enseñanza" en la práctica espontánea de los docentes. Aunque se trata de una reflexión pluralista, que deshecha desde el comienzo cualquier formulación monista de un método claramente más idóneo que otros, estas reflexiones buscan un acercamiento a prácticas más oportunas que otras, teniendo en cuenta contexto histórico-social, subjetividad, lógicas institucionales y contenidos disciplinarios. También resulta significativo que Litwin aclare que la reflexión didáctica debe basarse en concepciones ancladas en intereses de la práctica de enseñanza. "Nos interesa, en nuestra investigación, reconocer esas concepciones y tratar de reconceptualizarlas teóricamente, para avanzar en la construcción de una didáctica desde la práctica, pero construida en la investigación científica" (Litwin, 2008, p.32). La nueva agenda, basada en una epistemología reflexiva de las prácticas, parte de las prácticas concretas hacia la reflexión conceptual, pero el interés determinante está puesto en la mejora de esas prácticas.

5.2. Contexto político-académico. Las universidades latinoamericanas en la economía del conocimiento

En esta sección abordamos las principales ideas sobre la situación política y económica que la universidad contemporánea debe enfrentar y procurar resolver, en especial las universidades públicas latinoamericanas. Con ello, a partir de la tercera sección, estaremos en condiciones de abordar el discurso pedagógico de la UdelaR en la actualidad, que encontró un particular espacio de reproducción en las reflexiones pedagógicas integralistas. Veremos ahora la propuesta de diversos modelos de

universidad para alcanzar la llamada "sociedad del conocimiento", "sociedad de los aprendizajes" o "economía del conocimiento".

5.2.1. Innovación, aplicación, aprendizajes: tendencias hegemónicas en la "economía del conocimiento"

En varios de sus trabajos sobre la universidad latinoamericana en el panorama internacional contemporáneo, Arocena insiste en una serie de condiciones que es necesario detallar para comprender el contexto político y económico en el que hacen mella los nuevos discursos pedagógicos y prácticos en general. En las últimas décadas, asistimos a la proliferación de los discursos sobre las "sociedades del conocimiento" y las "sociedades de los aprendizajes", siempre localizados en el marco de una "economía del conocimiento", dirigida, como es de esperar, por los países del centro del occidente capitalista posindustrial. Hemos entrado en la era de la economía global, acompañada de profundos cambios con enormes potenciales productivos, así como destructivos, que, como se ha señalado constantemente, conllevan una potente inestabilidad social, cultural y económica. La ciencia y la tecnología han sido llamadas a una creciente sinergia como áreas estratégicas de primera línea para el desarrollo en procura de la innovación tecno-económica de las sociedades actuales.

Las características generales del nuevo papel del conocimiento científico se sintetizan en i. el acercamiento de la investigación fundamental a la investigación aplicada, con la eventual subordinación de la primera a la segunda; ii. el incremento de la valoración de las ciencias exactas y naturales por su capacidad tecno-científica de manipulación empírico-experimental y transformación de la realidad material; iii. el acercamiento de las sedes tradicionales de la producción de conocimientos, las universidades, a nuevas sedes, como son las empresas públicas y privadas, llamadas a ser al menos tan importantes como las sedes tradicionales de generación de conocimientos; iv. la capacidad de las universidades de financiarse a sí mismas mediante alianzas estratégicas con el sector privado, instaurando la necesidad de negociaciones y de imposiciones a la agenda de investigación; v. nuevas políticas del conocimiento que consoliden la sinergia entre investigación-aplicación, mentándose la sinergia de las disciplinas en los discursos de generación de conocimientos mediante el trabajo interdisciplinario, multidisciplinario o transdisciplinario (Arocena, 2000).

Una disquisición histórica nos permitirá atender mejor la situación. La economía posindustrial se caracteriza por la insuficiencia de los factores industriales clásicos basados en recursos primarios que componían la riqueza de las naciones, tales como la disponibilidad de tierra, materias primas, capital y fuerza de trabajo. Estos factores siguen siendo necesarios, pero insuficientes por sí solos para las nuevas dinámicas desarrollistas tecnológicas de la economía. Su importancia en las sociedades de productoras de bienes y servicios viene asociada a su capacidad de vinculación al "valor agregado intelectual" de la innovación tecnológica. Las claves de la dinámica productiva actual están fuertemente influidas por un entramado complejo de producción de conocimientos y aplicaciones técnico-tecnológicas, por la emergencia determinante de los saberes-hacer o de hacer "uso del conocimiento". Se aclara al respecto que la producción de conocimientos no es una condición suficiente para el éxito, la eficiencia y la competitividad, sino que son exigidas estructuras flexibles y dinámicas que garanticen una permanente innovación. Se recuerda el caso de la URSS cuyo desarrollo tecnocientífico e industrial fue arrollador, pero sus pesadas estructuras burocráticas no afianzaron la innovación. Por ello, cuando se habla de "economía del conocimiento" debe tenerse presente que la generación de conocimientos debe estar acompañada y reforzada por la innovación, entendiéndose por esta el desarrollo tecnológico, científico e intelectual. Así, autores como De la Mothe y Paquet (1996) han hablado de una economía basada en el conocimiento y dinamizada por la innovación. Schumpeter (1957) es otro referente en torno a las reflexiones conceptuales sobre innovación ligado inevitablemente a procesos de desestabilización. En un sentido que recuerda a múltiples análisis del industrioso Fausto de Goethe, Shumpeter (1957) habla de "destrucción creadora". Se reconoce que esta "estructura" no es novedosa, ya que es consustancial, por lo menos, al surgimiento del universo moderno de la ciencia. Lo novedoso es la aceleración de los procesos de desestabilización innovadora en los últimos años.

Todo esto remite a la cuestión básica de la inversión pública en investigación de los gobiernos nacionales. El problema de cuanto debería invertir una nación en investigación no aparece entre las prioridades de la agenda política sino hasta transcurrida la Segunda Guerra Mundial. Hasta ese momento, la inversión destinada a Investigación + Desarrollo era sensiblemente menor. Estados Unidos destinaba el 0.2% de su PBI en 1930, la cifra ascendió a 0.7% en 1945 alcanzando el 1% en 1950. Luego la inversión se aceleró bruscamente al punto de que se alcanzó el 3% del PBI en 1965. (Ben-David, en Arocena, p.170). A eso se agrega la creciente incidencia de los fondos federales del

gobierno norteamericano en la financiación de Investigación + Desarrollo, pasando del 13% de inversión en 1930 al 70% en 1962 (Brooks 1990 en Arocena, p.170). Actualmente los países integrantes de la OCDE invierten al menos el 2.3% de su PBI en I+D, exceptuando los países más atrasados en su desarrollo como España, Portugal, Irlanda, Turquía, Grecia e Islandia. Ahora bien, para el caso estadounidense, el país que más invierte en el mundo en I+D, la inversión se ha detenido en las últimas décadas en el 3% de su PBI. Ello no se debería a que se haya alcanzado un desarrollo y un acoplamiento tal entre ciencia y tecnología que redunde en una estabilización ideal de desarrollo. Lo que ha sucedido, mas bien, es que la inversión pública ha alcanzado un límite económico que por ahora no se ha podido a rebasar.

> Lo que ha pasado, más bien, es que de alguna forma se han marcado límites para la inversión en I+D —al menos para la inversión pública— y que a partir de allí aparece un gran viento de cambio: no todo puede hacerse, hay que elegir, hay que priorizar, hay que decirle a ciertas direcciones de indagación que no tendrán más recursos, hay que encontrar mecanismos racionales para tomar decisiones en torno a estos aspectos que, a la vez, sean considerados legítimos por las comunidades productoras de conocimiento y sean considerados capaces de lograr sus objetivos por parte de los hacedores de políticas (Arocena, 2000, p.170).

Price (1963) ya había advertido en la década del 60 que el crecimiento exponencial de la investigación científica sería, no solo un problema económico que toparía con la capacidad de inversión de las naciones dadas las limitaciones de su PBI, sino que se convertiría en un problema social de sobreproducción de investigación imposible de procesar en términos institucionales y humanos.

El primer gran empuje a la financiación pública de la investigación científica en Estados Unidos ocurrió, como se dijo, a partir de 1945. Se difundió un discurso sobre la ciencia generadora de conocimientos como clave para el desarrollo económico y social, discurso que se vio especialmente representado en el informe de Vanner Bush al presidente Franklin Roosvelt: *Science, the endless frontier*. Allí se sobreentendía que del conocimiento científico fundamental se derivaba casi automáticamente el desarrollo tecnológico que redundaría en el desarrollo industrial y en el aumento de la competitividad internacional. Esto es lo que se conoce como el "modelo lineal": en primer

lugar se encuentra la investigación fundamental que derivaba secundariamente, de manera espontánea o natural, en la ciencia aplicada o tecnológica. Sin embargo, el modelo se fue desgastando ante la falta de realización de la promera del informe Bush. La "ciencia básica generosamente apoyada y de la mejor calidad no había sido suficiente para asegurar un nivel de ciencia aplicada" (Arocena, 2000, p.171). Se le reconoce al modelo lineal ser un buen comienzo como representación aproximativa a la generación de conocimiento y al desarrollo para el diseño de políticas de investigación. Ciertamente, esta representación aproximativa respondía a tendencias generales. "La investigación fundamental y parte de la investigación aplicada se hacía en las universidades; el grueso de la investigación aplicada y parte del desarrollo experimental, en laboratorios públicos especializados y también en empresas; la etapa final, de aplicación de resultados de investigación al diseño de nuevos productos y procesos, se realizaba en las empresas" (Arocena, 2000, p.180). Las políticas diseñadas permitieron un potente incentivo al desarrollo de la primera etapa y establecieron orientaciones en la segunda, aunque la tercera quedaba librada al azar. Aquí entra el aspecto ficticio del modelo lineal ya que se sabe que el gasto industrial participó abrumadoramente en la financiación de investigación científico-tecnológica, así como participó del desarrollo de nuevos insumos en el campo industrial, sin pasar por ningún tipo de relación directa con las universidades.

Entonces, según vimos, se constata que los resultados de la investigación fundamental generada por los departamentos e institutos de investigación universitarios no fluyen directamente hacia la esfera de la producción, de los bienes y los servicios comerciales. Esta dificultosa y "trabada" dinámica se vio reflejada, además, al interior de las propias empresas que dispusieron de departamentos de I+D. El pasaje de un producto del departamento de investigación a departamentos de implementación no era nada fluido, la comunicación conllevaba numerosos desacuerdos en torno, por ejemplo, a la madurez del producto en cuestión. Ante la constatación de falta de fluidez entre la generación avanzada de conocimientos y su aplicación, se alteraron sensiblemente las políticas públicas de investigación. Las agencias de financiación diseñaron programas para atender directamente casos de necesidades nacionales. En este panorama, se descubría que tampoco la exclusiva aplicación de conocimientos era conducente, sino que la relación entre conocimiento y aplicación se revelaba como mucho más compleja y entrelazada que lo que el modelo lineal dejaba suponer con su división tan tajante entre ciencia y aplicación. Lo que debía superarse, entonces, era el modelo en el que las universidades,

sedes productoras de conocimiento científico en primer lugar, proveerían recién conocimientos aplicados a las empresas a un segundo tiempo.

Cabe señalar que el modelo lineal, no obstante a su mirada sesgada sobre la interfase investigación-aplicación, perduró durante un período considerablemente amplio. Ello puede deberse en parte, apunta Arocena, a que propicia una interacción mayor entre universidad y empresas podría haber sido vivido por los académicos de la época como una violenta injerencia empresarial en la autonomía universitaria para la producción de saberes-conocimientos. También sucede que el modelo lineal no causaba suficientes atrasos en aquellos días ya que la real inversión empresarial, así como el sector público de la salud y, como se dijo, del sector militar, compensaba en buena medida en los hechos las deficiencias del modelo lineal. No obstante, llega un momento en el que este modelo se hace insuficiente para encarar políticas del conocimiento más rentables y eficientes.

De esta manera, en la década del 70 surgieron las nuevas políticas de investigación-aplicación que se enfocaban a mayores interacciones entre los puntos de uno y otro de los procesos del binomio mencionado. "La comprensión de que la innovación no es la última etapa de un proceso que comienza en la academia y termina en la empresa sino que es en sí misma un proceso social complejo y fuertemente interactivo estuvo en el centro mismo de la orientación de las nuevas políticas" (Arocena, 2000, p.182).

Estas políticas serían tanto más útiles cuanto más estrechasen las relaciones entre productores de conocimientos, empresas y laboratorio y usuarios-consumidores. Así llegamos desde un repaso de la historia reciente al auge de als políticas del conocimiento orientadas a la innovación entendida como interacción creciente entre cada una de estas instancias. Esta creciente legitimidad habrá pautado una consolidación de cambios muy profundos en las universidades, tanto en lo que se refiere a su organización burocrático-institucional como a la concepción de los fines mismos de la universidad.

Al continuar con la perspectiva histórica de estos desarrollos, a partir del surgimiento de la informática se puede hablar de nacimiento de la "industria universitaria". Se sabe que la universidad fue ajena a la revolución industrial y algunas de las sucesivas revoluciones que le sucedieron en relación a la alternancia de las materias primas fundamentales en los correspondientes sucesivos paradigmas tecno-económicos de la economía industrial y posindustrial. Un paradigma tecno-económico se caracteriza por la abundancia de determinada materia prima que se vuelve barata y/o extremadamente

abundante, como el algodón, el carbón, el acero. También se caracteriza por la permeabilidad del sistema productivo derivado de convergencias tecnológicas (Rosenberg, 1979), motivadas por el uso predominante de tales materias primas y la tecnología de su procesamiento, instalándose un nuevo "sentido común" entre especialistas directamente involucrados, como ingenieros, cuadros técnicos medios, gerentes u otros.

Tras el auge del paradigma químico-eléctrico, surgido a finales del siglo XIX, presenciamos la emergencia del paradigma informático, con el que nace la "industria universitaria". Puede hacerse esta afirmación porque las primeras computadoras fueron construidas en universidades inglesas y estadounidenses impulsados por la mejora de comunicaciones y la necesidad de decodificación de mensajes enemigos en el contexto de la Segunda Guerra Mundial. Además, las primeras importantes innovaciones en la informática cibernética, tanto en electrónica como en programación, se llevaron a cabo en las universidades. Arocena agrega, como razón de legitimación del rótulo "industria universitaria", que muchos ingenieros con puestos de investigación en las universidades se volvieron empresarios enriquecidos por sus descubrimientos y/o contribuciones a veces abandonando las universidades pero manteniendo estrechos vínculos de cooperación con los campus. Se popularizan las referencias a "ambientes", "sinergias", "incubadoras virtuales de empresas", con lo que se está mentando espacios económicos creados en los campus universitarios generando aportes significativos a la economía nacional. La biotecnología es un ejemplo más reciente de este tipo de sinergia entre universidad-sector empresarial que caracteriza a la industria universitaria.

> Las industrias universitarias han tenido un impacto que va más allá de sí mismas. Es quizá la primera vez en la historia que algunas universidades fueron vistas como creadoras directas de riqueza y de empleo: ¿por qué no pedir lo mismo a las demás? Aparece así un conjunto de temáticas realmente nuevas en las discusiones sobre educación superior. Una de ellas gira en torno a la responsabilidad universitaria en la formación del "espíritu emprendedor": ya no se trata sólo de formar futuros investigadores o futuros profesionales liberales, sino de formar también y quizá privilegiadamente, futuros empresarios (Arocena, 2000, p.175).

Uno de los referentes más seguidos por el Arocena para caracterizar esta nueva realidad "innovativa" en la producción de conocimientos es Gibbons (1994). Este autor propone una transición entre un Modo 1 y un Modo 2 de producción de conocimientos. El Modo 1 se caracterizaría por haber sido el imperante en la academia, en el que la investigación se realiza al interior de disciplinas independientes, cada una con su agenda de investigación propia, en un contexto de descubrimiento conformado por equipos de investigación estables, aglutinados en torno a un problema regido por la lógica de la investigación fundamental. El Modo 2, también denominado "modo de aplicación", surge recientemente de manera paralela al primero, y muchas veces en desmedro de este. Su dinámica de investigación está sujeta a problemas concretos, técnicos, tecnológicos, económicos o sociales, dinamizados por la necesidad de aplicación de conocimientos socialmente pertinentes, agrupados en una modalidad de investigación transdisciplinaria. "El conocimiento que se busca debe ser percibido como útil por algún actor externo al grupo, sea en la industria, el gobierno o la sociedad más en general y esa percepción está presente desde el principio" (Arocena, 2000, p.183). Se dice, entonces, que la agenda de investigación está pautada por un permanente proceso de "negociaciones" y que, finalmente, se investiga cuando todos los actores "se ponen de acuerdo". Así, algunos hablan de un sistema de generación de conocimientos "socialmente distribuido" en la que la innovación es el "resultado del encuentro entre actores diversos". [93] Se da a entender que el Modo 1 estaba orientada más al "deber ser" antes que a la constatación de los procesos reales de producción de conocimientos, mientras que el Modo 2 capta de manera más realista una realidad que se impone por la vía de los hechos.

Para Gibbons, las universidades han comenzado a reconocer que son tan solo un actor más, aunque aún de gran importancia, en los procesos de generación de conocimientos científico-tecnológicos altamente especializados. Sin embargo, como señala Arocena, esta realidad tiene ya varias décadas en el plano de los hechos en el caso estadounidense, como se vio al comentar el desarrollo histórico del modelo linean y el modelo interactivo. También se mencionó el techo con el que tocó la inversión del gasto público en investigación, lo que se reflejó en la necesidad de maximizar el rendimiento

[93] Subrayemos desde ya que afirmaciones de esta índole padecen de cierta vaguedad a la hora de determinar cuánto incide el agente económico pesado y decisivo en el proceso de "negociación". El mismo llamado de atención se puede hacer sobre las calificaciones de este proceso como de instancia de unión de "diversidades", con todas las resonancias de pluralidad que conlleva, demagógicas en última instancia por soslayar en la generalidad de tales reflexiones el problema de la distribución equitativa de los bienes, problema número uno en el capitalismo altamente polarizado del mundo contemporáneo.

de la interfase entre generación de conocimientos-generación de riqueza, dando motivación política para el abandono del modelo lineal al modelo interactivo en las políticas norteamericanas de producción de conocimientos. Se retoman las observaciones de Vessuri (1994), donde se subraya que la similitud entre firmas industriales y grupos de investigación con directores responsables de la consecución de fondos en función del interés de la demanda de los consumidores, quienes determinan la productividad del grupo. La consecuencia es que cuando la utilidad de su producto decrece o desaparece, el propio grupo de investigación está abocado a su propia disolución o a replantear su investigación de acuerdo a los intereses de la demanda. Sin lugar a dudas, el destinatario de estos conocimientos aplicados muchas veces es el sector privado. "En relación con para quién se produce el conocimiento, "la empresa privada" no es seguramente la única respuesta, pero sí la más frecuente" (Arocena, 2000, p.163). El "conocimiento" es una herramienta fundamental en el panorama de creciente competencia internacional por la adquisición de privilegios y ventajas competitivas, por lo que "no puede dejar de registrarse una poderosa tendencia a la privatización generalizada del conocimiento" (2000, p-163).

Para los propósitos de este trabajo, es pertinente destacar que la "economía del conocimiento", o "sociedad del conocimiento", centrada en la innovación, es decir, en la interacción creciente, idealmente absoluta, entre generación de conocimientos-aplicación tecnológica, universidad-empresas, es asimilada a una "sociedad de aprendizajes". En este discurso, se entiende por "aprendizaje" exclusivamente capacidad de innovación. "En la "sociedad del conocimiento", algunos países parecen de una manera u otra acercarse a constituir "sociedades de aprendizaje", mientras que la mayoría está bastante lejos de ello" (Arocena, 2000, p.228). De manera más contundente, se afirma en la "Introducción" que

> la emergente economía planetaria se basa en el conocimiento y es impulsada por la innovación. En esa economía, los "países centrales" y las "sociedades de aprendizaje" no constituyen conjuntos idénticos, pero seguramente tienen importantes puntos en común. En cambio, las naciones o regiones que no están lejos de ser "sociedades de aprendizaje" constituyen las periferias o semiperiferias de una nueva división internacional del trabajo y la riqueza (Arocena, 2000, p.9).

No hay referencia a sofisticadas y complejas teorías del aprendizaje provenientes de los discursos psicológicos, tampoco se hace referencia célebres teorías pedagógicas que se hayan hecho eco de tales teorizaciones o que hayan elaborado sus propias variaciones. En ocasiones la fuente de estas nociones de "aprendizaje" provienen de cientistas sociales como sociólogos, politólogos, economistas o variantes profesionales más interdisciplinarias, como es la noción de "aprendizajes institucionales" (Johnson en Arocena, 2000, p.205). En apariencia, hablar de aprendizaje no exige ninguna referencia conceptual específica del campo de las disciplinas que más se han ocupado del fenómeno que legitime las proposiciones. *Así se acaba por restringir el aprendizaje a la capacidad de generar riqueza*.

En este panorama, el destino de las Humanidades es muy incierto. Es claro que la mayoría de las veces, siguiendo el caso de los autores nombrados, que no son más que unos ejemplos entre muchos otros, la realidad específica de las "ciencias humanas" se encuentra silenciada e invisibilizada. Arocena no es insensible ante esta problemática.

> Muchísimo más débil todavía resulta, en cambio, el estímulo para la reflexión social crítica, salvo en áreas muy delimitadas, con cierto reconocimiento reciente y apoyos de alguna significación provenientes del exterior; el pensamiento alternativo, que en décadas anteriores inspiró visiones del desarrollo como transformación global, encuentra pocos incentivos en lo material y quizás aún menos en lo espiritual (Arocena, 2000, p.237).

El autor presenta una serie de reflexiones puntuales sobre el posible rol de las Humanidades en las políticas de producción de conocimientos del mundo actual. Sería deseable que cientistas sociales y humanistas se integraran a grupos interdisciplinarios de carácter prospectivo, donde se buscara integrar la mirada de los actores involucrados en los proyectos de implementación de conocimientos o políticas que afectan a actores sociales externos a la universidad, como lo son frecuentemente los proyectos de extensión. Una segunda forma de integrar a las humanidades y ciencias sociales sería la del rol de mirada crítica sobre la historia y el presente. Toma como ejemplo *La revulución copernicana* de Kuhn (1957), donde el filósofo e historiador de la ciencia realiza una historia de las cosmovisiones o ideologías humanas y de la influencia de la astronomía copernicana en la temprana cosmovisión moderna. El estudio histórico de las sucesivas cosmovisiones que han poblado el imaginario humano, inseparable de la producción

científica, ofrece un espacio fértil de indagación y crítica de carácter "interdisciplinario" en tanto que "la historia del conocimiento abre camino a la crítica del mismo" (Arocena, 2000, p.326).[94]

5.2.2. Las universidades latinoamericanas para una economía del conocimiento

Durante la segunda mitad del siglo XX, la "educación superior" latinoamericana experimentó un imponente crecimiento que fue acompañado de una sensible diversificación. El estudiantado universitario pasó de ser un cuarto de millón a más de siete millones, los docentes se multiplicaron pasando de 25 mil a más de 600, se pasaron de 25 mil egresados de carreras terciarias anuales a más de 700 mil, de los que se estima que un 75% son egresados de carreras universitarias. Las universidades pasaron de ser unas 75 a cientos de ellas (CEDES en Arocena, 2000, p.81). Este crecimiento fue acompañado también por el aumento de la oferta privada en educación superior. Sin embargo, siguiendo el informe del CEDES (1994), la educación superior carecía de una efectiva "diversificación" que produjera un mayor acercamiento entre la formación especializada y el mercado de trabajo.

El porcentaje de personas entre 20 y 24 años de edad que se encuentra cursando estudios terciarios en Latinoamérica, pasó de 1.9% en 1950 a 20.7% en 1994, lo que constituye un crecimiento nada desdeñable. Este crecimiento es superior al de los países subdesarrollados en su conjunto pero inferior al de los países del "centro". En efecto, mientras que el crecimiento de los países subdesarrollados en general durante este período se multiplicó por 6, en los países latinoamericanos se multiplicó por más de 10, mientras que en Europa el se multiplicó por poco menos de 17. En Estados Unidos y Canadá el crecimiento de la tasa de escolarización de educación superior fue algo menor que en Europa, multiplicándose la misma por poco más de 11 (Arocena, 2000, p.82). A pesar de la deserción registrada, la escolarización en educación superior se ha visto incrementada fuertemente en la segunda mitad del siglo XX.

El crecimiento exponencial de la educación superior privada es una característica del período considerado. En 1960, la matricula en universidades privadas representaba el 15% del total de la matrícula en educación superior en Latinoamérica y las universidades

[94] En nuestra opinión, esta tesis se enmarca en esta clase de trabajos de presentación del estado del asunto, interpelación de supuestos establecidos y cuestionamiento de las ideologías conceptuales y políticas hegemónicas o simplemente vigentes.

públicas eran el 31% del total, mientras que la matrícula privada a mediados de los 90 llegó a representar el 38% de la matrícula total en educación superior, y las universidades o institutos universitarios privados se multiplicaron notablemente, llegando a ser más de la mitad de las universidades latinoamericanas: 54% de universidades son privadas mientras que el restante 46% son públicas.

Se observa una tendencia fuerte al aumento de la población femenina en la enseñanza superior, al punto de que se habla de una feminización de la matrícula. Esto es importante en términos de desarrollo humano general, ya que, siguiendo datos de la UNESCO, se que en la mayoría de los casos de los países desarrollados la matrícula y el egreso es sensiblemente más alto en el caso de las mujeres. Alemania, Holanda y Suiza son la excepción a esta realidad, mientras que Estados Unidos y Canadá la ejemplifican paradigmáticamente: en el primer caso el 91.3% del grupo de edad de mujeres cursa educación postsecundaria, mientras que en Canadá lo hace el 97.8% de las mujeres (Arocena, 2000, p.84). El *Informe sobre Desarrollo Humano* del PNUD (1999) revela que los países con un índice de desarrollo humano alto indicaba que 4.227 de cada 100.000 mujeres acceden a la educación superior en los países de desarrollo humano alto, mientras que en el caso de países con un índice "medio" tan solo lo hacen 662.000 de cada 100.000. Se destaca que la feminización de la matrícula y los egresos de la universidad no se refleja en la composición docente de las universidades.

Un modelo de educación superior es considerado de "élite" cuando el acceso de la tasa de población en edad de escolarización no supera el 15%, se lo considera de masas cuando dicha población no supera el 35% y de acceso universal cuando supera el último porcentaje. Al finalizar la década del 90, encontramos el modelo de élite aún en México, Paraguay, Guatemala, Brasil, Nicaragua y Honduras; el modelo era de masas en Venezuela, Uruguay, Costa Rica, Perú, Panamá, Chile, Bolivia, Ecuador, El Salvador, Colombia, Cuba y República Dominicana; mientras que Argentina ejemplificaba el único caso de un modelo universal.

Cabe destacar que en opinión de algunos autores (Albornoz, 1997; Brunner, 1994), las universidades latinoamericanas aún no tienen, en términos generales, una estructura de investigación lo suficientemente diversificada. Esto se ve en el hecho de que las más importantes universidades públicas hay excesiva concentración de la investigación. En Venezuela, el 67% de los investigadores acreditados en el Sistema Nacional de Investigadores se concentra en la Universidad Central de Venezuela, la Universidad Simón Bolívar, Universidad de los Andes y la Universidad del Zulia, siendo

las cuatro principales universidades del país. Estas universidades concentran aproximadamente el 70% del total de la producción de conocimientos a nivel nacional. En México sucede algo similar ya que más del 60% de investigadores acreditados trabajan en las universidades públicas u otras instituciones de educación superior del país. Tunnerman (1999) resalta esta misma característica para Latinoamérica en general. La contribución del sector educativo privado a la generación de saberes-conocimientos es significativamente reducida.

Para hablar de la agenda a inmediato y mediano plano de la educación superior en Latinoamérica, los especialistas suelen remitirse a los trabajos presentados a las Actas de la Conferencia Regional, *Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* (UNESCO, 1996). Los temas sobre los que versan estos trabajos se pueden clasificar en: financiación de la educación superior, relación con el sector productivo para contribuir al desarrollo de las economías nacionales, evaluación externa a las universidades a través de los sistemas de acreditación con vías a reforzar la relación con el sector productivo. Son, sin lugar a dudas, temas destacados en la agenda global sobre educación superior, que ya vimos perfilada en el Plan Bolonia.

Se señalan una serie de problemas en relación a estos tres temas, así como una serie de sugerencias para superarlos. Como problemas académicos generales, se dice que hay falta de continuidad de las políticas educativas a lo largo del tiempo, hay segmentación del "sistema de educación superior", hay desvinculación de la educación superior con el sector productivo, existencia de instituciones de educación superior que atienden masivamente a la formación de profesiones de menores ingresos sin brindar adecuada formación, disminución relativa de los aportes del Estado, insuficiencia en la utilización de recursos humanos, surgimiento de nuevas instituciones de educación superior privadas de dudosa calidad, insuficiente articulación entre las tres funciones de las universidades públicas (enseñanza, investigación, extensión). Se agregue, entre las deficiencias de la docencia y la investigación, que hay carencia de docentes adecuados que están recibiendo una menor remuneración que antes y que hay deficiencias en las políticas de investigación para establecer agendas prioritarias (en relación al sector productivo). Para la primera se recomiendan cursos de formación en "pedagogía universitaria"[95] mientras que para la segunda establecer planes estratégicos. Se reconoce la necesidad e mayor trabajo interdisciplinario para abordar problemas complejos,

[95] Es evidente que ante la mala remuneración bajará la calidad de la docencia no se ataca directamente el problema y se propone formar en pedagogía, aún cuando se reconoce explícitamente el problema.

especialmente en las ciencias humanas y sociales. Se reconoce también la necesidad de ampliar la extensión universitaria, especialmente como relación con el sector productivo, pero también como uso de conocimientos para el desarrollo social, humano y cultural (Arocena, 2000, p.93-95).

5.2.3. De la segunda revolución académica a la segunda reforma universitaria

Algunos autores, como Etzkowitz (1990), han denominado "primera revolución académica" al nacimiento de la moderna universidad de investigación y enseñanza (llamada en estos casos "educación") en el s. XIX, cuyo paradigma corriente de referencia es la universidad humboldtiana. Se habla de "segunda revolución académica" para referirse al proceso de nacimiento y consolidación en las últimas décadas del siglo XX de la "universidad empresarial" en el sistema de educación superior norteamericano, o, como la llama el autor, la "capitalización del conocimiento". La segunda revolución académica pondrá a la universidad al servicio de la producción de riqueza, combinando esta nueva finalidad o tercera función con la investigación y la enseñanza. En este marco de transformaciones que inauguraron el siglo XXI, los modelos de trabajo de los científicos y académicos contemporáneos incorporan cada vez más las dinámicas de trabajo mundos que les eran casi completamente indiferentes, como el mundo industrial y el mundo político. Científicos y académicos habrán abandonado la comodidad de su identidad profesional, resumida en el ideario mertoniano de la ética académica. Tradicionalmente, los académicos han sido formados y "educados" desde las etapas iniciales de su aprendizaje para verse a si mismos como integrantes de una comunidad internacional y cosmopolita donde las aproximaciones teóricas y metodológicas, las bases epistemológicas, las normas éticas de comportamiento conllevaban un "universalismo" desconectado de las preocupaciones locales específicas en las que estaban insertos. Antes, la investigación académica estaba regida por el aspecto únicamente "cognitivo" de la investigación. En los tiempos actuales fue necesaria una transformación que ligara fuertemente la investigación a los problemas sociales a resolver. Ciertamente, se reconoce que las nuevas metas son más tecnológicas que investigativas.

Para el caso de las universidades latinoamericanas, se habla de una "segunda reforma universitaria", predecesora de la primera reforma universitaria (Reforma de Córdoba), al mismo tiempo que variante regional de la segunda revolución académica., en tanto que la segunda reforma sería el "instrumento de este continente de la revolución

académica" (Arocena, 2000, p.309). Se comprehenden los planteamientos de Ribeiro en este contexto, incluso como la principal apuesta a la segunda reforma universitaria. En tanto continuación-profundización del movimiento de Córdoba, la concepción de cambio dinámico de la universidad de Ribeiro está fuertemente anclada en el cogobierno universitario como fuente de las transformaciones necesarias. Ahora bien, es necesaria una conexión más fuerte con el exterior. "Los grandes cambios promovidos desde adentro no han sido demasiado frecuentes en la secular historia de la institución universitaria" (Arocena, 2000, p.303). A diferencia de la primera reforma, gestada fuertemente desde el interior de la universidad, la segunda reforma sería orientada por el afuera de acuerdo a las necesidades sociales, económicas, técnicas y políticas de las coyunturas locales y regionales. Entre los problemas de comienzos de la segunda mitad del s.XX de la universidad latinoamericana, y de la UdelaR en particular, Ribeiro (1971) se refiere al profesionalismo desligado o débilmente ligado a la investigación, y a los riesgos de una universidad que alcance los estándares de investigación científica avanzada pero que se encuentre desligada de las problemáticas sociales, políticas y económicas de las coyunturas regionales. El modelo estructural de universidad de Ribeiro es tenido, finalmente, por "demasiado optimista" en tanto que se creía que una adecuada articulación burocrático-organizacional entre los diferentes servicios universitarios podía acarrear las soluciones definitivas a los problemas de la universidad.

> En este aspecto, el proyecto parece esperar demasiado de los cambios organizativos, pagando tributo a las expectativas de una época optimista en la cual era habitual pensar que cada gran problema podía encontrar en una transformación de estructuras una solución adecuada, que implícitamente solía suponerse además única. Sin negar la importancia de este aspecto, la experiencia recogida desde entonces apunta más bien a relativizar semejante enfoque, habiéndose constatado que, por lo general, no existe una disposición estructural óptima ni, menos, capaz de por sí de constituir el principio de la solución de los problemas de la educación superior por ejemplo (Arocena, 2000, p.308)

Más allá de esta relativización de los contenidos programáticos concretos del modelo estructural de Ribeiro, se enaltece el espíritu reformista de su propuesta por continuar el movimiento de Córdoba, al tiempo que se busca su profundización. "Profundización, porque se aspira a ir mucho más allá en lo que era el propósito

fundamental del Movimiento de la Reforma Universitaria, la transformación de la universidad como palanca al servicio de la transformación de la sociedad" (Arocena, 2000, p.308). El autor propone, entonces, los siguientes pilares para la Segunda Reforma Universitaria. i) revitalizar el ideario latinoamericano, expresado también en la concepción de Ribeiro, de una universidad comprometida con el medio, gratuita, cogobernada, democrática; ii) generalización de la enseñanza avanzada de calidad y a lo largo de toda la vida, siendo esta el eje vertebrador de la educación popular de "raíz vareliana" para el siglo XXI; iii) construcción de una universidad para el desarrollo económico, social y sustentable, en donde la investigación de conocimientos socialmente útiles y la extensión tienen un lugar privilegiado para la conformación de una nueva universidad (Arocena, 2000).

5.3. La pedagogía en el integralismo: aprendizajes, educación y prácticas integrales

En los últimos años en la UdelaR, la extensión fue reconsiderada cada vez más como una función esencial de la universidad por tratarse de su dimensión expresamente técnico-política en cuanto a las relaciones de la universidad con el resto de la sociedad. Ha habido una creciente concientización de que en los países de la periferia, como es el caso de la totalidad de Latinoamérica, aunque con gran diversidad de situaciones culturales y socioeconómicas, es necesaria una intervención activa, profunda y permanente desde los actores universitarios a la comunidad circundante como forma de combate-resistencia contras las injusticias sociales producidas por el capitalismo tardío global en el que vivimos.

Durante la última década, este sentimiento sobre el rol impostergable de la *extensión* fue reelaborado y planteado de una manera específica en el discurso conocido como *integralidad*. Desde entonces, la integralidad se ha extendido a la casi totalidad de la universidad, dado que la terminología universitaria clásica adoptó el vocabulario integralista como un término técnico específico. Así, los nuevos planes de estudio de las carreras de grado de la universidad (2014) llaman a los espacios curricularizados para realizar acciones de extensión "Espacios de Formación Integral" (EFI), y el CDC adoptó

el término "prácticas integrales" para referirse a las acciones y espacios de extensión[96]. La integralidad, siguiendo a varios autores al respecto, acaba por superar a la propia función de extensión, en el sentido más acotado y "tradicional" de esta última, para postular y practicar una interacción profunda y permanente entre las tres funciones del ternario universitario. Para el caso de este estudio, nos interesa analizar el discurso "pedagógico" que acompaña muchas veces las reflexiones sobre integralidad. Sin embargo, es necesario primero ahondar en la descripción del integralismo, para luego poder contextualizar adecuadamente el discurso pedagógico que lo acompaña muchas veces.

5.3.1. La integralidad como discurso político-ideológico de la extensión y la universidad

Puede distinguirse, acorde a lo dicho, la extensión de la integralidad. La extensión es una de las tres funciones universitarias de la UdelaR y de las universidades públicas latinoamericanas desde las reformas inspiradas en el movimiento de Córdoba (1918). Ya vimos que la reflexión sobre la interrelación y los límites de las tres funciones universitarias (enseñanza, investigación, extensión) no es exclusivamente contemporánea, es decir, no se restringe al período que va desde 1985 hasta el presente, según la periodización que empleamos en el capítulo anterior. Por el contrario, estas discusiones y reflexiones se encuentran en el entramado de las discusiones político-académicas al interior de la UdelaR, especialmente alrededor de la fecha de concreción de la Ley Orgánica de 1958.

Ahora bien, en los últimos años del período contemporáneo, desde varios sectores del *demos* universitario se ha impulsado, aceptado y extendido un conjunto de nociones aglutinadas en la denominación "integralidad" para referirse a las extensión universitaria. De esta manera, el CDC de la UdelaR, en sesión el 27 de octubre de 2009, aprueba el documento "Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio". En este documento de aprobación el CDC reconceptualiza la extensión en términos de integralidad.

[96] Ver resolución del CDC para aprobar la curricularización de la extensión (27 de octubre de 2009).

> Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente.
>
> Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.
>
> Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.
>
> Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas.
>
> En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La Extensión y la Investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora (CDC, 2009, p.5)

Esta abarcativa noción, no solamente comprehende a la extensión en su acepción más clásica, sino que se amplifica hasta englobar la enseñanza y la investigación. Como lo indica el término "integral", de lo que se trata es de alcanzar en la práctica un funcionamiento armónico y unitario entre las diversas funciones de la universidad. Veremos más adelante la "dimensión pedagógica" involucrada, que es el objeto empírico de análisis de este trabajo. Los múltiples documentos y artículos académicos[97] de la última década en los que la extensión es reformulada en términos de integralidad nos permiten afirmar, sin necesidad por el momento de incurrir en problematizaciones mayores, que la integralidad es una forma específica de conceptualizar la extensión muy reciente en la historia de la UdelaR. El integralismo es un discurso particuar dentro de una gama de discursos posibles sobre la "tercera función" de la universidad latinoamericana. Podemos afirmar que este discurso ha gozado de amplia recepción en los últimos años, como lo revela la resolución citada del CDC, así como el hecho de que los espacios curricularizados de extensión a nivel de las carreras de grado fueron llamados Espacios de Formación Integral (EFI) y que los programas de extensión reciban la denominación de Programas Integrales.

Este discurso tiene un dimensión política y académica a la vez, está signado por un registro político-ideológico y por otro científico-intelectual, ya que "estas prácticas

[97] Puede consultarse al respecto nuestra *Bibliografía sobre integralidad*.

integrales podrán generalizarse […] si la extensión es suficientemente fuerte a nivel político-académico para darles su base de sustentación" (Tomassino, 2009, p.4). También afirmaremos que su registro político-ideológico es el más preponderante, lo que resulta natural, comprensible y previsible teniendo en cuenta que la extensión es la función política por excelencia de la universidad. A ello se añade que los debates por la curricularización de la extensión han tenido una poderosa carga política a la interna de la UdelaR, como era de esperar. Esta preponderancia de lo político-ideológico no reduce las reflexiones científico-intelectuales a nada. El objeto de esta tesis es analizar esas reflexiones en torno a la pedagogía universitaria. Ciertamente es necesario tener en cuenta el peso de lo político para apreciar lo que hay de constructivo y novedoso en este proceso de reforma universitaria, también para no sobreinterpretar o hacer un énfasis excesivo en los contenidos científico-intelectuales, desanclados de la intencionalidad ideológica clave que pauta el movimiento instituyente de la curricularización y el fortalecimiento de la extensión.

La integralidad se configura en una coyuntura política crítica de la UdelaR, decíamos, donde se hace necesario cuestionar las concepciones tradicionales de la extensión. La extensión, antes de la integralidad, había sido relegada y marginalizada por los actores universitarios como mero complemento residual de las tradicionales prácticas de investigación, enseñanza y las prácticas profesionales corrientes de los especialistas egresados. Continuando esta lógica, también se ha afirmado, siguiendo a Freire (1991) entre otros, que habría una "extensión tradicional" que buscaba imponer los saberes científicos a las clases populares y campesinas. Contra esta "invasión cultural" se propone un intercambio dialógico basado en una teoría de la acción que enriquezca constantemente a cada una de las partes interactuantes en el proceso. La extensión renovadora conlleva el pasaje de una extensión simple y unidireccional a un proceso de comunicación interactivo de sujetos iguales, sin distingos del orden de la jerarquía. En el registro teórico o científico-intelectual, se afirma que tampoco hay distingos del orden del saber, ya que, como veremos luego, hay múltiples saberes ensamblados por los canales transversales de una "ecología de los saberes", al decir de Santos (2009). El integralismo habría estado en condiciones de subvertir estos juicios teóricos y tendencias políticas tan instaladas en los hábitos universitarios, sacudiendo *modus operandi* arrastrados por una antigua lógica inercial. La integralidad, en tanto discurso sobre la extensión y la universidad, funcionó como herramienta de cambio para la elaboración de los nuevos planes de estudio que han incorporado la tan postergada extensión a la

currícula. "La extensión nos conduce necesariamente a las prácticas integrales" (Tomassino, 2009, p.6).

Entonces la integralidad es un discurso *sobre* la extensión (uno entre muchos posibles), que ha abarcado tempranamente también a la conceptualización de la investigación y la enseñanza. Este discurso, como decíamos, presenta una doble faceta política y académica, ideológica y científico-intelectual. Nosotros insistiremos en que la faceta político-ideológica constituye el carácter esencial del discurso integralista, que por ello mismo es su fuerte, mientras que la faceta científico-intelectual, esto es, sus presuposiciones epistemológicas, teóricas y especialmente pedagógicas, son discutibles, estando muchas veces subordinadas a la intencionalidad político-ideológica. Por ello veremos algunos elementos que caracterizan las nociones epistemológicas de este discurso, para detenernos luego en las nociones pedagógicas en las que ahí se ahonda. Es imposible aquí querer abarcar la totalidad de lo que se ha dicho en estos niveles de conceptualización (epistemológico y pedagógico). Sin embargo, aspiramos a brindar una mirada caracterizadora de los elementos teóricos que consideramos fundamentales, tanto en lo epistemológico como en lo pedagógico. Veremos que la interrelación entre lo epistemológico y lo pedagógico está fuertemente anudada, ya que es posible detectar las mismas nociones en ambos niveles, nociones que nosotros caracterizaremos como ideologemas, justamente por responder a exigencias nocionales pautadas por núcleos ideológicos del discurso.

En el desarrollo del discurso en cuestión han participado numerosos autores provenientes de diversos campos disciplinarios y teóricos. Por ello mismo resultaría excesivo pretender encasillar esta diversidad en un discurso completamente unificado entre sus partes y homogéneo. No obstante, nuestro parecer es que se pueden trazar delineamientos esenciales, agrupaciones nocionales nucleares (ideologemas). Este es el objetivo de la presente investigación. Con todo, queremos trazar una diferencia entre planteamientos que se pronuncian hacia la conceptualización del integralismo en términos de transformaciones teóricas y epistemológicas de carácter más o menos profundo, y formulaciones que hacen énfasis en la dimensión de reforma institucional, política y social que propone la integralidad. Los segundos son más cautos y acertados a nuestro parecer, en tanto hacen hincapié en lo que consideramos ser el corazón de la intencionalidad reformista (su faceta político-ideológica), al mismo tiempo que su fortaleza en tanto proyecto de renovación. Un ejemplo de esta última situación puede ser hablar de la integralidad como "movimiento instituyente de la universidad" (Kaplún,

2013). En estos casos se comprende el movimiento como transformación política-institucional en el sentido de una reestructuración de los planes de estudio y los espacios académicos guiados más por necesidades sociopolíticas que por criterios de investigación fundamental. Puede suponerse que hablar de "movimiento integralista" supone algo distinto del análisis discursivo, teórico e ideológico que aquí nos proponemos llevar a cabo. En este punto queremos recordar que reconocimos desde el comienzo mismo de esta investigación que nuestro objetivo no es evaluar actores de la extensión, programas integrales, instituciones y agentes sociales diversos en sus prácticas o acciones empíricas, históricas y concretas. De manera concomitante con nuestro enfoque y nuestros objetivos, los planteamientos de Kaplún no se limitan a una descripción de los actores y programas de extensión, sino que apuntan también a reflexiones teóricas y epistemológicas signadas por la integralidad. Se habla del carácter innovador de la interdisciplina en cuanto revolución de la investigación y la enseñanza. También la idea relativista de que las ciencias sociales y humanas producidas históricamente por europeos están necesariamente ligadas a los hombres y lugares que las produjeron. "Estas ciencias aparecen como ya construidas, y los países del Tercer Mundo debemos limitarnos a «usarlas», cuando no a ser objeto de conocimiento de los científicos de los países centrales" (Kaplún, 2013, p.50). Se trata de una idea que veremos más tarde planteada en Paulo Freire y especialmente desarrollada en Boaventura de Sousa Santos: la ciencia y el pensamiento son concebidos como algo estático, una ideología técnica del primer mundo que desde los países periféricos simplemente nos limitamos a imitar.

Para ilustrar el caso de esta diferencia fundamental entre las reflexiones sobre extensión con sus problematizaciones conceptuales, técnicas y políticas, y las conceptualizaciones integralistas sobre la extensión, detengámonos en la colección de trabajos reunidos *en Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural*, publicación de la Facultad de Agronomía (UdelaR). Esta colección reúne en su mayoría trabajos de extensión en agronomía que se refieren a problemas rigurosamente delimitados por sus autores y de alta definición técnica o práctica, prescindiendo de las conceptualizaciones ambiguas sobre la revolución científico-intelectual que supondría la llegada de la integralidad. Este es el caso del estudio De Hegedus, Deal, Pauletti y Tomassino (2006) donde se realiza una puesta a punto de la situación de la extensión en relación a las funciones técnicas y políticas de la agronomía, por lo que interesa especialmente dilucidar los tipos de relaciones existentes entre investigación y producción agropecuaria (diferenciando entre sector público y privado), poniendo de

relieve algunas dificultades del diálogo entre investigadores con productores, así como finalmente se pasa a un diagnóstico entre investigación productiva y extensión, donde se evidencia una situación problemática en las acciones de extensión debido a factores como la ausencia de políticas claras, la falta de capacitación de los agentes involucrados, la carencia de coordinación entre los técnicos e instituciones interesadas, la falta de tecnología apropiada y ausencia general de recursos para el trabajo. Desde las primeras páginas del artículo se problematiza el concepto de extensión, estrictamente localizado en la agronomía y veterinaria, donde se lo concibe a veces como generación y transferencia tecnológica, haciéndose énfasis en los recursos tecnológicos en este caso, aunque también sopesándose la dimensión social de la extensión como contrapartida. No nos interesa en este trabajo profundizar en estas discusiones propias de los especialistas técnicos en el campo agropecuario ya que no corresponde a los objetivos de la tesis. Sin embargo, es de nuestro interés señalar que *en esta problematización de la noción de la extensión universitaria se prescinde por completo de la noción de integralidad y sus proposiciones*.

Ahora detengámonos un momento en los principales actores sociales promotores de la integralidad. Si bien esta información no es sustancial para el análisis discursivo que llevaremos a cabo, no queremos dejar de hacer algunos señalamientos históricos sobre los agentes promotores de la integralidad.

5.3.2. Antecedentes y actualidad de la integralidad como política universitaria: promotores, actores, instituciones

El discurso integralista ha sido elaborado e impulsado por actores provenientes de múltiples servicios universitarios durante los últimos diez años (aproximadamente desde 2006, año en que asume el rectorado el Dr. Rodrigo Arocena). Ningún movimiento tiene una fecha precisa de inicio ya que siempre es posible rastrear antecedentes previos en el tiempo y la integralidad no es la excepción. Algunos de esos antecedentes pueden considerarse las experiencias de Programas Integrales, donde la noción de integralidad comienza a aparecer paulatinamente, aunque sin alcanzar la profusión bibliográfica de fundamentación conceptual que conoció en la última década.[98]

[98]"La discriminación [entre Programas Integrales e integralidad] tiene sentido, en tanto la idea de integralidad, aún no siendo así nombrada regularmente, aparece desarrollada de diversas formas en una serie de documentos de la UdelaR y en experiencias pioneras" (EPTI, 2007, p.28).

Como experiencias concretas de trabajo de extensión (y por ahora sin referirnos a la integralidad), se reconocen las misiones universitarias y magisteriales sociopedagógicas, cuyo período de actuación se extiende entre 1945-1971, donde docentes y estudiantes de las carreras de medicina, agronomía, odontología y magisterio, realizaron campañas sanitarias, brindaron asistencia en problemas técnicos agropecuarios, proporcionaron ayuda como apoyo educativo a los maestros rurales, con el apoyo de la Federación de estudiantes Universitarios (FEUU). Las misiones tuvieron un propósito social de extensión y asistencia, pero también sirvieron para la práctica profesional de la formación de los estudiantes universitarios y magisteriales. El reconocido maestro uruguayo, Julio Castro, desaparecido durante la dictadura, fue uno de los actores privilegiados de las misiones sociopedagógicas. (ANEP, 2013). Pueden considerarse las misiones sociopedagógicas como prácticas de extensión que se inician antes de la incorporación de la extensión como función universitaria con la Ley Orgánica del 53. Las misiones sociopedagógicas contaron como principales antecedentes las misiones culturales realizadas en México a partir de 1923 y las misiones pedagógicas en España que comenzaron en 1931.

> La realización de misiones similares a las de España y México, surgió como idea en la Asociación de Estudiantes Magisteriales de Montevideo, en el año 1945. La situación de aislamiento en que se hallaba la mayor parte de las escuelas rurales y la situación de miseria de los *rancheríos* de nuestra campaña, despertó en los jóvenes estudiantes la necesidad de llevar a cabo una obra efectiva de difusión cultural, al mismo tiempo que una toma de contacto, personal, con esa realidad que conocían solo a través de referencias (Bralich, 1986, p.23).

La primera misión fue en Caraguatá. Los objetivos explícitos fueron contribuir con todos los medios posibles al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, en un sentido tanto material como espiritual, así como que los integrantes de la misión se familiarizaran directamente con la situación de vida generalizada en los rancheríos y finalmente informarían a las autoridades competentes sobre las carencias y necesidades de la zona. Esta misión se realizó entre el 4 y el 19 de julio y estuvo compuesta por 2o misioneros entre los que se contaban estudiantes de magisterio, de medicina y algunos maestros. A esta primera misión siguieron muchas más. Por mencionar solo las que se

realizaron desde el Centro de Misiones de Montevideo: en setiembre de 1945 se visitó Perseverano (Departamento de Soriano), en julio de 1946 se visitó Arroyo del todo (Departamento de Treinta y Tres), en julio 1947 se trabajó en Pueblo Fernández (Departamento de Salto) y en setiembre en Las Chicas (Departamento de Florida), en julio de 1948 se trasladaron a Sequeira y Yacaré (Departamento de Artigas), en julio de 1949 se trabajó en Quebracho (Departamento de Cerro Largo), en setiembre de 1949 en San José de las Cañas (departamento de Durazno), en julio de 1950 en Rincón de Pacheco (Departamento de Artigas), en setiembre de ese mismo año en Palmar Grande (Departamento de Río Negro), en julio y setiembre de 1951 en Barrancas Coloradas (Departamento de Durazno), em julio de 1952 en Arroyo del Toro (Departamento de Treinta y Tres), en setiembre de 1953 en Garao (Departamento de Treinta y Tres), en julio de 1954 en Cañas (Departamento de Tacuarembó), en julio de 1956 en Mouriños (Departamento de Durazno), en enero de 1957 en Araújo (Departamento de Paysandú), en pintos en julio de 1957 (Departamento de San José).

Además se realizaron misiones desde los Centros de Misiones de Artigas, de Paysandú, de Rivera, de Tacuarembó, de Durazno, de San José, de Cerro Largo, de Treinta y Tres, de Lavalleja y de Rocha (Bralich, 1986). Estas misiones temporarias sirvieron para conocer los problemas y realidades del rancherío rural y practicar ejercicios de asistencia valiosos, pero no para modificar sensiblemente el modo de vida de las poblaciones involucradas. Los intentos de misiones permanentes entre 1957-59 debieron enfrentar desafíos de locomoción que obstaculizaron su trabajo, aunque luego fueron retomadas con nuevo impulso a partir de la institucionalización de la extensión universitaria con la Ley Orgánica del 58 y la creación del Departamento de Extensión y Acción Social de la UdelaR en 1959. Cabe señalar que es posible considerar las misiones socio-pedagógicas como prácticas de extensión universitaria sin necesariamente tenerlas por antecedentes del discurso integralista, ya que la insistencia en los elementos discursivos (o ideologemas, como en esta tesis los denominaremos) que caracterizan a la integralidad no aparecen desarrollados con la misma insistencia en las indicaciones brindadas por Bralich (1986) ni en las memorias y documentos reunidos en ANEP (2013).[99] Bralich (1986) considera a las misiones socio-pedagógicas como antecedentes de la extensión sin referirse a prácticas integrales o integralidad y sin presentar los

[99] Es posible que esto sea discutible desde el punto de vista de la integralidad, pero a nuestro juicio es entendible que así sea ya que la construcción conceptual ecléctica es característica de la integralidad. Ello implica la multireferencia a autores y nociones de manera holística.

elementos discursivos que abordaremos en lo que sigue del capítulo con la insistencia con que se los encuentra en el discurso integralista.

El Programa Integral de Extensión (PIE) de Paysandú comenzó su gestación en los años previos a la dictadura (1973-85), aunque, al igual que sucedió con el Programa APEX-Cerro, su reactivación y consolidación debió esperar al retorno a la democracia. A partir de 1996, la Estación Experimental Dr. Mario Cassinoni (EEMAC) comienza a acercarse a los problemas de desarrollo que enfrenta la familia rural con un proyecto de extensión que se implementa en la Colonia 19 de abril, a raíz de lo cual se funda el Programa Integral de Extensión propiamente dicho. Desde entonces, se financian proyectos de equipos de trabajo interdisciplinario abocados a la resolución de problemas de desarrollo productivo y social identificados por los actores de la comunidad. Los resultados de la labor de extensión de la colonia 19 de abril son reconocidos por la Junta Departamental de Paysandú en 1999, por lo que se solicita a la UdelaR mayor intervención continuando esta modalidad de trabajo.[100]

Cabe destacar la enorme incidencia como antecedente del Programa APEX, cuya existencia puede remontarse a los primeros equipos de trabajo interdisciplinarios con universitarios vinculados al área de la salud, impulsados por el Dr. Pablo Carlevaro en los inicios de la década de 1970, entonces decano de Facultad de Medicina. No obstante, la intervención de la dictadura en la universidad ocasionó la suspensión del trabajo de los equipos interdisciplinarios, situación que se prolongará durante toda la intervención dictatorial (1973-1985). A partir de la restauración democrática se reactiva el programa y se establecen convenios de acción entre Facultad de Medicina y el Ministerio de Salud Pública y con la Intendencia Municipal de Montevideo. Se elabora un Plan de Atención Primaria a la Salud que comienza a implementarse en 1988. En la década de 1990 el APEX comenzó a funcionar con el auspicio de la Fundación Kellogg y con la determinación de las autoridades universitarias dada la importancia de su implementación. Se fortalecen la relaciones interinstitucionales de APEX con la Gerencia de Salud el Banco de Previsión Social, la Administración de Servicios de Salud del Estado (ASSE) dependiente del Ministerio de Salud Pública (MSP) y la División Primera de Infancia en la órbita del Instituto Nacional del Menor (INAME), se estrechan relaciones con las organizaciones sociales del Cerro, se conforma el Núcleo Central de Educadores que aglutina a docentes de la zona conocedores de los problemas socioeconómicos que

[100]Ver www.eemac.edu.uy

aquejan a niños y adolescentes en los centros educativos de la zona, la Comisión Liquidadora del Establecimiento Frigorífico del Cerro S.A. cede algunos espacios de sus instalaciones para la instalación de APEX en el Cerro.[101]

La FEUU, habiendo acompañado ideológica y prácticamente estos procesos, discutió sobre la importancia de la extensión para una universidad democratizadora en su IX Convención (1998). El documento titulado "Universidad para el pueblo" es una declaración ideológica sobre lo catastrófico de la marginación de la extensión en la UdelaR, siendo que la "tercera función" de la universidad había quedado relegada en inversión y desarrollo desde el retorno a la democracia en 1985, por razones en parte entendibles pero no justificables. Se habla aquí también de integralidad en términos de aprendizaje, formación humanizadora, práctica para la vida real y otras nociones tan presentes en la integralidad actual. "Nuestra concepción define a la extensión universitaria como proceso de aprendizaje integral, su papel principal es la formación de individuos críticos" (FEUU, 1998). Se celebran los avances del Programa APEX-Cerro tomándolo como ejemplo a seguir en políticas universitarias de extensión. Señalemos también que el documento se ocupa de definir específicamente la extensión, diferenciándola de la mera actividad en el medio y la asistencia técnica, estas últimas menos prolongadas en el tiempo que la primera y sobre todo sin bidireccionalidad entre universidad y actores sociales no universitarios. Estas ideas son retomadas en el documento del Plan Estratégico de la Universidad de la República (PLEDUR) para el período 2000-2004. El documento del PLEDUR para el quinqueño 2005-2009 ahonda en estas mismas ideas, planteando la necesidad de pensar en términos conjuntos la extensión, la investigación y la enseñanza desde su misma génesis, y no simplemente el primado de la extensión con relaciones secundarias complementadas por la investigación y la enseñanza. Es de destacar a continuación los llamados conjuntos de la CSIC y la CSEAM a proyectos de difusión en 2001 y 2002, así como las Jornadas sobre Enseñanza y Extensión organizadas por la CSE y la CSEAM en 2004 (ETPI, 2007).

En opinión de Sztern (2006), pueden encontrarse antecedentes conceptuales de la integralidad en als conceptualizaciones de la extensión que predominaron en la elaboración del Plan de Estudios de 1960 de la Escuela Nacional de Bellas Artes y de otros documentos de ese servicio universitario. En esta cristalización institucional habría influido fuertemente el movimiento estudiantil desde las posiciones históricas de la

[101] Ver www.apex.edu.uy

FEUU al respecto, donde se venía insistiendo en la integración de las tres funciones de la universidad, realzando en particular la importancia de la extensión por su marginación histórica en la universidad. En el análisis de Sztern, el Plan de Estudios de 1960 anticipa la idea de integración de la extensión con la enseñanza y la investigación, mientras que en la dimensión "educativa" (como la llama Sztern) encuentra una concepción de la enseñanza en la que predomina la libertad del estudiante contra los métodos "autoritarios" del docente, otorgando espacio a la libre experimentación del estudiante. "El desplazamiento del docente del centro de poder implicó una modificación de su rol. La función del docente deja de ser la trasmisión de conocimiento para convertirse en un agente motivador y dinamizador que genera la búsqueda, la experimentación, el estudio y la investigación del estudiante" (Sztern, 2006, p.15). El estudiante dejaba de ser pasivo y se volvía un agente activo. "Se pretende reencontrar al estudiante con sus necesidades naturales de crecimiento integral combinándolas con la vocación propia de los jóvenes de brindar su esfuerzo al mejoramiento del bien común. De este modo la Extensión pasa a ser una actividad naturalmente inserta en el proceso educativo" (Sztern, 2006, p.16). Trabajos más especializados que este sobre el desarrollo discursivo de la extensión en la IENBA pueden indagar sobre el problema de la relación entre formación de artistas en la universidad e inserción profesional, ya que partir de algunas observaciones de Sztern, puede inferirse que el problemático vínculo entre los artistas y el mundo del trabajo haya incidido en la temprana decantación política de la entones Escuela Nacional de Bellas Artes por un desarrollo conceptual y práctico de la extensión, que ciertamente perfila algunas ideas de la integralidad, sobre todo la concepción general de una integración de las tres funciones de la universidad, reinventando la investigación y la enseñanza a partir de la extensión. También, como recién se vio, la centralidad del alumno contra el poder autoritario del docente en la concepción de la enseñanza, como recién se dijo.

Todos estos antecedentes sentaron las bases para la conceptualización ulterior de la extensión como integralidad de acciones. "Del discurso implícito sobre los propósitos y los objetivos del Programa APEX-Cerro y del PIE, se desprenden nociones que van a transformarse en el sustento teórico de la idea más reciente de integralidad: articulación de funciones, trabajo en equipo, necesaria participación estudiantil y comunitaria e interacción con la gente, resolución de problemas con la convergencia de diversas disciplinas, etc" (ETPI, 2007, p.30). No obstante la continuidad que presentan los actores universitarios con anteriores proyectos de extensión universitaria, las nociones de integralidad y afines (que veremos a lo largo de esta sección) se elaboran y proliferan a

partir del año 2006-2007, momento de asunción al pro-rectorado de extensión por el Dr. Humberto Tomassino. Como un primer hito en las políticas institucionales de extensión puede mencionarse la conformación del Equipo de Trabajo sobre Programas Integrales (ETPI) (en 2006) por parte de la CSEAM, cuyos integrantes ya venían acumulando experiencias en trabajo de extensión desde los proyectos financiados por la CSEAM en el período 1998-2004, desde proyectos que aún se encontraban en curso de realización en 2006 (ETPI, 2007). El ETPI fue conformado con el propósito de caracterizar los Programas Integrales, integrado por una treintena de docentes universitarios provenientes de múltiples servicios.

En la actualidad, el Programa Integral Metropolitano (PIM) es uno de los recursos de extensión de la UdelaR más importantes en el área de la ciudad de Montevideo. De acuerdo a los objetivos y estrategias de extensión estipuladas por el PLEDUR, el PIM comenzó a funcionar en 2008 y su área de actuación se extiende por varios barrios en la zona este de la ciudad de Montevideo, abarcando los barrios de Malvín Norte, Unión, Villa Española, Curva de Maroñas, Flor de Maroñas, Jardines del Hipódromo, Ideal, Bella Italia, Málaga, Ituzaingó, Industrial, Punta de Rieles, hasta el km. 16 de Cno. Maldonado, Villa García y las zonas ubicada entre los kilómetros 22 (Arroyo Toledo) y 29,8 (Arroyo Frasquito) de la Ruta 8. Entre los fines del PIM encontramos la articulación de "práctica integrales" en todo el territorio, ayudar a la solución de problemas en la comunidad de manera bilateral o participativa, contribuir a la mejora de la calidad de vida de los sujetos de la comunidad en todos los sentidos posibles, entre otros fines tan mentados en la noción de extensión universitaria y de integralidad. En 2007, momento de gestación del PIM, asistimos a un proceso de elaboración tanto conceptual como metodológica y propedéutica del programa, donde participaron los pro-rectores de Extensión, Investigación y Enseñanza, la Directora del programa APEX- Cerro, representantes de la SCEAM, CSE y CSIC y la FEUU.

En 2008 comenzó a implementarse el proyecto, conformándose el equipo de trabajo de campo del PIM con una estrategia de acercamiento al territorio para el conocimiento de su historia, sus organizaciones sociales y civiles, de las carencias en el nivel de vida de los habitantes más vulnerados en sus derechos. La metodología consistió en entrevistas realizadas a actores sociales referenciales en la zona, mapeo de problemas en zonas específicas, difusión de la existencia del PIM en los Consejos Vecinales, Juntas Locales y Centros Comunales. La experiencia del programa APEX-Cerro fue sirvió de guía de insumos al comienzo, sin embargo, por sobre todo se entendió que la flexibilidad

de los programas integrales los tornaba especialmente irrepetibles de acuerdo al área geográfica de inserción. "El aporte al PIM, en una primera etapa de diseño y discusión de bases programáticas, se trató de evitar la traslación mecánica de la experiencia. La tentación del "manual" estuvo siempre presente, pero la convicción de que cada experiencia es única e irrepetible fue el antídoto" (Rudolf, 2007, p.13.). Sobre la puesta en marcha del PIM, el entonces pro-rector de Investigación, Dr. Gregory Randall, habla de la creación del Programa de Investigación para la Inclusión Social, dependiente de CSIC, como caso de cercamiento reciente de las políticas de investigación de la UdelaR a problemáticas vinculadas a la extensión. No obstante, también se detiene en las dificultades de integrar la investigación y la extensión (mayores que las existentes al integrar la extensión y la enseñanza o la investigación y la enseñanza), y repara en una idea a su criterio ingenua sobre la investigación puesta al servicio de la sociedad sin más.

> Sentimos que a veces hay una cierta ingenuidad en esta historia de la investigación al servicio del desarrollo. No es posible abordar seriamente los problemas reales que afectan a nuestra sociedad sin contar con los recursos humanos calificados al más alto nivel y en los más variados ámbitos del conocimiento. Construir esas capacidades lleva años de esfuerzo silencioso y muchas veces incomprendido (Randall, 2007, pp.19-20).

El PIM dispone de convenios institucionales con la Intendencia de Montevideo con la creación de un Centro de Formación en Agroecología, así como con el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) en el Espacio de Formación Integral, donde estudiantes del Instituto y Escuela Nacional de Bellas Artes, Ciencias de la Comunicación, Instituto Superior de Educación Física y Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación realizan experiencias de extensión sistemáticamente sobre procesos identitarios y espacios públicos, donde el MIDES seleccionó los espacios donde trabajar. Se destaca el convenio con la Universidad de Avellaneda, posibilitando en trabajo conjunto en la evaluación de los resultados sobre políticas universitarias en el espacio de Salud Comunitaria en la órbita del Programa APEX-Cerro, el Polo de Salud Comunitaria de Paysandú y el PIM. Trabajan en esta propuesta docentes, estudiantes y vecinos. A través del PIM, existe un trabajo de cooperación entre la Escuela Universitaria de Música y el Ministerio de Educación y Cultura ya que desde funciona una camerata integrada por vecinos de la zona del PIM donde se enseñan instrumentos de cuerda desde 2013. Existen

Convenios con el PIT-CNT y el sindicado de FUNSA, así como con el Instituto nacional del Niño y el Adolescente y el Instituto Central Suecia.[102]

Esta mención y caracterización a los actores sociales, los programas y las instituciones involucradas en el desarrollo de la integralidad en la UdelaR permitió un acercamiento a su conformación en cuanto movimiento social de transformación institucional. Sin embargo, esto no es lo que interesa de acuerdo a los objetivos de este trabajo, como ya ha sido planteado. No se trata de interrogar la conciencia de los agentes y realizar una recolección de sus valoraciones, pareceres y discursos manifiestos. Por el contrario, lo que buscamos es analizar el discurso integralista en sus dimensiones pedagógicas y epistemológicas, de acuerdo a las tensiones dialécticas entre teoría e ideología (tensiones que desarrollaremos en el próximo capítulo). Para ello debemos centrarnos en los componentes conceptuales que sostiene al discurso integralista. Pasemos ahora a un primer acercamiento a la integralidad como una modalidad discursiva específica sobre la extensión, que, como veremos, al mismo tiempo la excede como campo de conceptualización.

5.3.3. Más allá de la extensión: las prácticas integrales en la renovación de la universidad

La integralidad es un discurso conceptual, axiológico y práctico *sobre* la extensión. Sin embargo, también es más que eso, como recién apuntábamos. La integralidad es un discurso que reconceptualiza el ternario universitario en su totalidad, así como las metas de la universidad. Se concibe la integralidad como movimiento que pone a la extensión en el centro de la vida universitaria sin descuidar la investigación y los aprendizajes. La difícil cuestión de la interacción entre la investigación y la acción social es un problema político que incide directamente en las políticas de investigación y redunda en un problema académico. Sin embargo, venimos señalando que en muchas ocasiones la integralidad se presenta en primer plano como revolución de los modos tradicionales de investigar, es decir, se plantea como ruptura epistemológica de lo previamente existente y nuevo paradigma del quehacer científico-intelectual. Simultáneamente, también se nos presenta como revolución pedagógica renovadora de

[102] Ver http://www.pim.edu.uy

los procesos de enseñanza-aprendizaje, habiéndose encontrado la universidad estancada en un modelo tradicional, aulista, centrado en el saber del docente o en el acto de enseñanza, cuando lo que importa realmente es el aprendizaje de los alumnos en las prácticas sociales reales, fuera del aula.

> Las prácticas integrales catalizadas desde la extensión cuestionan el paradigma extensionista clásico que se ha consolidado mayoritariamente en nuestra universidad. Cuestiona a la extensión como gueto de los extensionistas, cuestiona su aislamiento y su apelo exclusivo a la militancia, la abre, expone y somete a la fundamentación y debate académico. Cuestiona y reconfigura la investigación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, en síntesis, cambia nuestra institución. En fin, si la extensión es crítica, si asume su verdadera esencia, nos conduce a la refundación de nuestra universidad (Tomassino, 2009, p.9)

La articulación de la investigación y los aprendizajes en las prácticas integrales ha sido uno de los grandes puntos a trabajar por la Segunda Reforma Universitaria en tanto se busca una universidad integral que cumpla con todas sus funciones de manera armómica. Es entendible que la extensión sea el punto de apoyo de una nueva universidad moldeada por las necesidades de la sociedad. "Las prácticas integrales no pueden concretarse sin un amplio y crítico diálogo con la sociedad, sin la gestación de nuevas formas de relación que permitan que la Sociedad no solo interpele a la Universidad sino que la construya" (Tomassino, 2009, p.4). De esta manera, es necesario que el saber académico y el saber popular interactúen para la creación de un nuevo conocimiento que sea producto del diálogo continuo entre ambos espacios, siendo esta interacción posibilitada únicamente por una lógica dialógica y una posición activa de los actores involucrados, al tiempo que por una actitud de respeto por las diferencias y de curiosidad por las pluralidades. Por ello se insiste en la necesidad de que los saberes académicos se acerquen a los saberes populares, contemplándose especialmente el caso de las ciencias duras, que, por la complejidad y distancia que impone su lenguaje, se aísla demasiado de los saberes populares. [103]

[103] "Esto debe ser pensado en profundidad para las "ciencias duras" en donde la frontera del conocimiento cada vez está más distante del conocimiento popular" (Tomassino, 2009, p.8).

La integralidad, de acuerdo a estos postulados, es una nueva modalidad de extensión que iría más allá de esta última, refundando en relaciones complementarias articuladas tanto la extensión como la enseñanza y la investigación. Es por esta dimensión de refundación del ternario universitario aproximando las funciones, haciéndolas interactuar permanentemente entre sí, que Behares (2011), al caracterizar las nociones contemporáneas de enseñanza universitaria, habla de pasaje de la concepción sesentista de "indisolubilidad del ternario" a la "integralidad del ternario" en la UdelaR. "El ternario se acuño a fines de la década de 1950 y se constituyó como un componente discursivo fuerte durante la década siguiente" (Behares, 2011, p.66). Hacia finales de los años 60 y durante la década del 70, influida por la urgencia de oposición a los regímenes de gobierno de extrema derecha primero y a la dictadura militar después, la concepción del "ternario" en el *demos* universitario se fue desplazando desde las representaciones de armonización de la enseñanza, la investigación y la extensión separadas en un principio a una articulación que demandaba una mayor superposición de las tres funciones universitarias, pautada por el protagonismo de las actividades de tipo extensionista. "La disyunción con el pensamiento «clásico-sesentista» se operó en términos de una valoración imperiosa de la función social inmediata de las universidades, que colocó a la investigación aplicada, la extensión y la difusión (incluida la que se sitúa en la enseñanza) en el centro de atención" (Behares, 2011, p.67). Siguiendo al autor, esta demanda de superposición, trasvasamiento e interacción se basó en una mutación discursiva que concibió de ahí en más a las tres funciones clásicas (enseñanza, investigación, extensión) como "prácticas" sociales separadas entre sí, autónomas y delimitadas claramente en primer lugar, prácticas que debían ser correlacionadas política y técnicamente por su falta de interacción espontánea. Con esto se pasa de la concepción de la indisolubilidad del ternario a la de una integralidad del ternario.

5.3.4. Revolucionar la investigación: interdisciplina, investigación-acción, investigación-implicación

En el discurso integralista se ha insistido con frecuencia en la necesidad de superar las antiguas barreras disciplinarias de la ciencia para liberar a la producción científica y técnica de los moldes caducos del conocimiento. "La realidad es indisciplinada. La intervención para su transformación deber ser necesariamente interdisciplinaria. Todas

las disciplinas pueden y deberían estar implicadas en procesos de extensión" (Tomassino y Rodríguez, 2011, p.38).

En cuanto a las necesarias mutaciones en los modos de producción de saberes-conocimientos, se ha hablado con insistencia de la necesidad de refundar la investigación tradicional. Los modos clásicos de generación de conocimientos han estado restringidos a los límites de disciplinas constituidas y allí han permanecido encorsetados, sin diálogo con otras disciplinas con el potencial necesario para contribuir al avance de problemas de investigación que requieren más de una respuesta, como se con frecuencia. Las nuevas prácticas de investigación interdisciplinaria trascienden las fronteras caducas entre los conocimientos diversos y los unifican en un nuevo proceso sinérgico, conformado por lo mejor de cada disciplina. Hemos visto que esta concepción se corresponde con los Modos 1 y 2 de universidad siguiendo la tipología de Gibbons (1994). Ahora bien, la proposición de un trabajo fundamentalmente interdisciplinario se rastrea en numerosos autores referidos en los trabajos sobre integralidad. Tan solo podremos abordar algunas de estas propuestas, considerándolas representativas del discurso sobre interdisciplina, tal como lo hemos visto surgir hasta ahora en el imaginario de las ciencias sociales contemporáneas.

En la propuesta de Rheaume (1999), la interdisciplinariedad se haya estrechamente interconectada a la necesidad de un acercamiento práctico a la realidad, aproximación que se contrapone a una concepción teoricista o academicista de la producción de conocimientos.[104] La propuesta de una "sociología clínica" consiste en el acercamiento de las ciencias sociales y humanas a la realidad social compleja o multidimensional que atraviesa la subjetividad contemporánea. El factor multidimensional conduce a la preferencia declarada de una "clínica de las ciencias humanas" antes que una clínica restringida a la sociología o regida principalmente por la sociología, ya que la tarea de investigación y acción interdisciplinaria requiere de la participación sin jerarquías de las distintas disciplinas capaces de contribuir a la comprensión del "sujeto social complejo".

[104] En el decurso de la descripción empírica de los discursos analizados en este capítulo, hemos visto ya en varias ocasiones el emergente de la fuerte oposición entre teoría-práctica, oposición que puede y debe resolverse en estos discursos en el plano de las voluntades personales, sociales o políticas. Este motivo se repetirá varias veces más en el correr de las próximas páginas en cada uno de los apartados que siguen. Es uno de los ideologemas fundamentales que analizaremos en el capítulo 7.

> Algunas palabras sobre la pasión por el sujeto social complejo. Tomemos a las personas que forman parte oficialmente del grupo de sociología clínica: lo que vemos es que ellas han hecho un camino, tienen trayectorias profesionales diferentes y, de una manera irregular, tomaron una disciplina de base, luego una segunda disciplina y a veces también una tercera. Pero siempre se ubican en la periferia de esas disciplinas, atraviesan de una manera siempre un poco clandestina las fronteras de sus disciplinas. Son sociólogos y se interesan en psicología; son psicólogos y se interesan en sociología, o se interesan en la biología, en la historia, en la geografía. Son difíciles de contener en un orden disciplinario (Rheaume, 1999, p.1).

La pasión por la comprensión del sujeto social complejo es obstaculizada por las compartimentaciones disciplinarias del conocimiento. Estas nunca permiten un abordaje complejo ya que restringen el abordaje de la realidad social a una corriente teórica concreta y a una serie de metodologías y técnicas compatibles con dicha corriente teórica orientadora. Sucede, en términos del autor, que una disciplina, o una corriente de pensamiento, no puede rendir cuentas de la dinámica compleja o multidimensional de lo subjetivo y lo social, esto es, del encuentro articulado y problemático entre el sujeto individual y el orden social que lo atraviesa. Contra el orden disciplinario se propone una comunicación transversal interdisciplinaria.

Contra el teoricismo o el academicismo, considerados como forma de investigación tradicional, se insiste en que "el conocimiento es indisociable de la acción social" (Rheaume, 1996, p.1). Los universitarios habrían tenido el privilegio de aislarse de la realidad social concreta, prescindiendo del contacto directo con las poblaciones, erigiéndose en custodios del conocimiento en sus torres de marfil, encapsulándose en reflexiones circulares interminables. Como forma de reacción, las poblaciones también se han alejado de los universitarios. Guiados por la "pasión del sujeto social complejo", los investigadores "clínicos" son ese grupo de universitarios que intentan reestablecer ese eslabón perdido entre la teoría y la práctica en los conocimientos académicos para comprender con mayor profundidad al sujeto social complejo, sin guiarse por otro interés que no sea el de esa pasión de comprensión. Dice el autor que la clínica de las ciencias humanas comete la osadía de pensar que existe un nexo entre la teoría y la práctica.

Debido a su ambición interdisciplinaria, la aproximación clínica no es una disciplina, es más bien un método que no busca construir una teoría acabada con un objeto de conocimiento circunscripto, sino que es un procedimiento que se nutre de lo mejor de

varias disciplinas con la única finalidad de aumentar la compresión acerca del sujeto social complejo. Se alerta sobre las tentaciones teoricistas de erigir la tarea "clínica" en "metateoría". Debe entenderse que no hay un saber definitivo sobre el sujeto social complejo. Se reconoce que es grande el peligro de recortes heteróclitos del mundo empírico, así como de conceptualizaciones improvisadas. Al respecto, se hace un breve llamado de atención en cuanto a la necesidad de no perder el rigor en la reflexión de las ciencias sociales. La nomenclatura "sujeto social complejo" amerita unas breves consideraciones.

> Cuando uno se pregunta, ¿quién soy como individuo, cuál es mi sociedad?, está buscando en profundidad. Pero la complejidad es más grande todavía, porque esta variedad de dimensiones se expresa de diversas maneras. Los sujetos hablan y utilizan un pensamiento racional, pero también están atravesados por emociones, y están provistos de un cuerpo, y parece que también tienen un inconsciente, y también son seres que actúan, que se mueven, que gesticulan, en posturas más o menos calmas o más o menos agitadas (Rheaume, 1996, p.2).

De lo que se trata es de desmantelar un prejuicio científico e intelectual largamente aceptado entre los académicos, y quizá también en el sentido común de nuestra cultura. Se debe abrir los ojos al hecho de que no somos seres puramente racionales y/o mentales, sino que también somos seres emocionales, se debe aceptar de una vez por todas que tenemos un cuerpo que se "mueve" y "gesticula", incluso, según algunas teorías, siendo el psicoanálisis el caso paradigmático (aunque de ninguna manera único), debe tenerse en consideración que tenemos un inconsciente. Se agrega a estas "complejidades concretas" el hecho de que el ser humano habita y construye en la historia. El cientista social clínico debe evitar las trampas de la historia, debe entender siempre que las cosas "cambian" porque el tiempo "transcurre". Se presenta una ejemplificación ilustrativa. "No podríamos hacer un coloquio como éste dentro de diez años, porque entonces estaremos en el octavo, en el noveno coloquio, y va a haber diferencias por la historia que se creó" (Rheaume, 1996, p.2).

La clínica de las ciencias humanas no conlleva únicamente un cambio de método, sino que implica también un nuevo modo de elaboración conceptual y práctica, por lo que se entiende que presenta su propia "epistemología" y que es una "actividad científica

diferente". Por un lado, respeta el orden del razonamiento lógico heredado por el raciocinio occidental, por ejemplo, la idea de que las hipótesis y conclusiones deben ser confrontadas con la realidad empírica. En el otro extremo, la clínica reconoce que somos individuos cognoscentes siempre situados históricamente. Acorde a esta implicación histórica del investigador en la realidad que conoce, se postulan tres procedimientos constituyentes del método clínico: la "actividad interactiva", el "trabajo de interpretación abierta", y la necesidad de un "sistema de comunicación".

Más allá de consideraciones técnicas más concretas, en términos más abstractos la clínica en ciencias humanas se caracteriza sobre todo por su interacción constante entre investigador y población. Esta interacción permite tanto dar voz a los silenciados como exponer lo que el investigador es, inaugurando una perspectiva crítica de objetivación indefinida. Rheume entiende que la importancia de este procedimiento en Latinoamérica ha sido especialmente impulsada por Paulo Freire, autor que abordaremos en la sección sobre nociones pedagógicas de la integralidad. La interpretación abierta se refiere a los procesos interminables de configuración de significaciones, nunca claudicados por conocimiento alguno. Además, se reconoce que el sujeto cognoscente afecta al objeto investigado en el proceso cognoscitivo e inversamente el objeto de conocimiento afecta al sujeto cognoscente, esto es, sujeto y objeto no son completamente separables, incluso pueden llegar a ser intercambiables. "Retomo a Paulo Freire: hay una doble conversión difícil de hacer, en la cual el investigador debe dejarse influenciar, y la población también debe dejarse influenciar. Es lo que Freire llamaba la "síntesis cultural". Los dos miembros del diálogo cambian, intercambiándose" (Rheaume, 1996, p.5). Por último, la clínica es innovadora en cuanto al establecimiento de "sistemas de comunicación". Para ello deben crearse lugares de encuentro entre investigado e investigador en todas las etapas de la investigación. Se reconoce que este modelo "aparentemente perfecto" roza con la "utopía democrática" en la generación de conocimientos. Aún así, tales esfuerzos deben tenerse presente como fuentes de inspiración para una investigación más democrática.

En tanto formas de ruptura con la investigación tradicional y de revolución en los modos de generación de conocimientos, la interdisciplina se vincula la mayoría de las veces a la investigación-acción, la investigación participativa y otras denominaciones que se refieren a una mayor proximidad entre teoría y práctica, entre conocimiento y acción, entre ciencia y realidad. Ello nos conduce a las nociones epistemológicas que sustentan estos discursos.

5.3.5. Nociones epistemológicas en la integralidad. Las "epistemologías del Sur" de Boaventura de Sousa Santos

Entre las referencias epistemológicas, en tanto fundamento de una nueva concepción de la ciencia y el conocimiento para el establecimiento de nuevos fines de las universidades y nuevos modelos de trabajo científico-intelectual cooperativo, destacan los nombres del sociólogo portugués Boaventura De Sousa Santos, el filósofo francés Edgar Morin y el filósofo uruguayo José Luis Rebellato, por mencionar algunos nombres frecuentes a los que se les atribuye una autoridad filosófica en lo que se busca fundamentar. En esta investigación abordaremos la propuesta de Santos, tanto por la regularidad con la que se lo refiere como por su creciente presencia en las reflexiones de las ciencias sociales contemporáneas. Deberemos postergar para una investigación a realizar en el futuro un análisis de la obra de Morin y Rebellato, así como su influencia en las reflexiones pedagógicas contemporáneas de nuestra región.

Uno de los autores más referidos como fundamento epistemológico en el marco de la integralidad es el sociólogo Boaventura de Sousa Santos, contándose entre uno de los principales representantes de una nueva corriente de pensamiento autodenominada epistemología del sur. Esta corriente es crítica del eurocentrismo económico y epistemológico de la cultura occidental, se propone la "reinvención del conocimiento y la emancipación social", contándose entre sus programas teóricos el de la "decolonización del saber" que opone el pensamiento científico, filosófico tradicional occidental o "abismal" al nuevo pensamiento emergente ligado a realidades concretas de los grupos sociales subalternos, colonizados por occidente. En la actualidad, el nombre del autor resuena mucho en los ámbitos académicos de la sociología, la antropología cultural y el trabajo social.

En *La caída del Angelus Novus* (2003), Santos se explaya en una extensa presentación de lo que es su propuesta de renovación teórica del pensamiento moderno, y en particular de las ciencias sociales. El autor emprende un programa de reformulación teórica, práctica y epistemológica de las ciencias sociales al que en esta ocasión llama "posmodernismo de oposición", buscando superar las limitaciones del "modernismo arrogante" y clásico del pensamiento ilustrado y al mismo tiempo erigiéndose en una posición política y práctica más comprometida con las injusticias sociales, en las antípodas del posmodernismo entreguista y cínico que dominó en las últimas décadas del siglo XX. Santos se hace eco de la célebre tesis de la historia de Walter Benjamin, en la

que el filósofo allegado a la Escuela de Frankfurt interpreta al Angelus Novus de Klee como un retrato de la catástrofe producida por el progreso de la civilización. Realmente esto es todo lo que toma del filósofo, sin profundizar en ningún aspecto de su obra, aunque sin privarse de afirmar que no está completamente de acuerdo con este. Se conceptualiza este desgarramiento entre tendencias opuestas en el occidente moderno a partir del binomio raíz/opciones. La noción de raíz aglutina lo que tiene que ver con la identidad, la continuidad y la permanencia. "El pensamiento de las raíces es el pensamiento de todo lo profundo, permanente, único y singular, todo aquello que da seguridad y consistencia" (Santos, 2003, p.46). Las opciones o alternativas se refieren a los elementos variables del pensamiento, la socialidad y la cultura. "El pensamiento de las opciones es el pensamiento de todo aquello que es variable, efímero, sustituible, posible e indeterminado a partir de las raíces" (Santos, 2003, p.46). Se habla de una estratagema moderna en la que la tensión entre raíces y opciones aparece disimulada bajo el equilibrio armónico de una ecuación. Esta estratagema se manifiesta como una "ecuación" entre pasado – futuro. La artimaña consiste en hacer creer que el pasado y el futuro se encuentran en una relación igualitaria de fuerzas, con una identidad bien definida y un conjunto de alternativas históricas en donde esa robusta identidad se insertaría. "La ecuación se presenta como simetría, como un equilibrio entre raíces y alternativas, y como un equilibrio en la distribución de opciones. Pero, de hecho, no es así" (Santos, 1984, p.47). En la sociedad medieval, desde el punto de vista del occidental moderno, habría predominado el pensamiento de las raíces por el anclaje en la tradición religiosa como autoridad última mientras que en los albores de la modernidad, especialmente a partir de Descartes y consumada en el siglo XIX, encontraríamos una liberación de las opciones contra el exceso de determinación del pasado. Aunque en realidad la sociedad medieval no habría sido estática sino que habría "evolucionó siguiendo una lógica de las raíces" [105](2003, p.47).

La ciencia y la filosofía moderna ofrecen una raíz, pero únicamente desde un pensamiento centrado en el futuro y no en el pasado, como sucedía con la religión. El ms importante ejemplo lo proporcionan Marx y Freud. En la obra de Marx, el pensamiento de la raíz corresponde a la base económica y el pensamiento de las alternativas a la superestrucrura. Es sabido que la importancia de oposición complementaria de base/superestructura es harto discutible y ha sido muy cuestionada en diversas tradiciones

[105] El autor no explica en qué consiste esta "evolución". No puede decirse que sea una novedad que la sociedad medieval haya sufrido modificaciones. Tampoco es una novedad pensar su dinamismo histórico como relativamente más frío o estático que en el occidente moderno.

marxistas, especialmente las corrientes conocidas como críticas o de marxismo tardío. Santos descarta estas discusiones de un plumazo. "No se trata de una vulgar metáfora como algunos marxistas no vulgares quieren hacer creer" (2003, p.50). Sin mayor desarrollo de esta afirmación masiva,[106] el sociólogo portugués pasa a comentar a Freud junto con Jung, sin hacer ningún distingo entre estos dos grandes autores. En el psicoanálisis, el pensamiento de raíz lo encontramos en el inconsciente y el pensamiento de las opciones en los esfuerzos clínicos por concientización de las mociones reprimidas.[107] Finalmente, se presenta a Marx y Freud como unos cientificistas

[106] Las relaciones dialécticas entre base/superestructura serán abordadas en la sección dedicada a la obra de Althusser en el capítulo 6. Diremos desde ya que los problemas dialecticos de esta relación, así como la sobreestimación por pare de Santos de la distinción entre ambos términos del dualismo, se encuentra hipersimplificada. La base económica no es una noción ahistórica ni eternista que tenga que ver con una identidad anclada en el pasado ya que allí se encuentran las relaciones de producción, absolutamente históricas y sociales.

[107] Aunque a nuestro criterio falta desarrollo conceptual en esta idea que Santos deja librada a interpretaciones demasiado intuitivas, nos gustaría señalar un posible camino de tratamiento, ya recorrido por Foucault (1967), Ricoeur (1965), Althusser (1993) y otros tantos pensadores vinculados al posestructuralismo en mayor o menor medida. Mencionemos aunque mas no sea el trabajo de Foucault. En el célebre opúsculo de 1964 en el que Foucault aborda a Marx, Nietzsche y Freud conjuntamente como los maestros de la sospecha, una de las características fundamentales que reúne a estos pensadores es la pérdida del origen del signo. Se invoca, en el caso de Freud, el carácter inagotable de la experiencia analítica con sus progresiones y regresiones, especialmente a partir de *Análisis terminable e interminable*, ya que la reproducción siempre incesante de la transferencia asegura al sujeto a su lazo al otro-analista, a su vez representante del lazo del sujeto al Otro, esta vez ya en la teoría de Lacan. Lo inagotable del análisis también se fortalece con el abandono de la teoría de la seducción, donde encontrábamos aún acontecimientos empíricos o "reales" que habrían originado la escisión psíquica produciendo recuerdos aislados e inconscientes. Despues de la teoría de la seducción y con el advenimiento de la fantasía, ya no hay traumatismo sino fantasma, de un realismo fisicalista pasamos a la materialidad fantasmática (simbólico-imaginaria en Lacan) de la realidad psíquica, donde la sexualidad cobra un vivo interés en cuanto problema de interpretación, aún a riesgo de que la teoría sexual se torne excesivamente biologizante con una recaída en el realismo empirista, riesgo que Laplanche ha señalado con insistencia (1989).[107] Continúa Foucault recordando que en la concepción psicoanalítica de la anorexia, esta no reenvía al destete como en una semiología cerrada el significante reenvía al significado, sino que remite al fantasma del mal seno materno, lo que conlleva es una interpretación abierta y un cuerpo parlante. De manera análoga en Marx, Foucault rescata la crítica a las robinsonadas de la economía política clásica. Los economistas clásicos habrían planteado un origen de las leyes económicas del intercambio mercantil basado en la voluntad consciente de los hombres, lo que requiere de un autoconocimiento del individuo, sea bajo la figura del hombre racional o del hombre natural, sea como contrato social o como instinto. La figura literaria de Robinson muestra una modalidad específica de la ficción teórica del hombre racional traspuesto a una situación social "primitiva". Sin embargo, es dudoso que el comportamiento de Robinson pueda ser asimilado al del salvaje o primitivo que habría ido descubriendo en el decurso de la historia las pretendidas bondades del trabajo y la acumulación, ya que Robinson no es más que un individuo capitalista utilizando los recursos de acuerdo a la formación histórica que lo produjo. La robinsonada de la economía política presenta al individuo aislado racional o natural como un átomo de una construcción social mercantil igualmente racional o natural, mientras que para el materialismo histórico el intercambio mercantil-social adquiere una autonomía propia, con apariencias engañosas (fetichismo de la mercancía, pero también fetichismos interpersonales en formaciones económicas pre-mercantiles). Es en esta potencia del engaño (o mejor dicho de la ilusión) donde Foucault ve que el fundador del materialismo histórico es un intérprete de las relaciones de producción, donde no se trata de simples acontecimientos históricos empíricos claramente delimitables por una suerte de realismo ingenuo, sino que hallamos procesos históricos que se camuflan en naturaleza, como relaciones que son reforzadas y estabilizadas bajo la forma de la reificación, la mistificación, la alienación, como ilusión o como una "segunda naturaleza", recurriendo a las raíces hegelianas de estas conceptualizaciones. De esta manera, la interpretación marxiana no recae directamente sobre las relaciones

positivistas que distinguen claramente entre ideología y realidad en el primer caso y fantasía y realidad en el segundo. Rechazamos este reduccionismo de la complejidad de la teoría de estos autores. La noción de fetichismo de la mercancía en el Marx maduro de *El capital* no es de ninguna manera un soporte circunstancial de la ideología que pueda deshacerse mediante la evidencia de la realidad en tanto que la "ilusión" persiste en la práctica cotidiana, mientras que la fantasía es indestructible como el inconsciente para Freud, por lo que el padre del psicoanálisis desarrolla la noción de "realidad psíquica" como una dimensión propia del psiquismo irreductible a la "realidad material". Estas difíciles cuestiones serán contempladas en el capítulo 6.

Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social (2009) es una compilación de estudios de Santos publicados entre mediados de la década del 80 y la década del 90. La propuesta de una epistemología del sur se refiere a una multitud de registros o dimensiones de problemas de la realidad social y epistemológica del mundo global posindustrial contemporáneo. "Entiendo por epistemología del Sur la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales" (Santos, 2009, p.12). En términos generales, esta propuesta está orientada a la revaloración social, cultural y cognitiva de los conocimientos, creencias y costumbres de los grupos sociales relegados por el proyecto político colonizador del Occidente moderno. Se trata, por supuesto, de los grupos étnicos no occidentales, colonizados culturalmente e incorporados al modo de producción capitalista, tanto como fuerza productiva activa como ejército de reserva en potencia. Pero también se trata de las clases subalternas o populares blancas occidentales, así como de los diversos mestizajes entre blancos e indígenas; también se trata de la relegación femenina, de los *gays*, de los transexuales, por mencionar las principales minorías sociales referidas en los trabajos de Santos.

Los niveles de análisis de los planteamientos de este autor son numerosos. El programa teórico-práctico de la epistemología del sur abarca, como dijimos, un nivel social y cultural, que se refiere a la situación de los colonizadores y los colonizados en términos de poder, que abarca tanto a las prácticas como a los saberes. Y, justamente en

de producción (como si estas pudieran ser tratadas como un objeto real), sino que se descubre un espacio abierto de mediación (hermenéutica) en cuanto esas relaciones de producción solidificadas y establecidas son una interpretación en sí misma, no habiendo un sentido último de las relaciones de producción.

cuanto a los saberes, este programa de investigación se profundiza en un segundo nivel de carácter "cognitivo" o "epistemológico", que se refiere a los preceptos fundamentales de lo que el autor identifica como la matriz cognitiva del pensamiento occidental, que en última instancia impulsa, sostiene y fundamenta a la colonización constatada en el nivel de la realidad social y cultural, observable en las distribuciones asimétricas del poder en la realidad geopolítica contemporánea.

Ante todo, este proyecto teórico-político distingue entre capitalismo y colonización. El capitalismo es una formación socioeconómica basada en una concepción del poder economicista y binaria, donde el poder está concentrado en el dueño de los medios de producción, quien explota al trabajador asalariado que vende su fuerza de trabajo. La colonización responde a un análisis del poder no reductible al plano económico, reducción típicamente marxista para el autor,[108] sino que hay un nivel relativamente independiente que se refiere a las creencias, las ideologías, las morales y las costumbres, los conocimientos tradicionales y los ritos ancestrales de los pueblos sojuzgados por el occidente eurocéntrico, es decir, se trata del nivel propiamente sociocultural de las representaciones extra occidentales, que desde entonces pasaron a ser subalternas en el mejor de las casos o completamente silenciadas en situaciones menos afortunadas. Así como encontramos un dualismo a nivel de la repartición de roles en la formación económica capitalista, hay un dualismo entre metrópolis/colonias trazado en este nivel de análisis que configura una relación de dependencia y subordinación de las segundas a las primeras. A diferencia de las tradiciones intelectuales marxistas, donde el capitalismo, en tanto base económica demarca el factor decisivo de las relaciones de fuerza o poder a desentrañar, para la epistemología del sur el colonialismo adquiere tanta importancia como el capitalismo. En este sentido, Santos confronta su propuesta con la teoría crítica, supuestamente la última propuesta crítica nacida al interior del pensamiento eurocéntrico occidental.

> Si para la Escuela de Frankfurt el capitalismo es muy importante, para las Epistemologías del Sur, el colonialismo es tan importante como el capitalismo. Precisamente con el colonialismo se eliminan las

[108] En esto, siguiendo a Foucault, podríamos estar de acuerdo. Recordemos que una de las críticas que el arqueólogo de los saberes realiza a la concepción marxiana del poder es su economicismo, donde el poder es representado como "propiedad", como una imagen especular (puede decirse de manera más lacaniana) del dualismo fundamental de las relaciones de producción entre capitalista/trabajador. La analítica del poder de Foucault se esfuerza en superar esta concepción economicista y dialéctica. Tampoco está de más decir que Santos no hace ninguna referencia a Foucault.

> posibilidades de sociedad autónoma; se crean, tal vez, para el burgués, pero se somete al resto de la sociedad, y el mundo al estado naturaleza" (Santos, 2011, p.19).

El autor no vacila en asimilar la relación asimétrica entre centro metropolitano/colonia periférica a una relación de oposición entre la civilización producida por el contrato social que funda las formas modernas de gobierno y el estado de naturaleza hobbesiano, anterior al contrato social, que caracterizaría la vida en las colonias. Cuando comienza el "estado civil liberal" en las metrópolis europeas, comienza para el resto del mundo colonizado el confinamiento en el "estado de naturaleza". Por ello, se dice que la idea matriz del proyecto político moderno del progreso emancipador es una trampa, ya que depende de su reverso opuesto de estado de violencia y apropiación, realidad que, por opuesta que sea al ideario político de la emancipación política, le resulta complementaria.

Así, cabe señalar una serie tensiones duales que caracterizan la oposición primaria entre metrópolis/colonia. En términos socioculturales y políticos, la modernidad se ha caracterizado por un paradigma sociopolítico regido por la tensión entre regulación/emancipación en las metrópolis de la civilización occidental. Esto quiere decir que la emancipación política lograda tras la caída del antiguo régimen conlleva su reverso de regulación de las acciones, por lo que cabe decir que la libertad no es sin control. Ahora bien, la relación progresiva, aunque no exenta de cierta contradicción, entre regulación/emancipación, solo ha sido posible mediante su contrapartida en las colonias, donde asistimos a la relación complementaria entre apropiación de los bienes materiales y violencia material y simbólica ejercida por los colonizadores hacia los sojuzgados.

Lo dicho hasta aquí se refiere al nivel sociocultural y político donde las relaciones de poder trazan una cartografía geopolítica global. Pero esto no es todo, ya que los análisis de Santos buscan elucidar los lineamientos fundamentales del pensamiento eurocéntrico occidental. El llamado "pensamiento abismal" configura las líneas esenciales de la matriz eurocéntrica, suerte de base epistemológica que afecta a las principales producción e la ciencia y la filosofía moderna, y concomitantemente a las relaciones económicas establecidas por el mercantilismo primero y por el capitalismo en un segundo tiempo, habiendo incidido fuertemente también en el proceso cultural de la colonización del mundo extraeuropeo. Con el abordaje del pensamiento abismal se accede al nivel

epistemológico de análisis, prerrequisito necesario para visibilizar las alternativas a la matriz eurocéntrica de representación del mundo.

> El pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal: este consiste en un sistema de distinciones visibles e invisibles, las invisibles constituyen el fundamento de las visibles. Las distinciones invisibles son establecidas a través líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, el universo de "este lado de la línea" y el universo del "otro lado de la línea" […]. Fundamentalmente lo que más caracteriza al pensamiento abismal es, pues, la imposibilidad de la copresencia de los dos lados de la línea. Este lado de la línea prevalece en la medida en que angosta el campo de la realidad relevante. Más allá de esto, sólo está la no-existencia, la invisibilidad, la ausencia no dialéctica (Santos, 2009, pp.160-61).

Al interior del pensamiento abismal, replegado sobre "este lado de la línea", esto es, alojado al interior de los contenidos eurocéntricos del pensamiento, exhibidos a la luz del día como representaciones del pensamiento único posible, encontramos a la ciencia productora de verdades empíricas, basadas en última instancia en el principio de identidad, no contradicción y tercero excluso. La ciencia ha incluso subordinado e invisibilizado a la filosofía y la teología, formas del pensamiento occidental que la antecedieron como paradigmas dominantes de la racionalidad premoderna. La afirmación de esta operación e subordinación-invisibilización es aún más cierta al "otro lado de la línea". "Al otro lado de la línea no hay un conocimiento real; hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas, las cuales" (Santos, 2009, p.162). En efecto, desde la perspectiva abismal, del otro lado de la línea encontraríamos únicamente idoloatría y prácticas incomprensibles. Como dice el autor, las líneas abismales son tan radicales que eliminan como inválida en tanto pura ilusión toda forma de pensamiento y acción que existe al otro lado de la división. De este carácter radical de la división, fundadora de mundos inconmensurables e intraducibles, se deriva la denominación "abismal" para esta forma de pensamiento. En cuanto al conocimiento, entonces, la apropiación y violencia ejercida sobre las colonias se aprecia en diferentes prácticas: la apropiación la vemos desde el uso de los nativos como guías turísticos y el uso de los mitos y ceremonias locales como instrumentos para mediar la colonización cultural de la manera más "pacífica" posible, la violencia se extiende desde la prohibición del uso de lenguas nativas en espacios públicos, el etnocidio vehiculizado por la muerte

de estas lenguas, la imposición de nombres de origen occidental o judeocristiano, y, más ampliamente, todas las forma s de destrucción material que caracterizaron a la época clásica de la colonización, con sus subproductos de racismo y etnocentrismo persistentes hasta hoy.

A esta "injusticia cognitiva", la epistemología del sur propone una ecología de los saberes que sea capaz de articular los conocimientos hegemónicos, localizados de este lado de la línea, y los conocimientos invisibilizados de los nativos al otro lado de la línea. "La resistencia política necesita de este modo una resistencia epistemológica […] no es posible una justicia social global sin una justicia cognitiva global" (Santos, 2009, p.179). La coyuntura económico-política contemporánea habilita y llama a este tipo de "traducciones" entre posibles espacios del saber hasta ahora desconocidos, en tanto el paradigma hegemónico eurocéntrico ha entrado en una profunda crisis. El paradigma hegemónico de la ciencia ha conocido una triple relativización de sus presupuestos monistas y absolutistas de la razón. La teoría de la relatividad de Einstein ha cuestionado el absolutismo del espacio y tiempo en la mecánica newtoniana, descubriendo un universo en el que el continuo espacio-tiempo es relativo, sin distancias absolutas que puedan medirse invariablemente en cuanto se cambia de posición. El principio de incertidumbre de Heisenberg descubre que la actividad del sujeto cognoscente afecta al objeto conocido. Tercero, en el campo de la pura formalización lógico-matemática, el teorema de Godel postula la imposibilidad de que un lenguaje se fundamente a si mismo, necesitando siempre de recurrir a un elemento exterior al sistema para constituirse, elemento que siempre será indemostrable por ese lenguaje.[109] El conocimiento occidental de la primera mitad del siglo XX, agujereado desde su propio interior, ve derrumbarse entonces sus ambiciones de sistema universal.

Entre los elementos que caracterizan la crisis del paradigma hegemónico del conocimiento, cabe destacar algunos elementos emergentes esenciales para atisbar los alcances de la crisis. Un primer registro de fallas que resulta sintomático de la crisis de nuestra civilización son las injusticias socioeconómicas que ponen en jaque la teoría de la democracia moderna, en tanto que esta habría sido la cómplice ideológica del capitalismo y el colonialismo. En segundo lugar encontramos el registro de la

[109] El psicoanálisis lacaniano ha trabajado mucho esta inconsistencia lógica como fundamento de la incompletud del orden simbólico que dialectiza la relación entre lo real y lo imaginario. Al respecto puede verse *La incompletud de lo simbólico* de Le Gaufey. Nosotros hemos trabajado algunas cuestiones sobre esta incompletud lógicamente fundada con la recepción lacaniana de la paradoja de Russell (Venturini, 2014).

contradicción entre la urgencia de los cambios que se necesitan en el proyecto de nuestra civilización y los tiempos prolongados que necesita la elaboración de un proyecto alternativo, ya que las transformaciones a largo término requeridas no se resuelven en tres años. El tercer registro corresponde a la "pérdida de los sustantivos". Concomitantemente con lo señalado en el primer registro, se asegura que el debilitamiento de los sustantivos progresistas del pensamiento eurocéntrico, como democracia o desarrollo, han perdido su fuerza de convencimiento, al punto que hoy es necsario reforzarlos con adjetivos del tipo "democracia participativa", "radical" o "deliberativa", o bien "desarrollo democrático", "sustentable" o "alternativo" (Santos, 2011, p.15), pero se entiende que estos "aderezos" son insuficientes para un pensamiento auténticamente alternativo. En cuarto y último término, encontramos el problema que Santos denomina "relación fantasmal entre la teoría y la práctica".[110] Esta se refiere a que las prácticas o intervenciones verdaderamente productivas en cuanto a progreso político y conceptual no han provenido de los intelectuales críticos, siendo el último caso reconocido por el autor al interior del pensamiento eurocéntrico el caso de la Escuela de Frankfurt. La teoría crítica no ha estado a la altura de las prácticas críticas no académicas, protagonizadas por movimientos indígenas o populares, por movimientos fenimistas, o por *gays* y lesbianas, que no se han expresado tanto en términos de lucha de clases como de necesidad de reconocimiento, búsqueda de respeto y de autodeterminación. Siguiendo a Santos, esta desconexión entre la teoría por excelencia y la práctica real habla de una relación fantasmal entre ambas, es decir, de una relación espectral o ilusoria, de un intelectualismo teoricista que no puede explicar las prácticas efectivas (Santos, 2011).

En este contexto de crisis epistemológica, un nuevo conocimiento postabismal es reclamado. Una "sociología de las ausencias" es aquí llamada a descubrir los lugares vacíos de representación mientras que una "sociología de las emergencias" tiene la vocación de rescatar los saberes silenciados más allá de la línea abismal. Esta "consiste en la amplificación simbólica de muestras, de pistas y de tendencias latentes que, a pesar de coartadas y fragmentadas, dan lugar a nuevas constelaciones de significados en lo que concierne al entendimiento y a la transformación del mundo" (Santos, 2009, p.180). Es necesario, además, para conceptualizar esta configuración de posibilidades de comunicación horizontal o colaborativa contra las demarcaciones verticalistas y

[110] "Tal vez el rasgo más transgresivo de la obra de Santos es la conexión íntima que establece entre teoría y práctica" (Rodriguez, 2003, p.13). Insistiremos en el capítulo 7 que esta integración entre teoría y práctica es uno de los principales ideologemas del discurso integralista.

jerarquizantes de antaño, hablar de un "cosmopolitismo subalterno", que se opondría al cosmpolitismo hegemónico del orden eurocéntrico globalizado actualmente en decadencia. El cosmpolitismo subalterno se manifiesta por medio de iniciativas y movilizaciones que interpelan a la globalización hegemónica. El Foro Social Mundial es el mejor ejemplo de este tipo de movilizaciones contrahegemónicas, donde los movimientos indígenas han encontrado un espacio privilegiado para hacer oir sus reclamos de larga data y largamente postergados. Para el autor, los movimientos indígenas son el más claro ejemplo de pensamiento y prácticas postabismales. Este puente de comunicación entre diversidad de saberes, entre pensamiento occidental y saberes silenciados, busca activar la "diversidad epistemológica" del mundo. "El pensamiento postabismal proviene así de la idea de que la diversidad del mundo es inagotable y que esa diversidad todavía carece de una adecuada epistemología" (Santos, 2009, p.181). Necesariamente, desde la perspectiva de la epistemología del sur, la "monocultura de la ciencia" debe ser confrontada con una "ecología de los saberes".

Desde luego, reconciliar el pensamiento abismal con el pensamiento post-abismal, o al menos tender puentes comunicativos que fueran el producto de un trabajo de "traducción intercultural", exige reconocer como conocimiento valedero las "ontologías subalternas": la creencia en el mundo de los muertos, la existencia de varias almas, la presencia envolvente de una Pacha Mama amorosa, la capacidad de los chamanes para curar graves enfermedades o incluso mortales, entre muchas otras creencias silenciadas. Es de destacar que las afirmaciones del autor se centran más en generalidades conceptuales que en las consecuencias concretas y evidentes que sus afirmaciones conllevan. Así, encontramos muchas más páginas sobre el "pensamiento abismal" opresor y el "pensamiento postabismal" emergente, por medio de "traducciones interculturales" y de una "ecología de los saberes", que explicaciones sobre el hecho concreto de tener que aceptar como creencias válidas la magia, la religión, el animismo, entre muchas otras, además de prácticas que repugnan a nuestra sensibilidad, como la ablación de clítoris o la dilapidación de mujeres "incautas", o las diversas formas de sojuzgamiento del género femenino en culturas no occidentales (aclaremos que afirmar esto no implica negar la dominación masculina en nuestra cultura). Pero, en definitiva, como dice al autor, para la ecología de los saberes, la ignorancia, en tanto desconocimiento, no tiene por qué ser un punto de partida, como sucede en el caso del pensamiento abismal. Es por esto que, según el autor, debe formularse una "epistemología general sobre la imposibilidad de formularse

una epistemología general" (Santos, 2009, p.184). La ignorancia puede ser, de ahora en más, un punto de llegada, un destino de la investigación. Después de todo

> En la ecología de los saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias. Tal y como allí no hay unidad de conocimientos, tampoco hay unidad de ignorancia. Las formas de ignorancia son tan heterogéneas e interdependientes como las formas de conocimiento (Santos, 2009, p.185).

En este punto, se habla de un "proceso de aprendizaje" recíproco salvando las distancias culturales. En el marco de estos procesos de aprendizaje es esencial "comparar" los conocimientos aprendidos con los conocimientos olvidados por este aprendizaje, aunque la utopía final de la ecología de los saberes es aprender sin desaprender, aprender sin desterrar u olvidar saberes ya conocidos.

Para la ecología de los saberes, el conocimiento es más una práctica de intervención que una representación estable del mundo, como sucedía en el caso del pensamiento abismal. "Para una ecología de saberes, el conocimiento-como-intervención-en-la-realidad es la medida de realismo, no el conocimiento-como-una-representación-de-la-realidad" (Santos, 2009, p.187). La potencialidad de una construcción cognitiva se mide por su capacidad de intervención en la realidad, por el tipo de prácticas generadas a partir de ella. No se cuestiona la capacidad de intervención de la ciencia moderna, sino que se cuestiona el monismo de esta última, que ha conllevado una imposibilidad para valorar intervenciones por fuera del pensamiento abismal. Otra característica revolucionara de la ecología de los saberes es que trastoca la "temporalidad lineal" e irreversible que domina al pensamiento eurocéntrico. Ello sucede porque, en la medida que la ecología de los saberes pone en relación saberes incomunicados hasta entonces por medio de una relación temporal de "simultaneidad", deben reconocerse en adelante una "multitud de temporalidades" correspondientes a una "multitud de saberes". "Una copresencia radical implica concebir simultaneidad como contemporaneidad, la cual sólo puede ser realizada si la concepción lineal del tiempo es abandonada" (Santos, 2009, p.183). Santos no vacila en retar a padre de la dialéctica moderna: se asegura que solo así se podrá ir "más allá de Hegel" en tanto el filósofo alemán habría alimentado una concepción de la historia excluyente de lo extra-occidental.

La epistemología del sur pone al descubierto que no existe el conocimiento puro y desinteresado, como se habría creído desde las más encumbradas posiciones de la ciencia y la filosofía eurocéntrica. Esta creencia se basa en la distinción epistemológica básica entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento formulada desde la teoría del conocimiento cartesiana que inaugura a la filosofía moderna. Esta distinción coloca al Sujeto en la posición de amo o agente del proceso del conocimiento, mientras que relega al objeto a la posición pasiva del esclavo, siendo el objeto captado o aprehendido por el Sujeto cognoscente. Este lugar de agente ilimitado coloca al Sujeto por encima del proceso de conocimiento, de la naturaleza y de la historia, eternizándolo en un idealismo abstracto, distanciado y desimplicado de los procesos que busca conocer. En cambio, la ecología revela que el sujeto del conocimiento siempre está relacionado a prácticas sociales y delimitado en parte por ellas en tanto siempre hay un interés específico material enlazado al proceso de conocimiento (y muchas veces encubierto bajo el mismo) (Santos, 2009, p.188).

Agreguemos que la denominación "epistemologías del sur" responde a la intención de tornar visibles los modos de pensar subordinados e invisibilizados por el "Norte Global Hegemónico". "El Sur es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humanos sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo" (Santos, 2009, p.12). Sin embargo, el "sur" no se restringe a una metáfora geopolítica para referirse al colonialismo cultural que se corresponde con esa realidad, sino que se aplica, además, a todas las formas de pensar, sentir y ser que han ocupado históricamente el lugar de periferia o margen con respecto al sistema eurocéntrico, logocéntrico y androcéntrico. Por esto se afirma, como ya se dijo, que la epistemología del sur también abarca a la "epistemología feminista".

Ya para terminar con el abordaje del pensamiento de Santos, detengámonos un momento en algunas consideraciones hechas a propósito de la institución universitaria. Hasta la primera mitad del siglo XX, la universidad habría sido una institución productora de conocimientos cuya autonomía organizacional derivó en problemas de investigación desligados de las necesidades más cotidianas de la sociedad. Según la lógica de este proceso, han sido los investigadores quienes controlaron las agendas de generación de conocimientos. Así, al conocimiento universitario se contrapone un paradigma emergente: el conocimiento pluriuniversiario.

> El conocimiento pluriuniversitario es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de los problemas que se pretenden resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios. Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica. Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriuniversitario y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia (Santos, 2010, pp.25-26).

El autor entiende que el origen local-particular de la distinción entre ciencias naturales, sociales y humanidades queda encubierto por las pretensiones de universalidad del sistema eurocéntrico de pensamiento. Sin embargo, es necesario que los saberes eurocéntricos sean integrados a otros saberes populares y extraoccidentales. No se puede seguir ocultando el hecho de que los saberes tradicionales sobre medicina y agricultura, así como los saberes obreros sobre trabajo y tecnología, tienen una validez y un sustento que la "ciencia universitaria" no puede continuar desconocimiento so pena de socavar los cimientos dialógicos de toda potencialidad vital, potencialidad que siempre implica la aceptación del desafío de la comprensión de la alteridad, siempre bajo el compromiso de la interacción democrática y comunicativa.[111]

[111] En otro trabajo, Santos (2010) desarrolla su preocupación por los desafíos que a su criterio deberán enfrentar las universidades en el siglo XXI. Este trabajo se refiere a la triple crisis que asoló a la universidad en el siglo XX: crisis de hegemonía en lo que respecta a la producción científica, cultural e intelectual; crisis de legitimidad ocasionada por la contradicción acentuada entre exigencias de expansión de la educación superior como necesidad democrática y restricción de esa necesidad por hiperespecialización de los conocimientos; finalmente una crisis institucional en lo que se refiere a los reclamos de mayor cercanía e interacción entre la investigación y la generación de tecnología útil para el sector productivo y de servicios. La mayoría de los problemas abordados por Santos aquí ya fueron trabajados en esa tesis en la sección 5.2, siguiendo especialmente a Arocena (2000). Este trabajo de Santos no se refiere a cuestiones epistemológicas y antropológicas como la "reinvención del conocimiento" o las "epistemologías del Sur", sino que aborda más concretamente una serie de desafíos institucionales, técnicos, económicos y políticos a los que deberá enfrentarse la institución universitaria en el presente y el futuro.

5.3.6. Nociones pedagógicas de la integralidad. "Prácticas", "educación", "aprendizajes integrales"

Anunciamos que en el marco del discurso integralista se ha reflexionado mucho sobre educación universitaria. Se ha hablado sobre la necesidad de una nueva pedagogía para la universidad en el entendido de que, hasta ahora, la universidad ha descuidado la reflexión práctica sobre la enseñanza, abandonándola a procedimientos espontáneos de carácter arreflexivo que han obstaculizado fuertemente los aprendizajes de los alumnos. De esta manera se ha hablado de la puesta en práctica de una educación integral, de la integralidad como nueva modalidad de aprendizajes, de prácticas integrales que reúnen teoría y realidad en un mismo proceso dialéctico o dialógico y democrático, entre una extensa serie de nociones que apuntan a un núcleo de ideas comunes en torno a lo educativo. Nuestra atención estará enfocada en las nociones o preceptos más frecuentes en estas reflexiones pedagógicas. Pasaremos a realizar una sucinta revista del discurso, identificando los preceptos que consideramos esenciales para comprender el discurso a analizar. Pero antes abordaremos con detenimiento el pensamiento pedagógico de Paulo Freire por considerarlo el más representativo y por ser el autor más referido en esta materia en la medida que se trata de una de las referencias más citadas.

5.3.6.1. La pedagogía crítica de Paulo Freire como sustento teórico de la pedagogía integralista

Paulo Freire es el más renombrado pedagogo latinoamericano de la segunda mitad del siglo XX y quizá de toda la historia del subcontinente. Es una referencia constante en las reflexiones pedagógicas para todos los niveles y ámbitos de la educación latinoamericana, en especial para abordar los fenómenos de educación popular y educación informal. La pedagogía crítica ha tenido influencia en varios movimientos latinoamericanistas, generalmente de carácter popular y campesino. El éxito inicial de Freire en la década del 60 se debe a la eficiencia de su método de alfabetización, conocido más tardíamente como "alfabetización crítica"[112]. A partir de 1946, Freire había trabajado como Director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social en el Estado

[112] No nos extenderemos en los procedimientos de alfabetización empleados por Freire ya que son perfectamente separables de sus amplias reflexiones pedagógicas, siendo estas las que nos interesan aquí.

de Pernambuco. Allí puso en práctica su método de alfabetización. En 1961 fue nombrado director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. Al año siguiente, emprendió un programa de aplicación de su método de alfabetización en la instrucción de 300 trabajadores de plantíos de caña de azúcar en 45 días. El éxito del programa propició que el gobierno brasileño aprobara la creación de miles de programas similares a lo largo de todo el país. Con el golpe militar se hizo imposible continuar las actividades en Brasil. Paulo Freire emigró a Chile tras un breve exilio en Bolivia, pasando a dictar cátedra en la universidad, continuando su labor de asesoramiento en programas de concienciación social.

Se tiene a la obra de Freire por algo mucho más vasto que un conjunto coherente de procedimientos para la alfabetización. Esta obra constituye todo un discurso de reflexiones conceptuales e ideológicas que se emparientan con otros movimientos sociales latinoamericanos de mediados de siglo, como la propuesta de una "sociología sentipensante" de investigación-acción de Fals Borda o la teología de la liberación. Boaventura de Sousa Santos se presenta frecuentemente como un continuador del discurso intelectual y político de estos autores. Es de conocimiento de todos que los textos más célebres de Freire no se refieren a consideraciones técnicas *stricto sensu* sobre las prácticas de enseñanza de la "lectoescritura", como se diría hoy, sino que se refieren a vastas reflexiones sobre la educación, la justicia social, la dominación cultural, las sociedades en general y la "naturaleza" humana. La riqueza de la propuesta de Freire es atribuida a la abundancia temática de su discurso más que a los quehaceres técnicos mencionados. Aquí nos interesa analizar el discurso de Freire en relación a los vastos alcances filosóficos, sociológicos y antropológicos atribuidos a su obra, vinculados directamente a la reflexión pedagógica. Hay allí la propuesta de toda una pedagogía coextensiva a una concepción del sujeto, así como de las injusticias sociales y del rol del conocimiento y la cultura en la repartición desigual entre opresores y oprimidos. La pedagogía crítica es desarrollada en varias obras del autor a lo largo de la década del 60 y 70. Abordaremos el pensamiento de Freire siguiendo especialmente *La pedagogía del oprimido* (1969), su obra más célebre por considerársela la más representativa y lograda de las amplias dimensiones de su propuesta pedagógica.

En las consideraciones preliminares a la obra, Freire hace una serie de advertencias que deben tenerse en cuenta para su lectura. Se presentan aquí los primeros resultados de una larga serie de reflexiones realizadas durante los primeros tres años de exilio en Chile, observaciones que complementan al trabajo realizado previamente en

Brasil antes del golpe militar y el exilio político. Se profundiza aquí en el temor que sienten los educandos a liberarse de las cadenas impuestas por la educación opresora, declarándose seguir las reflexiones de Fromm sobre el "miedo a la libertad". Las masas populares y campesinas ocupan el lugar de oprimidos, mientras que los burgueses, intelectuales, educadores y los metropolitanos ocupan el lugar de los opresores, que, en el plano de la educación, actúan como verdaderos "invasores culturales". Se descubre ahora que no basta con propiciar algunas herramientas críticas para una práctica liberadora contra las imposiciones del opresor. Se constata la existencia de una resistencia en el oprimido a poner en práctica su propia emancipación, la insistencia de una inercia que lo lleva a reproducir los esquemas de pensamiento y acción responsables en primer lugar de su situación de oprimido, un auténtico temor a la libertad que le impide apreciarse a sí mismo en la historia de un proceso de dominación económica y cultural que le excluye, no solamente de los beneficios económico-sociales, en el sentido más remarcado por la tradición marxista, sino que lo separa y asila de su propia "existencia", continuando las reflexiones de la tradición del existencialismo sartreano, en opinión del propio Freire.

La propuesta de una pedagogía "del" oprimido alude a la finalidad de alcanzar una pedagogía crítica del orden social existente y constructiva de un orden social renovado; una pedagogía que, a diferencia de una pedagogía "para" el oprimido, pueda ser apropiada por y desde el oprimido, cesando por ello mismo de serlo. La vía para la apropiación afirmativa es la de la *praxis* social y colectiva. Ello implica superar ciertas posiciones idealistas, excesivamente conceptualistas o teoricistas, para acceder a la realidad concreta como es en sí misma, conociendo a los sujetos reales como son en su existencia concreta inmediata.

> Las afirmaciones sostenidas a lo largo de este ensayo, desposeídas de todo carácter dogmático, no son fruto de meros devaneos intelectuales ni el solo resultado de lecturas, por interesantes que éstas fueran. Nuestras afirmaciones se sustentan siempre sobre situaciones concretas. Expresan las reacciones de proletarios urbanos, campesinos y hombres de clase media a los que hemos venido observando, directa o indirectamente, a lo largo de nuestro trabajo educativo (Freire, 2002, p.29).

Los planteamientos prácticos propuestos aquí, advierte el autor, están llamados a provocar sendas resistencias en los sectores conservadores por el carácter frontal de sus

reflexiones y su crítica al sistema opresor. "Ensayo que probablemente provocará en algunos de sus posibles lectores, reacciones sectarias. Entre ellos habrá muchos que no ultrapasarán, tal vez, las primeras páginas" (Freire, 2002, p.29), quienes se enquistarán en la sectarización del conocimiento y de las prácticas, sin llegar a concebir la existencia completa en su "totalidad existencial". Se nos advierte que el ensayo solo puede ser leído y comprendido por "hombres radicales" (Freire, 2002, p.30)

Si hay un temor a la libertad es porque el oprimido ha incorporado al opresor en su interioridad, alojándole en el seno de su ser como un objeto extraño que puede y debe ser arrojado al afuera, ya que en tanto permanezca interiorizado continuará dividiendo la existencia del oprimido, causando la separación de su conciencia individual de su existencia real, reteniéndole en una mera existencia para-el-otro sin alcanzar su plenitud activa como ser-para-sí. Mientras vivan en la dualidad en la que ser es parecer y parecer es asemejarse al opresor. La pedagogía del oprimido es un instrumento para este descubrimiento crítico necesariamente emancipador y ajeno a las prácticas y representaciones de los opresores: "el de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización" (Freire, 2002, p.41). La condición de ser-para-otro implica la deshumanización del sujeto.

> Los oprimidos, que introyectando la "sombra" de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la "sombra", exigiría de ellos que "llenaran" el "vacío" dejado por la expulsión con "contenido" diferente: el de su autonomía. El de su responsabilidad, sin la cual no serían libres (Freire, 2002, p.43).

No existe una libertad "dada" sino que el estado de libertad es una conquista. La libertad no es un punto ideal fuera de la existencia concreta de los hombres, una mera idea representativa de todo lo no-real en a que los hombres se alienan. La libertad no es un mito, sino una condición local y concreta indispensable en el movimiento de búsqueda en que se insertan los hombres como seres inconclusos, colectivos y concretos. La tarea de transformación social y existencial no puede ser llevada a cabo por los opresores, ya que, aunque también padecen de las consecuencias deshumanizantes de una existencia social alienante, su privilegio de opresores les impide contemplar la situación deshumanizante con sus propios ojos, por lo tanto, es tarea del oprimido, en tanto que carece evidentemente de libertad, poner en práctica las modalidades de transformación social y emancipación humana. "Los oprimidos, acomodados y adaptados, inmersos en

el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla" (Freire, 2002, p.44).

Hay una forma de solidaridad humanitaria en el opresor que lo envuelve en un halito de generosidad para con el oprimido. Esta falsa generosidad no es más que una fachada para encubrir los procesos de dominación-opresión que sostienen la situación asimétrica para empezar. "El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual; y pasa a ser un acto de amor hacia aquellos" (Freire, 2002, p.46), cuando el oprimido deja de ser una "designación abstracta" para devenir en "hombres concretos", despojados, padecientes de una situación igualmente concreta de injusticia. Es necesario superar la antinomia opresor-oprimido accediendo a un plano de pensamiento que sea al mismo tiempo acción material que puede "verificarse objetivamente". Solo esta "exigencia radical" garantiza la salida del dualismo circular o especular opresor-oprimido. La objetividad a la que se alude no es una instancia puramente objetiva, sin incidencia subjetiva, existente por fuera de los procesos históricos y por encima de las luchas sociales. Tanto el subjetivismo psicológico radical o como el objetivismo positivista son extremos que, tomados por si mismos como categorías absolutas desde una mirada monista, obstaculizan toda comprensión holística y dialéctica de la realidad humana.

> La objetividad dicotomizada de la subjetividad, la negación de ésta en el análisis de la realidad o en la acción sobre ella, es *objetivismo*. De la misma forma, la negación de la objetividad, en el análisis como en la acción, por conducir al subjetivismo que se extiende en posiciones solipsistas, niega la acción misma, al negar la realidad objetiva, desde el momento en que ésta pasa a ser creación de la conciencia. Ni objetivismo, ni subjetivismo o psicologismo, sino subjetividad y objetividad en permanente dialecticidad (Freire, 2002, pp.47-48).

Se alude a Marx, intelectual radicalmente crítico que con su materialismo histórico negó el subjetivismo psicológico antes que la subjetividad. En este punto, es necesario insistir que la realidad social, objetiva, no existe por casualidad sino que es el producto de la acción social de los hombres. Por ello mismo tampoco se transforma por casualidad, sino por el trabajo de concientización y acción dirigida con fines transformativos.

En tanto la educación como es practicada corrientemente implica la concepción del educando como un ser vacío que debe ser llenado de contenidos científicos, técnicos,

profesionales, despojándolo del lugar de sujeto activo con un saber-hacer propio. Así, la tarea del educador hasta ahora ha sido la de la reproducción de la relación opresor-oprimido. Esta pedagogía opresora no ha hecho más que mantener a las masas en estado de ignorancia, le "interesa en ellas la permanencia en un estado de inmersión" (Freire, 2002, p.51), desprovisto de cualquier potencia crítica, participativa productiva e innovadora.

> De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su "incapacidad". Hablan de sí mismos como los que no saben y del profesional como quien sabe y a quien deben escuchar. Los criterios del saber que les son impuestos son los convencionales (Freire, 2002, p.64)

Se trata de una verdadera injusticia educativa, cognitiva y cultural. A partir de esta constatación, se procede a la formulación de una "educación liberadora" y "problematizadora" que se opone punto por punto a una "educación bancaria". La educación bancaria se habría caracterizado por depositar conocimientos en las cuentas vacías de los educandos, como recién se dijo. "En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten" (Freire, 2002, p.76). El educador corriente reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia. Frente al educador, los educandos se encuentran alienados a la manera del esclavo frente al amo en la dialéctica hegeliana, aunque, a diferencia de esta última, no alcanza a descubrir su papel productivo frente a la ociosidad del amo y su dependencia completa del reconocimiento del esclavo. Así, la educación emancipadora debe comenzar por la superación de la oposición educador-educando, que se superpone por completo a la oposición opresor-oprimido, en busca de una relación de comunicación interactiva y dialógica que permita una auténtica conciliación de los opuestos.

La educación bancaria siempre implica una "narración" que congela la historia en un presente dado, eterna repetición del pasado, sin un futuro alternativo o modificable. "La tónica de la educación es preponderantemente ésta, narrar, siempre narrar. Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado […]. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido (Freire, 2002, p.76). La narración implica una

repetición memorizante del relato oficial que aliena en la ignorancia, reforzando la inercia y la eternización de la situación actual. "El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda" (Freire, 2002, p.77). De manera típicamente "mecanicista", la educación bancaria hace énfasis en la memorización vacía de razonamiento. "Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la "sonoridad" de la palabra y no su fuerza transformadora: cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú, capital Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro" (Freire, 2002, p.76). El aprendizaje de las matemáticas, por ejemplo, debe estar acompañado de una interpretación de lo que ese saber significa, al mismo tiempo que debe ser relativizado como una forma concreta y posible entre otras formas de saber generadas en el corazón de los movimientos sociohistórcos. Para resumir esta situación reproductora, vale decir que "la narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador" (Freire, 2002, p.76)

La educación bancaria no puede reconocer la unidad dialéctica entre el opresor y el oprimido, así como, en un plano filosófico-ontológico, no puede reconocer la unidad del sujeto con el mundo. "Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo" (Freire, 1970, p.56). La conciencia es pensada en términos de recepción pasiva de una realidad exterior que la irá colmando progresivamente hasta volverla un espejo de lo dado. "Una conciencia que recibe permanentemente los depósitos que el mundo le hace y que se van transformando en sus propios contenidos" (Freire, 2002, p.82)

Freire caracteriza la situación general de la educación bancaria o corriente de la siguiente manera. a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado. Esto implica una concepción de la educación unidireccional y monológica. b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben. Esto implica una concepción del saber unitaria, monista y estigmatizadora del oprimido en tanto "ignorante". c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados. Esta concepción se sustenta en un monismo epistemológico, profundamente antidialéctico, que absolutiza la separación entre sujeto y objeto. d) El educador es quien habla; los

educandos quienes escuchan dócilmente, lo que constituye un acto de opresión manifiesta en tanto se silencia la voz de los oprimidos-educandos. e) El educador es quien disciplina mientras que los educandos los disciplinados, corolario de la violencia ejercida por el opresor al oprimido. f) El educador es quien opta y prescribe su opción, en cambio, los educandos quienes siguen la prescripción, lo que constituye una verdadera forma de alienación o negación de su libertad. g) El educador es quien actúa, los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador. h) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos se acomodan a él sin ser escuchados, mucho menos solicitada su opinión. i) El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional-institucional, ocultando el hecho de la dominación bajo la máscara de la transmisión de conocimientos. j) Finalmente, insiste Freire, el educador es sujeto mientras que los educadores son reducidos a objetos (Freire, 2002, p.78). Fácilmente se reconoce la repetición de un *leitmotiv* maniqueista hasta más allá de todo límite de saturación en la oposición educador-educando.

Freire se pregunta cómo es posible que el educador adhiera tan fuertemente a la doctrina opresora cuando él mismo se encuentra deshumanizado. Siguiendo a Fromm, el pedagogo entiende que se gana una satisfacción con el sometimiento al poder, identificándose con las figuras que lo representan. "Por esta participación simbólica en la vida de otra persona, el hombre tiene la ilusión de que actúa, cuando, en realidad, no hace sino someterse a los que actúan y convertirse en una parte de ellos" (Freire, 2002, p.86). En este punto, se siguen de manera general las célebres ideas de Fromm sobre el individuo "necrófilo", es decir, sobre el sujeto enamorado de la muerte, apegado a la inercia cosificadora, obsesionado por la posesión y la retención, atrapado en una dinámica sádica y masoquista de satisfacción, aunque Freire no realiza una exposición exhaustiva y sistemática de tales ideas sino que se limita a mencionarlas. Ahora bien ¿cómo empezar el proceso de una educación liberadora?

> Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (Freire, 2002, p.88).

Uno de los componentes esencial es de la educación emancipadora es la "teoría dialógica de la comunicación". Si la comunicación dialógico-interactiva es alcanzada "el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad" ya no rigen" (Freire, 2002, p.90). Pero deben despejarse los componentes de esta teoría para que pueda ser comprendida y puesta en práctica en un mismo movimiento. La esencia del diálogo es ser palabra. La palabra se divide a su vez en acción y reflexión. Pero esta división no es tajante sino que ambos componentes de la palabra se refuerza sinérgicamente en un proceso positivo, vivo y dialéctico que unifica y produce antes que separar y consumir. "No hay palabra verdadera que no sea une unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo" (Freire, 2002 p.103). En tanto enunciar la palabra es una práctica existencial afirmativa, trabajo, praxis, enunciar la palabra es transformar el mundo, por ello "decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres" (Freire, 2002, p.105). La "palabra verdadera" no es discusión estéril entre dos sujetos que buscan imponer "su" verdad al otro (pues la verdad es una cuestión subjetiva), porque el deseo de imposición, basado en la ilusión de autosuficiencia y completud de sí, es incompatible con la interacción dialógica horizontal. Finalmente, esta falta de humildad es incompatible con la verdadera humanidad.

> La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que carecen de humildad, o aquellos que la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciación del mundo. Si alguien no es capaz de servirse y saberse tan hombre como los otros, significa que le falta mucho que caminar, para llegar al lugar de encuentro con ellos. En este lugar de encuentro, no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más (Freire, 2002, p.108)

No hay lugar para el diálogo sin esperanza. "La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda" (Freire, 2002, p.109). La búsqueda esperanzada no puede darse en forma aislada, nunca es individual y solipsista, siempre es una práctica de comunión con los demás hombres, por ello mismo incompatible con la situación opresión, acólita de aislamiento y la

deshumanización. La desesperanza es seguida por deshumanización, y la deshumanización es sustentada y reproducida por la educación inauténtica, la educación bancaria.

> La educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación (Freire, 2002, p.112).

La auténtica educación, esa que resulta en la emancipación del sujeto, supera las sobredeterminaciones naturalizantes y las representaciones cosificadas al dar lugar a la historia. La educación liberadora no reproduce las narrativas y mitos opresores, sino que amplifica la existencia del individuo a las posibilidades infinitas de la historia, abriéndose al proceso dialéctico de producción del hombre. El hombre no es una realidad dada de antemano, sino que es una conquista del propio hombre. Freire entiende que la pedagogía es una antropología.

> Los hombres, por el contrario, al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan, en la medida en que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres, contrariamente del animal, no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica (Freire, 2002, p.112).

La pedagogía es también investigación, pero comprender esta asimilación o mutua remisión del uno al otro, siguiendo una interacción circular, demanda una cabal comprensión de la relación dialéctica entre sujeto y objeto. "La metodología que defendemos exige, por esto mismo, que en el flujo de la investigación se hagan ambos sujetos de la misma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que, aparentemente, serían su objeto" (Freire, 2002, p.122). No puede pretenderse una pura

objetividad en el método investigativo en ningún caso, pero menos aún cuando se trata de investigar sujetos. La creencia en una pureza objetiva "revela una conciencia ingenua de la investigación temática, para la cual los temas existirían en su pureza objetiva y original fuera de los hombres, como si fuesen cosas" (Freire, 2002, p.131). Los temas de investigación existen en los propios hombres y en su relación plural con el mundo, aunque siempre referidos a "hechos concretos" que despiertan "temas generadores" al ser tomados como objeto de investigación. "Existe, pues, una relación entre el hecho objetivo, como un dato, la percepción que de él tengan los hombres y los "temas generadores"" (Freire, 2002, p.132). Se comprende, entonces, que haya diversidad humana o antropológica en la historia, en el sentido de pluralidad de interpretaciones u opciones posibles de acción en espacios geográficos y épocas históricas distanciadas. Pero no se trata únicamente de que los temas generadores repliquen una multiplicidad de interpretaciones, producto de una inconclusión fundamental del hombre existencial. También se trata de la incorporación inmediata de la realdad desde una intencionalidad activa y transformadora, siendo esta posible a partir de la apropiación afirmativa de los temas generadores de un lugar y tiempo concretos "Cuanto más asuman los hombres una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizan su toma de conciencia en torno de la realidad y, explicitada su temática significativa, se la apropian" (Freire, 2002, p.131). Lo opuesto de la investigación dialéctica, viva, es la investigación que toma al pueblo por objeto sin potencialidades para la subjetivación.

> El investigador de la temática significativa que, en nombre de la objetividad científica, transforma lo orgánico en inorgánico, lo que está siendo en lo que es, lo vivo en muerto, teme al cambio. Teme a la transformación. Ve en ésta, a la que no niega pero sí rechaza, no un anuncio de vida, sino un anuncio de muerte, de deterioro. Quiere conocer el cambio, no para estimularlo o profundizarlo, sino para frenarlo. Sin embargo, al temer al cambio, al intentar aprisionar la vida, al reducirla a esquemas rígidos, al hacer del pueblo objeto de su acción investigadora, al ver en el cambio el anuncio de la muerte, mata la vida y no puede esconder su marca necrófila. La investigación de la temática, repetimos, envuelve la investigación del propio pensar del pueblo. Pensar que no se da fuera de los hombres, ni en un hombre solo, ni en el vacío, sino en los hombres y entre los hombres, referidos a la realidad (Freire, 2002, p.134).

Siguiendo lo plateado hasta ahora, Freire recapitula afirmando que existe un vínculo profundo e indivisible entre la concienciación histórica, la práctica pedagógica y la investigación social y humana. "Es en este sentido que toda investigación temática de carácter concienciador se hará pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar. Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos" (Freire, 2002, pp.135-36). Es por ello que no caben dudas, siguiendo al autor, de que "educación e investigación temática, en la concepción problematizadora de la educación, se tornan momentos de un mismo proceso" (Freire, 2002, p.136).

A todo esto, es claro que los "temas generadores", siempre productores de múltiples interpretaciones y diversas formas de apropiación subjetiva de una realidad histórica concreta y fluctuante, requieren de un abordaje interdisciplinario, tanto investigativo como educativo, en la medida en que ambos se interrelacionan al punto de fusionarse en un único proceso dialéctico práctico-reflexivo. "La tarea del educador dialógico es, trabajando en equipo interdisciplinario este universo temático recogido en la investigación, devolverlo no como disertación sino como problema a los hombres de quienes lo recibió" (Freire, 2002, p.136). La práctica interdisciplinaria previene de la reducción esquemática y unilateral de la complejidad de lo vivo, siempre concebido como una totalidad inalcanzable en el plano del conocimiento positivo pero vivenciable en el plano existencial, al tiempo que previene también de las compartimentaciones excesivas del academicismo fragmentado en "especialismos".

Luego de una extensa progresión de reflexiones filosóficas, antropológicas y pedagógicas generales, el autor desciende al suelo concreto de la pedagogía crítica, es decir, nos revela la muy anunciada práctica concreta y real. Desde el punto de vista de la comunicación concreta de la práctica pedagógica, y siendo consecuente con las afirmaciones que formulan a la pedagogía crítica como una práctica concreta con hombres vivientes, no reducibles a meras abstracciones conceptuales, Freire nos descubre distintas prácticas relativas a diversos canales comunicativos que merecen ser explicitadas, de lo contrario el educador podría incurrir en severas confusiones prácticas. "La elección del canal visual, pictórico o gráfico, depende no sólo de la materia a codificar, sino también de los individuos a quienes se dirige y de si éstos tienen o no experiencia de lectura" (Freire, 2002, p.154), esto es, sería inadecuado elegir el canal comunicativo de la lectura-escritura si los educandos no saben leer. Además, es necesaria cierta planificación didáctica. "Una vez elaborado el programa, con la temática ya reducida y codificada se confecciona el material didáctico. Fotografías, diapositivas, filmes, carteles, textos de

lectura, etc." (Freire, 2002, p.154), es decir, el educador puede tener en cuenta diversos materiales, como los mencionados, aunque estos no excluyen otras alternativas creativas. Es necesario saber proceder cautelosamente ante la abundancia del material obtenido. Los educadores, entonces, pueden proceder a reagrupar tales materiales en temas. "En la confección de este material el equipo puede elegir algunos temas, o aspectos de algunos de ellos, y, cuándo y dónde sea posible, usando grabadoras, proponerlos a especialistas como temas para una entrevista a ser realizada con uno de los miembros del equipo" (Freire, 2002, p.154). Como se trata simultáneamente de un proceso de investigación, es necesario recabar los resultados obtenidos en todas las etapas que se puede registrar del proceso educativo. Es necesario, pues, aclarar: una investigación empírica debe llevar algún tipo de registro. El educador emancipador, no-bancario, no debe descuidar otros aspectos, como la pregunta acerca de por dónde empezar, qué leer (solo en caso de que los educandos sepan leer), mencionar algunos datos del autor trabajado, entre otros aspectos a tener presentes. "Otro recurso didáctico, dentro de una visión problematizadora y no "bancaria" de la educación, sería la lectura y discusión de artículos de revistas, diarios, capítulos de libros, empezando por trozos simples. Como en las entrevistas grabadas, antes de empezar la lectura del artículo o del libro se hablaría también de su autor" (Freire, 2002, pp.155-56). El educador que busca la problematización y la emancipación de las masas populares y campesinas debe tener en cuenta las opiniones sesgadas de los medios de comunicación a la hora de trabajar sobre un fragmento periodístico.

> Nos parece indispensable, en la línea del empleo de estos recursos, un análisis del contenido de los editoriales de prensa a propósito de un mismo acontecimiento. ¿Por qué razón los diarios se manifiestan en forma tan diferente sobre un mismo hecho? Que el pueblo, entonces, desarrolle su espíritu crítico para que, al leer los diarios o al oír el noticiario de las emisoras de radio, lo haga no ya pasivamente, como objeto de los "comunicados" que le prescriben, sino como una conciencia que necesita liberarse. Una vez preparado el material, a lo que se añadirían lecturas previas sobre toda esta temática, el equipo de educadores estará preparado para devolvérsela al pueblo, sistematizada y ampliada. Temática que, saliendo del pueblo, vuelve ahora a él, como problemas que debe descifrar, y no como contenidos que deban serle depositados (Freire, 2002, p.156).

Estos no son más que algunos ejemplos concretos de la práctica pedagógica emancipadora y de los problemas reales que enfrenta. Pero las reflexiones más importantes que el autor extrae de estas situaciones es que "en cualquiera de los casos, los hombres se sientan sujetos de su pensar, discutiendo su pensar, su propia visión del mundo, manifestada, implícita o explícitamente, en sus sugerencias y en las de sus compañeros" (Freire, 1970, p.109). Es por ello de que no cabe duda que la educación problematizadora, basada en una pedagogía crítica, no puede presentar su propio programa, imponiéndolo como una entidad exterior a la realidad concreta de los educandos-oprimidos, sino que debe buscar un programa acorde a los intereses de estos, comunicándose dialógicamente con el pueblo, habilitando de esta manera la emergencia de una pedagogía del oprimido. Se parte de una antropología existencial, basada en el ser de la *praxis* concreta, se pasa por una educación liberadora y, finalmente, se llega a la pedagogía del oprimido.

Para terminar, Freire insiste en el fenómeno por él denominado "invasión cultural". "Ignorando las potencialidades del ser que condiciona, la invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión" (Freire, 2002, pp.198-99). La invasión cultural siempre es enajenante, sea de manera explícita o solapada, sea violenta o sofisticada, aunque siempre se trata de la aplicación de una práctica "violenta" sobre la cultura invadida que se ve amenazada o que definitivamente pierde su originalidad. Como sucede con todas las formas de reflexión-acción antidialógica, los invasores se autoerigen en sujetos activos mientras que los invadidos son reducidos a meros objetos receptivos, incapaces de interpretación crítica y producción transformadora. La invasión cultural es táctica de dominación, al tiempo que es en sí misma dominante. "La invasión cultural, coherente con su matriz antidialógica e ideológica, jamás pueda llevarse a cabo mediante la problematización de la realidad y de los contenidos programáticos de los invadidos". De ahí se infiere el comportamiento "interesado" de los invasores-opresores, que, en su anhelo de dominar, buscan conocer al sujeto reducido a objeto solo para saber cómo dominarlo más y mejor. Por si no fuera lo suficientemente claro, se aclara que los invadidos se encuentran alienados de sí mismos ya que solo se autoperciben a través del prisma distorsionante de los invasores y no con su propia mirada emancipada. Es por ello que se consideran inferiores a sus invasores. "Una condición básica para el éxito de la invasión cultural radica en que los invadidos se convenzan de su inferioridad intrínseca.

Así, como no hay nada que no tenga su contrario, en la medida que los invadidos se van reconociendo como "inferiores", irán reconociendo necesariamente la "superioridad" de los invasores" (Freire, 2002, p.200). Con esto consideramos haber presentado lo esencial de la pedagogía crítica de Paulo Freire. Como dijimos, las formulaciones freireanas son frecuentes en los discursos pedagógicos contemporáneos sobre enseñanza en la UdelaR. Pasemos ahora a la descripción de las nociones pedagógicas del discurso integralista.

5.3.6.2.De la extensión a la comunicación según Paulo Freire

Tomassino, Gonzalez Marquez, Guedes y Prieto (2006) se detienen en un análisis pormenorizado del texto *Extensión o comunicación* de Freire, en el volumen *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural,* (Comps. Tomassino y De Hegedus), donde se reúnen trabajos sobre extensión desde las ciencias agropecuarias, volumen del que más arriba hemos comentado comentado otros artículos como ejemplo de trabajos sobre extensión rigurosamente técnicos desde disciplinas específicas. Este volumen es una compilación de trabajos sobre extensión rural, donde predominan artículos que se refieren a problemas de alta definición técnica y política sobre transferencia tecnológica en el medio rural. El interés por esta obra de Freire radica en que se trata de un trabajo que aborda directamente el problema de la conceptualización de la extensión. El artículo comienza con una reseña de la importancia social del trabajo práctico de Freire, elogiando su trabajo de alfabetización en las comunidades campesinas y su militancia en la extensión universitaria. Luego se pasa a hacer revista de algunos de los conceptos que se consideran más importantes e innovadores en esta obra de Freire en particular. Se hace referencia a la reinvención del poder y del desarrollo repasando las mismas nociones que aquí hemos vistos, encerradas en los mismos antagonismos binomiales. "Las sociedades del Tercer Mundo se presentan entonces como "duales", "reflejas" e "invadidas". Sociedades dicotomizadas en dos clases antagónicas,[113] sociedades invadidas culturalmente por la clase dominante, donde las ideas de estas últimas representan meros reflejos de las ideas de las clases oprimidas" (Tomassino et al, 2006, p.123). Esta reseña del trabajo de Freire hace énfasis en la propuesta de sustituir el concepto de desarrollo, siendo producto de la mentalidad del invasor cultural, por el de reinvención del poder, ya que una vez subvertidas las relaciones de dominación actuales

[113] ¿Esta dicotomización es exclusiva de las sociedades tercermundistas? Aquí parece afirmarse que sí.

deberá repensarse las relaciones de poder. Veamos este texto de Freire por nosotros mismos.

En *Extensión o comunicación* (1973), aparecido poco después que *Pedagogía del oprimido* (1970), Freire aborda más puntualmente el problema de la conceptualización de la extensión, en particular lo que se refiere a sus límites semánticos como un horizonte de significación que necesariamente se impone a su conceptualidad o al discurso teórico en el que se plasman las ideas sobre la naturaleza de la extensión. Para esto, Freire menciona los estudios sobre semántica de Guiraud (1965), especialmente su lectura de Trier. Con esto se busca justificar lo que Freire considera que son los límites invasivos y autoritarios del concepto de extensión. Un inventario de sentidos confeccionado exclusivamente por Freire nos presenta la noción de extensión determinada por algunas características semánticas: transmisión de saberes y capacidades de un sujeto en superioridad de condiciones a un sujeto en una posición inferior, un "mesianismo" inherente a tal desigualdad de poderes, un "mecanicismo" en la acción de quien realiza la extensión, una "invasión cultural" donde cristalizan en forma permanente relaciones de sujeción por parte de los que dan hacia quienes reciben. "Nos parece que la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la "otra parte del mundo", considerada inferior, para, a su manera, "normalizarla". Para hacerla más o menos semejante a su mundo" (Freire, 1984, p.21). Encontramos desde el inicio de este trabajo los binomios de dominador/dominado, colonizador/colonizado, blanco/nativo y otros tantos dualismos de la misma índole que los vistos hasta ahora, con la misma fijeza y el mismos grado de vaguedad y generalización y de escasa precisión intelectual. Freire, sin embargo, insiste en que las mencionadas características "semánticas" del término "extensión" tornan imperativa la necesidad de comenzar a hablar de "comunicación". Como vimos hasta ahora en la serie de dualismos abordados en *Pedagogia del oprimido*, cada noción imperialista o invasora tiene su justo contrario, su reverso conceptual exacto, en este caso se trata de la oposición entre extensión/comunicación.

> En la medida en que, en el término extensión, está implícita la acción de llevar, de transferir, de entregar, de depositar. algo en alguien, resalta en él, una connotación indiscutiblemente mecani eist.a. Pero, como este algo que está siendo llevado,) trasmitido, transferido (para ser, en última instancia, depositado en alguien ---que son los campesinos-) es un conjunto de procedimientos técnicos, que implican un conocimiento y que son conocimiento,

> se imponen las siguientes preguntas: ¿sera acto de conocer aquél a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe :pacientemente un contenido de otro? ¿~uede estecontenido, que es conocimiento de, ser "tratado" como si fuese algo estático? ¿Estará o no sometido, el conacimiento, a condicionamientos histórico-sociológicos? (Freire, 1984, p.26)

Todo sucede como si el conocimiento y los saberes-hacer que se transmiten en la acción de extensión fueran necesariamente y esencialmente una propiedad de clase social. Como se vio en el apartado anterior, la ciencia y el pensamiento carecen de materialidad propia, no son pasibles de ninguna autonomía relativa (o no lo han sido hasta ahora), limitándose a enmascarar en el plano del discurso lo que es simple dominación en el plano de la fuerza. Lo que es más: Freire nos invita a interrogarnos, al perecer por primera vez, sobre el carácter supuestamente estático de la ciencia y sus productos técnicos, aún cuando es parte del imaginario social moderno que la ciencia introduce cambios sustanciales cada vez más veloces en la cultura desde hace varios siglos.

Es un "equívoco gnoseológico" pensar que el extensionista ocupa una posición activa mientras que el campesino simplemente recibe estas capacidades como una tabula rasa, carente en sí de contenidos y capacidades propias. Se despoja así al sujeto campesino tornándolo en simple objeto pasivo, como lo demuestran, para el autor, los fenómenos de sincretismo entre creencias mágicas aborígenes y campesinas y conocimientos técnicos de la ciencia moderna. El mayor error del equivoco gnoseológico consiste en pensar que los conocimientos técnicos son incorporados con modificaciones en la cultura campesina, cuando lo que sucede muchas veces es un sincretismo animista entre técnicas y prácticas mágicas. El trabajo del agrónomo suele presentarse como adiestramiento en las técnicas de arar, sembrar, recoger, reforestar, cosechar, pero no debe limitarse solamente a esto.

Para entender la discusión sobre la extensión como invasión cultural en términos de confrontación entre una antidialogicidad y una dialogicidad, el autor nos remite a su *Pedagogía del oprimido*, texto que afortunadamente ya abordamos (por lo estaríamos en condiciones de comprender los desarrollos que siguen). Como se vio, el hombre es un ser concreto que depende tanto de la teoría como de la práctica para encontrarse a si mismo en su propia actividad. Lo antidialógico se impone como invasión cultural mientras que lo dialógico respeta las diferencias en el seno de una igualdad humana fundamental. Por cierto, para el autor es necesario explicitar que "lo que distingue al quehacer antidialógico, no puede ser constitutivo de un quehacer dialógico, y viceversa" (Freire, 1984, p.43). La antidialogicidad comprehende múltiples características y manifestaciones, la invasión

cultural es una de ellas. "Toda invasión sugiere, obviamente, un sujeto que invade" (Freire, 1984, p.44). El sujeto invasor reduce a objeto pasivo a los invadidos. Las propiedades de la invasión cultural ya fueron abordadas en el apartado anterior. Entonces ¿qué es ser dialógico? Todo lo contrario de la invasión cultural. "Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad" (Freire, 1984, p.46). Recordemos que la invasión cultural implica una concepción estática de las cosas, implicación que incluso corresponde a la ciencia y sus innovaciones tecnológicas. Para Freire, el diálogo, lo que se dice el auténtico diálogo, no puede fundar una relación antagónica.

El autor relata que encuentros realizados junto a agrónomos extensionistas, estos últimos se muestran impacientes ante la pérdida de tiempo que supone la no comprensión o aceptación inmediata de las técnicas difundidas por estos. Para los agrónomos extensionistas la dialogicidad no sería viable en función de la pérdida de tiempo que supone. Creen los agrónomos extensionistas que cuanto más activa sea su postura y más pasiva la de los campesinos, mayor transferencia de conocimiento habrá y mejor será su aplicación. Esta postura no hace más que revelar una profunda desconfianza por el "hombre simple". "Esta desconfianza en el hombre simple revela, a su vez, otro equívoco: el de la absolutización de la ignorancia" (Freire, 1984, p.50). Desde luego, para este autor el solo hecho de pensar que uno tiene conocimientos técnicos para ofrecer atenta contra la identidad del otro, lo invade culturalmente y lo sitúa en una posición de ignorancia absoluta. Es más, quien se cree en la posición de transmisor de conocimientos aliena al otro en una supuesta ignorancia. ¿Cómo salir del difícil dilema que confronta un saber-hacer de mayor eficacia técnica con un saber-hacer basado en creencias mágicas y notoriamente inferior en eficacia?

> Bastaría considerar al hombre como un ser de permanentes relaciones con el mundo, al que transforma a través de su trabajo, para percibirlo como un ser que conoce, aun cuando este conocimiento se dé a niveles diferentes: "doxa", magia y "lagos", el verdadero saber. A pesar de todo esto, y tal vez por esto mismo, no hay absolutización de la ignorancia, ni absolutización del saber. Nadie sabe todo, así como nadie ignora todo (Freire, 1984, p.51).

El científico y el técnico especializado no lo saben todo, por ende deberían no solo respetar las creencias mágicas del campesino, sino "dialogar" con estas con miras a su aceptación. Todo comienza a resolverse con esta simple constatación. Es necesario decir que las referencias a la agronomía se limitan a los escuetos contenidos ya mencionados como el "agrónomo-educador", y no hay mayor precisión de conocimientos de ingeniería agronómica que los del simple listado de acciones de cosechar, sembrar, arar, recolectar, es decir, no se pone en discusión ningún problema técnico y político concreto y no se circunscribe ningún tipo de vinculación entre campesinos aborígenes y agrónomos en particular, no se detalla etnográficamente ningún episodio acontecido del que se puedan extraer enseñanzas concretas para otras situaciones similares. Freire siempre vuelve a sus afirmaciones "filosóficas" y "antropológicas" de largo alcance. Todo lo contrario sucede en los trabajos sobre transferencia tecnológica en el medio rural que ya vimos en el apartado 5.3.1, donde los problemas técnicos y políticos se encuentran altamente detallados.

El autor vuele a la carga con las dimensiones "gnoseológicas" del problema que está formulando. No es posible una relación gnoseológica del sujeto que se agote exclusivamente en su relación con el objeto, siempre es necesario un vínculo entre sujetos del conocimiento. El objeto es el mediatizador de la comunicación intersubjetiva antes qie a incidencia final del pensamiento de un sujeto asilado. Sucede que en la autética comunicación no hay sujetos relegados a la pasividad ya que los sujetos se encuentran co-intencionados, elaborando colectivamente, comunicando constantemente sus intenciones y contenidos. Está claro que la comunicación es diálogo. "Lo que caracteriza la· comunicación, es que ella es diálogo, así como el· diálogo es comunicativo" (Freire, 1984, p.76). Además, aclara el autor que para que haya comunicación debe haber acuerdo. Por si uno no se hubiera percatado, la educación es comunicación y no transmisión capacidades o saberes. Al parecer, se nos ofrece aquí una nueva forma de pensar la educación en un sentido no bancario sino dialógico y una forma de pensar la extensión en un sentido no invasor, sino igualmente dialógico.

Se nos habla de las creencias mágico-religiosas de los campesinos, ya que inevitablemente entran en contradicción con las técnicas de los agrónomos extensionistas. Aunque Freire redunda en numerosas páginas sobre la idea de que no hay diálogo posible cuando no hay "comprensión liguística", observación que no es ninguna contribución al saber en si misma, admite finalmente que tampoco el acuerdo en el significado de las palabras es garantía de un acuerdo entre las partes cuando falta convicción en las

creencias del otro. Un campesino puede creer que curará las heridas de su ganado rezando a los astros, el agrónomo, aun comprendiendo lo que dice, no compartirá su opinión. Entonces ¿cómo resolver este desacuerdo fundamental? ¿Y cómo sostener un intercambio igualitario ante lo que es una asimetría de poder evidente? La respuesta no es novedosa ya que repite desde las primeras páginas de la obra. "La relación del agrónomo con los campesinos, de orden sistemática y programada, debe realizarse en una situación gnoseológica; por tanto, dialógica y 'comunicativa" (Freire, 1984, p.81). Como problematización teórica e intelectual, la respuesta es pobre desde contenido conceptual y simplista en el análisis del desencuentro y las asimetrías de poder. Pero lo que es más, como respuesta práctica, ya que la postura freireana es de reflexión sobre las prácticas y lo concreto, se trata de una idea general indefinida que no proporciona ninguna pauta de acción a seguir en concreto. Otro tanto sucede con la pretensión de sustituir la noción de desarrollo, a la que se le atribuye un carácter colonialista e invasor, por la noción de "reivención del poder". Sin embargo, una vez mas no se nos aclara cómo se logra esa reinvención del poder, tan solo sabemos que debería ser dialógica y, por si no quedara claro, no antidialógica.

Ahora bien, quisiéramos decir algunas palabras sobre la situación en la que produjo y trabajo Paulo Freire y la recepción y difusión de su obra en las ciencias sociales que se concentran en la investigación del campo educativo. Resulta difícil para nosotros, desde la época, la situación geopolítica en la que nos encontramos y el marco teórico-analítico desde el que partimos, valorar de una manera precisa cuánto hay de redundancia y simplificación conceptual en el pensamiento freireano y cuánto hay de limitaciones intelectuales en la situación histórica en la que escribió y trabajo el autor. Vale por lo menos la pena recordar que los campesinos con los que puso en práctica su proceso de alfabetización eran generaciones recientes de hombres libres, hijos y nietos de las últimas generaciones de esclavos en las plantaciones de Pernambuco, así como aún estaba vivo el recuerdo de las guerrillas rurales libradas entre campesinos y bandoleros asalariados por los grande latifundistas para suprimir las protestas de los jornaleros y para exterminar a las culturas indígenas facilitando la expansión de los latifundios.[114]

Entonces, el foco del problema de la valoración del aporte de la obra de Freire puede no radicar tanto en el propio autor como en la difusión y la recepción que ha tenido en las ciencias sociales, y sobre todo en el lugar que sigue ocupando en la actualidad como

[114] Se sabe que el genocidio de estas características sigue siendo un problema urgente en algunas regiones de Brasil.

referente teórico y práctico en la pedagogía y aún más allá, en la reflexión del as ciencias sociales e incluso en las nuevas propuestas epistemológicas de refundación del conocimiento, como ya vimos que es el caso de Boaventura de Sousa Santos, quien nos remite a Freire como uno de sus maestros intelectuales. Así, buscamos llamar la atención de los cientistas sociales de hoy sobre la autoridad intelectual del alfabetizador de Pernambuco en lo que respecta al valor teórico, filosófico y epistemológico de su obra. En cuanto al estatus encumbrado que le otorgan los pedagogos a la obra de Freire, cabría recordar entonces en cada ocasión en que nos referimos a este autor quiénes eran sus aprendices en su situación histórico, política y cultural concretas, para no elevar tan rápidamente los escritos de autor al rango de obra magna en la reflexión teórica o intelectual de la educación. De todas maneras, los propios textos de Freire aquí abordados habilitan, a nuestro parecer, amplificaciones exageradas de sus ideas en registros teóricos de vasto alcance a la manera de Santos,[115] ya que recae en afirmaciones sumamente generalistas sobre la ciencia, la transmisión del conocimiento, el aprendizaje, la dominación cultural, y todo ello repartiendo el mundo entre opresores y oprimidos.

5.3.6.3.Aprendizajes interactivos, educación universitaria, prácticas integrales

En tanto movimiento de transformación de las modalidades de aprendizaje, el integralismo habilitaría espacios de aprendizaje por fuera del aulismo de la pedagogía universitaria tradicional. De manera paradójica, las aulas son el espacio al que "se va a aprender" y es un espacio en el que se aprende poco en relación al trabajo de campo que implica una actitud más proactiva. Se dice que las prácticas integrales permiten movimientos de comunicación dialógica multidireccionales, desdibujando los rígidos límites entre educador y educando, multiplicando los más estructurados intercambios unidireccionales y rompiendo con el estereotipo de transmisión verticalista que parte desde el educador y se detiene en el educando en el aula tradicional.

Lla integralidad contribuye de manera decisiva al acercamiento de la enseñanza universitaria a la investigación. "En ese marco de integralidad, la extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional, contribuye al redimensionamiento y renovación de la enseñanza y el aprendizaje y contribuye a la incorporación de la investigación en el acto educativo" (Tomassino, Cano, Castro, Santos y Stevenazzi, 2010,

[115] Aunque este último presenta un aire de mayor sofisticación intelectual por el número de referencias teóricas que muestra en sus escritos.

p.2), entendiéndose que en numerosas ocasiones la enseñanza está desligada de los procesos de generación de conocimientos. El rol proactivo en el que se erige el estudiante en las prácticas integrales le permite generar saberes por sí mismo, superando la estructura rígida de una mera aplicación a la realidad exterior, dada y definitivamente establecida. De esta manera, se ha entendido que en las universidades únicamente se enseña lo que se sabe, es decir, lo ya conocido, antes que enseñarse el conjunto de interrogantes vivas que impulsan todo deseo de conocimiento. Contra esta situación deseable, la mayoría de las veces lo que se sabe y enseña en nuestra universidad suele ser mucho más el resultado de investigaciones recibidas de los centros mundiales hegemónicos productores de conocimiento que el resultado de investigaciones locales o autóctonas.[116] Se entiende incluso que las prácticas integrales pueden contribuir al desarrollo de la investigación, ya que los docentes, hasta ahora, aparentemente, se habrían limitado a transmitir conocimientos preconstruidos desde los ámbitos académicos del primer mundo, buscando aplicarlos a una realidad considerada subdesarrollada o tercer mundista, pero, en todo caso, una realidad no explicable ni interpretable siguiendo las categorías de una racionalidad "importada" y descontextualizada en relación a la cartografía geopolítica regional y local. A diferencia de lo que ha sucedido hasta ahora, la integralidad articularía con mayor eficacia e intencionalidad la investigación y la enseñanza en las propias prácticas de extensión.

Se replantea el binomio de enseñanza-aprendizaje en términos de una elección a realizar entre uno u otro. Lo más importante será definitivamente el aprendizaje del alumno, quien es colocado en el epicentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, antes que la enseñanza que presenta un saber docente muchas veces desligado de la realidad, y, sobre todo, desentendido de los intereses individuales y propios del alumno. Sucede que las universidades y muchos centros de formación en nuestras modernas sociedades occidentales, se han enfocado inexorablemente a la enseñanza en detrimento de lo que hay de autónomo, independiente, creativo y espontáneo en los aprendizajes. Se remarca que los procesos de aprendizaje deben ser liberados de las restricciones programáticas, siempre demasiado sistemáticas para una realidad indisciplinada. Los procesos de aprendizaje son concebidos como descubrimientos personales, reconstrucciones propias del conocimiento y de uno mismo. Estas reconstrucciones

[116] Se afirma a veces, siguiendo a autores como Santos y Freire, que la distinción entre ciencias exactas y ciencias humanas es un producto de la "ciencia europea" y que tiene escaso sentido en nuestras latitudes.

pueden ser apoyadas desde afuera por la labor docente. Sin embargo, en lo esencial, se trata de procesos activos y endógenos que conciernen específicamente al estudiante.[117]

Sin embargo, otras veces se afirma que el proceso de aprendizaje es esencialmente colectivo y que por ello mismo las prácticas integrales contribuyen a la construcción de aprendizajes más profundos, ya que las mismas se caracterizarían por socializar con mucha mayor eficacia e intensidad a las personas y los conocimientos. En este segundo sentido que asocia el aprendizaje a las prácticas integrales mediante la intensificación de la "interacción social". El deseo y la eficacia de los aprendizajes aumenta cuando el epicentro de sus procesos no está centrado en repetir conocimientos incomprendidos ecolálicamente tan solo para salvar exámenes y acumular créditos.

Las nociones de aprendizaje, enseñanza, educación, pedagogía, comunicación dialógica y otras variaciones conceptuales de carácter similar, frecuentes en este discurso pedagógico, se engarzan en la noción clave de "prácticas integrales". "Las prácticas integrales implican un tipo particular de articulación entre los procesos de aprendizaje y enseñanza, investigación y extensión. La extensión entendida como un proceso dialógico y crítico, redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación" (Tomassino, 2009, p.6). Las prácticas integrales, entonces, son acciones y reflexiones a un mismo tiempo con la capacidad de incidir en el entorno social circundante a la universidad y modificar su realidad económica, política, cultural y social. Sin embargo, su potencialidad no se limita tan solo a las actividades de extensión propiamente dichas. Las prácticas integrales tienen la capacidad de subvertir las prácticas de enseñanza, aprendizaje e investigación como se conocieron hasta el momento. Su posicionamiento dialógico e interactivo permitiría, pues, una mayor comunicación entre estas diversas prácticas relativamente aisladas entre sí. Creemos haber insistido lo suficiente sobre el carácter sinérgico, dialógico e interactivo de estas prácticas. Dediquemos unas últimas palabras al abordaje de la noción de "prácticas". Esta noción es clave en el discurso abordado, aglutinadora de una serie de significaciones que se refieren, en suma, a que todo lo que hacen los sujetos, tanto acciones como pensamientos, deben ser considerados como realidades concretas que no remiten a un mundo puramente ideacional.

Cualquier revisión sobre la bibliografía contemporánea en pedagogía, ciencias de la educación, antropología social y ciencias sociales en general, muestra de manera indiscutible la presencia absolutamente extendida de la noción de "práctica" para referirse

[117] Kaplun (2013) sintetiza de manera clara estas nociones.

a pautas de acción-comportamiento de los sujetos, así como a los discursos enunciados o explícitos de los mismos. También sucede que en muchas ocasiones la noción de práctica no se restringe a los comportamientos visibles o a los sentidos manifiestos de los discursos subjetivos y sociales, sino que se extienden a los modos de sentir y pensar no explicitados o enunciados. Muchas veces, las prácticas sociales y "simbólicas" se refieren a modos de sentir y pensar no conocidos completamente por los sujetos animados por estas mismas prácticas: se sostiene que las motivaciones causales responden a procesos inerciales e inconscientes de reproducción social, cuya naturalización cotidiana conlleva desde luego una falta de objetivación y distanciación reflexiva que habilite las capacidades críticas del sujeto. Las referencias científico-intelectuales que han sido empleadas para sustentar esta noción de práctica han sido numerosísimas y extremadamente variadas.

Los autores abordados en este capítulo, como Rheaume, Santos, Freire, remiten invariablemente a nociones de "prácticas sociales" de este orden. Existen otras autoridades intelectuales de corrientes teóricas muy diferentes a las mencionadas, pero que al hablar también de "prácticas" acaban siendo tenidos por sustento teórico o analítico del discurso aquí presentado. Un caso paradigmático es la sociología de Pierre Bourdieu con sus formulación de campos sociales atravesados por prácticas sociales y capitales simbólicos, culturales, económicos, políticos y otras formas de "capital" (la lista no es exhaustiva ya que se trata de una serie abierta), donde prácticas y capitales encuentran su espacio de intersección en los *habitus*, cede del encuentro entre las determinaciones sociales en el sujeto o "agente social" que reproduce el capital heredado en el transcurso de su "carrera" en el espacio social. Michel Foucault también es tomado como figura de autoridad para la justificación de la noción aludida de prácticas. Es sabido entre especialistas en la obra del arqueólogo del discurso y entre cientistas sociales en general que el autor ha estudiado fundamentalmente "prácticas", insistiendo en que no solamente el poder se materializaba y actualizaba en la materialidad de las prácticas, sino que los discursos, inclusos las "epistemes", son concebidas como un conjunto de disposiciones prácticas.[118] Esto ha sido suficiente para que Foucault fuera una figura de garantía intelectual para la conceptualización de las prácticas en términos de acción-pensamiento, investigación-acción, superación de antiguos dualismos metafísicos que solo muy recientemente se habrían cuestionado. Como dijimos, muchos otros autores son dados a la cita, pero elaborar una lista exhaustiva de ellos nos parece poco productivo, dado que

[118] Hemos abordado estas cuestiones en el capítulo 1 al trabajar con la analítica del poder del segundo Foucault.

una lista sin explicación profundizadora tiene muy poco valor analítico. Si destacamos por último el caso de Foucault es porque nos parece que sus formulaciones son interpretadas de una manera simplificadora que tiene a evitar la complejidad de lo que en este autor puede entenderse por "prácticas". Esto es algo sobre lo que volveremos más adelante. Al introducir nuestro marco teórico en el próximo capítulo, veremos una forma alternativa de conceptualización de la práctica en la obra de Louis Althusser, siendo sus formulaciones una modalidad adecuada para introducirse en la noción de "prácticas" en el pensamiento posestructuralista, con particular influencia del psicoanálisis lacaniano, donde veremos emerger la materialidad específica del orden simbólico como problematicidad de la práctica teórica.

5.4. Síntesis. Prácticas y aprendizajes integrales en la época contemporánea

En el curso de este capítulo se presentó la descripción "empírica" del discurso que será objeto de análisis en el capítulo 7. Se procedió a presentar un "estado de la cuestión" en la pedagogía y en la didáctica contemporánea. Resaltamos, entre otros rasgos característicos de importancia, un retroceso de la presencia abrumadora de la psicología en términos teóricos explícitos, en un movimiento que se conoce como giro crítico, revisionismo o "nueva agenda", entre otros nombres, y un avance de la investigación interdisciplinaria orientada la comprensión de las "prácticas de enseñanza". Es posible que el retroceso de la psicología en el discurso teórico explícito no implique una superación de los núcleos conceptuales o ideológicos esenciales del "psicologismo". Esta es una posibilidad que exploraremos más adelante. Sin embargo, no se puede desconocer que hubo cambios sustantivos y una apertura a un mayor número de miradas disciplinarias y conceptuales en el campo de la enseñanza y la educación. Las reflexiones de Schon sobre una "epistemología práctica" resultan particularmente ilustrativas para develar la intencionalidad conceptual, en este caso de manera explícita, que dirige las reflexiones contemporáneas sobre la enseñanza, al mismo tiempo que muestra las aspiraciones de ser consideradas como epistemológicas que tales reflexiones formulan. Estas pretensiones de epistemología emergen con numerosos autores, siendo un claro ejemplo actual Santos, cuya propuesta presentamos más adelante.

Las reflexiones sobre la situación de las universidades latinoamericanas en la emergente sociedad del conocimiento, en la coyuntura político-económica de la llamada economía del conocimiento, muestran claramente las demandas que la sociedad presenta a la universidad y los desafíos de las instituciones generadoras de saberes-conocimientos ante una sociedad de reciente desigualdades sociales y el papel cada vez más protagónico que el conocimiento científico-tecnológico está llamado a tener en las nuevas industrias y servicios, originadas en el siglo precedente. Los modelos esquemáticos de universidad, como el de Gibbons, hacen énfasis en el rasgo productivo del conocimiento que se genera cercana o inmediatamente integrado a demandas sociales de producción y consumo, en tanto la investigación misma, incluso la llamada "fundamental", se vuelve más dinámica cuando se la vincula con las demandas empresariales y sociales. Así es formulada la necesidad de que las universidades busquen sus propias fuentes de financiación de la investigación en convenios y acuerdo de diversa índole con las empresas que se intereses en lo que la "sede social del saber" sea capaz de producir, en donde el modelo de universidad imperante en el sistema norteamericano se muestra como modelo a imitar, como sucedió según algunos autores con el proceso de Bolonia en las universidades europeas. Ello plantea el problema de la funcionalidad de las ciencias humanas que, en numerosas ocasiones, se presentan como un residuo anacrónico del saber, o bien, en otros casos más indulgentes, como un aditamento educativo a la pesada y poderosa realidad económica, productiva, tecnológica y profesional. La coyuntura del capitalismo tardío conduce a una concepción mucho más "práctica" de los saberes-conocimientos, poco o nada dada a las especulaciones teoricistas de disciplinas muy poco productivas. La segunda reforma universitaria debe vérselas con estas condiciones de producción y trabajo.

Llegamos, al fin, al abordaje del discurso integralista, haciendo énfasis en las nociones epistemológicas y pedagógicas. Lo esencial para nosotros es el análisis de las formulaciones pedagógicas, pero encontramos que el nivel epistemológico es lógicamente indispensable para la comprensión de las primeras. Las referencias epistemológicas a múltiples saberes que se contraponen a la ideología cientificista y monista de un occidente opresor, devenires históricos que se oponen a la absolutización del presente socialmente injusto, prácticas concretas libradas de especulación metafísica o de teorías monológicas (poco dadas a una llamada "democracia cognitiva"), procesos de interacción dialógica que abren al conocimiento a lo múltiple de la vida y las culturas, ecología de saberes que articulan y transversalizan canales diferentes contra una injusticia

cognitiva de base, entre otras ideas vistas a lo largo del capítulo, se encuentran reproducidas a nivel del discurso pedagógico que presentamos en sus propios términos. Así, la educación emancipadora será igualitaria al mismo tiempo que reconocerá las diferencias, será instructiva y simultáneamente no impondrá ninguna forma de saber determinada, será pluralista y diversificadora aunque también conectiva y unificadora. Una buena manera de sintetizar estas ideas pedagógicas es decir que la educación emancipadora e integral permite ser uno mismo de manera real y práctica, en la praxis colectiva del uno con todos, donde no hay educadores y educandos, sino donde todos somos educadores al mismo tiempo que todos somos educandos. Esta situación encarnaría el ideal de los aprendizajes integrales, fuera del aula restrictiva, en el campo, en la praxis real. Es por ello que la noción de "prácticas" adquiere allí un papel estelar, estando presente constantemente en las reflexiones pedagógicas aquí presentadas. A todo esto, la autonomía relativa de la ciencia, los saberes y el trabajo intelectual, así como su enseñanza o transmisión, es reducida a nada o poco más que nada en estos discursos, mientras que los sujetos son concebidos como individuos pasibles de completitud y de plena autonomía política, susceptibles de llegar a convertirse en sujetos transparentes a sí mismos, dialógicos y auténticamente comunicativos en relaciones horizontales.

En el capítulo que sigue queremos resituar estas cuestiones: ya no se tratará del predominio de las prácticas como aquí se vieron sino de la materialidad de la teoría o el saber sustentada en el orden simbólico lacaniano, tampoco se tratará de la horizontalidad comunicativa entre sujetos sino de las desiguales relaciones entre sujetos en función de su vinculación a los saberes y a la estructural incompletud de los mismos. Más aún, la teoría psicoanalítica del sujeto y sus derivas en el pensamiento posestructuralista nos revelan un sujeto no in-dividuo, un sujeto estructuralmente divido en el que el pleno voluntarismo político pierde terreno ante las dificultades del sujeto-ego-conciencia como agente de conocimiento y acción. Nos las veremos, en suma, con otra concepción de los saberes, con otra teoría del sujeto y en consecuencia con otra teoría de la enseñanza.

6. PSICOANÁLISIS, ANÁLISIS DEL DISCURSO, TEORÍA DE LA ENSEÑANZA

En este capítulo desarrollaremos el marco teórico-analítico de nuestra investigación: la teoría de la enseñanza psicoanalíticamente orientada, o también llamada teoría del acontecimiento didáctico (Behares, 2008). La complejidad de las problemáticas que debemos abordar demandan un enfoque en tres campos teóricos: el psicoanálisis, el análisis del discurso posestructuralista y la teoría del acontecimiento didáctico. Estas tres ramas del saber se encuentran fuertemente relacionadas entre sí por vinculaciones conceptuales estrechas, organizadas en una relación de jerarquía y sucesión desde las bases teóricas y epistemológicas fundamentales (desde el psicoanálisis y el materialismo discursivo) hasta la circunscripción más concreta y específica del campo de la teoría del acontecimiento didáctico, llegando finalmente al objeto discursivo más circunscripto de investigación del que trata esta tesis: los discursos sobre enseñanza universitaria. De esta manera, la teoría psicoanalítica proporciona las bases teórico-epistemológicas fundamentales sobre las que operará nuestro análisis. Luego, el análisis del discurso posestructuralista althusseriano, fuertemente influido por el psicoanálisis lacaniano, nos proporcionará una serie de categorías operativas para el estudio discursivo que llevaremos adelante en base a una dialéctica entre formaciones conceptuales científicas y formaciones ideológicas en el corazón de los discursos. Finalmente, la teoría de la enseñanza está constituida en base a una fuerte influencia del psicoanálisis y el materialismo discursivo althusseriano, acercándonos aún más al nivel empírico de nuestro objeto, bordeando y estableciendo los contornos de un concepto de enseñanza que difiere completamente de las concepciones psicológicas, pedagógicas, didácticas y anti-intelectuales hegemónicas centradas en la reflexión sobre el aprendizaje como concepto central, la autonomía psico-sociológica del aprendiente sobre la lógica de los saberes, el primado de las prácticas (en el sentido básico de acciones empíricas) como herramienta de aprendizaje privilegiada en un pedagogismo general sin consideración pomenorizada de la especificidad de los saberes a enseñar (nada menos que los "contenidos" en la terminología pedagógica).

Según lo dicho, y como se verá en el desarrollo de este capítulo, queda claro que las tres ramas del saber que integran nuestro marco teórico no son una mera sumatoria de

reflexiones más o menos próximas basadas únicamente en la intuición de una persona o de un conjunto de investigadores. Se trata de campos teóricos próximos que han establecidos fuertes tradiciones de investigación en la academia. Se procurará atenerse al desarrollo de las ideas fundamentales indispensables de nuestro marco teórico. Necesariamente debemos extendernos en problemáticas teóricas que en apariencia se encuentran muy alejadas del estudio en teoría de la enseñanza. Esto es especialmente cierto en lo que se refiere al estudio de la metapsicología freudiana.[119] Dada la complejidad conceptual del aparato teórico freudiano será necesario avanzar con precaución.

Es por esto que la sección 6.1., dedicada al desarrollo de las consecuencias teóricas del psicoanálisis, es la más extensa del capítulo. Por otro lado, necesariamente quedarán afuera del abordaje que realizaremos aquí algunas conceptualizaciones que otro tipo de estudio consideraría pertinentes incluir, como sucede con el fenómeno de la "fantasía" o "fantasma" en la clínica psicoanalítica. A ello se añade que debemos cuidarnos de no extendernos excesivamente en problemáticas teóricas y/o empíricas que, llevándonos a consideraciones difíciles aunque apasionantes, nos alejarían de los discursos sobre enseñanza que finalmente queremos analizar, no empleando tales consideraciones en esta investigación y desdibujando su interés concreto en los discursos sobre enseñanza, en lo que tienen de teoría e ideología. No ahondaremos en derroteros de la clínica psicoanalítica más de lo necesario para avanzar en las cuestiones que nos interesa desarrollar, a saber, las consecuencias teóricas del psicoanálisis para la teoría del conocimiento y el estudio de las ideologías. Así estaremos en condiciones de avanzar en el próximo capítulo hacia el análisis del discurso pedagógico presentado en el capítulo anterior, analizado en términos de dialéctica entre teoría/ideología.

En la sección 6.2 se aborda el materialismo discursivo de Althusser y los desarrollos ulteriores de Michel Pecheux. La influencia del psicoanálisis en el pensamiento del filósofo francés, y en especial la influencia de Lacan, fueron determinantes para la reelaboración de una filosofía materialista, es decir, para la

[119] Todo el mundo sabe que la obra de Lacan no es menos compleja (decir esto es casi risorio) que la obra freudiana. Pero el vocabulario lacaniano se encuentra más directamente vinculado a la terminología del materialismo discursivo althusseriano y la teoría de la enseñanza chevallardiana. Sin embargo, el abordaje de la metapsicología freudiana es completamente ineludible, ya que lo fundamental de las tensiones dialécticas o dualismos asimétricos que se trabajarán son sobre todo producto del descubrimiento de Freud. Como el lacanismo está de moda en alunas tendencias del pensamiento social contemporáneo, es harto frecuente hallar estudios que se basan en Lacan sin una lectura de Freud. Deteniéndonos pormenorizadamente en la metapsicología freudiana pretendemos tomar cierta distancia de algunas investigaciones lacanianas actuales que proceden de esta manera.

renovación del materialismo dialéctico en la modalidad de un materialismo discursivo que estuviera en condiciones de diagramar las tensiones dialécticas entre ciencia/ideología. El orden simbólico lacaniano habría sido un componente protagónico de la conceptualización de la práctica teórica del primer Althusser, mientras que lo imaginario habría sido la base para su concepción de la ideología. Una negatividad inherente al conocimiento y una positividad inmanente a lo ideológico entablan una relación dialéctica carente de síntesis definitiva.

En la sección 6.3 se verá la propuesta de una investigación epistemológica de la enseñanza de Chevallard fuertemente inspirada en el posestrucruralismo, especialmente de Althusser, e influida explícitamente por el pensamiento psicoanalítico. A contrapelo de los discursos didácticos y pedagógicos predominantes en las últimas décadas del siglo XX, Chevallard formula una didáctica investigativa cuyo centro es ocupado el saber, la ciencia, la teoría, antes que por los métodos y las prácticas de enseñanza, siendo el saber considerado siempre como problemática abierta y habitada por opacidades, en lugar de hablarnos de conocimientos estables nominados "contenidos", donde los sujetos no son tomados en cuenta en su dimensión individual o bio-psico-social, como unidades autónomas esencialmente transparentes a sí mismas, sino que son tomados como instancias de apropiación o rechazo de esos saberes en diferentes grados. La enseñanza, para Chevallard, conlleva siempre acondicionamientos y desproblematizaciones diversas de los saberes que se aglutinan en su concepción de la transposición didáctica, llevando al saber al registro del conocimiento estable prototípico de lo imaginario-ideológico. Veremos la lectura de Behares, Fernández Caraballo, así como de otros investigadores vinculados a estos estudios, que se han encargado de tornar manifiesta la dimensión psicoanalítica y posestructuralista de la propuesta de Chevallard.

6.1. Freud y Lacan: consecuencias del psicoanálisis para el conocimiento y la ideología[120]

6.1.1. Interés por el psicoanálisis en el pensamiento contemporáneo

[120] Varios de los desarrollos teóricos de esta sección fueron presentados en nuestro trabajo "Metapsicología, estructura, sujeto. De las valencias del yo al estadio del espejo", en curso de publicación en *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y la educación* (Dir. Fernández Caraballo).

El psicoanálisis surge como una disciplina abocada a la comprensión de ciertas afecciones patológicas sobre las que no había suficiente claridad ni consenso hacia finales del silo XIX, siendo este especialmente el caso de la histeria y la neurosis obsesiva. Sin embargo, el psicoanálisis ha tenido una fuerte influencia en campos del saber exteriores a las preocupaciones técnicas de la clínica psicoanalítica. Desde la década de 1920, mientras Freud se hallaba en plena producción teórica con la formulación de su última teoría de las pulsiones y el bosquejo de su segunda tópica del aparato psíquico, cuando el Instituto de Investigación Social (especialmente a partir de la dirección de Max Horkheimer y a través de Erich Fromm) incorporó al psicoanálisis en las investigaciones sociológicas de orientación marxista en fenómenos ideológicos extremos del momento, tales como el fascismo y el nazismo. Theodor W. Adorno y Max Horkheimer llevaron este interés aún más lejos al profundizar en las consecuencias epistemológicas que la teoría de Freud acarrea para la filosofía que hacía del sujeto-conciencia el soporte de los procesos cogitativos. En el marco del pensamiento estructuralista francés, junto a Claude Lévi-Strauss, la obra de Lacan irrumpe en la coyuntura teórica e histórica de la época como una de las más influyentes para la nueva generación de intelectuales, donde sobresalen los nombres de Louis Althusser, Michel Foucault, Roland Barthes, Algirdas Julien Greimas, Jacques Derrida, Jean Francoise Lyotard, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Alain Badiou, entre muchos otros. La teoría del sujeto preconizada por Lacan en el marco del pensamiento estructuralista, impulsado antes por Lévi-Strauss, era una cuestión central en las preocupaciones de esta generación de intelectuales. Al respecto, Foucault fue enfático.

> Si me remonto a los años cincuenta, a la época en la que como estudiante que era leía las obras de Lévi-Strauss y los primeros textos de Lacan, me parece que la novedad era la siguiente: nosotros descubríamos que la filosofía y las ciencias humanas vivían con una concepción muy tradicional del sujeto humano, y que no era suficiente decir, a veces con unos, que el sujeto era radicalmente libre y, a veces con los otros, que estaba determinado por sus condiciones sociales. Nosotros descubríamos que era necesario intentar liberar todo lo que se esconde detrás del empleo aparentemente simple del pronombre 'yo'.

> El sujeto es una cosa compleja, frágil, de la que es tan difícil hablar y sin la cual no podemos hablar" (Foucault en Castro, 2012, p.284).121

> Desde Descartes hasta Sartre -y no digo esto con ánimo de polémica- me parece que el sujeto estaba considerado como algo fundamental, pero no se abordaba; era algo que no se cuestionaba. Por eso, parece evidente -Lacan ya lo señaló que Sartre nunca admitió el inconsciente en sentido freudiano. La idea de que el sujeto no es la forma elemental y originaria, sino que el sujeto se forma a partir de cierto número de procesos que no pertenecen al orden de la subjetividad, sino a un orden difícil de nombrar y de hacer aparecer, pero más fundamental y más originario que el propio sujeto, no resultaba evidente. EI sujeto es una génesis, tiene una formación, una historia, el sujeto no es originario. ¡Quién había afirmado esto? Evidentemente, Freud, pero fue necesario que Lacan lo pusiera de manifiesto con claridad, y en esto reside su importancia (Foucault, 1999, p.169)

Estas reflexiones sobre la problemática teórica abierta por el estructuralismo y el psicoanálisis en cuanto a la concepción de sujeto son extrapolables para rastrear la influencia de esta corriente de pensamiento en las reelaboraciones posestructuralistas. En esta corriente de pensamiento, las consecuencias epistemológicas del psicoanálisis alanzarán su máxima expresión. La teoría moderna del conocimiento, fundada por Descartes, descansa sobre el sujeto cognoscente como agente del proceso de conocimiento. Kant, con las categorías a priori de entendimiento y la separación entre sujeto empírico y sujeto trascendental, ha complejizado la posición cartesiana. Sin embargo, la teoría del conocimiento continuó fundamentándose en un sujeto asimilado a un yo (el yo trascendental kantiano). La filosofía clásica elaboró un Sujeto que funcionó como garantía del conocimiento científico. Se constituyó una relación de duplicidad entre Filosofía y Ciencia en la medida en que la primera proveyó de un sujeto cognoscente dotado de identidad y reflexividad a la Ciencia, mientras que esta última se ocupaba del campo más objetivo de los saberes/conocimientos, en estrecha interrelación con las prácticas técnicas que profundizan el conocimiento del mundo empírico. El psicoanálisis, especialmente a partir de Lacan, revela un saber lacunar, "en falta", del inconsciente que no coincide con el conocimiento construido y agenciado por el sujeto-yo-conciencia. Se

[121] La cita pertenecer a un fragmento de *Dits et éscrits*, t. IV, que no ha sido traducido y publicado en los tomos correspondientes al castellano en *Obras esenciales*.

trata en lo fundamental de disponer de una teoría del sujeto distinta de la teoría psicológica del sujeto egoico, así como heterónoma con respecto al sujeto reflexivo cartesiano de la teoría moderna del conocimiento. De la mano de esta teoría del sujeto, divergente con los postulados clásicos sobre el ego o el sujeto trascendental de la filosofía que se extiende a grandes rasgos desde Descartes a Kant, y perpetuada en buena medida por las fenomenologías de Husserl y Sartre en el pensamiento contemporáneo, el psicoanálisis desarrolla una *teoría del saber* que se presenta como una alternativa a la *teoría del conocimiento*, siendo en adelante el primero un saber del inconsciente, no originado ni causado por la volición del ego sino causado por las transacciones o formaciones de compromiso entre el inconsciente reprimido y el yo represor, de donde resultan "formaciones del inconsciente". Es por esto que Freud, junto a Marx y Nietzsche, es considerado uno de los maestros del pensamiento de la sospecha. Por ello también Lacan, retomando a Wittgenstein, ha insistido en el carácter profundamente antifilosófico del psicoanálisis. Más recientemente, Fredric Jameson (2013) ha insistido en el carácter fundante de las obras de Freud y Marx para el pensamiento contemporáneo de carácter "posfilosófico". En la coyuntura teórica de los años 60, Althusser fue uno de los primeros filósofos en insistir en el carácter profundamente revolucionario del psicoanálisis para la filosofía.

6.1.2. Nacimiento del psicoanálisis: la "cosa sexual" y el problema del origen

En uno de los primeros artículos sobre la histeria y la neurosis obsesiva, titulado *Las neuropsicosis de defensa* [*Die Abwher Neuro-psychosen*] (1894), Freud trabaja problemas clínicos que se dividen en dos grandes campos de indagación: lo que luego llamará las "neurastenias actuales", que abarcan las neurastenias y los estados de angustia, y las "neuropsicosis", que comprehenden a las histerias y las obsesiones. Freud desarrolla algunas ideas que había presentado en trabajos anteriores, como el problema de la defensa, la naturaleza de lo inconsciente y un esbozo significativo del papel de la sexualidad. En el período 1893-95, Freud se encontraba en pleno trabajo de colaboración con Joseph Breuer en su investigación sobre las histerias. Esta colaboración dará lugar a los *Estudios sobre la histeria* (1895), escrito considerado de capital importancia en el nacimiento del psicoanálisis. Así, esos años caracterizan la investigación freudiana por la fuerte influencia de sus maestros, J.-M. Charcot y J. Breuer. En *Las neuropsicosis de defensa* (1894) asistimos a la emergencia de nociones específicamente freudianas que

tendrán un lugar preponderante en los escritos futuros de la teoría psicoanalítica. Aún no se habla aquí de "psicoanálisis" [*Psychoanalyse*] sino más bien de "análisis", "análisis psíquico", "análisis psicológico" o "análisis hipnótico", ya que el progreso del análisis clínico se efectuaba aún bajo la acción de las prácticas de hipnosis, técnica que se abandonó poco tiempo después, siendo sustituido por la libre asociación de ideas. Se emplea la denominación psicoanálisis para la disciplina en estado naciente en 1896, en las *Nuevas observaciones sobre la neuropsicosis de defensa* [*Weitere Bemerkungen über die Abwehr-Neuropsychosen*], trabajo donde se da continuidad a las ideas planteadas en 1894.

Desde entonces, Freud ha definido en muchas ocasiones al psicoanálisis, trazando sus alcances teóricos, sus procedimientos clínicos y el interés general que esta concepción del "hombre" puede ofrecer, así como sus interrelaciones con otros múltiples campos de investigación científica. Una de las definiciones más sistemáticas y exhaustivas se encuentra en el artículo "Psicoanálisis" para una enciclopedia, aparecido en 1922. Allí se dice que "Psicoanálisis es el nombre: 1) de un procedimiento que sirve para indagar procesos anímicos difícilmente accesibles por otras vías; 2) de un método de tratamiento de perturbaciones neuróticas, fundado en esa indagación, y 3) de una serie de intelecciones psicológicas, ganadas por ese camino, que poco a poco se han ido coligando en una nueva disciplina científica" (Freud, 1992w, p.231). En tanto método de investigación de procesos psíquicos por lo corriente inaccesibles, el psicoanálisis procura tornar manifiestas las significaciones inconscientes de la palabra, los actos, las producciones imaginarias como los sueños, los delirios y las fantasías en la vida del paciente. La investigación de estas producciones del inconsciente tiene por técnica esencial la asociación libre, aunque se admite desde Freud que la interpretación analítica puede extenderse a producciones humanas a las que no es posible aplicarles la técnica de la asociación libre, tales como obras artísticas y literarias que se ofrecen como material dado. En cuanto método de tratamiento clínico, el psicoanálisis se basa en la investigación de lo inconsciente mediante un conjunto de procedimientos que involucran la interpretación vigilada de la resistencia, de la transferencia y finalmente del deseo inconsciente del paciente. En tanto acumulación de conocimientos a través de estos procedimientos de indagación que confluyen en una nueva concepción psicológica, el psicoanálisis es una doctrina teórico-práctica que abarca no solo los procesos "normales" del pensamiento sino también los procesos "patológicos".

Este acercamiento entre lo normal y lo patológico es de capital importancia ya que la teoría psicoanalítica se caracteriza por un anudamiento fuerte entre ambos campos, acercando lo normal a lo patológico y lo patológico a lo anormal mediante la exploración y descubrimiento de las formaciones de inconsciente en sus formas más cotidianas y por ello mismo disimuladas. Mientras que las concepciones predominantes en la nosografía médico-psiquiátrica de finales del siglo XIX planteaban una distancia demasiado rígida entre lo normal y lo patológico en lo que se refiere a algunas afecciones psíquicas, el psicoanálisis elaborará una concepción más dialéctica que vinculará con mayor dinamismo ambos polos del binomio normal-patológico, desdibujando unos criterios de delimitación hasta el momento demasiado rígidos. El caso paradigmático de esta ampliación de horizontes conceptuales y clínicos es la evolución de las investigaciones sobre la histeria durante el período señalado, afección de la que se ha considerado clásicamente que nace la teoría psicoanalítica (Assoun 2002; Scarfone 2005; Laplanche y Pontalis, 2007). La histeria es una afección muy antigua, ya conocida en tiempos de Hipócrates, quien así la denominó por su vinculación con la condición de ser mujer. Hacia finales del siglo XIX, la histeria era caracterizada por un cuadro sintomatológico que, aunque muy variado, comprehendía a grandes rasgos la simbolización del conflicto psíquico en múltiples síntomas corporales de carácter paroxístico (este es el caso de la dramatización teatral de las crisis emocionales), carácter duradero (siendo el caso de las parálisis corporales) o bien como angustia fóbica, donde la angustia se proyectaba en un objeto externo más o menos constante. La influencia de Charcot había restituido a la histeria una dignidad médica que la había resituado en el centro de las investigaciones neurológicas y psiquiátricas de la época. Contra la concepción dominante hasta ese momento, donde se trivializaba la histeria al punto de reducirla a la sugestión, la autosugestión o incluso la simulación del paciente por carecerse de evidencia empírica de lesión orgánica alguna, el neurólogo parisino insiste en el carácter patógeno de la histeria causado por lesiones neuronales, con tanto derecho de ser tenida por "enfermedad" como cualquier otra manifestación patológica conducente a estados alienados en la vida anímica.

Los estudios de Breuer y Freud sobre la histeria inauguran una tercera vía para la concepción de la histeria superadora del binomio sugestión imaginaria–enfermedad real, donde se duplicaba el binomio psíquico–orgánico, restándole pertinencia a la problemática específicamente psíquica de las causas de la histeria. Lo psíquico era generalmente asimilado a lo meramente ilusorio o imaginario con las explicaciones que

recurrían a la sugestión o la simulación. Breuer y Freud reconocieron en la histeria una "enfermedad psíquica", al igual que Charcot, pero a diferencia de este realzaron la dimensión propiamente psíquica o representacional del conflicto en cuestión.

> Al igual que Charcot, cuya influencia sobre Freud es bien conocida, éste considera la histeria como una enfermedad psíquica bien definida, que exige una etiología específica. Por otra parte, intentando establecer el «mecanismo psíquico», se adhiere a toda una corriente que considera la histeria como una «enfermedad por representación». Ya es sabido que el hallazgo de la etiología psíquica de la histeria corre parejas con los principales descubrimientos del psicoanálisis (inconsciente, fantasía, conflicto defensivo y represión, identificación, transferencia, etc.) (Laplanche y Pontalis, 2007, p.117).

En el marco de la confirmación de las ideas específicamente psicoanalíticas en torno a la histeria, ya desprendiéndose de la influencia de Breuer, Freud comienza a realzar la importancia de la histeria de defensa sobre la histeria hipnoide, siendo esta última más considerada por su maestro. Desde *Sobre el mecanismo psíquico de fenómenos histéricos* (1893), Breuer y Freud describieron la histeria como una imposibilidad de "abreacción" relacionada simultáneamente con dos series de condiciones: el "estado hipnoide" en el que se haya el sujeto en el acontecimiento traumático y la propia naturaleza del trauma en cuestión. Breuer entendía que el estado hipnoide era fundamental para comprender la naturaleza de la histeria. En cambio, Freud se inclinó definitivamente hacia el problema de la naturaleza del trauma, interés que lo condujo directamente al corazón de la "cosa sexual" como trasfondo último de la contradicción psíquica. El yo, dice Freud, recurre a una "defensa patológica" (represión) para desembarazarse del recuerdo del acontecimiento penoso de índole sexual que ya no puede ser modificado por una acción presente. Ahora bien, tras los *Estudios sobre la histeria* (1895) el término "histeria de defensa" desaparece del vocabulario freudiano. Se entiende que esta condición sirvió a Freud para el descubrimiento de la "represión" en un caso particular, luego reencontrada en otras afecciones de manera más disimulada y finalmente extrapolada a condición universal del conflicto psíquico. De ahí, expresado muy sintéticamente, la importancia de la histeria para el nacimiento de la teoría y la práctica psicoanalítica. Detengámonos en el problema de la naturaleza sexual del

conflicto (naturaleza del trauma) y en la represión como mecanismo de defensa ineludible, aunque fuere un mecanismo "patológico" de esta.

Todo esto se encuentra comprehendido en el marco de lo que se ha convenido en llamar la teoría de la seducción en el pensamiento freudiano, donde se explicaba el origen del traumatismo sexual que fundaba la escisión psíquica en un abuso sexual cometido durante la infancia. Abordaremos a continuación el problema de la *causa* del traumatismo sexual que está en la base de la etiología de la neurosis histérica, luego extendido por los descubrimientos de la clínica protoanalítica a las neurosis obsesivas y paranoicas, es decir, universalizado a todas las formas neuróticas de conflicto psíquico entonces conocidas. Con la teoría de la seducción y su abandono asistimos a la emergencia de la fantasía como materialidad última de la realidad psíquica, una realidad "arreal", retomando una expresión de Laplanche, que ganará aún mayor consistencia tras el abandono de esta teoría: mientras que con la teoría de la seducción el traumatismo sexual era originado por un abuso sexual real-empírico, desalojado de la memoria preconsciente hacia el inconsciente por acción de la represión, Freud se ve obligado a abandonar este realismo empirista al descubrir que el recuerdo inconsciente del abuso es un falso recuerdo, una escena distorsionada y retroactivamente transformada que conviene llamar fantasía. Es importante detenernos en ello porque aquí se rebela el problema del origen perdido o la causa ausente del conflicto psíquico. En tanto problemática epistemológica, esto tendrá profundas consecuencias en la teoría del conocimiento en tanto emergencia de lo real o falta imposible de colmar mediante el conocimiento positivo. Como problemática ideológica, la causa ausente está en la raíz de la fantasía, siendo esta guiones imaginarios y contenidos animistas dramáticos que vienen a llenar con su materialidad escurridiza esa carencia fundamental imposible de atiborrar con conocimientos positivos. El material clínico que revelará para el psicoanálisis esta compleja realidad psíquica, de enormes consecuencias para la teoría del conocimiento y el estudio de la ideología, es de índole sexual.

El factor sexual se encontraba presente desde al menos 1888 en la emergente teoría psicoanalítica, desde que Freud asistiera a los seminarios de Charcot en Paris sobre la etiología y tratamiento de la histeria. Las "zonas histerógenas" de Charcot eran la base localizada de fenómenos sensitivos especiales cuya excitación era acompañada de signos de excitación sexual. Estas regiones del cuerpo relativamente circunscritas eran el asiento de una sensibilidad permanente. De la teoría de Charcot derivan las "zonas erógenas" de Freud. Estas se refieren a regiones del cuerpo de revestimiento cutáneo mucoso pasibles

de ser asiento de una excitación de tipo sexual. Aunque la erogeneidad se presenta especialmente en las zonas oral, anal, uretro-genital y los pezones, Freud descubre que esta propiedad es potencialmente extensible a cualquier zona del cuerpo en circunstancias específicas de relevancia para la historia clínica del sujeto. Aquí ya damos con el problema de interpretación de la condición sexual de tales excitaciones. Durante todo el desarrollo de la teoría sexual psicoanalítica se cuestionará a Freud atribuirle un carácter sexual a dichas excitaciones, cuando para muchos podría haberse contentado con simplemente hablar de un "placer de órgano", es decir, de una satisfacción localizada en ciertas regiones corporales sin necesariamente atribuirle una naturaleza sexual. Estas experiencias excederán ampliamente el marco de la sexualidad en el sentido restringido de una sexología: la "cosa sexual" del psicoanálisis va más allá de la sexualidad genital, sometida a la función de reproducción sexual. Lo sexual abarca un conjunto de excitaciones placenteras, presentes desde la infancia, que no pueden reducirse a funciones bioadaptativas. Todo esto será retomado por Freud con insistencia en 1905, en los *Tres ensayos de teoría sexual*. En este punto, Freud admite no disponer de evidencias fisiológicas o químicas suficientes para respaldar con todo el rigor deseado su teoría, pero es enfático sobre la naturaleza sexual de tales excitaciones que el trabajo de interpretación revela en la clínica analítica. En el trabajo clínico con las histéricas del período 1890-95, las circunstancias específicas de la historia del sujeto que mencionábamos acaban remitiendo a recuerdos inconscientes reprimidos sobre abusos sexuales sufridos en la infancia, recuerdos que el trabajo psicoanalítico ayuda a conducir nuevamente al campo de la memoria consciente. Ahora bien, el progreso de la investigación freudiana no tardará en descubrir que tales recuerdos son de carácter dudoso.

En los textos *Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa* (1894), *La herencia y la etiología de las neurosis* (1896) y *La etiología de la histeria* (1896) se encuentra reunido lo esencial de la teoría de la seducción, esto es, la más temprana concepción de Freud sobre el origen de conflicto psíquico. Aquí la presentaremos en su expresión más simple o esquemática, procurando conservar el armazón general de la problemática sin desviar nuestra atención sobre detalles que conducen a complicaciones propias del trabajo clínico en la historia del surgimiento del psicoanálisis. Como factor etiológico principal, esta teoría invocaba un traumatismo sexual efectivamente padecido en la infancia por el paciente, causado por la acción de un adulto perverso o de otros niños que habrían sido iniciados por un adulto. Freud se detiene en la situación de seducción, lo que para Breuer constituía lo central del episodio, a saber, el estado hipnoide, pero

Freud va más allá de esta referencia. Esta iniciación sexual perturbadora podía abarcar desde una mera insinuación sexual que el sujeto vivió pasivamente como un susto hasta el abuso efectivo. Que el sujeto viva pasivamente este acontecimiento implica tanto su malestar como el hecho de que no dispone de una respuesta adecuada ante la situación, dado que aún no comprende de qué se trata ese acontecimiento, aunque sí lo experimenta como un hecho perturbador. El desplazamiento de Freud con respecto a Breuer implica una apreciación más profunda del propio proceso traumático. El trauma no sería, para Freud, un acontecimiento *singular* ocurrido en el pasado que retorna en el presente como conciencia disociada o dividida, reaparición debida a acontecimientos ulteriores generadores de reacciones que serían producto de las transacciones entre lo consciente y lo disociado. El problema sería pensar el trauma como un mero acontecimiento, cuando para Freud en realidad es un acontecimiento compuesto, por decirlo de alguna manera. El trauma, siguiendo a Freud en esta época, está constituido por dos tiempos. El caso Emma presentado en el *Proyecto de psicología* (1895) lo muestra con claridad.

Emma se encuentra presa de la compulsión de no poder ir sola a una tienda. Como justificación del comportamiento piensa en un episodio que ocurrió al tener ella 12 años, tras su pubertad. Entonces fue a una tienda a comprar un vestido. Vio a dos dependientes riéndose entre ellos, lo que la asustó y causó que saliera corriendo de allí. Desde entonces piensa que los dependientes se reían de su vestido. Uno de ellos despertó sus sentimientos sexuales. Sucede que la relación entre estos fragmentos así como el efecto de la experiencia, dice Freud, resultan incomprensibles. Llama la atención en primer lugar lo duradero del sentimiento de displacer causado por la risa de los empleados. Además, nada cambia en sus ropas ir a la tienda acompañada. Tampoco es protección lo que necesita ya que la compañía de un niño basta para calmar su angustia. La escena y sus efectos compulsivos, inevitables e irreflexivos para Emma, se presentan como desmesurados e incomprensibles. El progreso del análisis revela una segunda escena que había sido aislada de la memoria accesible a la conciencia. Cuando era una niña de ocho años, en una pastelería, el empleado pellizcó sus genitales a través del vestido y río fuertemente. A pesar de esta experiencia volvió allí una segunda vez. Se reprocha el haber vuelto, como si hubiese querido provocar la repetición del abuso. Recae sobre ella un sentimiento de "mala conciencia oprimente" (Freud, 1992h, p.401).

Se señalan varios elementos como conexiones asociativas entre ambas escenas. La risa de los empleados evoca inconscientemente la risa del pastelero. Emma se encontraba sola en ambas situaciones. Finalmente, el componente sexual. En el momento

de la escena incial (cronológicamente posterior) actúa el recuerdo inconsciente del atentado sexual del pastelero, provocando la angustia y la huida de Emma. Sucede que tras el desarrollo sexual de la pubertad el acontecimiento sospechoso en aquel entonces adiquirió nueva significación, asociado con el hecho de que uno de los empleados despertó sus sentimientos sexuales. Entonces, el recuerdo inconsciente despierta un "deprendimiento sexual" que genera angustia. Emma siente temor de que los dependientes de la escena en la que se encuentra repitan aquel atentado y por ello escapa. "Este [episodio de la escena en la tienda de vestidos] se anuda al recuerdo del atentado, pero es notabilísimo que no se anudase al atentado cuando fue vivenciado. Aquí se da el caso de que un recuerdo despierte un afecto que como vivencia no había despertado, porque entre tanto la alteración de la pubertad ha posibilitado otra comprensión de lo recordado" (Freud, 1992h, p. 403). El acontecimiento de talante sexual es reprimido y "sólo *con efecto retardado {nachtraglich]* ha devenido trauma. Causa de este estado de cosas es el retardo de la pubertad respecto del restante desarrollo del individuo (Freud 1992 [1896], p. 403). Entonces, el acontecimiento traumático de la teoría de la seducción no es un acontecimiento empírico singular sino que es la puesta en relación estructural de al menos dos sucesos.

Tenemos, entonces, un acontecimiento sexual traumático que no es un episodio singular factual sino que es una construcción retroactiva, más compleja que la idea del único episodio singular. Con ello explicamos una primera mitad de la teoría de la seducción. Queda por explicar en qué consiste la "otra mitad" de esta teoría, a saber, el proceso de represión que aísla el recuerdo inconsciente de los recuerdos accesibles a la conciencia. Veamos en qué consiste la represión como proceso de disociación psíquica, tal como se lo ve en el caso Emma que ejemplifica los ataques de neurosis histérica.

La represión es uno entre varios mecanismos de defensa de los que dispone el yo para defenderse contra estímulos generadores de displacer. En términos generales, los mecanismos de defensa son un conjunto de operaciones psíquicas orientados a disminuir o suprimir estímulos que ponen en peligro la integridad psíquica fundada en los poderes de síntesis y mediación del yo. El yo es en la teoría psicoanalítica la instancia psíquica responsable de las mediaciones entre el adentro y el afuera, entre la fantasía y la realidad, así como en la última teoría del aparato psíquico (1923) media entre las exigencias morales superyoicas, los deseos infantiles del ello y la realidad exterior. El yo, entonces, es la instancia encargada de mantener la integridad psíquica, la homeostasis entre organismo-psiquismo-medio, al tiempo que el agente de las operaciones defensivas. En

tanto su estructura se basa en cierta armonía, es ajeno a las contradicciones psíquicas tales como la existencia de deseos opuestos. Freud procura distinguir entre dos grandes grupos de defensa: la defensa normal y la defensa patológica. La diferencia esencial entre la defensa normal y la defensa patológica (represión) es, en cuanto a sus consecuencias, que la primera no disocia al acontecimiento penoso del afecto en la conciencia. Simplemente lo evita, no lo destierra. En términos de la primera tópica, con la defensa normal la imagen mnémica es alojada en el preconsciente, accesible, con esfuerzo relativamente bajo al yo consciente. La defensa patológica los disocia, arroja el recuerdo a otro espacio separado y así *funda el inconsciente*, y solo queda en el sistema preconsciente-consciente la representación que la sustituye por entero. El problema es que al reprimir esa representación displacentera el yo se escinde a sí mismo abandonando esa parte de sí al funcionamiento compulsivo del inconsciente (proceso primario). De aquí el carácter "patológico" de la represión como operación defensiva. Tal como el traumatismo sexual constituido retroactivaente, la represión de las representaciones sexuales se constituye por esos mismos dos tiempos. El recuerdo de la escena más antigua había quedado en estado de suspensión, aislado del resto de los decursos del pensamiento preconsciente-consciente. La represión se consolida con el advenimiento de la escena posterior, que reactiva el recuerdo inconsciente suscitando los efectos incomprensibles en la sintomatología neurótica.

Sin embargo, la teoría de la seducción comienza a tambalearse ante algunas dudas surgidas de la práctica clínica. En una carta a Fliess del 21 de setiembre de 1897, Freud enumera una serie de razones. Destacamos que la enorme recurrencia del descubrimiento de escenas de seducción, en las que el propio padre de Freud es capturado en el decurso de su "autoanálisis", pone en entredicho la veracidad de tales escenas ya que "es poco probable que la perversión contra niños esté difundida hasta ese punto" (Freud, 1992a, p. 301). Así se pone en entredicho la realidad histórico-empírica o factual de la escena de seducción (abuso o incitación sexual). Las escenas de seducción en la prehistoria sexual del sujeto (sexualidad pregenital), es decir, situadas en su vida infantil, pudieron haber ocurrido o no, dice Freud. Esta indeterminación final, esta incidencia aleatoria del suceso, basta para hacer caer la idea que la vuelve causa material. Freud descubrió que las escenas de seducción son de hecho fantasías de seducción. "Las escenas evocadas ya no se referirán necesariamente, para Freud, a acontecimientos reales. El fantasma acaba de hacer su entrada en escena, y con él, la necesidad de hallar otras fuentes además de la intervención del adulto perverso" (Scarfone, 2005, p.22). Este es el primer paso de una

serie de descubrimientos sucesivos sobre la naturaleza de la realidad psíquica que pautan el surgimiento del psicoanálisis. Este gran descubrimiento se refiere a la fantasía como trasfondo y escenificación del conflicto psíquico entre deseos sexuales inconscientes y el yo represor. La superación del realismo empirista o factualista en aras de una causa mucho más difícil de representar unívocamente y una materialidad mucho más fluida que la de los "hechos" positivos constituye entonces el primer eslabón teórico esencial en el encadenamiento de la teoría psicoanalítica.

Otro paso decisivo, correlativo del descubrimiento de la fantasía como escenificación indestructible del conflicto psíquico, lo constituye un mayor acercamiento entre las condiciones opuestas de lo normal y lo patológico, ya que la "defensa patológica" (represión) es un hecho universal de la constitución psíquica, no privativa de los alienados. Decíamos más arriba que el psicoanálisis, a contrapelo de las concepciones de la época que establecían delimitaciones demasiado estancas entre lo normal y lo patológico, hacía fluir estas categorías en una interrelación dialéctica mucho más dinámica entre ambas. A la defensa "patológica" universalmente extendida, y por ello mismo "normalizada", se suman las formaciones de compromiso que son producto de diversos tipos de transacción entre los contenidos sexuales del inconsciente reprimido y el yo represor que no tolera el reconocimiento de tales deseos. Estas formaciones comprehenden sueños, síntomas, olvidos, actos fallidos, chistes y demás producciones del inconsciente deformadas para ser admitidas por la conciencia. En las formaciones de compromiso intervienen tanto los procesos compulsivos y arreales del inconsciente, fuente de los comportamientos "patológicos", como los procesos "normales" del pensamiento consciente. Agreguemos que al comentar la escritura del *Proyecto de psicología* (1896), el primer gran escrito donde se expone una teoría completa del funcionamiento del psiquismo, Freud confiesa a Fliess haber trabajado en este escrito con la intención de explicar los mecanismos psíquicos de las neurosis, acotándose tan solo a estos. Pero sucede que rápidamente se vio obligado a elaborar una psicología completa de los procesos psíquicos, tanto "normales" como "patológicos", con una compleja teoría económica ("energética") y tópica o sistemática ("neuronal") que diera cuenta de la base común del conflicto psíquico, tanto para los procesos normales del pensamiento como para los procesos patológicos.

Esta interacción dialéctica, que vuelve más fluidas las categorías que antes se concebían como rígidamente opuestas, es un ejemplo cabal de lo que será considerado más adelante en este capítulo como *dialéctica entre ideología/ciencia*, o más ampliamente

como *dialéctica entre ideología/teoría*, especialmente en términos del marxismo althusseriano fuertemente orientado por la teoría psicoanalítica. Desde el punto de vista de la superación psicoanalítica, lo que era pretendidamente normal de un lado y patológico del otro correspondía a una reificación ideológica que la "práctica teórica" (Althusser) psicoanalítica removió en el proceso del conocimiento, siendo este el movimiento del avance científico-intelectual. La superación de los compartimentos demasiado estancos o solidificados por una nueva relación de carácter dialéctico es abordable desde la concepción althusseriana (guiada por los avances de Lacan) del "proceso del conocimiento" que implica siempre una tensión dialéctica entre ciencia e ideología, donde la ideología es parte integrante del conocimiento, sin que se la pueda destituir definitivamente. Afirmar que las formaciones ideológicas siempre hallan lugar en el trabajo científico-intelectual no es reducir la ciencia a una manifestación ideológica entre otras. El proceso del conocimiento siempre genera sus propios excedentes críticos contra tales formaciones.

Para recapitular los elementos teóricos abordados en este apartado, digamos que el descubrimiento de la cosa sexual como motor del conflicto psíquico lleva a Freud a elaborar su teoría de la seducción. Esta teoría en buena medida ya contenía una concepción innovadora del origen sexual del conflicto en tanto que el trauma sexual no era un acontecimiento empírico singular sino que estaba compuesto por dos acontecimientos *puestos en relación por retroactividad*, lo mismo que la represión estaba constituida por dos tiempos de una misma operación. Esta compleja concepción del traumatismo se complejiza aún más tras la constatación de que la escena de seducción originaria no es una vivencia histórica real sino que es una fantasía. *Desde una perspectiva empirista, la causa originaria está perdida para el conocimiento preciso*. Esta causa ya no es pasible de ser representada positivamente y cede su lugar a las escenificaciones fantasmáticas del conflicto psíquico.

Dado este primer paso en el surgimiento del psicoanálisis, pasamos a la exposición del esquema general del conflicto psíquico planteado en la metapsicología freudiana. Con ello veremos también las nociones más elementales del edificio conceptual freudiano. Dicha exposición revelará el carácter dialéctico de la contradicción interna al psiquismo. Pero se trata siempre de una dialéctica productora de restos inasimilables al pensamiento, esto es, se trata de un proceso de conocimiento parasitado por una negatividad inmanente que no cesa de sustraerse a las representaciones conceptuales. La exposición de las nociones elementales del psicoanálisis y su puesta en acción dinámica en el conflicto de

la metapsicología nos permitirá abordar simultáneamente los fundamentos epistemológicos del psicoanálisis en la medida en que Freud vinculó su teoría a las ciencias naturales mediante especulaciones científicas o metacientíficas. También procuraremos realizar un primer acercamiento al estatus epistemológico del psicoanálisis en los saberes modernos.

6.1.3. La metapsicología: la contradicción dialéctica fundamental

El apartado previo fue dedicado a la primera etapa de gestación del psicoanálisis con la elaboración y abandono de la teoría de la seducción. Junto a la exposición teórica adoptamos una perspectiva historicista en lo que se refiere a la problemática de la concepción de la histeria y el surgimiento de los primeros trabajos freudianos sobre esta. Llegados al abandono de la teoría de la seducción, momento que suele considerarse como el certificado de nacimiento del psicoanálisis propiamente dicho, pasamos a una exposición teórica más sistemática, con lo que hicimos a un lado el método de exposición historicista (aunque no prescindiremos completamente de este). Nos desplazamos, entonces, hacia los grandes pilares conceptuales del psicoanálisis, así como a la descripción de su funcionamiento dinámico asimilable a una contradicción dialéctica. Esto quiere decir que nos deslizamos de los problemas clínicos de talante empírico abordados en el apartado anterior, especialmente con la neurosis histérica, a los grandes constructos teóricos psicoanalíticos menos asibles desde las urgencias inmediatas de la práctica clínica. De los problemas de la psicopatología o la "psicología" del inconsciente formulada por Freud nos trasladamos hacia las profundas contradicciones dialécticas de la "metapsicología".

La metapsicología abarca los elementos más teóricos del psicoanálisis en contraposición sus conceptos más operativos vinculados a la labor clínica. Se trata de un conjunto de modelos conceptuales más o menos distantes de la experiencia que funcionan como el fundamento teórico-epistemológico del psicoanálisis. "Todos los conceptos psicoanalíticos mayores –en la elaboración al mismo tiempo móvil y rigurosa que de ellos hizo Freud– representan especies de ese tipo que es *el* concepto metapsicológico" (Assoun, 2002, p.9). El término metapsicología está presente en el vocabulario freudiano desde su correspondencia privada con Fliess, en el período 1892-99, correspondiente al período de declinación de la teoría de la seducción y del nacimiento del psicoanálisis. Freud lo emplea entonces explícitamente para hablar de la "psicología tras la conciencia",

(Freud, 1992a, p.316), más allá de los alcances de la introspección y de la "fenomenología". Pocos años después, cuando utilice este concepto por primera vez en público en *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901), dirá que la metapsicología es la "psicología del inconsciente", al mismo tiempo que traza un paralelismo entre la metafísica, entendida en un sentido general de pensamiento precientífico, y la metapsicología.

> Creo, de hecho, que buena parte de la concepción mitológica del mundo, que penetra hasta en las religiones más modernas, no es otra cosa que *psicología proyectada al mundo exterior*. El oscuro discernimiento (una percepción endopsíquica, por así decir) de factores psíquicos y constelaciones de lo inconciente se espeja —es difícil decirlo de otro modo, hay que ayudarse aquí con la analogía que la paranoia ofrece— en la construcción de una *realidad suprasensible* que la ciencia debe volver a mudar en *psicología de lo inconciente*. Podría osarse resolver de esta manera los mitos del paraíso y del pecado original, de Dios, del bien y el mal, de la inmortalidad, y otros similares: trasponer la *metafísica* a *metapsicología* (Freud, 1992k, p.252).

Se ha señalado que el parentesco entre los términos metafísica y metapsicología habría sido intencional en la elección de este término por Freud, ya que se conoce la vocación filosófica del fundador del psicoanálisis (Assoun, 1982). Freud concebía su metapsicología como una reactualización o rectificación científica de las cosmovisiones mitológicas de los pueblos "precientíficos", así como una puesta a punto de las teorías metafísicas de la filosofía moderna. La metapsicología contiene los más vastos alcances de la teoría psicoanalítica ya que es el nexo que conecta los conceptos operativos de la clínica con las grandes problemáticas filosóficas de los saberes modernos.

Al mismo tiempo, la metapsicología es el nexo teórico que conecta al psicoanálisis con las *Naturwissenchaft*, es decir, con las ciencias de la naturaleza de las que Freud obtiene sus modelos del funcionamiento del aparato psíquico. Es por ello que la metapsicología es también una "biología extendida" o una "metabiología" (Scarfone, 2005). En la carta a Fliess del 10 de marzo de 1898, donde aparece por primera vez el término "metapsicología" en la obra de Freud, el fundador del psicoanálisis comenta los

límites de la teoría del deseo en *La interpretación de los sueños.*[122] El sueño como cumplimiento de un deseo inconsciente tan solo funcionaba como teoría "psicológica" del inconsciente, pero no alcanzaba la otra orilla deseada del conocimiento que garantizaría un cientificismo elemental al psicoanálisis, a saber, las bases materiales biológicas del aparato psíquico. "Me parece como si con la teoría del cumplimiento de deseo sólo estuviera dada la solución psicológica, no la biológica o, mejor, metapsíquica. (Por otra parte, te pregunto seriamente si para mi psicología que lleva tras la conciencia es lícito usar el nombre de «metapsicología».)" (Freud, 1992a, p.317). La búsqueda de un sustrato biológico será una constante en la teoría psicoanalítica, ese sustrato es la metapsíquica o metapsicología. Contra los riesgos de un idealismo teórico, excesivamente especulativo y anticientificista, frente a los peligros de una "psicología en el aire", Freud insiste en mantener un pie de la investigación psicoanalítica en la tierra sólida de las ciencias naturales. Freud expresa este temor a Fliess a falta de una teoría con base biológica sobre los sueños, excesivamente "psicológica, o mejor metapsíquica" en el capítulo VII de la *Traumdeutung*. Como recuerda Scarfone (2005), el equipo Freud-Fliess constituyó una sinergia de saberes en donde Freud se ocuparía de la dimensión psíquica de los fenómenos investigados mientras que Fliess se ocuparía de suministrar los conocimientos sobre las bases biológicas de aquellos procesos. La ruptura entre ambos acaecida pocos años más tarde obligó a Freud a elaborar sus propias bases biológicas. La metapsicología freudiana estuvo desde entonces destinada a funcionar como nexo entre el *soma*, objeto de una ciencia de la naturaleza, y la *psiquis*, objeto de una disciplina conjetural. El caso del concepto de pulsión es paradigmático de esta función de puente entre el dominio psíquico y la base biológica, ya que la pulsión es el fundamento "biológico" (metabiológico) del "deseo" como había figurado en *La interpretación de los sueños*.

En el artículo "Lo inconsciente", integrante de la serie de *Trabajos sobre metapsicología* (1915), Freud da una definición algo más estricta y técnica de la metapsicología. "Propongo que cuando consigamos describir un proceso psíquico en sus aspectos dinámicos, tópicos y económicos eso se llame una exposición metapsicológica" (Freud, 1992p, p.178). El punto de vista económico de la metapsicología se refiere al postulado de cantidades de energía supuestas, nunca empíricamente cuantificables, que

[122] Obra que había sido concluida para 1898 pero aún no publicada. La publicación de la más lograda obra de Freud, según él mismo y para buena parte de la tradición psicoanalítica, esperará por voluntad de su autor hasta el año 1900.

actúan como el combustible de los procesos y los conflictos del aparato psíquico. El punto de vista tópico se refiere a la distribución diferencial de zonas o regiones psíquicas con funciones especializadas del aparato psíquico, regiones que entran en conflicto entre sí por sus intereses desiguales y contradictorios. El punto de vista dinámico se refiere las relaciones efectivas que entablan esas regiones psíquicas diferenciadas entre sí, estando estas relaciones pautadas por desiguales intercambios energéticos. En este sentido, puede decirse que el punto de vista dinámico constituye la puesta en acción de los puntos de vista tópico y económico. Como señalan Laplanche y Pontalis (2007), es posible que esta acepción de la metapsicología sea más extensa de lo deseable o en todo caso poco útil a los efectos de la estratificación de la teoría psicoanalítica entre fundamentos teóricos/conceptos operativos de la clínica. Otra alternativa es tener en cuenta algunos textos medulares de la obra freudiana, considerados trabajos metapsicológicos por tratarse de grandes actualizaciones de los conceptos fundamentales del psicoanálisis. Estos son el *Proyecto de psicología científica* (1896), el capítulo VII *de La interpretación de los sueños* (1900), *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico* (1911), *Trabajos sobre metapsicología* (1915), trabajo inconcluso, *Más allá del principio de placer* (1920), *El yo y el ello* (1923) y *Esquema del psicoanálisis* (1938), también inconcluso.

En todos estos textos de recalibración teórica, lo que se nos presenta son grandes oposiciones binomiales que encarnan uno y otro polo del conflicto psíquico llevado al plano de la conceptualización metapsicológica o fundamental. La noción de "pares antitéticos" de Freud, introducida en el psicoanálisis en *Tres ensayos* (1905), apunta al comienzo a oposiciones complementarias de fenómenos de la clínica psicopatológica, pero se hace también extensible a la metapsicología. "Aparte de estos datos clínicos, el concepto de par antitético forma parte de una exigencia constante en el pensamiento de Freud: un dualismo fundamental que permitiría, en último análisis, explicar el conflicto" (Laplanche y Pontalis, 2007, p.269). Los pares antitéticos más destacados de la metapsicología son pulsiones sexuales / pulsiones de autoconservación o del yo; proceso primario / proceso secundario; principio de inercia / principio de constancia; sistema inconsciente / sistema preconsciente-consciente; principio de placer / principio de realidad; pulsión de muerte / pulsiones de vida. La oposición entre proceso primario y proceso secundario es una de las más prístinas de la metapsicología, presente desde el *Proyecto de psicología científica* (1896). Este texto, como recién indicamos, es el primero de los escritos sobre una teoría metapsicológica general del conflicto psíquico. Su

importancia para la comprensión de la ulterior teoría psicoanalítica es destacada por los analistas de la obra de Freud. Al respecto, las palabras de James Strachey en su estudio introductorio a este texto de Freud son elocuentes.

> 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 corolario, en las notas al pie de las páginas que aquí siguen hallara 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 si el núcleo de gran parte de las ulteriores teorías psicológicas de Freud. En este aspecto, su descubrimiento no solo tuvo un interés histórico, sino que de hecho ilumino por vez primera algunas de las más oscuras entre las hipótesis fundamentales de Freud. El grado en que contribuyo 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, pags. 8 y sigs.); pero lo cierto es que el "Proyecto" —o más bien su invisible espectro— esta calladamente presente en toda la serie de escritos teóricos de Freud, hasta el final≫ (Strachey, 1992a, p. 333).

Lo que en los subsiguientes escritos de metapsicología encontraremos bajo los términos de "aparato psíquico" o "sistema psíquico", en el *Proyecto* es denominado "sistema neuronal". En el comienzo del funcionamiento de este sistema, Freud nos habla de una actividad de producción de energía. La producción de esas cantidades de energía se origina en estímulos endógenos; es necesaria para el funcionamiento orgánico y la defensa de la vida. En esta primera elaboración metapsicológica encontramos ya tendencias del psiquismo contrarias entre sí, inconciliables e indisolubles.

Atendamos al dualismo metapsicológico entre proceso primario/proceso secundario. Estas son nociones dinámicas que corresponden de modo aproximado al dualismo de nociones tópicas de inconsciente/preconsciente-consciente.[123] El proceso primario hace fluir la energía producida por las excitaciones pulsionales hacia su descarga por las vías más cortas, es decir, por los medios menos costosos desde el punto de vista

[123] El yo como proceso secundario es más amplio que el sistema preconsciente-consciente, ya que la defensa, al menos la defensa patológica, es inconsciente (lo que conduce a la escisión del yo, a su contaminación en parte por el proceso primario).

económico. La recatectización de las huellas mnémicas ligadas a la identidad de percepción es una de estas vías. Por el contrario, el proceso secundario trabaja para la estabilización controlada de las modalidades de descarga, a favor del principio de realidad, haciendo intervenir modalidades de trabajo psíquico más costosas y por eso menos inmediatas para la urgencia de descarga.

La producción de cantidades energéticas no es gratuita. La producción insume gastos. Resulta que todo gasto conlleva una pérdida y requiere de reposición. Pero sucede que el gasto es continuo, dado que la producción de energía es continua. Mientras haya actividad productiva, habrá gasto y necesidad de reposición. Lo que Freud entiende por "inercia neurónica a la descarga integral" se refiere a esa búsqueda de reposición o equilibrio (tensión = 0), concebida tempranamente como búsqueda de estabilidad final. Observamos en esta tendencia a la descarga una consecuencia negativa del proceso de producción de energía, una contracara inexpurgable del trabajo por la vida, trabajo que busca un producto positivo. Freud atiende a la necesidad de suprimir toda exigencia de trabajo. En este sentido, aclara que el sistema neuronal no posee las defensas apropiadas para anular esa excitación endógena (contrariamente a su situación frente a los estímulos exógenos), fuente del trabajo productivo. En primer lugar, el sistema intenta defenderse del desequilibrio emergente de tales factores endógenos sólo que no lo consigue, carece de las defensas apropiadas para ello. La exigencia de producción es, como lo connota el término exigencia, una molestia para el equilibrio psíquico y orgánico. "El proceso excitador causa un tumulto, un desequilibrio, un desorden, que va a exigir cierto trabajo. Ese tumulto está sin duda llevado por una fuerza" (Scarfone, 2005, pp. 52-53 [el resaltado es nuestro]). Comentando esta conjetura, Lacan dirá: "A nivel de la relación genérica, ligada a la vida de la especie, el hombre funciona ya de otro modo. Ya hay en él una fisura, una perturbación profunda en su regulación vital. En esto radica la importancia de la noción de instinto [pulsión] de muerte aportada por Freud (Lacan, 1999, p. 62). Como veremos en breve, esta exigencia de trabajo es la pulsión, y, en un término final, es la pulsión de muerte en la última teoría de las pulsiones presentada en 1920.

En todo caso, se reconoce la necesidad de reposición (estabilidad) que busca el principio de inercia neuronal, la que se opone a la necesidad de producción que trae inestabilidad, sostenida por el «principio de constancia». Por ello, debería poder precisarse la finalidad de la exigencia de producción: esta obliga a la actividad y al gasto e impide realcanzar el equilibrio total del sistema (intensidad = 0). Lo que efectivamente sucede es que la descarga neuronal es impedida en su cometido de descarga integral por

los trabajos de ligadura realizados en el "proceso secundario". El proceso secundario liga la energía móvil y la fija en localizaciones determinadas. Ciertas barreras interneuronales impiden la fluctuación libre de energía, lo que ocasionaría la descarga integral y la reducción a cero de las tensiones. Freud postula como experiencias elementales del psiquismo las sensaciones de placer y displacer, satisfacción y dolor. Desde esta primera tesis metapsicológica hasta *Más allá del principio del placer* (1920), Freud sostendrá que el propósito fundamental del psiquismo será la búsqueda de placer. Placer y displacer son las traducciones cualitativas primeras en la conciencia de las cantidades de energía del sistema, placer y displacer refieren a cantidades. "En efecto, siendo consabida para nosotros una tendencia de la vida psíquica, la de evitar displacer, estamos tentados a identificarla con la tendencia primaria [proceso primario] a la inercia" (Freud, 1992, p. 356). La fuente interna que produce energía libre es fuente de displacer. Es en este sentido que el placer se acerca conceptualmente —aunque no se asimila, como veremos en la segunda sección— a la tendencia a la descarga y el consecuente retorno al cero de energía. El placer es la sensación que se experimenta en la acción de descarga. Pero como vimos, la descarga nunca alcanza su cometido de descarga integral. A ello se opone el proceso secundario que ha fijado y ligado cantidades de energía.

Al proceso secundario le son atribuidas las actividades del pensamiento, en la acepción tradicional del término, es decir, en el sentido en que se atribuye a una mente consciente. "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, 2007, p. 303). Encontramos allí la dimensión de lo volitivo, es decir, las funciones elementales del yo. El yo es el gran sistema inhibidor de la descarga, responsable del mantenimiento de los niveles mínimos de energía para los requerimientos de la vida. "Por consiguiente, si existe un yo, por fuerza inhibirá los procesos psíquicos primarios" (Freud, 1992h, p. 369). La acción inhibidora del yo protagoniza la acción de ligazón e impedimento de la descarga energética, como veremos luego de abordar las pulsiones en el próximo apartado. El proceso primario, en cambio, funciona por condensaciones y desplazamientos de representaciones, buscando siempre la descarga por las vías más cortas y desatendiendo la realidad exterior. La pulsión en su sentido más elemental y económico se rige por el proceso primario, como veremos en el próximo apartado, mientras que el yo se opone a la inercia a la descarga de estas pulsiones.

En los primeros años de su "retorno a Freud", Lacan comenta con insistencia los textos metapsicológicos freudianos. El *Proyecto de psicología científica* recibe una particular atención en esta coyuntura revisionista. Al comienzo de su seminario *La relación de objeto*, dictado en el periodo 1956-57, Lacan insiste en el descubrimiento psicoanalítico de una relación profundamente conflictiva del sujeto con el mundo, retomando la noción de objeto enlazada al descubrimiento de la "repetición" regida por la tendencia a la descarga inmediata en el proceso primario. El objeto que debiera satisfacer es un objeto esencialmente perdido que el proceso primario reactiva imaginariamente, aboliendo la distinción entre lo imaginario y lo real, o en terminología propiamente freudiana, entre principio de placer y principio de realidad, reafirmando sobre todo la tendencia a la satisfacción imaginaria o el principio de placer. "En efecto, el principio del placer tiende a realizarse en formaciones profundamente antirrealistas, mientras que el principio de realidad implica la existencia de una organización o de una estructuración diferente y autónoma, la cual supone que lo que aprehende puede ser precisamente y fundamentalmente distinto de lo que se desea" (Laca, 1994, p.16). El principio de placer, tomado en su sentido más antagónico en relación al principio de realidad, se caracteriza por una tendencia profundamente imaginaria, que se aprecia an la reproducción alucinada de la "experiencia de satisfacción". "En otros términos, la satisfacción del principio del placer, siempre latente, subyacente, en todo ejercicio de la creación del mundo, tiende siempre en mayor o menor grado a realizarse bajo una forma más o menos alucinada" (Lacan, 1994, p.16). Esta contradicción entre el placer imaginario (recatectización del recuerdo una experiencia de satisfacción como si fuera el presente) y la satisfacción que necesita de la presencia material efectiva del objeto es un ejemplo concreto de la contradicción entre proceso primario/proceso secundario o principio de placer/principio de realidad. El objeto de la pulsión sexual, que funciona en el registro del principio de placer, es por ello conflictivo. No existe un objeto armónico. "No se trata en absoluto del objeto considerado por la teoría moderna como objeto plenamente satisfactorio, el objeto típico, el objeto por excelencia, el objeto armónico, el objeto que da al hombre una base para una realidad adecuada" (Lacan, 1994, p.15). La inadecuación fundamental se da entre los polos opuestos del conflicto psíquico.

Veremos en el siguiente apartado, dedicado a las pulsiones sexuales, que esta reproducción imaginaria es habilitada por la naturaleza del placer sexual, capaz de sostener en la fantasía mucho más que la satisfacción más "material" del objeto de las "necesidades vitales" o pulsiones de autoconservación. Mientras que las necesidades

vitales iluminan el camino hacia lo extranjero del mundo, independiente de los deseos del sujeto, los deseos sexuales se repliegan fácilmente en el autoerotismo y lo imaginario. Más tarde, en nuestro primer apartado dedicado al yo en su valencia más biopsicológica, veremos esta reproducción imaginaria, aunque centrándonos en la "experiencia de dolor" antes que en la "experiencia de satisfacción".

De manera más general y abarcativa, esta clase de oposiciones dialécticas reaparecerán constantemente a lo largo de nuestra exposición metapsicológica. Queda así planteada en el *Proyecto de psicología científica* (1896) la oposición metapsicológica entre proceso primario/proceso secundario, así como entre principio de inercia/principio de constancia, entre principio de placer/principio de realidad. Pasemos ahora al abordaje pormenorizado del primer concepto metapsicológico: la pulsión. Veremos que la pulsión es el proceso metabiológico más elemental de la metapsicología, localizada esencialmente en el proceso primario. Luego, trasladándonos hacia el otro polo del conflicto psíquico, desplazándonos hacia el proceso secundario, abordaremos la noción de yo en la teoría psicoanalítica.

6.1.4. Las pulsiones y la cosa sexual

Las pulsiones son el primer concepto metapsicológico en jerarquía de importancia. Se dice corrientemente que es la piedra de toque del psicoanálisis junto al concepto de represión, otro gran componente de la metapsicología. Sin embargo, conviene abordar el concepto de pulsión con el problema de la sexualidad en psicoanálisis, cuya conjunción da lugar a las pulsiones sexuales. Si bien hay pulsiones no sexuales en psicoanálisis (como las pulsiones de autoconservación o la pulsión de muerte, así como también las llamadas pulsiones independientes), las pulsiones sexuales son consideradas las principales en la investigación metapsicológica y clínica. De hecho, las pulsiones sexuales se encuentran en el terreno intermedio de las oposiciones dialécticas de las diferentes clases de pulsiones, como veremos en este apartado.

En el psicoanálisis se ha insistido con razón en la distinción entre pulsión e instinto. Algunas traducciones tempranas de Freud al inglés, al francés y al castellano han optado por traducir el *Trieb* freudiano por *instinct (*caso de la *Standard Edition)*, *istinto*, o instinto, descuidando el hecho de que el término alemán *Instinkt* existe y es empleado por Freud con un uso perfectamente diferenciado de aquel destinado al *Trieb*. A diferencia del primero, *Trieb* hace referencia a un empuje de carácter general sin que se haga alusión

a las formas concretas con las que tal empuje alcanza su meta a través de un objeto preformado. Scarfone (2005) nos recuerda que el término es rico en significaciones y matices. *Trieb* puede abarcar al *Instinkt*, al que sin duda excede con mucho: puede ser empuje, inclinación, tendencia. El verbo *trieben* puede ser transitivo y significar empujar, expulsar fuera de sí, conducir, pero también "ocuparse de", "librarse a", moldear, accionar. En su forma intransitiva significa "ir a la deriva", flotar, brotar. El sustantivo *Trieben* indica tanto una ocupación o actividad como ardides, urdimbres o agitación (Scarfone, 2005, pp. 24-5). La pulsión es un estímulo que demanda trabajo, en cierto modo es lo opuesto de la capacidad de trabajo o respuesta que se le supone al instinto y otras nociones similares., ya que la pulsión no dice nada o dice muy poco sobre cómo tiene que suprimirse esa tensión generada en el aparato psíquico. Antes de abordar la pulsión desde el punto de vista de su concepto y su inserción teórica en la metapsicología, veamos algunas consideraciones históricas sobre el surgimiento de este concepto.

La pulsión hace su primera aparición pública en *Tres ensayos de teoría sexual* (1905), el primer texto freudiano publicado donde se presentan complejas reflexiones biológicas, fisiológicas y químicas para rendir cuentas sobre el origen de la sexualidad pulsional. Antes, la pulsión ya estaba presente explícitamente en algunos textos freudianos. El más importante de estos manuscritos tempranos es el *Proyecto de psicología científica*, escrito en 1895 pero publicado póstumamente en 1950 por la colección de la *Standard Edition* de las obras completas de Freud. Este último manuscrito es considerado desde su aparición el primer trabajo completo de metapsicología de Freud, ya señalamos cuanta importancia tiene para el estudio de los restantes textos teóricos de Freud. Las pulsiones aparecen allí con el significado que se les atribuirá en 1905, definidas como "exigencia de trabajo" impuesta al aparato psíquico por estímulos procedentes desde el interior del organismo. Sucede casi lo contrario con el capítulo VII de *La interpretación de los sueños*: predomina la referencia al sueño como cumplimiento de deseo, siendo el deseo un fenómeno psíquico antes que orgánico. El deseo forma parte de la dimensión psíquica de la pulsión. Lo mismo sucede con las nociones de "representación de cosa" y "representación de palabra", que acompañan siempre a la pulsión, o con su correlato en la "identidad de percepción" y la "identidad de pensamiento". Estas nociones están más enfocadas en el psiquismo que en procesos somáticos. La representación (*vorstellung*) también es parte de la dimensión psíquica de la pulsión, en tanto esta se encuentra en el límite entre lo psíquico y lo somático, como veremos. Cuando Freud presenta a la comunidad científica su *Trieb* en *Tres ensayos de*

teoría sexual, lo hace con la ambición de proporcionar un soporte "biológico", "fisiológico" y "químico" a su teoría del deseo desarrollada en el plano psíquico en *La interpretación de los sueños* (1900). Como se dijo, a partir de su ruptura con Fliess, Freud debió ocuparse tanto de la teoría psíquica como de la teoría metapsíquica, metapsicológica o finalmente metabiológica.

Unas palabras más sobre el origen del concepto de pulsión en relación a la represión y a la cosa sexual que siempre acaba demandando operaciones de represión. Si bien la noción de represión es el "operador dinámico" de la pulsión en el conflicto psíquico, como dice Assoun (2002), en el sentido de que la pulsión precede lógica u ontogenéticamente a la represión, la represión la antecede cronológicamente en el desarrollo histórico de la teoría. La necesidad del concepto de pulsión se aprecia en la necesidad de teorizar lo sexual, siendo siempre representaciones de índole sexual las que son objeto de represión, en términos de algo más complejo que sexualidad genitalizada. La sexualidad infantil polimorfa que descubre Freud es necesariamente pregenital en tanto se carece del desarrollo de los caracteres sexuales secundarios. Veremos en breve que la pulsión es aquello que distorsiona y parasita el orden sexual, tornando a la sexualidad en polimorfa, al mismo tiempo que lo sexual es lo que torna a lo pulsional en algo pasible de ser vivido con placer en la propia tensión, sin haber accedido necesariamente a la descarga. En otras palabras, la pulsión tomada por sí sola es un concepto esencialmente económico o cuantitativo que se refiere a la meta de descarga, mientras que la sexualidad aporta su cuota de cualidad con sus placeres voluptuosos, desviados de las meras funciones de autoconservación. La necesidad del concepto de pulsión en los primeros pasos de la gesta psicoanalítica se ve también tras el abandono de la teoría de la seducción. Como se dijo, esta teoría postulaba la existencia de abusos sexuales reales en la historia infantil del sujeto que habían producido "traumas sexuales". Pero hacia finales del período "preanalítico", Freud abandonará esta correlación empirista entre psiquismo y realidad para presentar una teoría compleja del acontecimiento psíquico, de la memoria y de la fantasía, inaugurando una temporalidad retroactiva ("estructural"), específica del psiquismo, que modelará con mayor relieve la asimetría entre "realidad psíquica" y "realidad material". La sexualidad, conceptualizada como "pulsiones sexuales", junto a la experiencia de satisfacción, la satisfacción alucinatoria que la reproduce imaginariamente y la represión, vendrá a sustentar esta nueva materialidad psíquica, más distanciada del realismo empirista inicial. En otras palabras, al renunciar al traumatismo factual, Freud traslada su atención desde el "atacante externo"

al "atacante interno" del psiquismo, es decir, a las pulsiones como estímulos intrasomáticos. Ahora dejemos la presentación de perspectiva historicista y pasemos a la exposición de los conceptos según un orden teórico-sistemático.

La tendencia fundamental del aparato psíquico es la búsqueda de placer o evitación del displacer. Desde el punto de vista económico, ello implica que el psiquismo busca deshacerse de las tensiones introducidas en el aparato por estímulos generadores de excitaciones. Estos estímulos introducen cargas y llaman al trabajo psíquico a desahacerse de estas. "Por «pulsión» podemos entender al comienzo nada más que la agencia representante *{Representanz}* psíquica de una fuente de estímulos intrasomática en continuo fluir; ello a diferencia del «estímulo», que es producido por excitaciones singulares provenientes de fuera" (Freud 1905/1992, p.135). Estos estímulos internos "no poseen cualidad alguna, sino que han de considerarse sólo como una medida de exigencia de trabajo para la vida anímica" (Freud 1905/1992, p.132). A diferencia de los estímulos externos de los que el psiquismo puede defenderse realizando una acción motriz que aparte el estímulo molesto, los estímulos intrasomáticos, pulsionales, no pueden ser rehuidos con una acción simple (retirar la mano del fuego, apartar la vista del sol). El psiquismo, interrelacionado con el organismo, se ve compelido a trabajar, a volverse sofisticado, a complejizarse en aras de una modificación del mundo y de sí mismo, o de su situación en el mundo para descargar esa excitación por vías permitidas. Es de este modo como las pulsiones son consideradas los auténticos motores del progreso evolutivo humano, tanto en términos de evolución biológica como de desarrollo técnico cultural. En *Las pulsiones y sus destinos*, publicado en 1915, la pulsión ya no será solo la agencia representante psíquica, sino que englobará tanto a las excitaciones intrasomáticas como a la agencia representante, encargada de representar la excitación intrasomática en el plano psíquico.[124]

La pulsión, entonces, es una exigencia de trabajo impuesta al psiquismo por su trabazón con lo corporal. Siguiendo la más célebre definición de la pulsión, brindada por Freud en "Las pulsiones y sus destinos" (1915). Además de su naturaleza esforzante, se caracteriza por tener una fuente de la que parte esa excitación-exigencia, una meta que es

[124] Otras interpretaciones restringen la noción de pulsión a las excitaciones somáticas, relegando el factor psíquico a una representación externa a la pulsión en sí. Tales matices interesan poco aquí. Basta con señalar que la pulsión es el eslabón conectivo entre el plano somático y el plano psíquico, entre la *res extensa* y la *res cogitans*, como veremos a propósito de la importancia de la teoría de la pulsión para desmantelar la interpretación clásica del *ego* cartesiano. Este encadenamiento entre ambos planos hace de la pulsión el concepto materialista de enraizamiento "biológico" del psicoanálisis.

la finalidad de satisfacción o descarga de esa excitación y el cese de la exigencia, y un objeto mediante el cual se alcanza esa meta ansiada. Factor esforzante, fuente, meta y objeto constituyen las cuatro dimensiones de la pulsión.

Si la tendencia a deshacerse de las tensiones o cantidades energéticas, percibidas cualitativamente como displacer, fuera absoluta, cabe suponer que no habría razón para que el psiquismo consintiera en trabajar, en producir para la vida y perpetuar la demanda de trabajo. Algo debe dialectizar o subvertir la "sensación" de esas tensiones para hacer del trabajo psíquico y de la vida en general algo susceptible de placer. Como mínimo, son necesarios dos principios para inteligir la dinámica de la dialéctica. Al "principio de displacer/placer" (o "inercia a la descarga integral") se opone un "principio de realidad".

Aquí entra en juego la noción de sexualidad en psicoanálisis. Mientras que estímulos internos como el hambre, el sueño, la sed, la necesidad de respirar o la necesidad de excreción, son claramente displacenteros, siendo la acción motriz específica para su aplacamiento la causante de la cualidad placer y de la reducción cuantitativa de la tensión, los estímulos sexuales son a todas luces placenteros en sí mismos. Es decir, provocan placer antes de su descarga real, aunque más no sea porque la posibilidad de descarga se encuentra en el horizonte de posibilidades, como observa Freud. Esta característica de la sexualidad proporciona el operador dialéctico de la pulsión para tornar las tensiones displacenteras en placenteras. Estas experiencias excederán ampliamente el marco de la sexualidad en el sentido restringido de una sexología: la "cosa sexual" del psicoanálisis va más allá de la sexualidad genital, como antes se dijo. Lo sexual abarca un conjunto de excitaciones placenteras, presentes desde la infancia, que no pueden reducirse a necesidades fisiológicas o "pulsiones de autoconservación" (la dimensión más funcional de las pulsiones).

En sus orígenes de excitación intrasomática, la pulsión también expresa una necesidad que debe ser satisfecha bajo la sensación de displacer: son las pulsiones de autoconservación. Laplanche (1989) ha propuesto llamarlas "funciones de autoconservación", con la intención de hacer resaltar el aspecto funcional, sin recurrir a la caduca noción de instinto, al tiempo que se separa lo pulsional de lo adaptativo. Se trata de una medida preventiva de claras ventajas aunque también discutible por coartar la amplitud y complejidad dialéctica del concepto de pulsión.[125] Hay que atender a la

[125] Se puede argüir que esta opción coarta la amplitud de la noción de pulsión (al privarla de su dimensión de "autoconservación") ya que hace a un lado uno de sus aspectos más fuertes en cuanto a la indicación de

divergencia entre pulsiones de autoconservación y pulsiones sexuales, ya que se opondrán con fuerza entre sí en el conflicto psíquico. Freud llamó a la autoconservación "pulsiones del yo". Estas pulsiones son introducidas en *La perturbación psicógena de la visión en psicoanálisis*, en 1910, pero su lugar se encontraba prefigurado ya en *Tres ensayos*. Con la llegada de la teoría del narcisismo, pulsiones de autoconservación y pulsiones del yo ya no se referirán con precisión a lo mismo. Las pulsiones de autoconservación apuntarán a la acción adaptativa en la dirección que se esfuerza el yo en su valencia más biopsicológica. Las pulsiones del yo se referirán a las pulsiones sexuales del yo, a la libido yoica, la valencia libidinal del yo, que se superpone en buena medida (pero no por entero) a las pulsiones de autoconservación, pudiendo llegar a complementarlas, del mismo modo en que el amor complementa a la función nutritiva.

Lo sexual carece de objeto preformado, está abierto a la indeterminación o diversificación pulsional más que a la determinación instintual, encontrándose esta última fuertemente adaptada, basándose en una relación estructurada entre organismo-medio. En el primero de los *Tres ensayos*, titulado "Las aberraciones sexuales", Freud cuestiona la idea de una sexualidad instintual de objeto preformado en el humano.[126] Se presenta una larga serie de casos de "desviación" de la sexualidad de sus fines reproductivos-funcionales en la que el rigor analítico se enriquece progresivamente en consideraciones y detalles. Hallamos una homosexualidad determinada por factores incidentales, la postulación de una bisexualidad originaria, una investidura sexual dirigida a sujetos sexualmente inmaduros, hay fetichismo sexual con fijaciones que excede al interés por los órganos genitales. Más aún, hay un uso universalmente extendido de la mucosa de la lengua y la boca como órgano sexual, así como del orificio anal, que llegan a reclamar el estatus de órganos sexuales de los genitales. Así se constata que en la sexualidad humana hay *nuevos propósitos*, más allá de la genitalidad, la reproducción, la conservación, esto es, más allá de fines funcionales. Desde el monismo funcionalista, estos florecientes elementos son gratuitos, no absorbibles en la causalidad funcional. Freud reenfoca su óptica con más precisión. "Un examen más atento muestra siempre que estos nuevos propósitos, aun los más extraños en apariencias, ya están esbozados en el acto sexual normal" (Freud 1905, p. 141). Demorarse en los "placeres previos" de ver, tocar, decir, *fantasear*, son el resultado de la irradiación de lo sexual más allá de lo funcional-

los orígenes "biológicos" de las pulsiones y con ello se oscurece el materialismo metabiológico de psicoanálisis. No ahondaremos en estas cuestiones.

[126] Laplanche (1989) dice que este ensayo podría llamarse "El instinto perdido".

instintual, o, expresado en términos clásicos para el psicoanálisis, son la consecuencia de la *parasitación* de lo sexual por lo pulsional.[127] Algo de la *gratuidad* de la pulsión ayuda a entender qué ha sucedido con lo sexual en la vida humana. Lo perverso en su sentido amplio, más allá de su sentido acotado a lo psicopatológico, designa esta potente desviación de los caminos y el incremento en los rodeos con respecto a una finalidad funcional y los supuestos objetos "naturales" atribuidos a la sexualidad. Esta sinergia de la exigencia pulsional y la catexia placentera que proporciona lo sexual evita la catástrofe que se anunciaba con el "desamparo humano", que abordaremos luego. O simplemente evita un monismo de la descarga y la muerte en clara antinomia con la "dialéctica de la vida". El trabajo pulsional queda anudado también a la vida, ya no condenado a una "descarga integral" o a la tendencia unilateral de una pulsión de muerte.[128] Ahora tenemos los dos principios necesarios: "inercia a la descarga" y "principio de constancia", que en la última teoría de las pulsiones estarán representados por la oposición dialéctica entre pulsión de muerte y pulsiones de vida.

Desde el punto de vista de las "fases" de emergencia de las pulsiones sexuales, se constata primero la acción de las pulsiones de autoconservación. Hambre, sed, sueño, frío, entre muchas otras, seguidas del aplacamiento por las acciones motrices específicas necesarias, sin consideración de las acciones motrices complementarias (que realiza el Otro materno). El caso prototípico es el de la relación del pequeño *infans* con el seno que lo alimenta. El seno satisface la función nutritiva, colmando una tensión en el registro de las pulsiones de autoconservación. Ahora bien, un placer nuevo emerge en esta relación de conservación funcional. De esa acción de nutrición surge un *placer suplementario*, en adelante no reabsorbible en la satisfacción de la necesidad de la que surgió. Por el contrario, el suplemento de experiencia placentera adquirirá mayor autonomía con el tiempo. La "prima de placer" yace en la acción misma del chupeteo: en el contacto de la lengua y los labios con el pezón y en el roce de la mucosa con la piel. Vemos un placer en sí mismo cuando el chupeteo se traslada a *otros objetos* (chupeteo del pulgar y una sucesión indefinida de objetos sustitutos), desligados ya por entero de la nutrición. Este placer "gratuito" proviene de la conjunción entre el factor sexual y el factor pulsional. Se

[127] Milner (1996) afirma que lo sexual en psicoanálisis está abierto a la contingencia infinita por acción de la parasitación de la pulsión de muerte.
[128] Que, aunque prefigurada en la "descarga integral" en el *Proyecto*, deberá esperar hasta 1920 para hacer su escandalosa aparición y poner a prueba la aceptación del psicoanálisis una vez más.

trata de un placer sexual, ya que se trata de un placer "voluptuoso"[129]. También es una satisfacción pulsional por carecer de determinación de objeto y ofrecerse a objetos sustituibles. Dimos aquí con algo de importancia mayor: un placer suplementario, desligado de las pulsiones de autoconservación, que ya no dependerá exclusivamente de la presencia real del objeto para experimentar placer sino que se complacerá en gran medida en rememorar la experiencia de satisfacción. Un primer grado de ampliación de lo sexual a lo erógeno, más allá de lo genital, alcanza un segundo grado de ampliación desde la estimulación con "objeto real" de esas zonas erógenas (no necesariamente genitales) a la estimulación por "alucinación" o reproducción del objeto en base a un recuerdo. Pero, siguiendo a Freud, siempre ateniéndonos al marco materialista que limita la profusión infinita de lo imaginario, la estimulación sexual en tanto estímulo (que demanda una exigencia de trabajo) es placentera solo en la medida en que la descarga material se anticipa a lo real en el campo representacional-psíquico como "representación-fin", como horizonte de posibilidades de acciones reales, a no ser el caso de las "perversiones", esta vez en el sentido más acotado de la psicopatología. De la misma manera, la fantasía es placentera en el marco limitado de un final-descarga realizable, salvando las perversiones.

De profundizar en el devenir empírico de esta "evolución psicosexual", esencial para un acercamiento a la clínica psicoanalítica, nos adentraríamos en el terreno de las organizaciones libidinales con sus respectivas fases (oral, sádico-anal, fálica pregenital, latencia y, finalmente, la fase genital con el advenimiento de los caracteres sexuales secundarios), sus integraciones relativas y sus contradicciones en el marco del conflicto psíquico. Ello incluso nos conduciría, casi sin darnos cuenta, a los "complejos psíquicos". Esto excede con mucho nuestros propósitos. Pero destaquemos que el recorrido de esta "evolución", a diferencia de lo que sugiere el término, no está teleológicamente garantizado por la unificación final entre pulsiones sexuales parciales y pulsiones de autoconservación totales, principio de placer y principio de realidad, realidad psíquica y realidad material. Y si bien consideraciones mayores sobre las "fases libidinales" serán

[129] Desde sus investigaciones sobre la histeria Freud había advertido la relación de los síntomas neuróticos con lo sexual, antes de la noción de pulsión como auxiliar de lo sexual, o visceversa. Trabajos más especializados que el presente pueden guiar al lector en las relaciones descubiertas en el período preanalítico entre sexualidad, neurosis y el síntoma como la satisfacción de un deseo sexual reprimido, de las que hemos efectuado una presentación más arriba, en el apartado sobre la "cosa sexual" en el nacimiento del psicoanálisis.

omitidas aquí, debemos tener en cuenta la noción de zona erógena[130] en tanto manifestación concreta de la ampliación de lo sexual más allá de la genitalidad, y así desplazarnos desde un cuerpo biológico-funcional a un cuerpo erógeno-pulsional o metabiológico. Con ello se ve que las pulsiones sexuales, aquellas sobre las que especialmente recae la acción defensiva de la represión, que funda la escisión del aparato psíquico, se caracterizan por ser parciales (restringidas a zonas erógenas, su meta es el placer de órgano), en lucha incansable con las tendencias biológico-adaptativas totales en las pulsiones de autoconservación, aquellas que tienden a integrar al organismo individuado en un todo coherente y organizado. Esta finalidad de integración es la función primera y última del yo, como veremos. Al mismo tiempo, resaltemos que una sexualidad extendida más allá de la genitalidad es lo que posibilita la existencia de una sexualidad infantil (pre-genital), piedra de toque de la clínica psicoanalítica.

Las zonas erógenas son presentadas en *Tres ensayos* (1905), aunque discutidas ampliamente con Fliess en las correspondencias. Luego de una larga lección sobre la ausencia de objeto natural o preformado que haga de complemento para la realización de la meta de la pulsión sexual, Freud procede a destacar los dos factores innatos en la cría *sapiens*: 1) la situación de desamparo humano, consecuencia inmediata de la falta de especialización funcional-instintual para la supervivencia de la cría en un plazo de maduración más o menos breve, y 2) una gran excitabilidad sexual. El factor de desamparo, consecuencia directa de una falta de especialización (factor pulsional que nace de la *falta* de respuesta preformada, instintual), unido al factor de excitabilidad sexual, da lugar a la pulsión sexual. La excitación pulsional, intrasomática, generalizada a todo el cuerpo, esencialmente cuantitativa y de cualidad mínima,[131] es reconducida a zonas erógenas específicas por confluencia de lo pulsional con lo sexual. Además de imprimir a lo pulsional una sensación placentera, lo erógeno, a través de las zonas

[130] Las zonas erógenas son el punto de partida para consideraciones más amplias sobre las fases libidinales y sus organizaciones respectivas.
[131] En *Tres ensayos* Freud insistió en que las mociones pulsionales "carecen de cualidad" en tanto que son esencialmente cuantitativas (medida de exigencia de trabajo). El *mínimum* de cualidad aportada por las pulsiones es el de la serie placer-displacer, dinamizado dialécticamente por la injerencia cualitativa de la cosa sexual. Muchos años después, en *El yo y el ello* (1923), momento de formulación de la segunda tópica, Freud insistirá en esta idea: el plano fenoménico-sensorial, volcado especialmente hacia la captación de los estímulos exteriores al organismo, proporciona una gran diversidad de cualidades. Las excitaciones intrasomáticas provenientes del ello, desligado del exterior por la intromisión del yo, se perciben de modo cualitativamente pobre como placer-displacer. Esta pobreza cualitativa puede ser enriquecida por el establecimiento de conexiones asociativas, mediante "representaciones de cosa", con cualidades aportadas desde el yo (percepción-conciencia), pero solo en segundo término. Estas reflexiones ya están presentes en el *Proyecto*. Lo veremos en la siguiente sección.

erógenas, localiza en regiones específicas del cuerpo la actividad pulsional al canalizarla por zonas erógenas variadas. En principio, toda localización de revestimiento cutáneo-mucoso es pasible de ser sexualmente catectizada, de ser cargada con algún tipo de excitación sexual. Se puede ser más específico: algunas regiones parecen "predestinadas" a excitarse sexualmente, como la zona oral, anal, genital. Pero también se puede ser más general y extender la propiedad erógena: al final, todo el cuerpo es erógeno en potencia, pasible de ser erogeneizado de acuerdo a las circunstancias histórico-aleatorias específicas de la vida del sujeto.

Atendamos al vínculo entre la noción de "fuente" de la pulsión y las zonas erógenas. Así, se ve que nos desplazamos desde la fuente intrasomática primera, general y pobre desde el punto de vista de sus cualidades, hacia otras fuentes más específicas y más ricas en cualidades, consideradas las pulsiones sexuales en este segundo momento. Las zonas erógenas actúan como fuentes de diversas pulsiones sexuales, siendo secundarias en relación a la excitación intrasomática. Las pulsiones sexuales son "parciales": se sirven de partes del cuerpo (seno, heces, pene o en última instancia cualquier otro) como objeto mediante el cual alcanzan su meta.[132] Con esto vemos el carácter monista y antidialéctico que le será concedido a la pulsión de muerte, que será conceptualizada por el Freud tardía como la pulsión por excelencia. La manifestación de la pulsión de muerte no puede darse sino por los rodeos y "mezclas" obligadas que le imponen las pulsiones de vida. Estas últimas abarcarán a las pulsiones sexuales en la última teoría de las pulsiones.

Si prestamos atención a los rasgos del objeto (parcial) de las pulsiones sexuales parciales, extraeremos algunas importantes características sobre lo parcial y el autoerotismo que son esclarecedoras para el abordaje del conflicto psíquico en términos de pulsiones sexuales/pulsiones de autoconservación, importante parada en el arduo recorrido hacia la distinción identificación simbólica/identificación imaginaria. 1. El objeto puede estar en el exterior (seno) o en el cuerpo (excrementos, pene). Lo que cuenta es su función de complemento de una zona erógena o de una pulsión parcial. Las zonas erógenas son independientes unas de otras, la satisfacción es local, *in situ*, descoordinada con respecto al placer global del cuerpo. 2. Tras esa primera relación objetal boca-seno, la pulsión sexual oral buscará objetos sustitutos que el psiquismo pueda dominar mediante la motilidad: aquellos a disposición en el cuerpo propio. Esto conduce a un pliegue

[132] Las pulsiones sexuales parciales se oponen a la persona total como objeto en el caso de la elección de amor. Lo veremos luego.

autoerótico que puede asegurarse en las tres fases pregenitales. Para la fase oral: sustitución de objetos para el chupeteo. Para la fase anal: retención-expulsión de las heces. Para la fase fálica pregenital: masturbación infantil peneana o clitorideana.[133] 3. El objeto es *separable* del cuerpo, ya sea en la realidad (seno, excremento) o en la fantasía (el pene en el complejo de castración). 4. El objeto puede perderse, lo que da lugar a una angustia de la pérdida, culminando en "angustia de castración" o de "pérdida de amor". Ello conduce al niño al complejo de Edipo (del ser el complemento al tenerlo ¿tener o no tener el falo?).

Con estos cuatro puntos buscamos remarcar la trabazón de lo parcial con el autoerotismo en forma de desprendimiento: la parcialidad precede al autoerotismo y habilita su emergencia. Hacemos énfasis en el sentido primero que Freud le concedió al término "autoerótico". Allí no se trata de una totalidad biopsicológica o yoica libidinal, no se trata de un narcisismo.[134] El autoerotismo es el modo de satisfacción más o menos autosuficiente de una zona erógena dada la cercanía física del objeto que complementa la pulsión sexual allí activa, objeto manipulable según los deseos del *infans,* y por eso de mayor disposición para su uso frecuente, reduciendo a *casi nada* la importancia del mundo exterior. Esto es el autoerotismo en su confluencia con el problemático "narcisismo primario", que trataremos más adelante. Hay una confluencia de la dinámica de ambos, pero no se confunden en un mismo estado, como veremos al abordar el yo libidinal o narcisista.

A diferencia de las psicologías clásicas, como las de Piaget o Vigostky, la interrelación entre lo biológico y lo psíquico en psicoanálisis no es la de un *reflejo* o de una continuidad de lo biológico en lo psíquico, por medio de "capacidades" transmitidas, complejizadas y amplificadas en el pasaje de un plano al otro. Desde este marco naturalista, la transmisión de capacidades del *soma* a la *psiquis* se sostiene en base a una conexión puramente positiva o transparente, sea conocida o supuesta. La mente es el espejo del organismo. Se puede decir que allí la complejización del sistema nervioso en la evolución del *sapiens* conlleva ganancia en aptitudes, facultades y capacidades. En psicoanálisis, se parte del hecho indiscutible de la "complicación del esquema reflejo" y

[133] Ya que el clítoris es concebido en las "teorías" (fantasías) sexuales infantiles como un pene embrionario, miniaturizado o mutilado.
[134] Posteriores consideraciones de Freud acerca de un narcisismo primario que se correspondería con las modalidades autoeróticas de satisfacción de las pulsiones sexuales parciales oscurecerán la teoría sexual y la teoría del narcisismo. La confusión no hace más que aumentar al incorporar a la problemática el adjetivo "anobjetal" atribuido al autoerotismo. Lo hemos trabajado en Venturini (2015b). Son problemas centrales aquí y luego los abordaremos con detención.

del sistema nervioso en general. Pero así como habrá nuevas aptitudes, también habrá nuevos infortunios. Freud se interesó por el desamparo de la cría *sapiens* y por su larga dependencia del *Nebenmensch*, del prójimo que lo toma a su cargo, del Otro materno. Lacan habrá contado con sus propias referencias neurofisiológicas para respaldar la tesis del desamparo humano, como veremos al abordar el estadio del espejo y la formación del yo. De momento, interesa resaltar que la conexión entre *soma* y *psiquis* en psicoanálisis está marcada por cierta discontinuidad, desperfecto o incapacidad. Hay cierta *diferencia* en la continuidad. El inconsciente freudiano es el eslabón perdido entre la biología y la psicología, como dice Assoun (2002). Esta es una sugerente analogía si se hace énfasis en "perdido", lo que ilustra el factor de negatividad inmiscuido. A diferencia de la noción de "instinto" o de sus avatares en el esquema reflejo, la pulsión no es una "capacidad". Scarfone refiere a esta exigencia, que no es una capacidad —no es de índole instrumental, es una obligación impuesta— lo que años más tarde será denominado pulsión. "Si la pulsión fuese en sí misma una fuerza mecánica, una energía, representaría entonces una capacidad de trabajo y no una exigencia. Si la pulsión es, por el contrario, una exigencia —y no una simple capacidad— de trabajo para lo psíquico se debe a que ella no vehiculiza la energía, en el sentido de un ajuste mecánico (Scarfone, 2005, p. 52). La pulsión es una exigencia de trabajo impuesta al psiquismo por el cuerpo, una solicitud, una demanda, sin que nada se diga sobre las respuestas adecuadas para acallar ese grito del cuerpo. Ahora que presentamos a la teoría de las pulsiones, haciendo énfasis en las pulsiones sexuales, aquellas en las que Freud se interesó principalmente desde un principio por ser el comienzo del conflicto psíquico, podemos abordar el concepto de yo en psicoanálisis, trasladándonos al otro polo metapsicológico del conflicto psíquico.

6.1.5. El yo y el orden vital: la valencia biopsicológica del yo

A lo largo de la obra de Freud, el concepto de yo varía de acuerdo al énfasis que se hace en tal o cual función que le compete. Puede decirse que las principales funciones que recaen sobre su órbita de acción se mantienen relativamente constantes en la evolución de la teoría psicoanalítica, pese a los cambios de énfasis que veremos en este apartado. El yo ha sido siempre la principal instancia psíquica o subestructura del proceso secundario al servicio de la identificación de la realidad exterior, refrenador o "inhibidor" de la inercia a la descarga integral del proceso primario. Luego emergió la dimensión libidinal o narcisista del yo que problematizó la noción de un yo esencialmente al servicio

del proceso secundario, ya que las propiedades eróticas de las pulsiones sexuales, localizadas desde el surgimiento del psicoanálisis en el polo "demoníaco" del proceso primario, vienen a contaminar el carácter funcionalista-adaptativista del yo de los inicios de la teoría. Entonces, sin menoscabo de las múltiples valencias que suscita esta noción, entre analistas de la obra de Freud (Laplanche 1987, Laplanche y Pontalis 2007, Assoun 2002) se constata que la complejidad de esta instancia puede articularse en una oscilación entre dos polos. El primero tiene un talante biologicista, psicologista, empirista, adaptativista y funcionalista. El otro polo encarna los descubrimientos más propiamente psicoanalíticos sobre la naturaleza del yo. El yo sería la introyección de una "masa" libidinal que crea al yo narcisista en base a una identificación. Esto no quiere decir que la primera noción no sea psicoanalítica. Simplemente señalamos que su estrecho vínculo con la conciencia, la percepción, el control de la acción motriz y su orientación general a las "funciones" o pulsiones de autoconservación en aras del "orden vital" lo emparientan al marco epistémico monista e integrativo del biologicismo y la psicología. Por ello esta dimensión o valencia del yo ha sido un el flanco de absorción teórico por parte de las corrientes psicologicistas posfreudianas que buscaron integrar al psicoanálisis a la psicología, como fue el caso de la *ego psychology*. Con fines de tratamiento heurístico, a la primera valencia la llamaremos "yo biologicista", a la segunda "yo libidinal". La existencia de estas dos valencias en el concepto psicoanalítico de yo se aprecia en los dos capítulos que Laplanche le dedica al ego en *Vida y muerte en psicoanálisis*: "El yo y el orden vital" se refiere a la valencia biopsicológica del yo mientras que "El yo y el narcisismo" trata sobre la valencia libidinal o narcisista.

El estado de "desamparo" (*Hilflosigkeit*), tematizado por primera vez en el *Proyecto de psicología científica* (1896), mantiene a la pequeña cría *sapiens* lactante en una situación de impotencia absoluta para satisfacer sus necesidades, dependiendo por completo de otro adulto, el *Nebenmensch,* para la realización de las acciones motrices específicas que el lactante no puede llevar a cabo. "Si el individuo auxiliador ha operado el trabajo de la acción específica en el mundo exterior en lugar del individuo desvalido, este es capaz de consumar sin más en el interior de su cuerpo la operación requerida para cancelar el estímulo endógeno" (Freud 1992h, p. 363). El estado de desamparo humano, además de implicar un desamparo motriz (*motoricshe Hilflosigkeit*), conlleva un desamparo psíquico (*psychische Hilflosigkeit*): el déficit motriz conduce al incremento de tensiones intrasomáticas (pulsionales) que el aparato psíquico es incapaz aún de dominar ("ligar"). Al comentar esta dupla conceptual, Laplanche dice que el desamparo, la

"prematuración", consiste en "estar enfrentado a tareas de nivel demasiado alto para el grado de maduración psicofisológica" (1989, p.100). En *Inhibición, síntoma y angustia* (1926), Freud vinculará este estado a la prematuridad humana. La falta de preparación fisiológica para arreglárselas en relación al mundo exterior hace que las excitaciones pulsionales sean más intensas. "Es necesaria la diferenciación precoz del yo con respecto al ello […]. Ese factor biológico crea, pues, las primeras situaciones de peligro y la necesidad de ser amado, que ya nunca abandonará al hombre" (Freud, 1992z, p.145). Estas ideas apuntan a las dos valencias del yo mencionadas.[1] De momento nos interesa retener que la prematuridad o falta de determinación instintual-fisiológica produce tensiones, inéditas en otras formas de vida. Estas se experimentan a nivel psíquico como un "estallido" traumático. Esta brecha entre las reacciones reales posibles y las respuestas que el aparato desearía brindar, auténtica agonía entre lo que es y lo que debería ser, llaman a la temprana conformación de un sistema que proteja al organismo de las sobrecargas producidas por su relación desprotegida con el exterior. Este "sistema" es el yo.

Hay un yo en tanto sistema percepción-conciencia, de raigambre biopsicológica, pero también hay un yo narcisista, libidinizado, un yo que demanda amor, producto de la relación interhumana con el otro, no dado de antemano como unidad biopsíquica. Desarrollaremos la noción de yo en las próximas secciones. Esta situación lleva a la dependencia del otro adulto, decíamos. Se trata del *Nebenmensch*, el prójimo o el Otro materno que propiciará los cuidados necesarios al lactante. Se ve lo necesario del lazo social en esta temprana y demandante relación. Al mismo tiempo, los cuidados "maternos" estimularán la erogeneidad del cuerpo del *infans* en sucesivas zonas. Retomaremos la "necesidad de ser amado" en la sección sobre el yo libidinal, ya que esta situación origina el amor. En este apartado trataremos la valencia biopsicológica, más adelante volveremos sobre la valencia narcisista.

El yo es una noción explícita en el *Proyecto*, texto que venimos analizando por su importancia como primer escrito metapsicológico completo. Aunque las funciones que le correspondían al yo estén presentes en la teoría del período siguiente (1900-1910), desaparecerá como noción explícita de los textos freudianos. El manuscrito se divide en tres partes. La primera parte presenta la teoría general del "sistema neuronal", que, como se dijo con anterioridad, prefigura al "aparato psíquico" de los textos por venir. Hay dos tesis básicas: una tesis tópica que señala tres (sub)sistemas "neuronales", y una tesis económico-dinámica sobre cantidades energéticas en circulación con intensidad variable

en el interior del sistema neuronal. Veamos esos tres sistemas, es decir, la tópica de esta primera metapsicología.

El sistema ϕ está encargado de recibir las cantidades energéticas del exterior y de evacuarlas tan rápido como sea posible, siguiendo el principio de inercia a la descarga integral de excitaciones que rige el proceso primario, como ya se mencionó. Está en conexión con la realidad exterior al organismo mediante receptores neuronales. Es excitado por la energía física de afuera, esa excitación despertada por el exterior en el interior de ϕ moviliza cantidades de energía nerviosa (prefiguración de la energía psíquica o libidinal). El sistema ϕ atiende únicamente la dimensión económico-energética. No percibe cualidades (imágenes sensoriales), solo cantidades (Q) que al excitar al sistema ϕ despiertan "cantidades nerviosas" (Qn). Además de la recepción de estímulos que lo excitan, tiende a descargarse automáticamente de ellos siguiendo el principio de inercia a la descarga. "El sistema ϕ, que está vuelto hacia ese mundo exterior, tendrá la tarea de descargar con la mayor rapidez posible las *Qn* que penetran en las neuronas, pero, de cualquier manera, estará expuesto a la injerencia de grandes *Q"* (Freud, 1992h, p. 438). Freud recurre a las "neuronas teleféricas", para explicar cómo una determinada Q que excita a las neuronas ϕ provocando Qn, es redirigida en parte hacia estas neuronas teleféricas que funcionan como pantalla para la energía física del exterior Q.[135] La noción de un principio de inercia a la descarga integral es sumamente importante ya esta tendencia actúa más allá de los interés de conservación de la vida, y prefigura a la pulsión de muerte (1920). También encontramos un modelo de esta descarga automática en la reacción refleja a estímulos, por ejemplo, de dolor.

> El principio de *inercia* explica en primer lugar la bi-escisión arquitectónica de las neuronas en motoras y sensibles, como un dispositivo para cancelar la recepción de *Qn* mediante libramiento. Ahora es inteligible el movimiento reflejo como forma fija de este libramiento. El principio de inercia proporciona el motivo para el movimiento reflejo (Freud 1992h, p.340).

[135] No entraremos en detalles sobre la función y localización de las neuronas teleféricas o pantallas protectoras. Para más detalles puede verse un estudio nuestro titulado "Metapsicología, estructura, sujeto. De las valencias del yo al estadio del espejo", de próxima aparición en *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y la educación* (Dir. Fernández caraballo).

La inercia será la "función primaria" del sistema neuronal. A esta función primaria (o proceso primario) se opone una secundaria, a ese principio de inercia se opone un "principio de constancia", operativo en el sistema ψ, como ya veremos. Aquí, en el dualismo función primaria/función secundaria (también llamado proceso primario/secundario) ya tenemos la expresión de la contradicción dialéctica de la metapsicología, como vimos en el apartado "6.1.3. La metapsicología: la contradicción dialéctica fundamental".

El dolor introduce nuevas complicaciones. En efecto, el dolor consiste en la introducción de estimulaciones por el impacto de grandes Q (la "injerencia de grandes cantidades Q"), más allá de la capacidad de reabsorción-descarga por el sistema ϕ, por medio de esas células nerviosas adyacentes que funcionan de pantalla (neuronas teleféricas). El sistema ϕ , así como todo el "sistema neuronal", dispone de una cantidad x de energía Qn, desconocida en su magnitud absoluta, pero inferior con respecto a aquella energía Q. De modo que el estímulo de dolor atraviesa al sistema ϕ y se dirige hacia el sistema ψ. Ocurre según este esquema: Q estímulos → Qn → Sistema ϕ: neuronas teleféricas (que son rebasadas...)→ Sistema ψ → respuesta motora.[136] El caso del dolor proporciona una visión de conjunto del tipo de conducción entre los sistemas ϕ y ψ. También encontramos en estas páginas una prefiguración de la teoría del trauma en Freud: el camino abierto por la excitación dolorosa puede dejar abierta una conducción perdurable para futuros estímulos similares. "El dolor deja como secuela en ϕ unas facilitaciones duraderas, como traspasadas por el rayo; unas facilitaciones que posiblemente cancelan por completo la resistencia de las barreras-contacto y establecen allí un camino de conducción como el existente en ϕ" (Freud, 1992h, p.352). Al involucrar al sistema ψ, nos encontramos en un nivel de complejidad mayor donde actúa el conjunto del aparato motor como final del proceso excitatorio, ya que habrá descarga mediante las acciones específicas de la motilidad. Pasemos al sistema ψ.

El sistema ψ recibe las excitaciones endosomáticas también en forma puramente cuantitativa. Se encuentra en un triple frente de contacto o mediación: tiene "detrás de sí" al sistema ϕ, "delante" al sistema ω y hacia adentro recibe los impulsos intrasomáticos (las pulsiones). Además es el subsistema neuronal encargado de la motilidad por lo que

[136] Esta misma secuencia es la del "esquema en peine" en *La interpretación de los sueños*, donde Freud presenta la trayectoria de estímulos en el arco reflejo como primer modelo fisiológico del trayecto de la pulsión.

cae bajo su dominio el aparato muscular. Se opone a la función primaria, puesta en acción en el sistema ϕ. Decíamos que *se hace necesaria una función secundaria que se oponga a la inercia a la descarga*.

> El principio de inercia es quebrantado desde el comienzo por otro principio. Con la complejidad de lo interno, el sistema de neuronas recibe estímulos desde el elemento corporal mismo, estímulos endógenos que de igual modo deben ser descargados. Estos provienen de células del cuerpo y dan por resultado las grandes necesidades: hambre, respiración, sexualidad (Freud, 1992h, p.341).

Los procesos intrasomáticos generan tensiones internas o pulsiones. Sucede que, para realizar la acción específica de descarga en este caso, el sistema neuronal debe moviliza energía nerviosa (mayores que en el proceso inmediato de excitación-descarga de ϕ). En todo caso, el apremio de la vida en el sistema ψ compele a la producción y almacenamiento de cierta energía nerviosa que debe encontrase disponible para su utilización en el sistema ψ. "En cuanto a la función secundaria, que demanda un almacenamiento de *Qn,* es posibilitada por el supuesto de unas resistencias que se contraponen a la descarga" (Freud, 1992h, p. 342). Las "barreras de contacto" interneuronales harán de resistencia a la descarga de la Qn almacenada en el sistema ψ. Mientras que el sistema ϕ busca cancelar su relación con el exterior mediante la descarga inmediata, el sistema ψ busca reactivarla ya que el único modo de descargar las tensiones internas es con ayuda del exterior. Esto cortocircuita la función primaria, impide que se lleve a cabo en su totalidad. Pero aún así, la tendencia primaria ejerce una presión en la puesta en práctica de la función secundaria, haciendo que el nivel almacenado de Qn sea el mínimo indispensable para las acciones específicas en ψ. "Se muestra la perduración de la misma tendencia, modificada en el afán de mantener al menos la *Qn* lo más baja posible y defenderse de cualquier acrecentamiento, es decir, mantenerla constante" (Freud, 1992h, p. 341). Se habla de principio de constancia.

Además de su función protectora-obstaculizadora, divisoria de sistemas neuronales, y de neuronas particulares entre sistemas, las barreras de contacto cumplen otra función esencial: son altamente susceptibles a los acontecimientos específicos de la vida del sistema neuronal de acuerdo a las experiencias de satisfacción y de dolor. Ese espacio "interneuronal" es un sistema de memoria. Ya explicamos la dinámica de la

experiencia de satisfacción y el sistema mnémico en la sección anterior. En lo esencial no varía en los escritos freudianos. En el marco del vocabulario de este escrito cabe aclarar que las barreras de contacto, en principio no traspasables, o "impermeables", permitirán "facilitar" ciertas vías de descarga de las excitaciones endógenas de ψ hacia el exterior. Estas facilitaciones contornearán esas barreras, trazarán surcos con marcas duraderas.

Es esencial retener que este sistema oscila entre dos funciones: obstaculización/facilitación. Las barreras de contacto pueden ser impermeables o permeables en sumo grado. Obstaculizan las Qn afluyentes desde las neuronas ϕ permeables. Por otro lado, otras redes de neuronas ψ con sus respectivas barreras actúan como conductoras de excitaciones endógenas que se hacen sentir a las neuronas ϕ traspasado cierto nivel ("umbral") de excitación pulsional. Esas pulsiones son conducidas por neuronas ψ hacia su descarga mediante la acción específica correspondiente que implica la catexia del aparato motriz. Esta repartición entre obstáculo/facilitación de las neuronas ψ no se debe a ninguna distinción sustancial entre las neuronas y sus espacios "interneuronales" (donde están las barreras), sino a una distribución de lugares con funciones diferenciadas. También se debe a la catexia colateral de un subsistema específico de ψ: localizamos al yo. Existe en ψ una catexia permanente en algunas "redes neuronales" del sistema, no en todas sus neuronas. Esta catexia constante, este "reservorio" o capital de Qn retenido para ser reencauzado con *juicio*, es el yo.

El yo fue posibilitado por la sustracción de energía nerviosa a los influjos provenientes de neuronas ϕ. Esta sustracción o "robo" se realiza por vías colaterales a las facilitaciones que conducen hacia la descarga. Son auténticas ramificaciones que desvían, que conducen de neuronas ψ a neuronas ψ, trazando caminos transversales que forman algo semejante a circuitos, interviniendo las facilitaciones ascendentes hacia el final del trayecto. No podemos entrar en detalles en cuanto a los mecanismos de asociación de imágenes-recuerdos que funcionaron primitivamente por esas vías colaterales abiertas.[137] Tan solo diremos que a partir de estas quedan abiertos caminos que sustraen energía nerviosa del decurso más inmediato hacia la descarga. Dijimos que esta "energía" sustraída será reutilizada. Esta vez con un propósito nuevo de acuerdo a los intereses del

[137] "Asociación por simultaneidad": acción "psi pura" o "recordar reproductor" (1992h, p.363). Vale decir que el proceso primario es coartado, interrumpido, y parte de la propia energía que lo anima es reutilizada para retenerlo o moderar sus tendencias extremas, tanto la sobrecatexia de la imagen-recuerdo por deseo y sobrecatexia del dolor. Puede verse a estos "fenómenos" como proceso primario aleatorio, desviado de la descarga por azar. Solamente con el yo, que se adueña de algunas de esas vías colaterales, se alcanza el proceso secundario propiamente dicho.

proceso secundario. El yo catectizará determinadas vías de facilitación desde ψ hacia la descarga (motilidad) si recibe "signos de cualidad" desde el sistema ω. Aún queda por ver ese último sistema para entender cómo el yo actúa de mediador entre excitaciones pulsionales que buscan ser desalojadas siguiendo la inercia del proceso primario y la realidad empírica o exterior que se encuentra "al frente", que permitirá la descarga al suministrar el objeto y la situación requerida o no la permitirá. Esta es la exresión elemental de la dialéctica del conflicto psíquico: las pulsiones buscan descargarse de la manera más rápida siguiendo la inercia del proceso primario, pero el yo debe demorar esa descarga atendiendo a las condiciones habilitantes o no de la realidad exterior para tale fines. El yo opera doblemente, tanto sobre la realidad exterior, percibiendo y modificando esa realidad, como sobre la realidad interior, ya que el yo "inhibe"[138] o retiene las descargas pulsionales.

El proceso primario: abarca a ϕ en su totalidad y una parte de ψ. Las vías de conducción que conectan la fuente endógena de excitaciones con el extremo motor que realiza la acción específica pertenecen al proceso primario, ya que se trata de una tendencia automática hacia la descarga por las vías más cortas, directas o ascendentes. Las vías colaterales o trasversales en tanto asociación por simultaneidad que hace posible el "pensar reproductor" o "acción psi pura" también son abarcadas por el proceso primario. Este nuevo nivel de complejidad se debe al factor aleatorio de cómo en los sucesivos decursos de energía nerviosa en ψ han abierto vías colaterales por coincidencia temporal de decursos ajenos, antes paralelos. Pero el conjunto de vías transversales catectizadas por la energía nerviosa del yo ya forman parte del proceso secundario.

El origen de la energía nerviosa de la que se vale el yo se encuentra justificada. Recordemos que "una *Qn* que desde alguna parte irrumpa dentro de una neurona se propagará siguiendo la barrera-contacto de máxima facilitación" (Freud, 1992h, p. 368). La energía nerviosa dirigida hacia su meta se abre camino a través de las barreras-contacto que menor resistencia oponen, es decir, a través de aquellas conducciones que han sido más facilitadas que otras. Ahora bien, "si una neurona contigua es investida simultáneamente, esto produce el mismo efecto que una facilitación temporaria de las barreras-contacto situadas entre ambas y modifica el decurso, que de otro modo se habría dirigido por una barrera-contacto facilitada (Freud 1992h, p.368). El yo inhibe los

[138] Se sabe que en la última teoría de Freud, la inhibición posee otro valor conceptual ya que no es algo que efectúe directamente el yo sobre otro fenómeno o proceso sino que es una acción que recae sobre el propio yo.

decursos espontáneos de Qn desviándoles, redistribuyendo la magnitud en diversas vías colaterales hasta agotarles.[139] También puede retenerlos, haciéndoles circular por vías colaterales cerradas sobre sí en forma circular, como si se tratase de un circuito cerrado, en espera de la confirmación de la presencia real del objeto por signo de cualidad desde el sistema ω (indicio de realidad).

Hasta aquí se han atendido las dimensiones económicas (energético-cuantitativas) de los procesos psíquicos o "neuronales". Pero toda "psicología", "además de su logro en la ciencia natural […] debe explicarnos aquello de lo cual tenemos noticia, de la manera más enigmática, por nuestra conciencia" (Freud 1992h, p.352). Se anuncia la necesidad de explicar la *cualidad*, ya que desde el punto de vista fenoménico subjetivo (conciencia) vivenciamos cualidades, sensaciones, mientras que de las cantidades solo tenemos noticias indirectas en forma de intensidades mezcladas con cualidades, aunque se trate de cualidades pobres (este es el caso del placer-displacer).

Dijimos que el yo es un subsistema de ψ permanentemente catectizado. La constancia de estas catexias, en contraste con las fluctuaciones del sistema neuronal, duplica la constancia de todo el organismo en relación a las fluctuaciones del afuera, a las mutaciones en el mundo exterior.

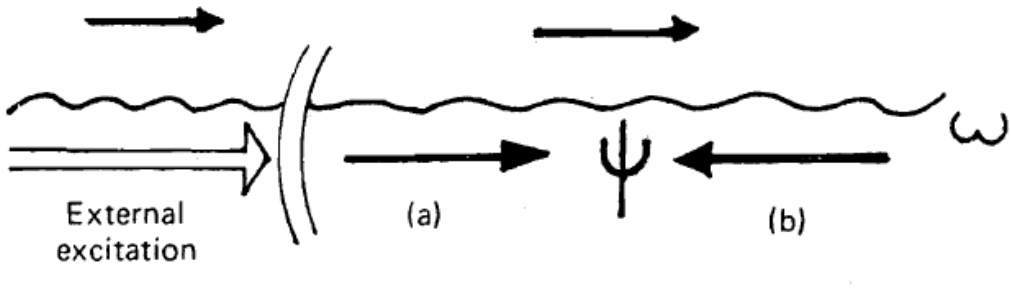
> This model of a form set off against a background evokes the relation of an organism to its surroundings, an organism which is defined by a limit circumscribing a region in which a certain energy circulates at a constant average level, an energy level higher than that of the external world in relation to which it is set off and against which it maintains itself (Laplanche, 1985, p.63).

El yo es el responsable de inhibir los excesos de catexia deseante (alucinación) y las reviviscencias de dolor que llegan desde el proceso primario. La inhibición de la descarga por la catexia del recuerdo del objeto de deseo otorga tiempo al yo para *evaluar la realidad*. El "pensamiento evaluador" realizará el juicio de realidad mediante "signos de realidad" que llegan al yo desde el sistema ω. Sucede que las neuronas ω perciben excitación (períodos) como cualidad, acompañada de pequenas Qn. En principio, esa exitación carece de importancia para ψ. Pero las neuronas ω además descargan esa excitación cualitativa, acompañada de mínima Qn. Cualidad y Qn flutúan constantemente

[139] Estos diversos destinos conciernen a los mecanismos de defensa y sus resultados. No nos conciernen aquí.

desde la conciencia hacia otra cosa, esto es lo que implica la idea de una "descarga". Esa otra cosa es un punto terminal, un exterior del sistema neuronal. Un extremo final de los procesos píquicos. Freud habla de una serie de conexiones de las neuronas ω con neuronas motoras. La descarga desde ω fluctúa hacia aparatos motores estrechamente ligados a los órganos de los sentidos. "A este fin es preciso suponer que las neuronas ω originariamente mantienen conexión anatómica con la conducción de los diversos órganos de los sentidos, y tornan a dirigir su descarga sobre aparatos motores que pertenecen a los mismos órganos de los sentidos (Freud, 1992h, p.371). Se trata de pequeñas descargas, imperceptibles para la conciencia, que se realizan de modo automático, siguiendo la inercia del proceso primario. En especial como las descargas que realiza ϕ.

Ahora bien, como se trata de neuronas motoras, el yo es informado. Recordemos que el yo gobierna la motilidad. El yo surgió para intervenir el circuito corto de reacción refleja motora que ocasiona la descarga inmediata, según la "ley de inercia" del proceso primario. Las cargas provenientes de ω se evacúan en sus propias terminales nerviosas. De modo que se establece un *enlace* entre los estímulos cualitativos percibidos en tanto que llegan a la conciencia (en cuanto carga) y los estímulos cualitativos (imágenes) evacuados de la conciencia (en cuanto descarga). Este enlace codifica una *relación* entre llegada y partida de tensiones, es decir, compone un "signo de cualidad" a partir de la confirmación de la presencia real de la cualidad percibida (llegada, carga) por medio de la descarga, partida o evacuación de esas pequeñas excitaciones. "Después de todo, los signos de cualidad mismos son solo noticias de descarga" (Freud, 1992h, pp. 412-13).



Tomado de Laplanche (1985, p.59)

Por (a) se entienden los estímulos que provienen directamente de la periferia, mientras que (b) son los estímulos que pasaron directamente hacia la conciencia y

reverberan desde aquella hacia el yo. Los signos de cualidad (b) llegan al yo como mensaje de un mensaje, dice Laplanche, proporcionando un índice de realidad para el yo.

Para terminar con esta exposición sobre el yo en el *Proyecto de psicología científica* (1896), resaltemos que su rol es al comienzo funcionalista o adaptativista, esto es, biopsicológico. Por eso el yo es el representante de los intereses conjuntos del organismo y "sistema neronal". "El yo dentro de Ψ, que, con arreglo a sus tendencias, podemos considerar como el sistema nervioso en su conjunto" (Freud, 1992h, p. 370). El yo trabaja laboriosamente para el proceso secundario, para el orden vital, inhibiendo las sobrecatexias de las tendencias primarias que conducen al desalojo de excitaciones por las vías directas. Sin embargo, en este escrito ya se tematiza la "defensa primaria" o "represión" como un fallido mecanismo de defensa. Esta "defensa patológica" es un último desesperado recurso del yo ante la insuficiencia de los recursos "normales" de defensa. Los falsos recuerdos de la histérica que se muestran en las escenas fantaseadas de seducción será causada por la imposibilidad del yo de "inhibir" al atacante interno (catexia de un recuerdo displacentero) ya que su atención se dirige siempre al presente, a los signos de cualidad. El trauma *sexual* deviene traumático solo por retroactividad. Por ejemplo, cuando lo sexual adquiere nueva significación por la pubertad. Nada podrá hacer el yo contra lo que ya sucedió.[140] Al recurrir a la represión el yo se ve obligado a abandonar lo reprimido, que quisiera haber mantenido en su gobierno, al automatismo compulsivo del proceso primario y se escinde a sí mismo en el proceso. La propia agencia defensiva yoica es contaminada por el carácter compulsivo del atacante interno pulsional.

En adelante el yo estará *en parte* habitado por algo arreal invadido por lo imaginario, la alucinación y la fantasía, además de ser el buscador de retazos del exterior, responsable de sancionar su existencia. Ese carácter arreal se aprecia en mayor medida con la valencia libidinal o narcisista del yo, donde el yo ya no se opone completamente a las pulsiones sexuales desde el lugar de las pulsiones del autoconservación yoicas sino que el yo mismo fue invadido por las pulsiones sexuales y colonizado en buena medida por estas. Sucede que no es solamente que las pulsiones sexuales parasiten al endeble orden vital del *infans* condenado a una serie de insuficiencias psicofisiológicas reunidas en la noción de "desamparo humano" en la pluma de Freud, sino que algo del orden de lo erótico reforzará a las pulsiones de autoconservación. Este elemento es la sexualidad tierna, el amor, cuya consecuencia en la vida del yo es el narcisismo.

[140] Aquí trabaja Freud el caso clásico de Emma.

6.1.6. El yo y la autofascinación cautivadora: valencia narcisista del yo

El yo narcisista constituye una nueva pieza en la metapsicología. Accedemos a un nuevo grado intermedio entre los extremos del conflicto psíquico: se produce un acercamiento desde el yo al servicio del orden vital y del principio de realidad a las complacencias imaginarias del principio de placer. Ello no lleva a menospreciar el hecho de que el yo aparece en los planteamientos de Freud más cercano al orden vital y al principio de realidad. Para que la catexia libidinal del yo sea pensable, "el yo debe concebirse como resistencia a las pulsiones [sexuales] (lo que siempre fue), pero actuando ahora con las armas de las pulsiones mismas" (Scarfone, 2005, p.70). Este acercamiento de la cosa sexual al orden vital es correlativo del último dualismo pulsional, planteado en 1920, que agrupa en un mismo polo a las pulsiones sexuales y las pulsiones de autoconservación, bajo la égida de las pulsiones de vida. Algunos analistas piensan incluso que se puede ver la noción de narcisismo y las constelaciones que abre como una visión panorámica anticipada del último dualismo pulsional (Assoun 2002, Scarfone 2005). Lacan retomará con insistencia la naturaleza narcisista del yo con su teoría del estadio del espejo. Este yo libidinizado, tematizado especialmente en *Introducción del narcisismo* (1914), adquiere sentido en el marco de una noción de narcisismo que sigue a las *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico* (1911) y que es complementada por la gran puesta a punto que también son los *Trabajos sobre metapsicología* (1915).

Antes de introducir el narcisismo es necesario presentar un conjunto de pulsiones no agrupadas en el antagonismo entre pulsiones sexuales/pulsiones de autoconservación. Son las llamadas pulsiones independientes: pulsión de apoderamiento y pulsión de ver. Se dice que estas pulsiones guían la elaboración del yo y que proporcionan una vía de escape no sexual a las pulsiones sexuales al combinarse con estas. Colaboran con la realización de la sublimación. Abordaremos ambas con miras a la intelección de la génesis del yo en tanto totalidad imaginaria. Se hará énfasis en las relaciones que mantienen con los destinos de transformación en lo contrario y de vuelta hacia la propia persona.

Las pulsiones independientes son presentadas en *Tres ensayos*. Las pulsiones de ver y de apoderamiento[141] "aparecen con cierta independencia respecto de las zonas erógenas, y sólo más tarde entran en estrechas relaciones con la vida genital" (Freud, 1992l, p.174). Estas pulsiones no emergen a partir de un apuntalamiento en funciones vitales, como sucede con las pulsiones sexuales. Sus condiciones fisiológicas están mejor dadas de antemano, aunque también afectadas por el desamparo o prematuración humana. Se localizan en el aparato muscular y en la visión.

El sadismo, en tanto excitación sexual obtenida por medio del sufrimiento del otro, tiene su origen en la mezcla de la pulsión de apoderamiento con las pulsiones sexuales anales. "Nos es lícito suponer que la moción cruel proviene de la pulsión de apoderamiento y emerge en la vida sexual en una época en que los genitales no han asumido aún el papel que desempeñarán después" (Freud, 1992l, p.175). La pulsión de apoderamiento tiene por fuente el aparato muscular. Su actividad espontánea consiste en el esfuerzo por apoderarse de objetos exteriores, como es el caso de la prensión del seno, en la fase oral. No hay placer ni remordimiento por el sufrimiento del otro, simplemente no se lo considera. Hay un placer de la acción muscular que no se reduce a ser el mero instrumento del aplacamiento de las pulsiones, es decir, de las excitaciones intrasomáticas. Este placer de la acción muscular, no reducido a medio de otros fines sino considerado como placentero en sí mismo, se debe a la satisfacción de la pulsión de apoderamiento. Es recién en la fase sádico-anal que esta pulsión es integrada a la vida sexual infantil, al entrar en combinación con las pulsiones sexuales anales. Esta mezcla por "anastomosis" dará por resultado pulsiones sexuales sádico-anales. En esta combinación la acción de la pulsión de apoderamiento a través del aparato muscular resultará en una satisfacción de meta activa mientras que la excitación de la zona erógena (erotismo anal) dará por resultado la satisfacción por una meta pasiva. El anudamiento entre sadismo y erotismo anal se concibe a partir de la bipolaridad constitutiva del sadismo, que busca destruir al objeto al tiempo que busca dominarlo-retenerlo para infligirle nuevos tormentos. Destaquemos que las pulsiones de apoderamiento contribuyen a la autopercepción de un cuerpo individuado, en tensión agonística con la

[141] A la pulsión de apoderamiento se la llama "pulsión cruel". Pero el carácter de apoderamiento define mejor la característica de la pulsión en cuanto a su génesis, antes del giro de 1920, ya que en su origen independiente de la sexualidad, esta pulsión solo busca apoderarse del objeto y el sufrimiento infligido al otro le es indiferente. "La crueldad es cosa enteramente natural en el carácter infantil; en efecto, la inhibición en virtud de la cual la pulsión de apoderamiento se detiene ante el dolor del otro, la capacidad de compadecerse, se desarrollan relativamente tarde" (Freud, 1992l, p.175), pero esta aparición tardía de la compasión se debe a una indiferencia antes que a un sadismo, al menos antes del giro de 1920.

realidad exterior. "La sustancia percipiente del ser vivo habrá adquirido así, en la eficacia de su actividad muscular, un asidero para separar un «afuera» de un «adentro»" (Freud, 1992p, p.115). Veremos que tiene su importancia en cuanto a la configuración del yo en tanto "proyección psíquica de una superficie corporal" y que adquirirá relieve en la doble noción de *je/moi* en Lacan.

En *Las pulsiones y sus destinos* (1915) se profundizará la relación de las pulsiones independientes con los destinos de pulsión que nos interesan. Se insiste en la diferencia entre pulsiones sexuales (parciales, autoeróticas) y las pulsiones independientes. Solo las pulsiones de ver y de apoderamiento son modificables en cuanto a su meta, es decir, susceptibles de ser transformadas en su contrario (activo-pasivo). Pero sucede que este primer destino se haya íntimamente enlazado al destino de vuelta hacia la propia persona. Dijimos que la pulsión de apoderamiento está orientada hacia el dominio de un objeto, se localice en el exterior o en el propio cuerpo. Mediante la acción combinada de los dos destinos de pulsión mencionados, la pulsión cruel, producida por la mezcla de la pulsión de apoderamiento con el erotismo anal, mudará desde la meta activa del sadismo a la meta pasiva del masoquismo.[142] Este proceso cuenta con tres momentos. I. El momento sádico de disfrute con el dolor de un objeto del exterior. La meta es activa ya que se busca ejercer la violencia sin padecerla. II. Se resigna la catexia de ese objeto exterior y entran en acción los dos destinos de pulsión que nos interesan: la vuelta hacia la propia persona y el trastorno hacia lo contrario. La inversión se completa en el tercer momento. Esa fase intermedia es asimilada por Freud a la voz media reflexiva en la que el sujeto gramatical "se hace hacer". En el plano psicopatológico se dice que la neurosis obsesiva se encuentra atascada en este tiempo. "Aquí hallamos la vuelta hacia la propia persona sin la pasividad hacia una nueva meta" (Freud, 1992p, p.123). III. El último momento completa, por así decir, la inversión.[143] Se busca recatectizar un objeto exterior para posicionarlo como sujeto-agente en la fantasía, con lo que se alcanza la trasformación en cuanto a la meta de la pulsión y el pasaje hacia la voz pasiva.

[142] Como se dijo, antes del giro de 1920, lo cruel verdadero surge a partir del la vuelta masoquista, y solo de la vuelta de este a un "nuevo" sadismo surge el sadismo propiamente dicho, o lo cruel hacia el afuera.
[143] Cuando se dice que aquí se completa la inversión debe relativizarse el alcance de "inversión completa", ya que esta atañe únicamente a la "forma" en que se alcanza la meta de la pulsión, y no a la pulsión globalmente considerada. Como Freud mismo dice al discutir con Adler, "toda pulsión es un fragmento de actividad" y no puede hablarse de "pulsiones pasivas". De este modo, la aparente simetría de la pareja sadismo-masoquismo se problematiza. Vale decir, como mínimo, que las posibilidades de comprensión que ofrece la voz media reflexiva sobrepasan al segundo momento, sobrevive más allá de este. Las relaciones de ida y vuelta entre exterior/interior en el sadismo y masoquismo serán reconceptualizadas por Lacan, así como por Deleuze.

La pulsión de ver pasa por un proceso similar en función de los dos destinos. Se postulan tres momentos idénticos: uno primero activo, en el que la visión se dirige a un objeto ajeno; uno segundo de voz reflexiva en el que la visión se dirige hacia un objeto en el cuerpo propio ("mirarse" como "hacerse hacer") tras la resignación del primer objeto; un tercer momento de recatectización de un objeto del exterior que es sostenido en el lugar de sujeto-agente en la fantasía. Pero, para la pulsión de ver, Freud postula la existencia de un momento previo[144] a estos tres en el que la pulsión se satisface en la mirada del miembro sexual propio. "Inicialmente la pulsión de ver es autoerótica, tiene sin duda un objeto, pero este se encuentra en el cuerpo propio" (1992p, p.125). Solo por comparación, equivalencia y permutación se pasa del objeto en el cuerpo propio por en análogo en el cuerpo del otro. La coexistencia de modalidades activas, reflexivas y pasivas de satisfacción de la pulsión son el soporte de la ambivalencia psíquica. Si se considera ese estado previo como origen del placer de la pulsión de ver, habría que decir que se trata de una pulsión sexual autoerótica. Pero Freud sostiene que esa etapa autoerótica se encuentra relativamente aislada de la secuencia de intercambios posteriores. Por ello se la presenta por separado. La considera como una "erupción de lava" solitaria, que adquiere sentido en función de la articulación posterior de la pulsión de ver con sus transformaciones de meta y objeto.

Veamos cómo las pulsiones independientes contribuyen a la formación de una integridad bio-psíquica relativa, llamada "yo" en 1915. La pulsión de apoderamiento, sádica desde el comienzo o no, pone en relación el interior pulsional (realidad psíquica) con el exterior (realidad material) al tener por objeto una persona exterior. También la pulsión de ver tiene por objeto a la persona, al otro, y de la transformación en lo contrario y la vuelta hacia la "propia persona" se introyectará la imagen corporal englobante al cuerpo propio. Sobre la pulsión de apoderamiento, cabe decir que las sensaciones propioceptivas originadas en la acción muscular contribuyen en gran medida a la individuación psíquico-corpórea, produciendo y reforzando una delimitación entre las percepciones interoceptivas (interior del cuerpo) y las sensaciones exteroceptivas (exterior).[145] El yo, conjunto de representaciones (imágenes) psíquicas sobre la unidad psíquico-corporal, no está dado como un dato positivo de antemano. Se constituye y

[144] Dice Freud que ese momento previo no tiene paralelismos en la secuencia del pasaje del sadismo al masoquismo, pero las innovaciones en el sadismo a raíz de los cambios acaecidos con la noción de pulsión de muerte hacen que el paralelismo se complete: la pulsión de muerte, como la pulsión de ver, se dirige al principio hacia el propio cuerpo.
[145] Retomaremos este proceso de individuación en el estadio del espejo lacaniano.

confirma en las sucesivas confrontaciones entre interioridad subjetiva y exterioridad objetiva. La trasformación en lo contrario y la vuelta hacia la propia persona dan cuenta de una "estructura de intercambio"[146] entre el afuera y el adentro, en la que la completud proviene del afuera y es introyectada, transferida al interior, constituyendo una relativa unidad yoica a partir de esa tensión diferencial estabilizada entre interior/exterior.

Se dice que el objeto de las pulsiones independientes, aquel que reside en primer lugar en el exterior y que coincide con la meta activa de las pulsiones, es un objeto total. ¿Por qué debe concederse a estos objetos una "totalidad" que se le deniega al objeto de las pulsiones sexuales? Este objeto está estrechamente ligado a las pulsiones de autoconservación: el aparato muscular es el medio por el que las necesidades son satisfechas y la visión acaba por ser el sentido privilegiado en la "fenomenología" humana en tanto instrumento de las necesidades. La "completud" del objeto de las necesidades está presente en el objeto de las pulsiones independientes consideradas en lo específico de su placer o tomadas en sí mismas, como fines, no reductibles a medios de las pulsiones de autoconservación. Se añade a ello lo recién mencionado. Las pulsiones independientes ponen en relación al psiquismo con una realidad externa más o menos distante e *indiferente* a la vida anímica del sujeto. A diferencia de lo que sucede con las pulsiones sexuales autoeróticas, en las que el objeto coincide con la fuente o le es físicamente cercano, contiguo, localizado en el cuerpo propio al igual que la fuente, el objeto externo de las pulsiones independientes establece una tensión mayor entre el objeto y el *continuum* biopsíquico. "El objeto de la pulsión de ver es también primero una parte del cuerpo propio; no obstante, no es el ojo mismo. Y en el sadismo, el órgano fuente, que es probablemente la musculatura capaz de acción, apunta de manera directa a un objeto otro, aunque se sitúe en el cuerpo propio" (Freud, 1992p, p.127). A partir de un registro representativo de esta tensión diferencial entre el interior/exterior, entre lo interoceptivo, lo exteroceptivo y las sensaciones propioceptivas (motrices) que modifican el exterior para satisfacer el interior, el cuerpo será percibido "en conjunto" a causa de esta tensión. Esta relación de tensiónserá especialmentere tomada por Lacan con el estadio del espejo como formador d ela función del yo.

Tras una primera parte dedicada a los destinos de "trastorno" y "vuelta", *Las pulsiones y sus destinos* continúa con la exposición de las "tres polaridades de la vida anímica": sujeto (yo)/objeto (exterior), placer/displacer y activo/pasivo. Trataremos estas

[146] Se trata de la huella de la presencia de la estructura simbólica y su mediación en la constitución imaginaria del yo, como veremos en con el estadio del espejo.

polaridades en lo que sigue, focalizando nuestra atención en la combinación de las dos primeras.

En los apartados anteriores hemos visto la oposición entre proceso primario/proceso secundario, entre principio de placer/principio de realidad, deseo (interior, subjetivo) y realidad (exterior, objetiva). Ahora debemos aregar que centrarnos en las polaridades de la vida anímica demanda acceder al plano fantasmático de estos antagonismos. El conflicto entre yo-sujeto (mundo interior) / objeto (mundo exterior), la primera polaridad, se ciñe mejor a la vida fantasmática a describir. Esta oposición entra en combinatoria con la segunda polaridad (placer/displacer), generando así el dualismo yo-placer/yo-realidad. No es posible ahondar en esta investigación en las distintas formas de organización libidinal de la vida sexual infantil, a falta de lo que no se puede hacer una exposición sistemática de la vida fantasmática que se despliega como "superestructura" imaginaria, por así decirlo, de las organizaciones o fases libidinales.

En *Las pulsiones y sus destinos* se retoma el punto de vista "genético" de las relaciones del yo con el principio de placer y de realidad. Se postulan dos tiempos de la polaridad sujeto (yo)/objeto en relación a la polaridad placer/realidad. Al principio hay un yo-realidad que busca constantemente la confirmación de la realidad exterior por medio de signos de cualidad. En 1925 se profundiza en la tentativa de acercamiento constante a la realidad de este yo. El "acto de juicio" no atiende únicamente a lo que existe, sino que atribuye o no propiedades a objetos. "La función del juicio tiene, en lo esencial, dos decisiones que adoptar. Debe atribuir o desatribuir una propiedad a una cosa, y debe admitir o impugnar la existencia de una representación en la realidad" (Freud, 1992y, p.254).

A nivel de la fantasmagoría de la organización libidinal oral, esto se expresa como "quiero incorporar esto, quiero excluir aquello de mi", como correlato de la acción real de alimentación. El interés por esta confirmación está íntimamente ligado a la representación de lo placentero y lo displacentero. Este yo iniciático se formará un juicio de existencia limitado por el juicio de lo placentero-displacentero.[147] El "yo-realidad del principio" se ocupa de separar mediante el acto de juicio lo que existe y lo que no, lo que es pura representación subjetiva y lo objetivo, pero afectado fantasmáticamente por la

[147] Este juicio constituye la prefiguración del juicio ético, aunque, en cierto sentido, también es casi su opuesto, como deja en claro la paradoja de la filosofía de la práctica moderna a partir de la problemática abierta por Kant y articulada a Freud por Lacan en "Kant con Sade". Lo hemos trabajado en Deorta y Venturini (2016).

valoración de lo placentero-displacentero. Así, este primitivo yo-realidad contiene un germen activo de un yo-placer que le seguirá en un segundo tiempo. Aquí, el juicio de existencia está distorsionado por el juicio de placer. Hay separación entre el sujeto y el mundo, pero fusionado con la asimilación de lo bueno y malo al sujeto y del mundo a lo indiferente. Se puede expresar en esta oposición dialéctica: yo (placer-displacer)/ mundo (indiferente). Debe entenderse por qué Freud llama yo-realidad a este primer yo, a pesar de la fusión de los juicios por efecto fantasmático surgido de la percepción de lo placentero-displacentero. Sucede que es una posición esencialmente objetivista la de relacionar las sensaciones de placer (y concomitantemente las de displacer) al mundo interior (sujeto) y *separarlas* del mundo exterior, que resulta *indiferente*.

El segundo momento se orienta hacia la emergencia del yo-placer. En este plano elemental del funcionamiento fantasmático-imaginario, los mecanismos de proyección-introyección acentúan su trabajo por la simplificación de las representaciones y su estabilización. Esto implica la elaboración oposiciones binarias masivas en torno a las cualidades placer-displacer, que ahora alcanzan una fusión completa con el juicio de existencia. Esta fusión hace que el yo se "purifique" ya que todo lo malo-displacentero será proyectado hacia el mundo exterior mientras que todo lo placentero-bueno será introyectado como cualidad subjetiva. "A partir del yo-realidad inicial, que ha distinguido el adentro y el afuera según una buena marca objetiva, se muda en un *yo-placer* purificado que pone el carácter del placer por encima de cualquier otro" (Freud 1915p, p.130). Se puede expresar en la fórmula: yo (placer)/ mundo (displacer).

Se advierte que *se pierde el sentimiento de indiferencia*, que era la marca del exterior como objetividad irreductible a las necesidades, deseos y demandas del yo. Desde el punto de vista de la eficacia estructurante "progresiva" y "adaptativa" del principio de realidad, *este segundo momento constituye un retroceso*. El juicio de existencia operador del binomio de lo real-imaginario es reducido y absorbido por la primacía del juicio del gusto, operador del binomio placentero-displacentero. Desde el punto de vista genético de las fases sexuales, este yo-placer purificado imaginariamente coincide con el pasaje del reconocimiento del seno como objeto real y su empleo como objeto de necesidad (pulsiones de autoconservación) y sexual (pulsiones sexuales) al repliegue que sigue del autoerotismo infantil que se sirve de objetos sexuales en el propio cuerpo. Aquí se detiene la exposición de la evolución del yo en 1915. Se detiene la mirada en un yo-placer purificado.

Cabe señalar que en *La negación* (1925) se agrega un tercer momento a esta secuencia: el "yo-realidad definitivo". El tercer momento, de constitución del "yo-realidad definitivo", coincide plenamente con la instauración del principio de realidad y su acción interventora y diferidora del principio de placer. Este último yo trabajará activamente para la obtención de indicios de realidad, en sintonía con el yo de funciones biopsicológicas del *Proyecto*. Placer-displacer son cualidades subjetivas, y se le reconoce al exterior su autonomía con respecto a estas percepciones. Esto no quiere decir que los momentos previos no sigan actuando en la vida fantasmática. Como se sabe, ninguna temporalidad "progresiva" en psicoanálisis es por entero superadora de una fase anterior. Puede entenderse por la expresión "yo-realidad definitivo" una tendencia predominante orientada por las pulsiones de autoconservación y el principio de realidad, pero no una tendencia absoluta, dominada por estos. En 1914, la teoría del narcisismo da un empuje importante a la vertiente placentera del *Ich*. Aún así, el yo será reconfirmado como instancia psíquica de cara a la realidad exterior en la segunda tópica (1923) en sintonía con la insistencia de la tendencia dominada por el principio de realidad. Será sistema percepción-conciencia en el que "la percepción cumple el papel que en el ello cumple la pulsión" (Freud, 1992 [1923], p.27). Sin embargo, la dimensión arreal del yo no dejará de inmiscuirse en la segunda tópica tampoco. Si bien el corazón del yo será el sistema percepción-conciencia, extenderá sus brazos hacia el subsuelo del inconsciente. Como recuerda Scarfone (2005), el yo narcisista no desaparece en la segunda tópica. A pesar del énfasis en las funciones realistas del yo, hay lugar teórico para la libido yoica y las afecciones psíquicas que ocasionaron su descubrimiento en 1914. Señalemos, también, que, en contraste con este retorno de un yo realista o biopsicológico en Freud, Lacan retomará con fuerza la estructura arreal e imaginaria del yo.

Al regresar a *Las pulsiones*, encontramos importantes conjeturas sobre la relación de las polaridades de la vida anímica con el narcisismo. Cuando hablamos del trastorno de la meta de la pulsión (activa-pasiva), lo hicimos en cuanto a la "forma" de satisfacción. El trastorno en cuanto al "contenido" se refiere a la alternancia amor-odio. Mucho se dice sobre el amor y el odio en las últimas páginas de *Las pulsiones.* Sin embargo, su desarrollo se superpone a la articulación de otras complejas relaciones. Entre las líneas más claras sobre el asunto, Freud nos dice que el amor no es una pulsión sexual parcial, "más bien querríamos discernir en el amar la expresión de la aspiración sexual como un todo" (1992p, p.128). Pero la riqueza, la complejidad y los límites de esta noción en la obra de Freud no pueden agotarse, siquiera presentarse, sin acudir a otros textos clave.

En *Sobre la más generalizada degradación de la vida amorosa* (1912) hallamos la bipartición entre "amor sensual" y "amor tierno". El amor sensual corresponde a la libido "desligada" que experimenta todo tipo de fijaciones, contrarias a la unificación de las pulsiones sexuales bajo el primado de la zona erógena genital. Freud retrotrae el origen de la ternura a la relación primitiva del niño con la madre, al tiempo de la "elección de objeto primaria", tiempo en el que las pulsiones sexuales surgen apoyándose en las pulsiones de autoconservación. ¿Qué es la elección de objeto primaria? Los sentimientos de amor tierno son vividos hacia la persona que le prodiga todos esos cuidados, es decir, a la madre considerada como objeto total,[148] más allá del pecho como objeto parcial. El amor es una pasión unificadora del *infans* con el Otro materno del que depende por completo para cumplir con sus necesidades vitales. El amor tierno "proviene de la primera infancia, se ha formado sobre la base de los intereses de la pulsión de autoconservación y se dirige a las personas que integran la familia y a las que tienen a su cargo la crianza del niño" (Freud, 1992p, p.171). O también: "es necesaria la diferenciación precoz del yo con respecto al ello […]. Ese factor biológico crea, pues, las primeras situaciones de peligro y la necesidad de ser amado, que ya nunca abandonará al hombre" (Freud, 1992z, p.145).

El amor contribuye a la desviación de las pulsiones sexuales en relación a su meta. Los sentimientos tiernos (sexualidad inhibida) como "apego", son una suerte de agradecimiento a la gracia del Otro materno para con el desamparado *infans,* al acceder a su demanda. En el esfuerzo insuficiente para la realización de la acción específica correspondiente, la mano del otro se adelanta y realiza el tramo de acción restante, *anticipándose* al lactante incapacitado. El niño se siente amado por la madre a causa de esos cuidados. Y la amará como objeto total por ello. El amor materno es la base prototípica de todas las manifestaciones de amor.[149] Conocemos los efectos de la corriente

[148] En este punto, es necesario aclarar que la distinción entre objeto total y parcial, entre investiduras narcisistas e investiduras libidinales no narcisistas, no es expresa en la conceptualización freudiana, permaneciendo como un problema teórico abierto. La interpretación que acabamos de dar de lo que Freud designa como conflicto entre libido del Yo y libido objetal, fue tomada del desarrollo de Lacan a partir del estadio del espejo. En Freud no encontramos una rigurosa distinción entre la libido de objeto como amor narcisista del otro, y el modo de investidura del objeto exterior por la pulsión parcial que implica la disolución de su totalidad. Fue esencialmente la elaboración posfreudiana del concepto de objeto parcial (Abraham y Melanie Klein) lo que permitió la elucidación de la naturaleza del conflicto entre estas dos especies de investidura gracias a la distinción entre el objeto de amor —constituido por una persona como totalidad—y el objeto de la pulsión—representado por una parte del cuerpo" (Millot, 1990, p.110).

[149] Se comprenderá la fuerte interrelación entre amor, como sentimientos de apego y "gratitud", y narcisismo, al tener en consideración el valor suplementario del amor para las pulsiones del yo (autoconservación). Veremos que el amor, sea en la elección anaclítica de objeto o en la elección narcisista,

sensual como pulsiones sexuales parciales. El amor tierno surge a partir de la inhibición de estas. Se entiende que el amor tiene relación con la autoconservación del individuo, se yuxtapone y fortalece las pulsiones del autoconservación, la integridad biopsicológica. Este registro del amor, suplementario de las pulsiones de autoconservación, da lugar a la noción de "apego". Pero comprender lo que hay de engrandecimiento en el amor requiere de un *plus*, algo capaz de sobrepasar esta contigüidad demasiado inmediata con el orden vital o la satisfacción de las pulsiones de autoconservación.

La vida anímica del neurótico, dice Freud, se encuentra por lo común escindida entre amor sensual y amor tierno, entre deseo y amor, sin que ambos puedan reunirse en un mismo objeto. Según lo que vimos, mientras que el placer sexual parcial corresponde a la satisfacción que proporciona el objeto seno, el sentimiento de amor brota hacia la madre considerada como persona completa, como objeto total. La atención y el cuidado que proporciona el Otro es prueba de amor. Sin embargo, se verá que estos cuidados influyen en el "retraso" del desarrollo psíquico del *infans* en cuanto a los progresos que establece el principio de realidad: la estasis niño-Madre es la unidad fuerte del "narcisismo primario" y real que el mito de la mónada psíquica cerrada expresa con todas sus aporías idealistas. De modo que en el amor no todo es suplementario a la conservación del individuo. Se verá al abordar *Introducción al narcisismo* e incluso con los deslices mortíferos del narcisismo en *Duelo y melancolía*. Después de todo, el ideal puede convertirse en una entidad muy lejana y dejar al yo desamparado, completamente vaciado de contenidos susceptibles de ser amados, frente a la embestida de un despiadado superyó. Ya veremos que la función del ideal es un componente esencial en la experiencia del amor.[150]

El odio tiene un origen distinto, pero concierne igualmente al yo. "El odio […] brota de la repulsa primordial que el yo narcisista opone en el comienzo al mundo exterior prodigador de estímulos" (Freud, 1992p, p. 133). El odio es fruto de la lucha del yo por conservarse y afirmarse. Es por esto que durante un breve pasaje de *Más allá del principio de placer*, Freud intenta adscribir la pulsión de muerte a las pulsiones de autoconservación, aunque suene paradójico. Al ser planteado el nuevo dualismo pulsional

siempre está marcado por la demanda de retorno narcisista. También podemos agregar que la dependecia respecto al Otro sitúa al sujeto como pasivo.

[150] Pero hay mucho para agregar al respecto. Lacan profundizará el amor como experiencia límite y extática, no conceptualizable ya que la captación nocional fractura el éxtasis pletórico de la experiencia. No hay teoría del amor, dice Lacan (Allouch 2011).

entre pulsiones de vida/pulsiones de muerte, y al haberse constatado que las pulsiones sexuales debían contarse entre las pulsiones de vida, Freud intentó restablecer la validez del anterior dualismo forjando una simetría entre las dos teorías, haciendo coincidir las pulsiones de autoconservación con la pulsión de muerte. El paralelismo tiene sentido al considerar las relaciones establecidas entre el odio y el yo en 1915. El yo aborrece todo aquello que se interpone en la meta a su satisfacción. Si en el corazón del yo encontramos el amor a sí, este yo se rodea de odio contra todo aquello que perturbe su pretendida unidad.

Lacan hace énfasis en la ambivalencia amor-odio, tensión desgarradora que es generada por la dupla real-imaginario sin mediación simbólica del tercero. *El amor y el odio corresponden al yo. Las pulsiones producen placer o displacer, pero sus fuentes no aman ni odian*. Solo el yo, representante de la totalidad psíquico-orgánica individuada, ama/odia objetos totales, tan totalizados como el propio yo, que le proporcionan placer/displacer. "Caemos en la cuenta de que los vínculos de amor y de odio no son aplicables a las relaciones de las pulsiones con sus objetos, sino que están reservados a la relación del yo-total con los suyos" (Freud, 1992p, p.132). [151]

Ahora veamos las manifestaciones de amor-odio en la secuencia del yo-realidad del principio→ yo-placer purificado→ yo-realidad definitivo. Amor y odio son pasiones del yo. Se insertan en la dinámica combinatoria de las tres polaridades de la mano del yo y de las sensaciones de placer/displacer que los objetos le proporcionan. Recordemos que antes del juego de "idas y vueltas" entre interior/exterior por la estructura de intercambio guiada por las pulsiones independientes, Freud se encuentra estancado con una acepción mítica del narcisismo primario que lo entiende como estado previo a intercambios, carente de relación de objeto o "anobjetal". "Con el ingreso del objeto en la etapa del narcisismo primario se despliega también la segunda antítesis del amar: el odiar" (Freud, 1992p, p.131).

1. En el yo-realidad del principio, las sensaciones de placer y displacer se localizan en el dominio subjetivo, mientras que el exterior está signado por la indiferencia, como

[151] "Cuando el objeto es fuente de sensaciones placenteras, se establece una tendencia motriz que quiere acercarlo al yo, incorporarlo a él; entonces hablamos también de la «atracción» que ejerce el objeto dispensador de placer y decimos que «amamos » al objeto. A la inversa, cuando el objeto es fuente de sensaciones de displacer, una tendencia se afana en aumentar la distancia entre él y el yo, en repetir con relación a él el intento originario de huida frente al mundo exterior emisor de estímulos. Sentimos la «repulsión» del objeto, y lo odiamos; este odio puede después acrecentarse convirtiéndose en la inclinación a agredir al objeto, con el propósito de aniquilarlo" (Freud, 1992p, p.131).

ya lo vimos. "El objeto es aportado al yo desde el mundo exterior en primer término por las pulsiones de autoconservación; y no puede desecharse que también el sentido originario del odiar signifique la relación hacia el mundo exterior hostil, proveedor de estímulos. La indiferencia se subordina al odio [al pasar al "yo-placer purificado"], a la aversión, como un caso especial, después de haber emergido, al comienzo, como su precursora" (Freud, 1992p, p.130). Aquí, siempre se habla del objeto total. Lo confirma el hecho de que se esté hablando de amor y odio, así como el protagonismo del yo. El objeto que satisface las pulsiones de autoconservación, de las que emergen las pulsiones sexuales por apuntalamiento, es obviamente aportado desde el exterior. Pero es por la gracia (el amor) del *nebenmench* u Otro materno que el *infans* pervive, es por las acciones complementarias de cuidado (teñidas de cariño, "amor tierno") que sobrevive a su desamparo absoluto, tan prolongado en la más temprana infancia. El objeto total es aportado desde el exterior, como lo es el objeto parcial. La "madre" (el Otro maternal) es el objeto total, *idealizado*, que sobrepasa la existencia parcial del seno que satisface el hambre, primero, y el deseo sexual después.

2. En el "yo-placer purificado" se ama a sí mismo y odia al mundo exterior, al que se proyectaron las fuentes de displacer. Recién aquí se establece, al menos claramente, la *simetría inversa entre amar-odiar, típicamente especular-imaginaria*. Interesa en sumo grado esta fase porque coincide, según Freud, con la voz media reflexiva de la combinación del "trastorno" y la "vuelta". El amor a sí mismo se refuerza con la introyección del objeto amado de manera análoga al placer de hacer recaer el sufrimiento sobre sí (masoquismo), que es la fase intermedia del trastorno de meta y vuelta de objeto en la pulsión cruel. También de manera similar a la fase intermedia del trastorno y la vuelta de la pulsión de ver: el momento de hacer-se ver. En estas reflexiones, Freud dice que *el yo se constituye como aquello que puede ser permutado por un objeto total*, por un otro, siguiendo las mudanzas impuestas por ambos destinos de pulsión. "El sujeto narcisista es permutado por identificación con un yo otro, ajeno" (Freud, 1992p, p.127). La frase en su contexto no carece de complejidad. Allí se habla del "sujeto narcisista" como sujeto anterior a los intercambios (una de las acepciones del "narcisismo primario"). *Ese sujeto, bastante mítico, es permutado por un "yo otro", por un objeto total*. Aquí se juegan los hechos esenciales del yo narcisista. Veremos que si míticamente (incluso ideológicamente) se puede entender ese sujeto "originario" como narcisismo primario, la permutación que lo reconstituye sustituyéndolo por la introyección de un objeto total funda el "narcisismo secundario". Desde entonces adquiere una nueva eficacia en su

relación con el exterior y consigo mismo. Veremos que Lacan volverá sobre este carácter permutable del yo con su estadio del espejo.

3. En el yo-realidad definitivo ama y odia el exterior de acuerdo a la facilitación o impedimento de satisfacciones sexuales o de necesidades vitales. Sin embargo, el propio yo no goza de la misma ambivalencia que lo no-yo, el afuera. El amor a sí mismo reforzado en la etapa del yo-placer subsistirá como estancamiento permanente del amor en el yo. Esa permanencia define al narcisismo como "quinto destino" de la pulsión sexual. Veremos que esto coincide con lo que Freud entiende a veces por "narcisismo primario", a veces por "narcisismo secundario". Como sucede con el momento último de reversión hacia el exterior con las pulsiones de origen independiente, el amor se desbordará hacia el exterior en busca de objetos idealizados, pero en mayor o menor medida, dice Freud, modelados sobre los "contenidos" narcisistas.

El término "narcisismo" era utilizado por Freud bastante antes a que fuera debidamente introducido en la teoría psicoanalítica, en el escrito de 1914. En *Introducción del narcisismo* la clínica de las patologías proporciona el material para la teorización de las estructuras psíquicas "normales", como a menudo sucede con los descubrimientos freudianos. Ya lo vimos en relación a la vasta "psicología de los procesos psíquicos normales" nacida del estudio de las neurosis en el *Proyecto*. Es escrito simultáneamente a *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico*, donde Freud esclarece sus puntos de disidencia con Adler y Jung. Se sabe que la *Introducción* busca ofrecer una alternativa teórica frente a la libido no sexual postulada por Jung.[152]

Con la noción de narcisismo se complementa la energía de las pulsiones del yo (pulsiones de autoconservación), conocidas como "interés" del yo. La teoría del yo se ve complejizada por la penetración de lo sexual en el dominio las funciones de autoconservación, aunque se trata de la presencia de una libido *relativamente* neutralizada. Recordemos que la viscosidad de la libido en estado "libre", según la inercia del proceso primario, actúa en contra de los requerimientos del proceso secundario, los propósitos del yo y del principio de realidad. *Para que el yo se apropie de las armas del proceso primario debe desexualizar la libido, sustraerle algo de su carácter adherente a objetos parciales, según el automatismo del proceso primario* ¿Por obra de qué operación se logra este milagro? Por obra del amor y la idealización del objeto, que así llega a ser

[152] Véase el estudio preliminar de Strachey.

"totalizado". Ello nos devuelve a la situación madre-niño como situación real de lo que puede entenderse por narcisismo primario.

En base a los dos campos del conflicto psíquico (pulsiones sexuales/pulsiones del yo), se postula una distribución de la libido entre ambos, dando lugar a la distinción complementaria entre libido de objeto/libido yoica. "La separación de la libido en una que es propia del yo y una endosada a los objetos es la insoslayable prolongación de un primer supuesto que dividió pulsiones sexuales y pulsiones yoicas" (Freud, 1992o, p.75). Freud insiste en mantener la bipartición como explicación de la dinámica de la histeria y la neurosis obsesiva, en las que se reconoce *un estancamiento de la libido en el objeto* (culpa de una libido demasiado "viscosa"), obstaculizando los progresos necesarios hacia la "integración libidinal". Pero a ello añade consideraciones metabiológicas: el carácter "demoníaco" de las pulsiones sexuales se explica por la inversión de predominio en el dualismo individuo-especie. Mientras que las pulsiones de autoconservación se interesan en el individuo, las pulsiones sexuales se interesan en la conservación de la especie. Aquí se llega al límite de la especulación "naturalista" con elucubraciones metaquímicas. "Es probable, pues, que sean materias y procesos químicos particulares los que ejerzan los efectos de la sexualidad y hagan de intermediarios en la prosecución de la vida individual en la vida de la especie" (1992o, p.76). Freud admite que la histeria y la neurosis obsesiva admiten explicación a partir de una libido monista y desexualizada en el yo, que solo secundariamente se sexualizaría en objetos. Pero el fuerte antagonismo en el conflicto psíquico desplaza el foco de atención desde lo "psicológico" a la metapsicológico o metabiológico, donde la tensión dialéctica es necesaria. Se sabe que la última teoría de las pulsiones contribuye al sostén del antagonismo en un nivel más profundo. Si las pulsiones sexuales tienen carácter demoníaco es porque la pulsión de muerte parasita el orden erótico-vital, lo distorsiona y lo subvierte.

Tras esa repartición (libido objetal/lbido yoica) se postula la idea de un capital libidinal total del aparato psíquico. También la noción de un equilibrio "cuantitativo" entre ambas formas de libido: el aumento de una empobrece la otra. De allí su complementariedad. El término "libido yoica" no necesariamente postula una libido cuya fuente sea el yo, aunque así pueda interpretarse en base a las confusiones que despierta el narcisismo primario. Puede entenderse por este término una libido cuya fuente es el ello[153], que haya catectizado objetos y que luego haya sido retirada de estos para

[153] En conformidad con lo establecido en *El yo y el ello* (1923).

depositarse en el yo. En tanto que es energía sexual, la libido siempre tiene su fuente en las múltiples zonas erógenas, que en tanto persistan en su autoerotismo fragmentario actuarán como fuerzas centrífugas con respecto a la aspiración de integridad del yo. En conformidad con ideas que encontramos en el *Proyecto*, el yo se contrapone a las fluctuaciones energéticas hacia la descarga por las vías más rápidas. Para ello se vuelve "reservorio de libido", almacén de provisión de paquetes energéticos administrados con la cautela de los procesos que ya conocemos, al servicio del orden vital.

Freud establece tres vías para rastrear la existencia del narcisismo: el estudio de las hipocondrías (que comprehende la retracción de la libido hacia el yo en el dormir), el estudio de las "parafrenias" y el estudio de la vida amorosa. Detengámonos en el último por ser de carácter más general, y menos clínicos. Se postulan dos opciones de amor de objeto (total) en la vida amorosa: el amor de objeto por elección anaclítica (o por apuntalamiento) y el amor de objeto por elección narcisista. El primero es el amor heterosexual, el segundo el homosexual. Para el caso de la elección anaclítica masculina, se ama a una mujer como se amó a la madre nutricia, fuente del amor tierno, como ya vimos. Para el caso de la elección narcisista, el hombre amará a otro hombre como la madre lo amó a sí mismo. A pesar de esta distinción, se entiende que en el amor siempre hay una dimensión narcisista de retorno sobre el yo para complementarlo y unificarlo. Tanto en el origen del amor anaclítico como del amor narcisista se conserva la idea de que la fuente del amor, corriente sexual inhibida o tierna, es la díada niño-madre. El caso femenino, aunque presenta una repartición estructural similar, es más complejo en su desarrollo y sus mezclas. Se establece una correlación entre la elección narcisista de objeto con el narcisismo primario y la elección anaclítica con el narcisismo secundario.

Destaquemos la copertenencia entre amor e ideal. "El enamoramiento […] eleva el objeto sexual a ideal sexual" (Freud, 1922o, p.97). La función del ideal aparece también estrechamente relacionada a la noción de ideal del yo así como al yo ideal, nociones indiferenciadas en Freud que encontrarán mayor intelección en otros autores. La función idealizante es al mismo tiempo correlativa de los procesos de sublimación: "la sublimación es algo que sucede con la pulsión, la idealización es algo que sucede con el objeto" (Freud, 1992o, p.91). El ideal encuentra su fundamento en la experiencia del amor, del Eros en su acepción más sublime, sesgando los componentes demoníacos de las pulsiones sexuales.

El narcisismo primario designa un estado en el que las catexias libidinales se mantienen replegadas en el yo del *infans*. Aparece dado, previo a la acción de

confrontación-intercambio entre interior/exterior, realidad psíquica/realidad material. Es previo a la introyección del objeto total, del otro humano. La necesidad de postular un narcisismo primario se encuentra en el caso de la "parafrenia" (esquizofrenia) en la que, entre otros síntomas, se constata la existencia "delirios de grandeza", que Freud asimila al *infans* precoz absorbido por la creencia en la omnipotencia de sus pensamientos, tal como los estudios etnográficos han detectado en los pueblos "primitivos" cuyos sistemas de creencias están dominados por la magia y sus correspondiente "manía de grandeza". Por ello "nos vemos llevados a concebir el narcisismo que nace por replegamiento de las investiduras de objeto como un narcisismo secundario que se edifica sobre la base de otro, primario, oscurecido por múltiples influencias" (Freud, 1992o, p.73).

Esas múltiples influencias tienen que ver, entre otras causas, con la emergencia de la teoría psicoanalítica en correlación a los "síntomas neuróticos" como objeto de estudio. Para sustraerse al carácter impenetrable de ese narcisismo primario, Freud recurre a una comparación vuelta célebre. "Nos formamos así la imagen de una originaria investidura libidinal del yo, cedida después a los objetos; empero, considerada en su fondo, ella persiste, y es a las investiduras de objeto como el cuerpo de una ameba a los seudópodos que emite" (Freud, 1992o, p.73). El narcisismo secundario sería producto de una mudanza (guiada por ambos destinos de pulsión) que recae sobre ese *infans,* volviéndolo intercambiable por un "yo-otro", por la percepción del otro en su completud corpórea-psíquica y por la mediación de una "estructura de intercambio". En 1915, Freud dice que el sujeto narcisista originario (narcisismo primario) es permutado por ese "yo-otro" (narcisismo secundario), como se indicó más arriba.

Existe una compleja discusión sobre la naturaleza del narcisismo primario en la teoría freudiana. En ocasiones, Freud ha dado a entender que el narcisismo primario es un sujeto-yo originario, una unidad biopsíquica libidinal previa a las relaciones con el objeto. Esta acepción acaba por imponerse en la teoría metapsicológica del narcisismo en *El yo y el ello* (1923) cuando se habla de la mónada psíquica originaria como narcisismo primario u originario. Estas derivas teóricas han sido cuestionadas fuertemente por analistas de la obra freudiana como Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontalis. La teoría del estadio del espejo de Lacan se aleja de manera decisiva de la idea de un yo originario. La otra rama de a reflexión sobre el narcisismo primario es la que lo enraiza a la díada interhumana madre-niño, siendo el narcisismo desde el comienzo una *relación entre dos sujetos*, constituido por un lazo social, antes que una realidad egoica plenamente dada de

antemano. Esta segunda ramificación es la que presentaremos, sin ahondar en una confrontación demasiado pormenorizada de ambas teorías del narcisismo primario.[154]

El primer narcisismo, a diferencia del segundo, no puede observarse sino que debe inferirse, confiesa Freud. Aceptada la observación indirecta, se dice que el narcisismo primario está compuesto del amor incondicional que los padres manifiestan por el lactante. *His majesty the baby* concentra todas los deseos y expectativas de los padres resignados hace tiempo por el asedio de la realidad. "El conmovedor amor parental, tan infantil en el fondo, no es otra cosa que el narcisismo redivivo de los padres, que en su trasmudación al amor de objeto revela inequívoca su prístina naturaleza" (Freud, 1992o, p.88). La megalomanía que alimenta la creencia en la omnipotencia de los propios pensamientos, la primitiva elección narcisista de objeto (que luego puede devenir elección permanente en la homosexualidad), está alimentada por la idealización amorosa de los padres hacia el niño, que él comprende como amor *incondicional*. Con respecto a los ulteriores desvíos de la noción, pretendidamente naturalistas, pero a final de cuentas atrapados en el *impasse* de la simetría imaginaria empirismo naturalista – mónada idealista (otra varianza de la oposición real – imaginario), esta acepción subvierte el origen del narcisismo, desplazándose desde lo dado fisiológico a las relaciones interhumanas, al lazo social.

¿Cómo se resigna el narcisismo primario o "infantil"? Ya leímos, en *Las pulsiones*, que se hace con la permutación del "sujeto narcisista originario" por el "otro-yo", en el que se pasa al narcisismo secundario. En *Introducción* vimos que el narcisismo primario es resignado en la elección de objeto por apuntalamiento (heterosexual), en el que el amor a sí mismo es disminuido por el amor al otro sexual, idealizado. La lectura de *Introducción* nos ayuda a precisar que *lo que se resigna es la localización inamovible del ideal en el yo*. Se pierde la confianza inquebrantable en un amor incondicional desde los padres. Por ello el ideal es separado del yo y este deberá comportarse de acuerdo a determinados parámetros para acercarse más o menos en la escala al valor ideal con el que es "medido". Se valorará al yo por sus logros en *relación* a ese ideal. El ideal (yo ideal) es separado del "yo real", dice Freud. "El narcisismo aparece desplazado a este nuevo yo ideal que, como el infantil, se encuentra en posesión de todas las perfecciones valiosas" (1992o, p.91).

[154] Hemos realizado un estudio detallado de estas concepciones en Venturini (2015b), así como en un estudio de próxima aparición en *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y la educación* (Dir. Fernández Caraballo).

Conviene hacer algunas precisiones terminológicas. No hay en el vocabulario freudiano una distinción explícita entre *Idealich* (yo ideal) e *Ichideal* (ideal del yo). [155] Lo que hay son distinciones conceptuales que se infieren, aunque de manera diferente según los textos considerados. Son trabajos como los de Nunberg, Lagache y Lacan los que han establecido diferencias, aunque se hacen sentir en el texto de 1914. Nunberg plantea que el yo ideal es una formación narcisista, destinada a sobrestimar al yo. Esta formación es abandonada por las exigencias del principio de realidad, pero se aspirará a regresar a su estado de beatitud. Desde el punto de vista tópico, entiende que consiste en un estado indiferenciado entre ello-yo. El ideal del yo es, para el autor, una formación que exterioriza la función del ideal en el otro, lo que torna posible el amar. Lagache también entiende que se trata de una formación narcisista resignada, pero precisa que no se trata de una indistinción ello-yo, al modo de la unidad biopsíquica dada en clausura monádica. El yo ideal se estructura en base a una identificación con la madre fálica, de la que se cree que es omnipotente.

Creemos que la posición de Lagache es preferible a la de Nunberg por sostener la dimensión interhumana del yo ideal, del narcisismo primario. La función atribuida al ideal del yo es similar a la de Nunberg.[156] Finalmente, Lacan también suscribe a la naturaleza narcisista del yo ideal, y, como Lagache, plantea su origen en una relación interhumana, en la identificación imaginaria en el estadio del espejo.[157] En el seminario *Los escritos técnicos de Freud* (1953-54) dice

> El narcisismo aparece desplazado sobre este nuevo yo ideal adornado, como el infantil, con todas las perfecciones. Como siempre en el terreno de la libido, el hombre se demuestra aquí, una vez más, incapaz de renunciar a una satisfacción ya gozada alguna vez. - ·Freud emplea aquí por primera vez el término yo ideal en la frase-. A este yo ideal se consagra el amor ególatra de que en la niñez era objeto el yo verdadero ... Pero enseguida dice: No quiere renunciar a la perfección de su

[155] "Freud creó el término *Idealich,* que se encuentra en *Introducción al narcisismo (Zur Einjührung des Narzissmus,* 1914) y en *El yo y el ello (Das Ich und das Es,* 1923). Pero no se encuentra en él una distinción conceptual entre *Idealich* (yo ideal) e *Ichideal* (ideal del yo)" (Laplanche y Pontalis 2007, p.471).

[156] Se puede agregar que, a diferencia del primero, entiende que ideal del yo y superyó conforman un sistema de estrecha colaboración. Aunque no se los confunde, ya que el ideal del yo nace del amor mientras que el superyó surge del temor.

[157] Ya veremos que el amor a "sí mismo" es amor a la imagen de sí. Ya que la catexia de objeto es siempre catexia de imagen de objeto, nunca de lo real en sí, el yo no es la excepción. Se ve apoyado por la relación entre imaginario y fantasía, ya que al ser la libido en la esquizofrenia introvertida en el yo, lo *único* que se hallará en las catexias son objetos fantaseados.

> niñez... intenta conquistarla de nuevo bajo la nueva forma de su ideal del yo (Lacan, 1981, p.203).

El punto de clivaje está en que al ideal del yo es una operación simbólica mediante la que el "yo actual", habiendo resignado el narcisismo primario en donde el yo actual coincidía con el yo ideal, busca reencontrarlo (operación de repetición, cara a la dialéctica metapsicológica de diferencia y repetición) en función de una escala de valores relativos a los que se acercará más o menos en su acción efectiva y en su vida fantasmática. El ideal del yo sirve al yo actual como modelo referencial para apreciar sus acciones efectivas. El yo ideal es el resto de narcisismo que sobrevive en el "yo actual", pese a la resignación del narcisismo primario y el sometimiento al ideal del yo. En tanto formación narcisista es imaginaria. De modo general, se puede decir que hay entendimiento entre los autores considerados sobre el entendimiento del ideal del yo y del yo ideal.

El narcisismo primario es herido cuando el yo "real" o "actual" pierde el amor inquebrantable de los padres y el ideal arrojado fuera de sí. A partir de ese momento, el yo es devaluado.[158] Parte de su antiguo valor es trasladado hacia el ideal del yo, amado por el yo actual que lo ha perdido. Entonces el yo se resigna a amar a otro para amarse a sí mismo a través de aquel. Amar-se tiene la estructura gramatical de la voz reflexiva, como las fases intermedias en el trastorno de meta y la vuelta hacia la propia persona. Aquí se aprecia como las vicisitudes de las pulsiones independientes modelan la constitución del yo narcisista. La introyección (aunque aquí ya se puede hablar de *identificación*) del objeto total idealizado hace del individuo una totalidad amada por sí misma. Como vimos, en *Las pulsiones* se restringe la génesis interhumana al narcisismo secundario. Pero puede extenderse al narcisismo primario. Veremos que la profundización de la teoría de las identificaciones lo hablita.

Tras la resignación, el yo actual buscará hacerse amar por el Otro satisfaciendo las exigencias del ideal del yo. Mientras que con el narcisismo primario el otro era uno mismo, ahora uno solamente se puede experimentar y amar a través del otro (Assoun 2002). *El yo ideal es el reducto narcisista de ese antiguo valor*, anterior a la separación del yo entre yo ideal/ideal del yo. El estado de enamoramiento correspondido fortalece el narcisismo, aproximándonos tanto como se puede al narcisismo originario, ya que yo

[158] Con Lacan, esto es tematizado en la tragedia común del sujeto y el Otro. Puede verse al respecto Le Gaufey (2010, p.16-19).

ideal e ideal del yo se encuentran en estado de convergencia "cuando dos personas miran al mismo lado".

Desde el punto de vista de la secuencia yo-realidad del principio → yo-placer purificado → yo-realidad definitivo, *al narcisismo primario lo encontramos constituido con todas sus fuerzas concentradas en el yo-placer*. Recordemos que el narcisismo primario, en *Las pulsiones*, se orienta hacia su deriva más mítica de estado "anobjetal". Se dice que el odio del yo entra en escena al perturbarse el narcisismo primario por la presencia del objeto exterior. Pero puede hacerse una segunda lectura de esta idea, no mítica. Al ser perturbado el yo-placer, correlativo de la constitución del yo como narcisista, el odio hace acto de aparición como rechazo del exterior.

La resignación del narcisismo primario coincide en buen grado con el pasaje al último yo-realidad, a partir del que se encuentra despejado el narcisismo secundario como yo ideal, reducto último y relativizado del narcisismo primario. El yo-realidad del principio queda enlazado a las nociones más naturalistas del yo, dadas de antemano, sumergido en una "infraestructura biológica" al servicio del orden vital. Pero carecerá de aptitudes para ello (desamparo humano). El adulto materno lo socorre y cuida durante un tiempo prolongado y significativo. La díada madre-niño, alimentada por la idealización del infans desde la instancia parental (his majesty the baby), conforma el narcisismo primario correlativo del yo-placer regresivo. Freud entiende que la evolución directa del yo-realidad inicial al definitivo es desviada de sus fines (pervertida) en la fase intermedia del yo-placer por efecto de los cuidados maternos aludidos.

En este punto hay confusión en *Las pulsiones* porque predomina la noción mítica de narcicismo primario. Pero queda claro que los cuidados maternales contribuyen y dilatan en el tiempo el repliegue narcisista. Una nota al pie de Strachey en la edición de las obras completas de Freud en la *Standard Edition* es iluminadora. Las pulsiones sexuales autoeróticas inclinan la balanza hacia un regresivo yo-placer, las pulsiones de autoconservación promueven el fortalecimiento del principio de realidad y una transición directa al "yo-realidad definitivo". "Freud observa que, de hecho, este último sería el resultado si no fuera porque el cuidado parental del bebé desvalido satisface al segundo grupo de pulsiones [pulsiones sexuales parciales], *prolonga artificialmente el estadio narcisista primordial*, y de esa manera contribuye a hacer posible el establecimiento del «yo-placer»" (Strachey, 1992b, p.129 [el resaltado es nuestro]). El yo-realidad último regresa hacia la buena senda del yo, pero fue profundamente trastocado por la regresión al principio de placer en la fase intermedia. El estancamiento libidinal en el yo deviene

permanente en su estructura. Es sabido que esta dimensión narcisista, de identificaciones y relaciones interhumanas, será desatendida a partir de la segunda tópica, al punto de que apenas se menciona el término narcisismo en el *Esquema de psicoanálisis* (1938). Se puede ver este descuido como un brote renovado de la "ideología teórica"[159] naturalista proyectada en el despliegue de la tardía teoría psicoanalítica.

Sin embargo, poco antes del giro de 1923, la senda de las identificaciones como constituyentes del yo alcanzarán su apogeo con *Duelo y melancolía* (1917). Analistas como Strachey consideran este texto como una extensión de la teoría del narcisismo. Aquí se insiste en la constitución del narcisismo primario por identificación "directa" con el otro, sin la mediación de una catexia amorosa luego resignada. En este caso, esta sería la "identificación primaria". No podemos extendernos más. Pero hay toda una línea de desarrollo de las identificaciones que no queremos dejar de apuntar: la de la identificación narcisista como algo anterior o bien simultáneo a la catexia de objeto. En todo caso, como algo independiente a esa catexia, no necesitando de ella para emerger. La "identificación primaria" se encontraba tematizada desde *Tótem y tabú*. Se la retoma en *Duelo y melancolía*, pero es formulada como tal en el capítulo VII de *Psicología de las masas*. "Muestra entonces dos lazos psicológicamente diversos: con la madre, una directa investidura sexual de objeto; con el padre, una identificación que lo toma por modelo. Ambos coexisten un tiempo, sin influirse ni perturbarse entre sí" (1992v, p.99). Aunque también esta coexistencia es concebida como fusión entre catexia e identificación dos años después. "Al comienzo, en la fase oral primitiva del individuo, la catexia de objeto y la identificación no pueden quizá distinguirse entre sí" (1992x, p.31).

Puede verse, en relación con los problemas del narcisismo trabajados, que identificación primaria y narcisismo primario tomadas juntas implican una identificación directa con el otro (el padre en este caso), sin pasaje por su amor y ulterior resignación. Acercar el narcisismo primario a una identificación de estas características lo aleja de sus peligros entificantes de "sujeto originario", ya que por temprana que sea, esta identificación es un acontecimiento y no un sujeto dado. Lacan, por su parte, considera a la "identificación primordial" en el mismo registro que al narcisismo primario y secundario: como identificación alienante a la imagen del otro.

6.1.7. Lacan: el yo en el estadio del espejo

[159] Hemos trabajado el narcisismo primario en el último sentido como ideología teórica en Venturini (2015b).

El célebre artículo de Lacan, "El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica", fue publicado por primera vez en los *Escritos* en 1966, aunque fue escrito en 1949, justo antes de que Lacan diera comienzo a la larga epopeya de treinta años de duración que abarcaron sus seminarios. Hay que recordar que la primera versión de este artículo fue presentada como comunicación científica en el XVI Congreso Psicoanalítico Internacional en Marienbad (1936). La tesis del estadio del espejo da continuidad a tesis freudiana acerca de la constitución narcisista del yo, reafirmando elementos ya integrados a la teoría o introduciendo otros novedosos. La importancia de la imagen del congénere adquiere un relieve especial. Son evocados los estudios clínicos de Henri Wallon sobre la identificación a la imagen del espejo, así como las investigaciones de Roger Caillois sobre el mimetismo animal y la importancia de la imagen del congénere en cierto lapso de tiempo delimitado en períodos tempranos de la vida del espécimen para estar en condiciones de alcanzar un desarrollo muy ulterior.

Si bien el hecho empírico del niño en pleno jubileo ante un espejo real al entender que la imagen reflejada es la suya tiene una importancia investigativa de jerarquía, no se trata de restringir la identificación a la imagen completa de sí al acontecimiento empírico de la "imagen en un espejo". El desdoblamiento entre lo real del cuerpo y la imagen exterior es posible prescindiendo del objeto "espejo". Este niño se identificará con una imagen integrada de su cuerpo al comprender que él también es como el otro, cualquier semejante, como su propia madre, y comprenderá que por esta integridad el vale todo el amor que la madre (mas bien el Otro bastante materno) le profesa o pueda profesarle. Se sentirá capaz de estar en el lugar del falo que puede colmarla. *La completud narcisista del yo se vive como la reintegración de una totalidad, que, aunque nunca se tuvo, se remonta a las primeras experiencias de pérdida del objeto como pérdida de completud*. Es decir, se reconoce esa plenitud por su ausencia en la experiencia, por "nuca haber sucedido", por su "negatividad". Ya dijimos que esta forma de experimentar la totalidad depende de la función idealizante del amor, encarnada especialmente en los cuidados maternos que complementan las ineficientes acciones del desaparado *infans*. En términos económico-dinámicos, el amor es esa masa de energía sexual idealizada, transformada en corriente sexual tierna, que tiene el poder de complementar al sujeto y restaurarle su unidad "perdida".

En su lectura de *Los orígenes del carácter del niño* de Henri Wallon, Guy Le Gaufey (1998) destaca las formulaciones que pudieron haber encontrado eco en la tesis lacaniana. En primer lugar, el voluminoso registro de expedientes clínicos en los que se verifica empíricamente la asunción de la imagen reflejada como imagen propia. Wallon concibe la identificación de la imagen especular como imagen del cuerpo propio en el niño como un episodio, entre otros, que sirven al niño en el *proceso progresivo* de fijación de rasgos de identidad, tanto de sí como de otros sujetos y objetos. Ante todo, no existe en los estudios de Wallon la expresión "estadio del espejo" u otra equivalente, tampoco hay una acentuación retórica del acontecimiento del espejo que nos permita detectar de entrada un estadio del espejo innominado como tal, presente en "estado práctico". No hay un de "estadio" en la concepción de Wallon, dice Le Gaufey. Mientras que en Lacan encontramos una fractura, una fuerte separación entre un antes y un después de la serie de acontecimientos en el estadio del espejo, en el caso de su precedente en la concepción walloniana hay una continuidad "gradual" y "progresiva" en la evolución psicofisiológica del niño, que consiste en una serie de integraciones sucesivas donde la imagen es un elemento entre otros, donde la imagen no está enfatizada de ninguna manera especial. Sin embargo, no cabe duda para el autor de la importa+ncia de este precedente para comprender el estadio del espejo lacaniano.

> Henri Wallon fue el primero. Referencia obligada dio a la imagen del cuerpo propio sus primeras coordenadas, totalmente matizadas de psico-fisiología pero sin dejar de tocar aquí y allá, sin parecerlo, problemas de alta metafísica relativos a la aparición de la representación como tal. Propongo redescubrir el movimiento por el cual, a través de unas páginas bastante densas, marca ese momento (que para él no tiene nada de "estadio") en el que los sistemas de integración sensorio-motriz confluyen para dar lugar y forma a aquello que los sobrepasa pero que en lo inmediato integra: el reconocimiento por parte del niño de la forma de su cuerpo, reconocimiento que hace de él, según las propias palabras de Wallon, un cuerpo entre los cuerpos, […] un ser entre los seres (Le Gaufey, 1998, p.8).

Wallon distingue entre los dominios de percepción interoceptiva (interior del cuerpo, sensibilidad visceral), propioceptiva (motilidad, desplazamiento del propio cuerpo, interrelación del interior con el exterior) y exteroceptiva (sensibilidad vuelta hacia el exterior del cuerpo). El dominio propioceptivo adquiere un relieve mayor ya que se

trata de una especie de síntesis de los otros dominios con una autonomía propia. Lo propioceptivo, a diferencia de lo interoceptivo y exteroceptivo, tiene por vocación una cierta *globalidad corporal integrada*, más allá de la dispersión de percepciones endógenas y exógenas. Se trata de lograr *un* equilibrio mediando funcionalmente entre estos dos últimos dominios, satisfaciendo una larga serie de necesidades cotidianas: sed, hambre, frío, calor, incomodidad, dolor, etc. Así, "la sensibilidad propioceptiva contribuye de manera preponderante a constituir la noción de propio cuerpo" (Wallon en Le Gaufey, 1998, p.31).

Wallon, quien antes que un psicólogo o "fenomenólogo" idealista es un biólogo materialista, se apoya en los descubrimientos de Constatin von Monakov, sobre la falta de mielinización de las fibras nerviosas en el sistema vestibular, el núcleo ventral, el cuerpo trapezoide, la oliva superior y los núcleos motores en el recién nacido. La mielinización no comienza hasta el tercer mes y no finaliza antes del primer año de vida. Louis Bolk plantea su tesis de la fetalización humana en base a estas evidencias y refuerza la idea freudiana de un "desamparo humano".[160] La falta de mielinización afecta fuertemente a la capacidad responsiva del dominio propioceptivo. Siguiendo esta evidencia material o empírica, para Wallon, el correlato psicológico-fenomenológico es la imposición de la sensación de disgregación y dispersión del cuerpo propio, antes que la sensación de integración y unidad.

Wallon señala que el niño tarda en reconocer su imagen. Una vez que se reconoce y reconoce a otros en el reflejo, demora en ser capaz de distinguir entre lo real y el reflejo, siendo más precisos, entre la imagen real y la imagen virtual. Toma el ejemplo del niño de Darwin quien saludaba a su imagen y la de su padre pero mostraba desconcierto al oír la voz de su padre tras de sí, mientras contemplaba su imagen. Los niños de esta edad no subordinan aún la imagen al cuerpo real, tratan al objeto y su imagen como dos realidades igualmente reales e independientes, a diferencia del adulto, que "sabe, sin embargo, mantener la distinción y *disociar definitivamente las cosas de su representación*" (Wallon en Le Gaufey 1998, p. 34). A esto se agrega una interesante observación sobre la importancia del rostro humano. El niño siente un vivo interés por el rostro, independientemente de que se trate de un reflejo o de una imagen real. Y agrega Wallon que los observadores notan que en esta época, el niño se vuelve hacia la persona cuya imagen percibe en el espejo. Este acto de "volverse" sería para el autor la verificación de

[160] A su vez, Bolk refuerza mediante comprobaciones fisiológicas la tesis freudiana de una sexualidad pregenital relacionada a la inmadurez biológica prolongada de la cría sapiens.

una relación, esto es, un *acto de conocimiento*. Ahora bien, aunque hay relación entre ambas imágenes (real y virtual), no hay relación de subordinación de la imagen virtual a la primera, como decíamos. La relación establecida entre ambas imágenes, tenidas por igualmente reales, se basa en su *semejanza*, su parecido en el reino de la pura apariencia o manifestación.

En una fase subsiguiente, posterior al primer año de vida, la situación cambia. El niño identifica con su nombre propio, aún no reconocido entonces como tal, al niño en el espejo. Esto tiene una importancia central ya que esta nueva disparidad o disimetría entre lo percibido más acá del espejo como cuerpo propio, en el dominio interoceptivo y propioceptivo, y lo percibido en el espejo, en el dominio puramente exteroceptivo, implica la rasgadura entre lo sensible y lo real. En otras palabras, en esta nueva fase presenciamos el desgarramiento del tejido de la semejanza y las apariencias por la intromisión de algo que no se asemeja, algo que no es asemejable y que no guarda un parecido de apariencias con nada en tanto es algo incomparable. Aquí, Wallon se lanza a una serie de reflexiones complejas sobre la separación entre imágenes sensibles e imágenes virtuales y su puesta en correlación por una actividad simbólica.

> Para que logre unificar su yo en el espacio, es necesario que sitúe su yo exteroceptivo de tal manera que su percepción llegue a ser totalmente irrealizable por él mismo. Pues, tan pronto como vea su propia imagen, esta deja de coincidir en el espacio con su propio cuerpo y debe tenerla por privada de realidad; y tan pronto como suponga la realidad de su aspecto exteroceptivo, debe tenerlo por inaccesible a sus propios sentidos. Doble necesidad: admitir imágenes que no tengan sino la apariencia de la realidad: afirmar la realidad de imágenes que se sustraen a la percepción. El dilema puede plantearse en estos términos. Imágenes sensibles pero no reales, imágenes reales, pero sustraídas al conocimiento sensorial. Tan simple como pueda parecer el caso a un adulto, implica que la noción de existencia no está indistintamente ligada a toda impresión sensible, no es simple y absoluta, que puede ser transferida por simples operaciones del espíritu. Implica sustituciones de imágenes y de puntos de vista que suponen el poder de evolucionar por encima del presente sensoriomotor; de evocar, frente a impresiones actuales, sistemas puramente virtuales de representaciones: o, más aún, de subordinar los datos de la experiencia inmediata a la representación pura; y de multiplicar, por medio de representaciones, el juego cada vez más diferenciado de distinciones y equivalencias. Es el preludio de la

> actividad simbólica, por la que el espíritu llega transmutar en universo los datos de la sensibilidad (Wallon en Le Gaufey, 1998, p.37).

Detengámonos en la idea de una "percepción irrealizable": se trata es del desgarro entre dos órdenes de imágenes que ya no tendrán el mismo índice de realidad, como sí sucedía en la primera fase. La unificación del cuerpo real "propio" en una imagen no coincide con la experiencia interoceptiva sino que se aloja en el dominio exteroceptivo, aunque confirmada en una relación estabilizada por la mediación del dominio propioceptivo (yo me muevo, él otro de la imagen se mueve). Al mismo tiempo, al suponerle el "sujeto"[161] a su propia imagen "real", tomada directamente de su experiencia intero y propioceptiva, una totalidad unificada, debe hacerlo como imagen virtual, "inaccesible a sus propios sentidos" en tanto cuerpo total, esto es, "imágenes reales sustraídas al conocimiento sensorial". Es muy significativo que Wallon hable de "acción simbólica" para referirse a la multiplicación y complejización de las articulaciones entre equivalencias (elementos permutables, sustituibles) y distinciones (elementos disimétricos, dispares). En otras palabras, lo que está en juego en esta multiplicación de opciones es la *complejización simbólica* de la articulación entre lo real y lo imaginario.

Ahora bien, cuanto el "sujeto" contempla su propia imagen, no descubre en esta un "semejante", alguien que se le parece, alguien que lo rememora por su semejanza, cómo sí sucedía en la fase anterior con la el cuerpo real y la imagen especular de otro sujeto. El niño no se identificará con la imagen por ningún parecido, ya que no conoce su apariencia, sino que más bien inferirá por una serie de comprobaciones empíricas que esa imagen es su representación visual, solo se reconocerá y ganará un "sí mismo". Le Gaufey entiende que incluso Wallon da más importancia a la disimetría entre la "imagen real" y la "imagen virtual" que a la comunión de ambas. "Es sorprendente que Wallon no explique el reconocimiento de la imagen del cuerpo propio no por una identificación, sino que por el contrario acentúe el otro aspecto de las cosas, a saber, el aspecto "desgarramiento del sensible" por el cual esta imagen del cuerpo se vuelve "simbólica"" (1998, p.39). Cuando el niño reconoce su imagen en el dominio exteroceptivo, *sabrá de todos modos que él no es esa imagen mediante las percepciones interoceptivas y propioceptivas*.

[161] Como dice Le Gaufey, no hay manera de referirse a "ese" sin darlo por "sujeto" y reproducir el círculo mítico de un sujeto originario.

Esto será de suma importancia para leer el estadio del espejo lacaniano, ya que no se juega únicamente la identificación imaginaria sino que también hace aparición la identificación simbólica en este texto. El hecho de que el niño asuma esa imagen como la suya muestra la identificación imaginaria mientras que la tensión que experimenta entre lo real de su cuerpo y esa completud imaginaria será la marca diferencial para la identificación simbólica, en la que intervendrán otros elementos a jugar.

Con ello, Wallon abre la problemática filosófica de la "representación", paradigmáticamente moderna en tanto se encuentra en el corazón de la teoría del conocimiento cartesiana. Aquí la encontramos enlazada a una base de observación empírico-psicológica, pero el espesor de la problemática se hace sentir en esta "dialéctica" del soy yo/no soy yo, de la identidad/diferencia, recién presentada, que no se agota en manera alguna en una identidad de imagen-semejanza en el redoblamiento-desdoblamiento especular. Habrá siempre algo de incomparable y no desemejante en el sujeto que aprendió a reconocer esa imagen del espejo como la suya. Esa imagen no es cualquier otro ser, en cierta manera "soy yo" (empíricamente comprobado), aunque tampoco "soy yo" en un sentido preciso. "Ese cuerpo, ese rostro, todos esos aparatos sensitivos van a poder encarnarse en una representación incomparable, en el sentido en que a aquel que se reconozca en ella no le estará permitido compararla con lo que sea que considere *en otra parte* como suyo" (Le Gaufey, 1998, p.41). La desemejanza que escapa a la imagen especular del sujeto (y finalmente a toda imaginarización) es lo que el sujeto "es", y este "ser del sujeto" que no se hallará en ningún lugar del mundo, sino en "otra parte".

Recordemos la concepción clásica de Lacan del significante como lo que "representa al sujeto para otro significante". A diferencia del yo, que se encuentra en trabazón con el mundo empírico, sensorial, imaginarizable, el sujeto no se encuentra en *este* mundo sino que proviene, de la mano del significante que lo representa, del afuera del campo captable por imágenes. Le Gaufey llama a esta desemejanza "no-rasgo", anticipando el rasgo unario lacaniano, forma renovada de la identificación al rasgo único freudiana (regresiva, histérica). De hecho, por aquí se desarrolla la interrelación ineludible entre la unidad imaginaria englobante del cuerpo como un todo (el uniano) y el significante que representa al sujeto ausente (rasgo unario) del mundo imaginarizable, un sujeto bastante más abstracto que lo que permite pensar el arraigo al cuerpo fenomenal

o empírico, a la conciencia, a las percepciones sensoriales.[162] Ahora bien, este rasgo unario no es aún un significante ya que para ello hace falta una "batería" de significantes, una pluralidad de estos (al menos dos) para que el sujeto sea representado por un significante para otro significante. En realidad, dice Lacan, el rasgo único es un signo que confirma y sella la relación a la imagen especular del sujeto,[163] aunque confirmando también su incongruencia con el cuerpo propio, con el "yo auténtico" o "yo real", como lo ha llamado Freud. Retomaremos este asunto unas líneas más abajo.

Se constata que la constitución del yo de Wallon depende más de las relaciones simbólicas complejizadas, en el proceso de inferencia por el que el niño llega a saber que esa imagen del espejo es la suya, que por una especie de empatía o una identificación "directa" con la imagen, sin mediación de las inferencias simbólicas.[164] Así, no se trata tanto de lo semejante entre esa imagen especular y el cuerpo propio (de su común "apariencia"), sino de mantener la *exterioridad de una representación*, siempre salvada por una distancia-diferencia con respecto a lo presentado (el cuerpo propio). De esta manera, ese individuo estará en condiciones de contar su individualidad corpórea entre otros cuerpos también individuados y entrar en una comunidad de intercambio de valores que lo exceden.

> Wallon marca lo esencial: esta imagen del cuerpo es la primera etapa en el proceso que va a permitir al sujeto infantil individualizarse, llegando a delimitar la frontera entre él y el exterior, no en el sentido de una piel que haría de envoltura a un yo sino, por el contrario, instalándose en la exterioridad "como un cuerpo entre los cuerpos, un ser entre los seres" (Le Gaufey, 1998, p.41).

Al artículo de Lacan de 1949 debe agregarse los textos anteriores al comienzo de su enseñanza y la formulación del ternario RSI. En *La familia,* escrito por encargo de

---

[162] Lamentablemente no tenemos tiempo para abordar con mayor profundidad las relaciones entre el uniano englobante imaginario y el rasgo unario simbólico, cuya relación encierra en buena medida el misterio de la torsión que enlaza lo imaginario a lo simbólico, sin reducirlos a un registro único. Nuestra intención es estudiarlos más a fondo en el futuro.

[163] "Lo cual no significa que este *einziger Zug,* ese rasgo único, esté por este hecho dado como significante. En absoluto. Es bastante probable, si partimos de la dialéctica que trato de esbozar ante ustedes, que sea posiblemente un signo. Para decir que es un significante haría falta más. Hace falta que sea ulteriormente utilizado en, o que esté en relación con, una batería significante. Pero lo que define a este *ein einziger Zug* es el carácter puntual de la referencia original al Otro en la relación narcisista" (Lacan, 2003, p.395).

[164] Algo similar sucede con el yo (*je*) del estadio del espejo. Ese yo no es en lo esencial una imagen asimilada sino una *tensión diferencial* entre imagen totalizante y sensaciones dispersas y parciales (lo interoceptivo) del cuerpo "propio" o real.

Wallon hacia 1936, Lacan da debida cuenta del dato empírico del reconocimiento del sujeto en el espejo, ya establecido antes por otros (como Wallon), para darle una significación original en el marco de la teoría psicoanalítica a propósito de la "estructura narcisista del yo". Con Lacan volvemos a la teoría del yo específicamente psicoanalítica, al nudo libidinal que constituye al yo. Recordemos que Wallon proporciona una base empírica, psicológica y fenomenológica, pero nada hay allí de una "energía psíquica" llamada "libido" ni de un yo "narcisista", así como tampoco hay en los escritos freudianos donde se trabaja el narcisismo ninguna referencia a una imagen especular. Lacan insiste en la equivalencia entre amor libidinal freudiano e "imagen del cuerpo propio", tal como se encuentra trabajada en los estudios de Wallon.

> La tendencia por la cual el sujeto restaura la unidad perdida de sí mismo surge en el centro de la consciencia. Ella constituye la fuente de energía de su progreso mental, progreso cuya estructura se encuentra determinada por el predominio de las funciones visuales. La búsqueda de su unidad afectiva da lugar en el sujeto a las formas en que se representa su identidad, y la forma más intuitiva de ella está constituida en esta fase por la imagen especular. Lo que el sujeto saluda en ella es la unidad mental que le es inherente. Lo que reconoce es el ideal de la imagen del doble. Lo que aclama es el triunfo de la tendencia salvadora" (1985, p. 55 [el resaltado es nuestro]).

La energía "psicosexual" freudiana, combustible de las pulsiones sexuales, es también el motor que moviliza este proceso de unificación psíquica en relación a *un* cuerpo. Además, se remarca la importancia de lo visual-imaginario por lo que tiene de captación fascinante para el "sujeto".[165] Detrás de la fascinación específicamente humana se encuentra la evidencia etológica de la *printing*, sin duda de una manera más "abierta" en la existencia del *sapiens*, más "compleja" e "indeterminada" en sus efectos en comparación a los comportamientos específicos que la contemplación de la imagen de un

[S] Lo escribimos entrecomillado por lo problemático, imposible en última instancia, de este tipo de nominaciones. Es el problema de atribuirle una identidad y una reflexividad a "algo" que aún no la tiene, ya que la fundación de esa identidad-reflexividad es lo que se pone se funda en estos acontecimientos. "En todas las descripciones del estadio del espejo, no deja de estar presente un "observador" tanto más oculto tanto que parece no intervenir en ningún momento en el desarrollo del asunto salvo, justamente, en el tal "sí mismo". Todo lo que en los diferentes textos soporta un verdadero balanceo de denominaciones –en las líneas de las citas precedentes: "el niño", "el individuo humano", "el sujeto", "eso", "no deja de ser, según este observador, idéntico a sí, *en el tiempo en que adquiere, precisamente, esta identidad consigo mismo* que constituye todo el asunto del estadio del espejo" (Le Gaufey, 1998, p.76).

congénere desencadena entre palomas, patos o grillos.[166] La urgencia afectiva propulsa a la fascinación por la identificación a la imagen especular, la más intuitiva de todas por el predominio de las funciones visuales en la estructura fenomenológica humana. Ya destacamos la acción de la fantasía sobre el predominio de la percepción visual, cuyo resultado es la idealización del afuera del cuerpo.

Lacan introduce en este texto una idea no profundizada por Freud. Mientras que en Freud la captación narcisista implica la atribución de subjetividad al otro, es decir, el otro es captado como "objeto total" y como *alguien*, en Lacan, la estructuración narcisista primera no implica el reconocimiento de ningún otro sujeto, aparte de sí mismo. "La percepción de la actividad del otro no es suficiente para romper el aislamiento afectivo del sujeto" (1985, p. 56), "este mundo narcisista, como veremos, no contiene al prójimo" (1985, p.56). En un tiempo siguiente a la constitución narcisista por medio de la imagen libidinal de completud amorosa, con la que se encuentra fusionado y "profundamente alienado"[167], el sujeto temerá perder el amor materno ganado ante un rival, un tercero, cualquiera que sea. "Lo único que introducirá al alguien como tal –es decir, como segunda persona- permitiendo afirmar así al yo "afirmar su identidad" es el drama de los celos" (Le Gaufey, 1998, p.69).

Desde el momento en que surge esta posibilidad en el campo de representaciones del sujeto, este reconoce la existencia de *un alguien*, más allá de la unidad narcisista recién ganada. En el esquema freudiano, esto nos remite a la resignación del narcisismo primario (separación de la unidad de la díada madre-niño, *his majesty the baby*). Ese alguien es otro al que se le profesan celos y al que se le proyecta toda una agresividad de origen interno, cuyo origen es en último análisis la pulsión de muerte. El caso paradigmático de este segundo momento es el de la llegada de un pequeño hermanito a la familia, como es el espejo el caso empírico paradigmático del primer momento en el que se aprecian los movimientos psíquicos de la identificación narcisista. Cabe destacar que con ello Lacan realza la agresividad que rodea al yo en la teoría de Freud: "el yo odia, aborrece, persigue con fines destructivos a todos los objetos que se tornan en fuentes displacenteras […]. Y

[166]Para profundizar en las posibles bases etológicas de los efectos morfogénicos de la imagen del semejante entre animales y la fascinación con la imagen del "cuerpo propio" en el humano ver Le Gaufey (1998, p.73-75).

[167] De una manera que recuerda a la tragedia del amo hegeliano quien ya no puede desear el deseo del otro al haberlo reducido a la condición de mero esclavo. Es posible que el callejón sin salida del amo se encuentren ya los impasses de lo imaginario con una articulación simbólica empobrecida en relación a lo real.

aún puede afirmarse que los genuinos modelos de la relación de odio no provienen de la relación sexual sino de la lucha del yo por conservarse y afirmarse" (1992 [1915], p. 70).

El narcisismo se constituye a partir de la imagen libidinal idealizada, introyectada e imaginarizada como "centro" del "ser" del sujeto, pero se rodea "periféricamente" de odio para conservarse frente las amenazas de segmentación o dispersión ajena a la unidad alienante. En *La agresividad en psicoanálisis*[168], Lacan precisa la noción de yo (je) narcisista en cuanto a su génesis, en relación a los dos momentos precedentes. El yo (je) no equivale por entero a la imagen libidinal asumida como propia sino a la tensión diferencial entre esa imagen, asumida como la imagen del cuerpo y el cuerpo real experimentado más acá de la imagen, presente en la experiencia interoceptiva y propioceptiva de sí.[169] "En esta relación erótica en que el individuo se enajena en una imagen que lo enajena a sí mismo, tal es la energía y tal es la forma en donde toma su origen esa organización pasional a la que llamará su yo" (Lacan 2003 [1966]: p.105). Evidentemente, las formulaciones lacanianas replican aquí bastante de lo visto sobre la articulación compleja entre identidad/diferencia que vimos líneas más arriba con la concepción de Wallon sobre la tensión entre imagen virtual e imagen sensible. El yo es una formación imaginaria englobante en la que el sujeto se reconoce y al mismo tiempo se aliena. La noción de unidad englobante da continuidad a la definición freudiana clásica del yo como proyección psíquica de una superficie corporal, consustancial a la concepción del yo como instancia de unidad biopsíquica. Lo específico de Lacan es el énfasis hecho en la importancia del principio de placer y las tendencias alucinatorias-imaginarias de satisfacción. Mientras que Freud habría equilibrado su descubrimiento de la estructura narcisista del yo con la reimplantación de un último "yo-realidad definitivo", Lacan habría realzado el descubrimiento narcisista de un yo-placer agonístico, profundamente antidialéctico o alienante, fascinado en su propio reconocimiento frente a la imagen puramente virtual anclada en el dominio exteroceptivo, cuya percepción propioceptiva e interoceptiva es irrealizable. El carácter irreal o imaginario del yo hace que se hable del narcisismo como una función de desconocimiento.

Ahora bien, lo real insiste por fuera de toda imaginarización en el terreno de las sensaciones interoceptivas y propioceptivas, exterior a la imagen alienante y fascinante

[168] Comunicación presentada en el *XI Congreso de los Psicoanalistas de Lengua Francesa*, en Bruselas (1948).
[169] Contrariamente a cierta *doxa* psicoanalítica. "Queda aquí demostrado que uno de los sentidos más pobres atribuidos al yo lacaniano, según el cual el yo es la imagen, fue descartado por Lacan desde sus primeras concepciones" (Le Gaufey 1998, p. 76).

que acaba de ser reconocida en el afuera. Por un lado, entonces el yo (*je*) es una tensión entre el cuerpo real y el cuerpo imaginario, por otro lado, el yo (*moi*) es la unidad imaginaria alienante que fascina al sujeto. El yo (*je*) es una tensión dialéctica más o menos afirmada entre la unidad y la dispersión, la estabilidad y el desorden, incluso entre la "homeostasis" y la "entropía". Sin embargo, es cierto que el yo (*moi*) se inclina hacia el polo unidad-estabilidad-homeostasis del conflicto. Por ello se dice que es una tensión "afirmada" y "afirmante", con una constancia lo suficientemente constituida. Para dar este último acento conviene abordar el tema del giro del niño en busca de asentimiento, algo ya constatado en las observaciones empíricas a las que alude Wallon. Este hecho es retomado por Lacan, pero con una importancia aún mayor. Lacan retoma su estadio del espejo en el contexto del seminario *El deseo y su interpretación*, dictado en el período 1958-59.

> Ejemplifiquémoslo con un gesto del niño ante el espejo, gesto que es bien conocido y que no es difícil observar. El niño que está en los brazos del adulto es confrontado expresamente con su imagen. Al adulto, lo comprenda o no, le divierte. Entonces hay que dar toda su importancia a este gesto de la cabeza del niño que, incluso después de haber quedado cautivado por los primeros esbozos de juego que hace ante su propia imagen, se vuelve hacia el adulto que le sostiene, sin que se pueda decir con certeza qué espera de ello, si es del orden de una conformidad o de un testimonio, pero la referencia al Otro desempeñará aquí una función esencial. Articular esta función de esta forma no es forzarla, ni lo es disponer de esta manera lo que se vinculará respectivamente con el yo ideal y con el ideal del yo en la continuación del desarrollo del sujeto (Lacan, 2014, p.392-393).

Además de su propia "inferencia" sobre la imagen que tiene delante de sí en el espejo, el niño necesita de cierta comprobación, un respaldo, un consentimiento, algo así como una "garantía" que venga a sancionar que ese descubrimiento es verdadero. El adulto allí presente, que encarna las funciones del gran Otro, otorgará *un* asentimiento. Hasta aquí nos hallábamos ante un hecho empírico constatado una y mil veces. Ahora bien, la cuestión del asentimiento mudo que brinda el gran Otro ya no se encuentra en este mismo plano factual sino que se extrae de una construcción fantasmática bastante narrativizada, de una "historieta", como a veces se dice de estas reconstrucciones frecuentes en Lacan. El gran Otro presta su asentimiento "mudo" al descubrimiento del

niño, confirmando de alguna manera la correspondencia entre cuerpo real – imagen. Sin embargo, el asentimiento proviene del gran Otro, del orden simbólico, es decir, de un *marco de referencia que se encuentra fuera del mundo de las imágenes*.

Esta historieta o reconstrucción fantasmática con aire a mito cobra una fuerza mayor al tener en cuenta el problema de la mirada del "sujeto" en cuestión como aquello no imaginarizable en la medida en que se trata de un agalma, de un "brillo" que es mucho más que la cualidad de un objeto y que en sí mismo es un objeto de un nuevo orden (se trata del objeto a). La mirada del sujeto del que se habla no sería imaginarizable en tanto que él no puede dejar de ver desde dónde mira, aunque haya inferido que esos ojos que le devuelven una mirada son los "suyos". Esa mirada, que en cierto sentido es "su" mirada, no dejar de ser "otra" mirada, de la misma manera en que cuerpo real e imagen especular se encuentran separados por la disparidad entre lo interoceptivo/exteroceptivo, entre el "experimentar-me" y "experimentar el afuera". Según el orden en que los tratamos en estas páginas, estamos ante un íntimo anudamiento entre tres cuestiones fenomenológicas: la disimetría de lo interoceptivo/exteroceptivo, la desemejanza de una imagen real del sujeto inaccesible para sí mismo y la recién planteada mirada del sujeto también inaccesible para sí, tal como la imagen de su cuerpo real, aunque teniendo presente que el problema de la mirada condensa de un modo particular el problema del cuerpo real no imaginarizable por entero y que, de profundizar sus implicaciones, nos veríamos obligados en seguida a tratar el objeto a. Lo inaccesible del cuerpo propio se "apresenta" en la imagen especular por el contraste de los dualismos vistos en esta sección. Las últimas dos cuestiones abren la teoría al más allá de la fenomenología al tiempo que fijan su límite y su insuficiencia.

Lo que hay de *uno* en todo asentimiento será también lo que hay de *uno* en todo rasgo: se trata del uno indivisible, no parcelable. Con este rasgo indivisible (tan irrechazable como una mirada), el sujeto, o quizá sea más correcto decir el "yo auténtico" (*je*),[170] queda abrochado a la imagen especular, al yo narcisista (*moi*), o "yo ideal", al tiempo que ese mismo asentimiento-signo (relación confirmada, estabilizada, correspondencia) deviene "ideal del yo".

> Hay razones para distinguir radicalmente entre el ideal del yo y el yo ideal. El primero es una introyección simbólica, mientras que el

[170] A todo esto, el sujeto lacaniano en rigor aún no aparece ya que a{un no tenemos la batería significante que lo representa.

> segundo es el origen de una proyección imaginaria. La satisfacción narcisista que se desarrolla en la relación con el yo ideal depende de la posibilidad de referencia a este término primordial que puede ser mono-formal, monosemántico, ein einziger Zug (Lacan, 2014, p.395).

Aquí se juega la distinción freudiana no tan claramenre formulada entre ideal del yo y yo ideal, que ya perfilamos en la sección anterior. Ahora, el "ideal del yo" será un marco, un encuadre de referencia, una forma que albergará la relación del "yo auténtico" con el "yo ideal".[171] Este "yo ideal" es el reducto del narcisismo (narcisismo secundario) tras la resignación del "narcisismo primario" freudiano, que en el estadio del espejo de Lacan encontraba su lugar en un yo completamente alienado a la imagen especular, fundido en uno con esta, y se caracterizaba por su profunda agresividad hacia el exterior que amenazaba esta frágil ilusión de completud. A ese yo agresivo del narcisismo primario se lo encontraba bastante presente en el yo que "odia" y "aborrece" de 1915. Este era el "yo-placer" freudiano, más imaginario que el "yo-realidad" que lo precede por reducir lo existente a una distribución binaria profundamente antidialéctica de lo placentero amado en el yo – lo displacentero odiable del exterior, atrapado en una "agresividad dual de un complejo de intrusión". Ahora, en este segundo tiempo, la tensión dualista desgarradora entre lo amado y lo odiado cederá lugar a una estructura ternaria. El yo toma cierta distancia con respecto a la imagen, distancia fundada simbólicamente por la sanción afirmativa del rasgo único. Con esta sanción confirmativa (signo que "abrocha") el niño estará listo para contarse como un cuerpo entre los cuerpos, como un "yo" en una comunidad de muchos sujetos regulados por el Otro en el vasto campo de los intercambios simbólicos y las determinaciones imaginarias.

> El giro del niño –que ilustraría este valor del gran Otro conferido por Lacan al espejo plano- cierra una situación de ahí en más triádica: una investidura libidinal que no pasó a la imagen se da vuelta para buscar en el Otro lo que la imagen no le dará, ya que ella no es más que uno de los términos del asunto. La súbita puesta en relación de la imagen de un lado del espejo y de este objeto pequeño a del otro, da un valor nuevo a ese lugar tercero donde esta relación, experimentada de entrada en la "asunción jubilatoria", podrá abrocharse a un signo. Hemos pasado de la agresividad dual de un "complejo de intrusión" más o menos

[171] Debimos hacer a un lado la presentación del esquema óptico que refuerza la distinción lacaniane entre yo ideal/ideal del conjugando cuestiones fenomenológicas y transfenomenológicas del campo visual en el juego de espejos.

> regulado por los celos, a una escena triangulada en la que el Otro ha desplazado a "alguien" (Le Gaufey, 1998, p.116).

Se hace imposible tratar aquí los desarrollos ulteriores de Lacan entorno a la identificación imaginaria y la identificación simbólica, sus interrelaciones dialécticas y sus tensiones diferenciales. La identificación uniana engloba al cuerpo con el límite real de la piel, reforzado como límite libidinal entre el interior y el exterior. La unidad de la identificación imaginaria es unidad corpórea, es unidad de conjunto o *Gestalt*, unidad que reagrupa un número indefinido de regiones parcelables. Esta unidad corpórea soporta la tensión dialéctica entre las tendencias más "arreales" y narcisistas del yo y las más "realistas". En esta línea de oposiciones al interior del yo en Freud, encontramos las valencias entre yo biopsicológico y yo libidinal, concentrada en *Las pulsiones y sus destinos* en la oposición entre yo-realidad y yo-placer. Más tarde, con Lacan, encontramos una tensión entre yo auténtico y yo ideal (siendo este último el reducto narcisista tras la resignación del narcisismo primario o yo-placer purificado) dialectizada por la presencia del ideal del yo.

Para terminar este apartado, cabe resaltar las diferencias entre Freud y Lacan en relación al yo. Con Freud las valencias del yo se sacuden al avanzar, vacilantes entre un yo más cerca del proceso secundario y un yo bastante pervertido por el proceso primario, un yo al servicio del principio de realidad o más cercano al principio de placer, hasta que, a partir del *El yo y el ello* (1923), el énfasis estará puesto en primero de estos polos de la contradicción dialéctica en el "aparato psíquico". El yo volverá a estar conducido preponderantemente por el principio de realidad, será un centinela, un guardián de la realidad algo más alejado del narcisismo fuerte de un "yo-placer purificado" que emergió entre *Introducción del narcisismo* (1914) y *Duelo y melancolía* (1917), pasando por *Las pulsiones y sus destinos* (1915). Lacan ironizó acerca del "jubileo" de los discípulos de Freud al encontrar un yo de tendencias biopsicológicas en 1923. Lacan hará especial énfasis en la dimensión arreal e imaginaria del yo desde la primera fase de su constitución mediante una imagen alienante. Así, resalta más aún las tendencias agresivas del yo en esta etapa (que corresponde al yo-placer purificado) y sus consecuencias perdurables en un yo que siente horror de lo real. Solo gracias a la dialéctica simbólica el yo podrá tomar distancia de sus tendencias más fuertes para entrar en el mundo de los intercambios simbólicos, donde el yo es un pequeño otro en una comunidad de pequeños otros y donde los intercambios simbólicos son regulados por el gran Otro.

6.1.8. Lacan: el sujeto del significante

Una de las consecuencias que más llaman la atención de la teoría lacaniana del sujeto es que este es diferente del yo. Para referirse a este sujeto es común en el campo lacaniano hablar del sujeto del significante. Mientras que el yo, en especial en su valencia narcisista de *moi*, es una coagulación o solidificación del "ser" del *infans* en una imagen englobante libidinizada y amada, o también en su valencia de *je* es una tensión entre esa imagen fascinante y un cuerpo real que se experimenta con vivencias desordenadas, el sujeto lacaniano será aquello que queda hacia afuera del campo de la imaginarización. El yo (*je*) marca el límite de la absorción del sujeto en lo imaginario en tanto que, como se vio en el apartado previo, salvaguarda una tensión entre cuerpo real e imagen especular, lo cual es equivalente a afirmar que el yo (*je*) marca el límite de la imaginarizaación unificante e inversamente el límite de la dispersión anárquica. El límite de la imaginarización señala el comienzo de la simbolización: el rasgo unario que viene a sancionar cierta correspondencia en esa tensión confirmada por el *infans* es un elemento simbólico proveniente desde la función del gran Otro. El *infans* obtiene en el asentimiento mudo de la mirada indivisible (unaria) del Otro lo que buscaba en realidad al querer captar su propia mirada real (en el dominio propioceptivo) en la imagen coagulada que es el yo (*moi*) (el en dominio exteroceptivo). La comparación freudiana clásica de los labios que se besan a sí mismos para ilustrar la búsqueda narcisista de fusión amorosa consigo mismo muestra de una manera bastante clara este anhelo de fusión de las miradas. Ahora bien, este rasgo unario no alcanza a ser un significante sino que se parece demasiado a un signo. En cuanto al asentimiento "mudo" del Otro vale decir que es una confirmación débil, una garantía de correspondencia entre lo real y lo imaginario que no obturará el lugar a la duda. Lo esencial de esta operación es la apertura a un espacio simbólico germinal que permitirá la metaforización del sujeto y la dialectización enriquecida entre la unión/desunión, identidad/diferencia, repetición/acontecimiento, imaginario/real.

En este apartado el tema que nos compete presentar son los elementos indispensables del orden simbólico lacaniano, por lo que debemos abordar el pasaje del concepto de la representación freudiana al concepto de significante en Lacan, nutrido de la lingüística estructural de Ferdinand de Saussure. Veremos que si bien el yo narcisista-imaginario es la vertiente solidificada y entificante de las representaciones, el significante es aquello que hace que el discurso nunca sea igual a sí mismo, deshaciendo

permanentemente toda identidad estabilizada. El sujeto del significante, a diferencia del yo narcisista que se comporta como amo de las representaciones, es un sujeto sujetado a las cadenas significantes, nunca es el amo de estas. Esta diferencia compete no solo al yo freudiano, limitado por su concepción clásica de la representación, sino que se extiende a todo el orden clásico de la representación y del sujeto. La crítica lacaniana implícita en esta nueva teoría de sujeto alcanza a la teoría moderna del conocimiento: la representación y el sujeto cartesianos.

Desde ya señalemos que, de todos modos, la crítica lacaniana al sujeto-ego cartesiano no es una crítica absoluta. Más bien se propone una relecura del cogito para depurar al sujeto de los elementos más egoicos e imaginarios y descubrir, en el propio Descartes, un pensamiento sin agente egoico, un pensamiento "descentrado" con respecto al sujeto-conciencia o yo, una *res cogitans* que ya no es igual al ego. Este cartesianismo de Lacan permitió al psicoanalista afirmar que en última instancia el sujeto del significante o del inconsciente, sujeto no egoico preconizado por el psicoanálisis, es el "sujeto de la ciencia". Así, el tema a desarrollar en este apartado es fundamental para concretar la crítica epistemológica y la teoría del saber elaborada por el psicoanálisis. Comencemos por la mutación teórica que nos conduce desde la representación freudiana al significante lacaniano.

El estudio de Le Gaufey, "Representación freudiana y significante lacaniano" (2006), pautará nuestro avance en la problemática. Las pulsiones, conceptuadas en su definición más canónica por Freud como una excitación-carga energética que acontece en el límite entre el cuerpo y el aparato psíquico, poseen una doble realidad en base a este doble registro de pertenencia: en tanto excitaciones energéticas (dimensión más "económica" de la pulsión), las pulsiones son procesos intrasomáticos; en tanto que estas excitaciones son traducidas en cierto tipo de información a nivel psíquico, las pulsiones son "representadas" en el aparato psíquico. La doble realidad de la pulsión implica la excitación somática y la representación de la pulsión. Ahora bien, la representación de la pulsión se compone a su vez de las nociones de representación [*Vorstellung*] y representante de la representación [*Vorstellungreprasentanz*]. No son nociones excluyentes al modo de dos caras de una misma moneda. La representación comprehende tanto al representante de la representación como al sentido referencial de la representación. El representante de la representación, entonces, es la base material que se emplea para vehiculizar un sentido referencial. Este representante de la representación aparece por primera vez en la pluma de Freud en el artículo "Lo inconsciente",

perteneciente a la serie de *Trabajos sobre metapsicología* (1915). La pulsión, en cuanto excitación intrasomática, no tiene algo que la represente natural e inequívocamente en el psiquismo. Freud defiende una discontinuidad de niveles contra el parecer de Fliess, quien colocó al psiquismo en una suerte de prolongación con la base biosomática. Hay un hiato entre las exigencias de trabajo intrasomáticas y la intelección de esas exigencias por el propio aparato psíquico. Esto quiere decir que el aparato psíquico no dispone de un lenguaje unívoco con el tornar inteligibles esas exigencias pulsionales. Hay un proceso de estructuración fuertemente intervenido por el azar en la constitución de los representantes psíquicos de la pulsión. "Este hiato irreductible es lo que lleva a considerar que necesariamente existe, en un momento dado, una "soldadura" (*Verlötung*) entre estos dos elementos dispares son, por un lado, la pulsión, y por otro, un elemento del aparato psíquico el cual a causa de esta "soldadura" va, de ahora en adelante, a funcionar como "representante" de dicha pulsión" (Le Gaufey, 2006, pp.108-09). La noción de soldadura apunta con claridad a establecer una correlación secundaria entre dos órdenes primariamente separados. Todo esto no es más que la prolongación misma del concepto de pulsión como lo desarrollamos en el apartado "6.1.4. Las pulsiones y la cosa sexual". Si la pulsión es una exigencia impuesta al psiquismo por su trabazón con lo somático, en lugar de ser una capacidad de trabajo, es porque no hay medios preconfigurados para establecer relaciones adecuadas entre tensión y descarga, entre entrada y salida de la excitación, entre displacer y placer. La noción de "instinto", por el contrario, sí habilita estas correlaciones postulando un sistema de respuestas preconfigurado mientras que la noción de pulsión introduce una separación entre los términos de estos binomios, de ahí que el establecimiento de una adecuación entre estos procesos sea una "exigencia" de trabajo.

La noción de representante de la representación está ligada a la de huella mnémica. Antes de ser un "representante" de la "representación", es decir, antes de que esta base material de la representación formara parte de una representación habiendo quedado enlazado a un sentido referencial, el representante era simplemente una huella mnémica o una marca en el aparato psíquico, desprovista de cualquier sentido referencial. La huella mnémica se encuentra en un estado de suspensión entre los dos procesos mencionados: entre las excitaciones pulsionales intrasomáticas que producen esas huellas buscando obtener respuestas adecuadas para ser descargadas (buscando obtener representaciones unívocas) y las acciones específicas necesarias efectuadas por el trabajo psíquico para permitir esas descargas. Las huellas mnémicas quedan alojadas en el aparato psíquico

pero sin habilitar ningún proceso más allá de sus propias improntas. Permanecen ancladas en el inconsciente, libradas al proceso primario y sus energías desligadas.

"La representación queda como una unidad inviolable, mientras que su unión esencial está concebida como señalada por un referente que ella re-presentaría. El referente es entonces el cimiento de la representación, lo que le da su consistencia imaginaria, a la que Freud a la vez atacó y respetó" (Le Gaufey, 2006, p.110). Esta acepción de una representación que reenvía a un referente objetivo (sentido referencial de la representación), está de todos modos coartado por la suspensión del proceso representativo en las "huellas mnémicas". Entonces, prosigue Le Gaufey, la noción de representación freudiana se encuentra atascada entre el orden clásico de la representación, donde esta reenvía a un referente objetivo, siendo ese el caso de la "representación psíquica", y una concepción alternativa en donde la representación está recortada del mundo, sin garantizar ningún "contacto" con un objeto, siendo este caso el del "representante de la representación", que antes de ser ligado a un sentido referencial en la unidad de la representación no era más que una "huella mnémica".

El legado de la lingüística estructural permitirá a Lacan tomar al primero por signo y al último por significante. En esto, Lacan sigue de cerca a Charles S. Peirce, quien definió al signo como lo que "representa algo para alguien". De manera complementaria e inversa, para Lacan el significante es lo que representa al sujeto para otro significante. Esto quiere decir que el signo es la representación de un objeto o de un fragmento del mundo, mientras que el significante, siendo tan solo cara material del signo, despojado de su cara significacional, y por eso ya no referente a un "objeto", es tan solo la huella opaca de la presencia de un sujeto. El problema con Freud es que su teoría de la representación no habría podido discernir lo suficiente entre representación y representante de la representación. La "representación inconsciente", reafirmada para el saber analítico en el artículo "Lo inconsciente" (1915), abre el problema conceptual de una representación que representa a un objeto pero sin representar para un sujeto, en la medida en que al permanecer inconsciente no alcanzaba su destino de representar algo para alguien. "Ahora bien, lo que no anda en una tal determinación es que una representación no representa jamás cosa alguna… sino para alguien. Sin un sujeto, tan genérico como se quiera, no hay más representación que represente. Ahora bien, de sujeto, en el inconsciente freudiano no hay ni la sombra" (Le Gaufey, 2012, p.138). Sin embargo, Freud insistió en llamar a esa entidad "representación" inconsciente, como si efectivamente se representara algo (objeto) para alguien (sujeto). Pero en Freud, como se

ha dicho incansablemente, no hay una teoría del sujeto diferenciada de una teoría del yo. Recordemos que, en *Las pulsiones y sus destinos* (1915), Freud recurrió al término "sujeto" concibiéndolo como equivalente del yo al hablar de "sujeto narcisista originario". En la medida en que Freud no elabora una nueva teoría del sujeto que no fuera la del "sujeto-conciencia", esto es, una teoría que le permitiera un mejor desarrollo de su noción de representación inconsciente, Freud se encuentra atorado aún en la teoría moderna del conocimiento del sujeto agente de las representaciones con las que conoce activamente el mundo. Al ser agente, este sujeto clásico no es representado por la representación, es decir, no es tomado por objeto por un proceso representacional transegoico y transconsciente, sino que permanece siendo el motor y el comienzo del proceso representacional.

Para comprender esta problemática en el texto freudiano y apreciar en qué medida era necesaria la distinción acentuada por Lacan entre una representación de reenvió referencial y un mero representante desligado de todo referente mundano, exterior, empírico, entre un signo y un significante, es necesario retomar la distinción freudiana entre dos tipos de representaciones: representación de cosa [*Sachevorstellungen*] y representación de palabra [*Wotworstellungen*]. La representación de cosa, o simplemente "imagen", deja improntas en la memoria del aparato psíquico en relación las experiencias de placer/displacer, como se vio en los apartados "6.1.3. La metapsicología: la contradicción dialéctica fundamental" y "6.1.5.El yo y el orden vital: la valencia biopsicológica del yo", al abordar las experiencias de satisfacción y de dolor. Siguiendo la inercia del proceso primario, el aparato busca reproducir imaginariamente, mediante una "alucinación primitiva", la satisfacción que se busca reencontrar recatectizando la representación de cosa asociada a la experiencia de satisfacción. Desde el punto de vista de la génesis del aparato psíquico, entonces, las representaciones de cosa son muy anteriores a las representaciones de palabra. Sin embargo, el representante de la representación no es ni representación de cosa ni representación de palabra, sino un estado "intermedio" entre uno y otro.

> Este VR [Vortellungreprasentanz] no se confunde con ellas [se refiere a las representación de cosa y a la representación de palabra] pues es su punto de articulación según la dinámica misma de la represión (secundaria). Como vimos, la significación de una palabra se sostiene para Freud en la conexión de la representación de palabra a la representación de cosa, esta última solo válida para asegurar a su

> manera otra conexión entre el dominio de las trazas (su lado "representación") y el dominio referencial (su lado "cosa"). Si falta la primera de estas conexiones, la significación se pierde, y en el tiempo en que la representación de palabra no representa más nada fuera de ella, ella se literaliza (Le Gaufey, 2012, p.164).

Para que haya representaciones de palabra, determinadas representaciones de cosa, muy ligadas al objeto referencial exterior, deberán pasar por una serie de borraduras del espesor cualitativo y figurativo, quedando tan solo "huellas mnémicas" o "trazas" psíquicas como resto de esa desfiguración de las imágenes, trazas desprovistas de sentido referencial, ancladas en estado de suspensión. Esas trazas o "letras" son la materialidad significante de Lacan, un orden simbólico en estado naciente que representará a un sujeto sujetado al movimiento de la cadena significante. Entonces, según lo dicho hasta el momento, tenemos signos con los que opera como agente el yo para representarse "objetos" del mundo, por otro lado, tenemos significantes que exceden al dominio egoico que representan al sujeto. "El significante no es simplemente hacer signo *a alguien,* sino, en el mismo momento del resorte significante, hacer signo *de* alguien, hacer que el alguien para quien el signo designa algo asimile ese signo, hacer que el alguien se convierta, él también, en dicho significante" (Lacan, 2003, p.298). Es sabido que la teoría del signo de Saussure no escinde de manera tan abrupta la relación significante-significado, relación soldada siempre en la unidad del signo. En las sesiones de noviembre y diciembre de 1961 del seminario de Lacan, titulado *La identificación*, Lacan se esfuerza por consolidar una distinción conceptual clara entre signo y significante. Sobreviene una anécdota vuelta célebre: cuenta haber ido al museo de Saint-Germain donde se encontró con un hueso de reno que le sorprendió particularmente. Este objeto, de unos 20.000 años de antigüedad, presentaba una serie de trazos. "La contigüidad los constituye en serie, permitiendo diferenciarlos, no a partir del delineado singular de sus trazos, sino desde la mismidad de su equivalencia formal" (Le Gaufey, 2010, p.58). Lo que importa aquí no es una posible semejanza de los trazos para identificarlos como significantes, es decir, como el testimonio de la presencia borrada por el transcurso de 20.000 años de un sujeto. Esa mismidad, entonces, ya no se debe a ninguna semejanza del orden de la apariencia y lo imaginario. "La mismidad de esos trazos se sostiene en la sola repetición del acto que los inscribió. En la vitrina del museo, cada una de estas muescas, en si misma, no representa nada para nadie, no significa nada para quien quiera que sea, pero se articula con la otras para hacer serie, y esa serie implica un sujeto" (Le Gaufey, 2010, p.59). Lo

mismo sucede con las representaciones de cosa ligadas a su referente exterior, que a partir de ser devastadas y desfiguradas, quedando solo huellas o trazas psíquicas, perderán su relación referencial con el exterior para ser articuladas entre sí. La unicidad de esos trazos (unarios) se fundamenta en la unicidad del acto de repetición, atribuible a cierto sujeto referencial del que no queda nada de su presencia sino tan solo su re-presentación en esos trazos significantes.

Se dijo que el rasgo unario proveniente del asentimiento del Otro, que sanciona una correspondencia metafórica entre la imagen especular y el cuerpo real, transmite la propiedad unaria del sujeto. El rasgo unario confirma mediante una metáfora la presencia de un sujeto en el plano de la representación lenguajera. Aquí surgen los problemas entre el carácter unitario del sujeto y la unidad narcisista. "El uno del sujeto es una tierra de elección para la investidura narcisista […]. La unicidad de todo sujeto basta para hacerlo pasar brutalmente de la servidumbre y sus tareas a la posición sin igual de Rey Sol y, en consecuencia, a conseguir que las representaciones desfilen frente a él como los cortesanos en el castillo de Versalles" (Le Gaufey, 2006, p.111). Entonces, la débil garantía simbólica proporcionada por el Otro es confundida con fácimente con certeza en la precipitación narcisista del yo fundirse con la unidad englobante (la imagen uniana) que se alza ante su mirada. Esta imbrincación dispar o sincopada entre el sujeto del significante y el yo imaginario alcanza más claridad cuando se insiste en que el signo no se opone al significante, como si se tratase de dos procesos exactamente inversos que se excluyen mutuamente. El signo es lo que representa algo para alguien. El significante, además de hacer signo a alguien, hace *signo de alguien*, como ya vimos. De esta manera, el significante comprehende y excede al signo. El significante confirma cierta potencia de correspondencia del signo para alinear realidad exterior y pensamiento. El propio yo, en su doble existencia de imagen especular y tensión diferencial entre cuerpo real/cuerpo imaginario, se comporta como un signo, también de una doble existencia repartida entre significante/significado, necesitado de un elemento exterior que venga a confirmar esa inestable correspondencia que se acaba de descubrir. "Porque en el momento de confesar de dónde proviene, la imagen especular no puede sino desplegar la torsión que la engendró: la asunción jubilatoria (por retomar aquí esas palabras codificadas) debe completarse con un intercambio de miradas que viene de otra parte" (Le Gaufey, 1998, p.311). A pesar del entrecruce entre lo imaginario/simbólico que señalamos, subsiste una dualidad irreductible entre ambos registros. La unidad englobante o "bolsa uniana" que circunscribe es confirmada por el asentimiento-mirada "rasgo unario" que inscribe "un"

sujeto, sin que el sujeto unarizado se confunda jamás completamente con el yo como unidad corporal englobante. El significante da cierta consistencia a la unidad imaginaria-narcisista encontrada pero al mismo tiempo la descompleta, relativizando su valor, destituyendo un narcisismo aún "primario" (el yo-placer freudiano, el complejo de intrusión lacaniano), manteniendo desde entonces supeditado el yo-ideal (imaginario) al ideal del yo (simbólico). Por ello el orden imaginario es la sede de las entificaciones discursivas mientras que el orden simbólico es el operador simbólico de la diferencia. En el siguiente apartado veremos sucintamente en qué medida este sujeto del significante trastoca y revoluciona la teoría del conocimiento que operó como asiento de la ciencia moderna.

Lacan: doctrinal de ciencia y sujeto de la ciencia[172]

La tesis lacaniana de la existencia de un sujeto de la ciencia es una prolongación filosófico-epistemológica de la concepción de un sujeto del significante. Veremos aquí que Lacan lleva a su punto de máxima expresión la teoría freudiana de un *inconsciente de pensamientos sin pensador*, que abordamos a lo largo de las páginas anteriores, radicalmente crítica de un sujeto-ego, paradigmáticamente cartesiano, que actúa como agente de los pensamientos que pueblan la *mathesis universalis*. El inconsciente freudiano pone en entredicho la conjunción entre *ego-res cogitans* que Descartes amarró a paso veloz al inicio de sus *Meditaciones metafísicas* (1747). Un inconsciente de pensamientos sin pensador es en definitiva una "cosa pensante" sin un ego que las piense activamente. De hecho, el yo freudiano es tan ajeno a determinados pensamientos de índole sexual que los reprime, luego de recibirlos y rechazarlos, y se escinde sí mismo en el proceso. Hasta aquí no hay mayores sorpresas para un lector prudentemente informado sobre la relación de exclusión entre un yo pensante y unos pensamientos inconscientes que le resultan inadmisibles. Pero el sujeto del inconsciente (o del significante) no excluye completamente al sujeto cartesiano. Lacan realiza una particular lectura de Descartes que le permite mantener a mayor distancia el proceso de la duda en relación a la certeza con la que Descartes corona su atadura entre el *ego – res cogitans*, entre el sujeto-conciencia y la cosa pensante. El movimiento vibrante de la duda, con Lacan, persistirá más allá de la pretendida certeza cartesiana, que a partir de allí se podrá leer como siendo del orden

[172] Las consideraciones trabajadas en este apartado fueron presentadas en Venturini (2016).

imaginario, precisamente como lo es el yo narcisista (moi) o yo-ideal (reducto último del yo-placer freudiano). El movimiento incesante de la duda habilita la emergencia de la certeza, pero también la excede, manteniendo un vasto espacio del pensamiento abierto a la duda, separado de un agente egoico, que, en la teoría psicoanalítica, pertenece a esa región denominada inconsciente. Poniendo un acento en la duda hiperbólica, Lacan realiza un retorno a Descartes a través de Freud (Le Gaufey, 2012). Antes de trabajar directamente la lectura lacaniana del cogito, es necesario abordar las reflexiones epistemológicas de base realizadas por Lacan acerca de la ciencia.

La teoría de la ciencia seguida por Lacan proviene de Alexandre Koyré y Alexandre Kojève. La importancia otorgada a Descartes en tanto moderno se encuentra apuntalada por observaciones de Kojève y la interpretación del *cogito* depende de la lectura realizada por Martial Geroult. La noción de un "sujeto de la ciencia" y la ecuación de los sujetos (sujeto de la ciencia = sujeto del inconsciente) son obra de Lacan.[173] Estas relaciones dan lugar, siguiendo a Jean-Claude Milner, a un "doctrinal de ciencia". Veamos la concepción de la ciencia como conocimiento matematizado de los existentes empíricos. Luego abordaremos al sujeto de la ciencia que la suplementa como sujeto del significante.

Para una concepción de la ciencia, dice Lacan, "Koyré es nuestro guía" (2003, p.834). Para Koyré (1973), la ciencia moderna se diferencia de la ciencia antigua, o *episteme*, mediante una radical mutación: se asiste con la "ciencia galileana" a un entrelazamiento fuerte entre *theoria* y *praxis*, *episteme* y *techné*, que configura una tendencia a la dependencia del uno con el otro. La ciencia moderna se caracteriza por la correlación entre empirismo y matematización. De ello resulta la matematización de los existentes empíricos. La física matemática (galileana, newtoniana) surge como paradigma de la ciencia moderna, reemplazando a la matemática por si sola, considerada hasta entonces como el conocimiento más perfecto desde la perspectiva predominante del platonismo, y también remplazando a la física aristotélica, dominada por la noción de "cosmos". Señala Koyré (1991) que el objeto de conocimiento por excelencia de la *episteme* antigua es el que se aprehende únicamente por el saber matemático, dado que es el único sometido totalmente a la exigencia de lo necesario. Por ello, desde el punto de vista temporal se presenta como eterno. Es de importancia mayor tener en cuenta que la supremacía de la matemática no se debe a la "matematicidad de los números" sino a la

[173] Véase Milner (1996, pp.44-45).

pureza del procedimiento de verificación por demostración. En la ciencia moderna, galileana, que experimenta un giro hacia lo empírico-contingente, la matemática interviene por lo que tiene de literal, por la matematicidad del número, y no porque habilite las purezas deductivistas de la demostración. "Los números ya no funcionan como Números, como claves de oro de los Mismo, sino como letras, y como letras han de captar lo diverso en lo que tiene de incesantemente otro […], la literalización no es idealización" (Milner, 1996, p.55). Aquí Milner nos recuerda que Lacan se interesó en Popper: una proposición científica lo es por ser refutable, lo que únicamente tiene sentido en relación a la contingencia. La matematización es eminentemente moderna, la episteme antigua buscaba deshacerse de lo contingente en la medida de sus posibilidades. "La ruptura moderna requiere, pues, que la matemática, en cierta medida, deje de entenderse con lo eterno" (Milner, 1996, p.54). En definitiva, el espacio se geometriza, se descualifica, se vacía.

Ahora bien, el conocimiento del universo empírico vía su matematización exige una creciente precisión para el perfeccionamiento de esta última, dado el carácter contingente y aleatorio de los existentes empíricos. Se establece una retroalimentación entre teoría–instrumentos. Al comentar a Koyré por su incidencia en Lacan, Milner nos aclara que "el universo moderno se configura de la siguiente manera: una unión tan íntima y tan recíproca entre la ciencia y la técnica, que se puede decir igualmente que se trata siempre de una misma entidad bajo dos formas: o bien una ciencia, a veces fundamental, a veces aplicada, o bien una técnica, a veces teórica, a veces práctica" (1996, p.48). La técnica se define como la aplicación práctica de la ciencia, o bien la ciencoa se define como la teoría de la técnica, queda fijado un crírculo de retroalimentación donde un proceso no existe sin la complementariedad del otro. Esta íntima *reciprocidad* (especular) señala la tendencia de la ciencia a orientarse a los problemas técnico-instrumentales. Es preciso señalar que matematización no se restringe a cuantificación.

> Por matematización entenderemos lo siguiente: no se trata de la cuantificación (medida), sino de lo que podríamos llamar el carácter literal de la matemática.: el que se usen símbolos que se pueden y se deben tomar literalmente, sin prestar atención a lo que eventualmente designen, el que se usen símbolos solo en virtud de sus reglas propias: suele hablarse entonces de funcionamiento ciego. Este carácter ciego y sol él asegura la transmisibilidad integral, apoyado en el hecho de que cualquiera, informado del manejo de las reglas del manejo de las letras,

> las utilizará de la misma manera: esto es lo que podeos llamar reproductibilidad de las demostraciones. Nos separamos, pues, de un criterio ampliamente difundido según el cual solo hay ciencia de li cuantificable. Preferimos decir: solo hay ciencia de lo matematizable, y hay matematización desde el momento en que hay literalización y funcionamiento ciego (Milner, 1989, p.24).

Ello también explica el privilegio de la cuantificación, modalidad especifica entre diversos modos de matematización (literalización, cifrado), ya que es la medición de las fuerzas o los balances energéticos un medio privilegiado de dominio de lo empírico.[174] Esta intencionalidad de dominio encuentra su fuente en el proyecto político moderno de gobierno de lo real, es decir, en la interrelación del programa científico con la demanda social.[175] Se entiende que todo aquello que se resiste a la cuantificación, en primer grado, y a la matematización en sus modalidades diversas, en segundo grado, sea excluido del "universo", expulsado del objeto de conocimiento de la ciencia moderna.

Veremos que el sujeto, como lo concibe Lacan, es un existente de este orden fugitivo a ser excluido, quizá el fugitivo por excelencia. Lacan, en *La ciencia y la verdad* (1966), el escrito de cabecera para el abordaje de la concepción lacaniana de la ciencia, insiste reiteradamente en la forclusión del sujeto en la ciencia. Esto suena contradictorio ya que el sujeto lacaniano es un sujeto de la ciencia. Sin embargo, se trata de una paradoja más que de una contradicción. El sujeto de la ciencia no se deja cuantificar ni cifrar. Su relación al significante hace que esté presente de alguna manera en diversos modos de literalizacción o cifrado, aunque sea como ausencia (re-presentado en el significante, o a-presentado, dado a "conocer" indirectamente como causa ausente, como desconocimiento primario). Es decir, el sujeto lacaniano no admite representación unívoca en ningún predicado, como si lo admite el sujeto cartesiano al convertirse en certeza la afirmación "soy una cosa pensante". El sujeto del significante ni siquiera puede estar seguro de ser una cosa pensante ya que, como veremos en las próximas páginas, el sujeto es retirado de

[174] El problema del "cuantitativismo relativo" de la metapsicología freudiana ilustra simultáneamente tanto el peso del "ideal de la ciencia" naturalista-cuantitativista como sus límites, ya que nada hay en las pulsiones de "magnitudes absolutas", como lo requiere la precisión de las ciencias naturales (y sus aplicaciones tecnocientíficas de dominio del mundo empírico). Es de gran importancia recordar que hay una vía de convergencia teórica fuerte entre la economía relativa de Freud, la teoría del valor de la mercancía en Marx y la teoría del valor del signo en Saussure, como varios estudios lo vienen señalando (D'Escragnolle Cardoso 2010, entre otros). Agrego que nos encontramos trabajando sobre el paralelismo entre economía pulsional y economía marxiana, en la medida en que ambas desembocan en una axiología o "teoría del valor" común.

[175] Hay un evidente paralelismo con la concepción althusseriana de la práctica técnica sometida a la práctica social que es exterior a la práctica teórica.

su simple equivalencia con la *res cogitans*. Mientras que el ego cartesiano, seguro de su existencia, puede ser captado como objeto de conocimiento (certero) e integrado al universo de la ciencia como sujeto-conciencia cognoscente, el sujeto del significante no puede ser estabilizado en una representación certera y por ello se fuga del universo de la ciencia.

Althusser ha señalado que la filosofía no tiene un objeto de conocimiento completamente específico de sí misma. "Las transformaciones en filosofía siempre son un eco de los grandes descubrimientos científicos" (Althusser, 2005, p.15). El filósofo marxista entiende que hay un tipo de relación de vanguardia/retaguardia de las rupturas epistemológicas que caracteriza a la relación ciencia/filosofía. Las rupturas comienzan en las prácticas científicas y son seguidas por la práctica teórica de la filosofía. La apertura del continente científico de la matemática propició el nacimiento de la filosofía con Platón, mucho tiempo después la filosofía fue transformada por Descartes siguiendo la revolución copernicana y galileana que está en la base del nacimiento de la física matematizada. Agrega también Athusser la transformación de la filosofía por el nacimiento de la ciencia de la historia (materialismo histórico) a partir de la ruptura epistemológica efectuada por Marx. En este mismo sentido, entonces, Lacan (1966) entiende que Descartes duplicó en el campo filosófico la operación de matematización-descualificacion de los existentes empíricos llevada a cabo por la revolución galileana en el nacimiento de la física matematizada. Mientras que el corte o ruptura epistemológica que produjo a la ciencia moderna matematiza a los objetos empíricos y establece una nueva forma de cientificidad de la matemática (declinación de la demostración y adopción de la literalidad y la medida como criterio moderno), el corte efectuado por Descartes descualifica al sujeto del pensamiento mediante el proceso de la duda llevado adelante en las *Meditaciones metafísicas*. La duda es pensamiento en marcha, y ese mismo pensamiento en movimiento revela la certeza del "yo pienso, por tanto existo". Se puede dudar sobre los objetos sensibles y también, en el caso de la duda hiperbólica, se puede dudar del objeto "ideas claras y distintas", pero existe un denominador común a toda duda-pensamiento que es el "yo pienso". Siguiendo a Lacan, Milner (1996) sostiene que el *cogito* descualifica al pensamiento porque lo hace depender única y exclusivamente del pensamiento, prescindiendo de cualquier complemento de objeto al pensamiento puro.[176]

[176] Son necesarios mayores desarrollos para entender cómo la posición extrema del *cogito* es necesaria para la descualificación del pensamiento, cuando a primera vista las ideas lógicas y matemáticas parecen bastar para ello. Al respecto puede consultarse el primer capítulo de *La incompletud de lo simbólico*, de Guy Le

> En efecto, en el instante en que es enunciado como cierto, está en disyunción, por hipótesis, respecto de toda cualidad, siendo estas revocables, pues, colectiva y distributivamente, por la duda. El pensamiento mismo por el que se lo define es estrictamente cualquiera; es el mínimo común de todo pensamiento posible, porque todo pensamiento, cualquiera que sea (verdadero o falso, empírico o no, razonable o absurdo, afirmado o negado o puesto en duda), puede brindarme la oportunidad de concluir que yo soy" (Milner, 1996, p.42).

Ahora bien, esta autosuficiencia inicial se verá limitada por la presencia de Dios. La perspectiva de la tercera persona, esa otra orilla en la que aguarda el conocimiento objetivo, se alcanza únicamente por un "puente religioso".[177] Entre Dios y las ideas claras y distintas es engendrada la remisión del uno al otro, el "círculo cartesiano". Esto fue observado ya por los contemporáneos del filósofo francés.[178] Ahora bien, en la tercera meditación, destinada a demostrar la existencia de Dios, la duda penetra en el propio *ego cogito*, el círculo puede extenderse a la certeza primera del pensamiento-existencia del ego.

> Cuando concentro mi atención en mí, no solamente considero que soy una incompleta y dependiente de otra, una cosa que aspira indefinidamente a lo mayor o a lo mejor, sino que también reconozco que aquel de quien dependo posee estas cosas mayores no indefinidamente y en potencia, sino en realidad y en grado infinito, y que, por tanto, es Dios. Toda la fuerza del argumento reside en admitir que no puede ser que yo exista, siendo de tal naturaleza como soy, a saber, teniendo en mi la idea de Dios, si Dios no existiera también en realidad. Dios, repito, cuya idea poseo, es decir, que tiene todas las perfecciones (que no puedo comprender si bien las alcanzao en cierto grado con el pensamiento), sin estar sujeto a ninguna imperfección (Descartes, 2002, p.53).

Gaufey, capítulo dedicado a la unidad del saber inventada por Descartes. Se ve allí como la figuración (forma específica de cifrado o matematización) de lo sensible corre el peligro de cargar un rastro de "analogía" de no redoblarse el corte con lo sensible por la unidad del *ego*, pura *res cogitans*. En otro plano, pero siendo el trasfondo de la problemática el mismo, si la multitud de pensamientos (por ejemplo, figuras) puede unificarse en un pensamiento, es porque ese pensamiento es "uno", por ser "uno" el *ego*. De la misma manera, ya en el campo lacaniano, la traza es una por ser uno el acto de repetición que la produce, o bien por ser "una" la mirada que metaforiza al sujeto.

[177] Como lo llama Bernard Williams (1978).

[178] Puede consultarse al respecto la correspondencia entre Descartes y Arnauld.

En el caso de la lectura que Lacan realiza de las *Meditaciones*, la certeza tiembla no solamente para alcanzar el conocimiento objetivo (la perspectiva de la tercera persona) sino también del propio "yo pienso". Este paso dado por Lacan implica poner en cuestión la ecuación ego = *res cogitans*, en tanto que algo del pensamiento al que accede el ego en tanto "yo pienso" no es solamente un yo agente del pensamiento, esto es, un yo que piensa activamente. Se pierde consistencia y la duda asedia una vez más al pensamiento, esta vez desde el interior de la ecuación ego = *res cogitans*. En su trabajo sobre la rearticulación del *cogito* en Lacan, Baas y Zaloszyc (1988) insisten en esta lectura lacaniana de que el círculo cartesiano puede extenderse hasta incluir la certeza del *cogito-sum*. Teniendo esto presente, veamos una vía abierta por Lacan en las que se infiere que el *ego* no está aislado en la soledad de "su" pensamiento. Este ego que no está tan solo sino que está acompañado de la "idea de Dios" deviene un yo sancionado por la metáfora de sujeto que le proporciona el Otro y que oficia como garante. Esa metáfora, como se vio en el apartado anterior dedicado al sujeto del significante, es el rasgo único-unario.

> Lo que encontramos en el límite del experiencia cartesiana como tal del sujeto que desfallece, es la necesidad de ese garante, del rasgo de estructura más simple, del rasgo único, si oso decir así, absolutamente despersonalizado, no solamente de todo contenido subjetivo, sino también de toda variación que supere este único rasgo, este rasgo que es uno al ser el rasgo único (Lacan, 1961-62, sesión del 22 de noviembre de 1961)

Este rasgo único hace del sujeto otra cosa que esa forma de individualidad empírica que es el yo, la estructura simbólica tiene ese carácter transpersonal. Señalemos la doble actitud de Lacan hacia el cogito cartesiano: hay un rechazo masivo hacia la "tradición filosófica surgida del cogito" (Lacan, 2003a) y a la vez hay una recuperación crítica del "yo pienso" donde ya no se trataría de una equivalencia entre yo y cosa pensante basada en la reflexividad del ego, sino que habría una real opacidad que las lecturas clásicas de Descartes no habrían detectado. Sucede que el "sujeto cartesiano está en una relación necesaria a las figuras que se da y por las cuales él piensa" (Le Gaufey, 2012, p.171). Las figuras por las que el sujeto-ego cartesiano piensa y se capta reflexivamente en el movimiento de su duda-pensamiento representan algo gracias a la buena voluntad de Dios. Incluso la representación de si mismo depende de voluntad divina. Entonces, las figuras mediante las cuales el entendimiento representan algo, y no

nada, se debe a una injerencia divina, única capaz de saltar desde en encierro solipsista del *ego cogito* a la perspectiva objetiva de la tercera persona.

Lo que Lacan vendría a cuestionar no sería solo la equivalencia estricta entre ego y *res cogitans,* entre yo y pensamiento, sino que además cuestiona que el pensamiento sea una cualidad esencial del yo. Estaría afirmando "yo puedo existir sin pensar", o bien que hay otras formas de existencia del ego que no implican necesariamente al pensamiento. Esta aserción ultima se corresponde con el concepto de yo narcisista como función de alienación-desconocimiento. Por otra parte, Lacan muestra hasta qué punto la existencia de Dios (el gran Otro) es la condición no solo de las ideas claras y distintas (representación, lenguaje) sino la condición misma de la existencia del ego, en la medida en que para Descartes si el ego deja de pensar, dejaría de existir, y el ego dejaría de existir y dejaría de pensar si Dios no existiera, ya que Dios es la garantía y la posibilidad del pensamiento del ego de la misma manera que Dios es la garantía de las ideas claras y distintas. Así, no solamente le certeza y la garantía del conocimiento objetivo sino también la existencia del ego depende de la injerencia de lo que Lacan llama el prejuicio más radical: el sujeto supuesto saber.

> Aquello con lo que tenemos que vérnoslas, y como esto nos es dado en tanto psicoanalistas, es de subvertir radicalmente, volver imposible este prejuicio, el más radical, y entonces es el prejuicio que es el verdadero soporte de todo este desarrollo de la filosofía del que se puede decir que está en el límite más allá del cual nuestra experiencia ha pasado, el límite más allá del cual comienza la posibilidad del inconsciente. Es que no ha habido nunca, en la línea filosófica que se desarrolla a partir de las investigaciones cartesianas llamadas del cogito, no ha habido nunca sino un sólo sujeto que prenderé con alfileres, para terminar bajo esta forma: el sujeto supuesto saber (Lacan, 1961-62, sesión del 15 de noviembre de 1961).

La propia consistencia óntica del ego está llamada a desfallecer, y no tanto a disolverse, bajo el peso del concepto de sujeto supuesto saber. El sujeto supuesto saber es un concepto complejo y central en la obra y la clínica lacaniana. Llevado se expreión más elemental, el sujeto supuesto saber es la atribución de un sujeto sabiente al significante como tal, es decir, al significante despojado de sentido referencial, presente en su pura manifestación significante. Quien recibe ese significante, como Lacan ante las muescas del hueso de reno en el museo de Saint Germain, no puede cesar de suponerle

un sujeto que sabe a la causa de ese significante. A partir de Lacan se ha visto con insistencia que la garantía que ofrece Dios en Descartes para el acceso al conocimiento objetivo se basa en el sujeto supuesto saber atribuido al gran Otro. Pero este carácter de completitud de Dios en Descartes, en base al sujeto supuesto saber, no se restringe a Dios sino que es devuelto al propio ego. "Cuando Lacan identifica el sujeto supuesto saber con el Dios cartesiano creador de las verdades eternas, es importante leerlo con atención pero prudentemente: porque la casi totalidad de las "cualidades" del ego cartesiano se deslizan también *ipso facto* en este sujeto supuesto saber" (Le Gaufey, 2006, p.190). Esto quiere decir que el propio ego es una suerte de pequeño dios. El yo está asegurado por la misma torsión que hace del Otro una suerte de Sujeto, el mismo movimiento que conduce del registro simbólico en falta a la completitud imaginaria.

Para resumir, diremos que mientras que Dios es el creador de las figuras-representaciones que operan en la *mathesis universalis* (ideas claras y distintas), el sujeto-ego es quien las recibe y las emplea para una intelección racional del mundo empírico (en el campo de las ciencias modernas que combinan empirismo y matematización). Ahora bien, el sujeto-ego es asegurado en su existencia por el "pienso, por tanto existo". Con esta captura de la existencia del ego como "cosa pensante", está implícita la naturaleza activa del yo como agente del pensamiento. El ego triunfó en fundamentarse su propia existencia como "cosa pensante" pero fracasa a la hora de fundamentar la veracidad de las ideas claras y distintas, de las que no puede asegurar que representan algo y no nada. Por esto puede pensare en el ego como un pequeño dios fallido, como un simulacro de divinidad. Solo Dios puede oficiar como garantía del conocimiento objetivo, como conexión del ego con el exterior. Dios*, causa sui*, se funda tanto a sí mismo como a las ideas innatas conocidas por el ego, ya que él las creó, junto a todas aquellas verdades eternas que el ego jamás conocerá. Retomando los términos propios de Descartes, Dios es el "creador de las verdades eternas". La contradicción en los términos de "creación" y "eternidad" expresa hasta qué punto llega la potencia de Dios. Descartes se da por satisfecho con las pruebas que esgrime sobre la existencia de Dios en la tercera meditación, pero la tradición filosófica a juzgado insuficientes estos argumentos, como es de esperarse, y por ello se lo considera un solipsista.

Es fundamental destacar que Dios mismo en tanto garante de la verdad en las ideas claras y distintas está rechazado del orden del saber. Como dice Le Gaufey (2012), Dios debe existir pero es infinitamente incomprensible, y por ello está excluido de la *mathesis*. Junto a Dios es rechazada la verdad, es decir, la causa total y eficiente del "universo", el

objeto de la ciencia moderna. Esta es una de las tesis fundamentales que subyacen a *La ciencia y la verdad*. De la mano de ese Dios incomprensible fue rechazado también el sujeto de la duda cartesiana, es decir, el sujeto redescubierto por el psicoanálisis, de la mano del descubrimiento del orden simbólico. El recubrimiento del agujero por la certeza de la existencia del ego como "cosa pensante", cuya contracara es la forclusión del sujeto de la duda, muestra una relación de fuerzas en pugna entre la filosofía tradicional y el descubrimiento del psicoanálisis.

Hasta aquí, entonces, hemos visto que el sujeto ego-conciencia cartesiano asegurado en su existencia y en su condición de agente-productor del proceso de conocimiento es el sujeto de la teoría del conocimiento que complementa al conocimiento científico del objeto conformado por una combinación de empirismo y matematización de estos (mundo y *mathesis universalis*). Decíamos al comenzar con nuestro comentario de la relación de Descartes con la ciencia moderna, siguiendo el doctrinal de ciencia lacaniano, que el primer filósofo moderno duplicó en la esfera del sujeto la operación de matematización de los existentes empíricos que llevara a cabo la física matematizada en la esfera del objeto. Esta afirmación se justifica al entender que el *cogito* es la captura del pensamiento mediante el pensamiento en tanto que la ecuación *ego = res cogitans,* siendo esta ecuación una forma de plantear el resultado firme de la cogitación cartesiana, es establecida a partir de la autocaptación de la cosa pensante por sí misma debido a su reflexividad. Buena parte de la tradición filosófica surgida del *cogito*, en especial la fenomenológica, ha insistido en que toda forma de conciencia es siempre autoconciencia. El punto de inflexión inmediata que ofrece el psicoanálisis con respecto a estas tradiciones del pensamiento occidental es la limitación de la autoconciencia como propiedad del pensamiento, lo que puede expresarse diciendo que se rompe la ecuación *ego = res cogitans* para establecer una relación dispar o asimétrica entre ambos términos de la anterior ecuación. Hay un punto de intersección común entre ego y pensamiento, pero también hay un espacio de desencuentro donde el pensamiento es exterior al ego y donde el ego es exterior al pensamiento. Un pensamiento exterior al ego es necesariamente inconsciente, sea en el sentido freudiano o en un sentido más amplio como las reflexiones sobre un inconsciente lingüístico o lenguajero del estructuralismo y los diversos posestruturalismos.[179] En el otro extremo de este dualismo dispar, lo que hay de no-pensamiento en el yo psicoanalítico se ve en su concepción de "función de

[179] Recordemos las reflexiones de Foucault (1999) sobre el lenguaje como "pensamiento del afuera".

desconocimiento", agente de la represión y luego sede de las resistencias que reproducen inercialmente (compulsión a la repetición) la eficacia de la represión, sede de la fascinación (narcisista) con la imagen de sí cuya tendencia más fuerte y propia es la negación de lo real. Es por estas razones que Milner, en el citado estudio sobre el doctrinal de ciencia lacaniano, hace énfasis en que el yo [*moi*] siente horror de lo real (1997, p.59).[180] Por ello mismo, agrega, el yo [*moi*] siente horror de la ciencia ya que la ciencia, tanto literal, disuelve lo imaginario. Aquí se ve hasta qué punto el yo en la concepción psicoanalítica lacaniana es divergente con respecto al ego de la teoría clásica del conocimiento. Este yo y lo imaginario en general es el lugar de asiento de las representaciones congeladas y estancadas, es decir, de las entificaciones conceptuales que desde el análisis del discurso posestructuralista (en especial la obra de Althusser) se relaciona con las formaciones ideológicas.

Desde el punto de vista de Lacan, Descartes obtura lo que hay de opacidad insondable en el sujeto al estabilizarlo como fundamento del conocimiento en tanto cosa pensante. Descartes ofrecería una garantía filosófica que es en realidad una garantía ideológica.[181] La ciencia moderna excluye (forcluye) al sujeto al dedicarse exclusivamente al conocimiento del objeto (mundo y mathesis). Así la filosofía moderna iría al encuentro de la ciencia moderna ocupándose de aquello que la ciencia se desentiende y procurando resolver el problema de la obtención de garantías del conocimiento verdadero, esto es: la prueba irrefutable de que el sujeto efectivamente existe y conoce. Para Lacan, la filosofía cartesiana excluye la real opacidad del sujeto como punto de fuga de todo conocimiento. La estabilización imaginaria del sujeto en un ego se ofrece como fundamento ideológico de la ciencia. "El Yo de la certeza cartesiana es solo el relleno de lo que es irrepresentable para la ciencia" (Saal, 2003, p.165). Agrega la autora unas líneas después que "aquí yace la razón de la expresión de Lacan de que la ciencia es la ideología de la supresión del sujeto" (Saal, 2003, p.165). El sujeto del significante (sujeto del inconsciente) no puede captarse de manera unívoca en el campo del conocimiento sino que es más bien del orden del acontecimiento. Aquí subyace, además, el complejo problema planteado por Lacan de la verdad como causa excluida del campo del conocimiento y el saber. "La incómoda posición del sujeto es la de esta

[180] Así como el amo hegeliano siente horror de trabajar, quien elige entregarse al goce-consumo de los bienes producidos por el esclavo.
[181] Las investigaciones althusserianas han retomado la equivalencia entre filosofía e ideología de la tradición marxista, como veremos más adelante.

junción: por un lado, ser de saber a expensas de su exclusión; por el otro, ser de Verdad, en cuanto la Verdad es la causa de su ser. Ésta es la disyunción en la que encontramos por un lado a las ciencias y por el otro al psicoanálisis" (Saal, 2003, pp.170-71). En las formaciones del inconsciente hay una verdad que escapa al conocimiento y al yo, siendo este último profundamente desconocedor sin moverse un ápice de su supuesto lugar de agente de conocimiento, pero que en tanto formaciones donde interviene la cadena significante de desplazamientos metonímicos y condensaciones metafóricas permanentes. En otras palabras, donde ello piensa el yo no lo hace. Hay una verdad que escapara al conocimiento en las formaciones del inconsciente, producidas por las transacciones entre un ello insistente en manifestarse y un yo represor y censurador de tales pensamientos, que hace produce que se le atribuye cualidades de sujeto supuesto saber al Otro inconsciente, posicionándolo como gran Sujeto donde verdad y conocimiento finalmente no serían mutuamente excluyentes. "El síntoma, definido fundamentalmente por su opacidad, algo que el sujeto sufre como efecto de una verdad que se le escapa, la alteridad que en el síntoma está presente. Ese aspecto de verdad del síntoma es la verdad del Otro que habla a través del sujeto" (Saal, 2003, p.171). Por ello la unidad cartesiana entre sujeto y pensamiento, entre verdad y saber, implicada en la ecuación *ego = res cogitans*, es desarticulada por la teoría del sujeto del inconsciente lenguajero. "La mediación lingüística pertenece a la esencia misma de la condición humana, pero dicha mediación destruye la pretensión científica moderna de una unidad originaria del saber y la verdad" (Scott Lee, 2003, p.176). La forclusión del sujeto de la duda en Descartes, forclusión del sujeto por parte de la ciencia, es también la forclusión dela verdad como causa material, es decir, la excusión radical del origen histórico del conocimiento y el sujeto. Lacan, en *La ciencia y la verdad* (1966), insiste en que la ciencia carece de memoria de la misma manera en que todo sistema expulsa hacia el exterior su propio proceso de constitución como tal. Sin embargo, como se dijo, la lectura lacaniana de Descartes a través de Freud no es enteramente anticartesiana sino que preconiza un particular retorno a Descartes. El sujeto de la ciencia es el sujeto del psicoanálisis porque hay un sujeto del pensamiento en tanto hay pensamiento en el inconsciente y sus formaciones. Pero este sujeto no es agente del pensamiento, antes bien se parece a un padeciente, alguien que los soporta y es arrastrado por estos en la cadena significante. Pero con ello se respeta la condición moderna de la representación que la liga necesariamente a "un" sujeto.

6.1.9. La tríada Real-Simbólico-Imaginario y la dialéctica teoría/ideología

En la sección 6.2., donde desarrollamos la teoría althusseriana de la dialéctica entre ideología y ciencia, o entre prácticas ideológicas y prácticas teóricas, nos adentraremos en las consecuencias que la teoría psicoanalítica, especialmente en su formulación lacaniana, tiene para el análisis epistemológico/ideológico de los discursos científico-intelectuales. Pero antes de adentrarnos en las reflexiones de Althusser al respecto, quisiéramos plantear unas breves indicaciones sobre los usos que la tríada lacaniana del Real-Simbólico-Imaginario (RSI) ha suscitado en la reflexión sobre la teoría y la ideología, que retomaremos desarrollada con mayor amplitud en la próxima sección.

En su reciente *Valencias de la dialéctica*, Fredric Jameson (2013) plantea un estado de la cuestión dialéctica en este comienzo del siglo XXI. Aunque no se le dedique un capítulo especial al psicoanálisis, su importancia para pensar la dialéctica hoy se destaca desde las primeras páginas del libro. De lo que se trata en el pensamiento dialéctico es de superar los dualismos metafísicos y estáticos mediante situaciones triádicas que dinamicen las oposiciones. "Más inmediatamente dramática, sin embargo, y llena de lecciones para la dialéctica como tal, será la teoría de los tres órdenes en el psicoanálisis lacaniano" (Jameson, 2013, p.35). En principio, es suficiente con tematizar los dualismos en una relación de disparidad. Es el caso de Lacan, como señala Jameson, cuando comienza con un dualismo entre lo real y lo imaginario con las teorizaciones de los escritos anteriores a los seminarios, remarcando la dimensión específicamente imaginaria del yo, en la que se oponen dualmente el yo y el otro en el complejo de intrusión y al mismo tiempo se fusionan de tal manera que el yo es alienado en su propia constitución. De allí irá emergiendo en el transcurso de los primeros seminarios el orden simbólico, como lo planteamos aquí. "Los lectores de los primeros seminarios sin duda apreciarán el énfasis sobre la teorización inicial de lo Imaginario como una zona semiautónoma de la realidad psíquica, para luego captar el modo en que es cuestionado y reposicionado por una crítica en nombre de lo Simbólico" (Jameson, 2013, pp.35-36). Habría aquí un proceso teórico que iría desplegando de manera dinámica los dualismos dispares dialécticos, redoblándolos en nuevas y más vastas contradicciones que superan, a la vez que conservan, las oposiciones iniciales, pero en una problemática más vasta y complejizada,[182] sin detenerse en un saber último y sistemático. Así, el pasaje de la etapa

[182] Se puede tener presente el comentario de Hyppolite que vincula la *Verneinung* freudiana a la *Aufhebung* hegeliana, como ya indicamos en otra nota al pie.

del primado de lo simbólico al primado de lo real es tenido por un nuevo relanzamiento de la dinámica dialéctica en la enseñanza de Lacan.

> Sin embargo, esa dinámica continuará desplegándose dialécticamente, en la medida en que la fuerza de su forma continúe residiendo en la intersección entre las dimensiones asimétricas de lo Imaginario y lo Simbólico, o en la "crítica" del primero (o del excesivo énfasis del primero) por parte del segundo. Cuando esa tensión desaparece, y el triunfo teórico de lo simbólico amenaza con convertirse en una celebración ortodoxa de una filosofía estructuralista del lenguaje como tal, Lacan resiste; y es en este momento que el tercer término, el enigmático Real, hace su aparición, como aquello que no puede ser asimilado al lenguaje. De ser un vago horizonte frente al cual se desplegaba el viejo dualismo, este nuevo término ahora pasa a ofrecer un campo de investigación por derecho propio (Jameson, 2013, p.36).

Insistimos, entonces, en la potencialidad del psicoanálisis como práctica teórica dialéctica, crítica de las solidificaciones ideológico-imaginarias que padece toda formación discursiva y que la acecha constantemente. Recordemos que la Teoría, o práctica teórica, es para Althusser solidaria del orden simbólico lacaniano.[183] "Nadie mejor que Louis Althusser ha asignado el estatuto de la estructura como idéntico a la "Teoría" misma –y lo simbólico debe ser entendido como la producción del objeto teórico original y específico" (Deleuze, 1974, p.4). Es en este sentido que Jameson, retomando las elucidaciones althusserianas y su intencionalidad en el trabajo crítico de distinción entre ciencia/ideología, entiende a la "teoría" como un proceso dinámico indetenible, distinto por eso de la Filosofía. "Creo que la teoría debe ser entendida como el intento perpetuo e imposible de descodificar el lenguaje del pensamiento, y adelantarse a todos los sistemas e ideologías que inevitablemente resultan del establecimiento de una terminología fija" (Jameson, 2013, p.15).

6.2. Althusser: la dialéctica entre ciencia/ideología en el materialismo discursivo

[183] Especialmente el primer Althusser, antes de su crítica de lo simbólico como categoría ideológica al igual que lo imaginario.

El análisis del discurso fundamentado en la obra de Althusser encuentra su inspiración más fuerte en el encuentro teórico entre marxismo y el psicoanálisis, propiciando la posibilidad de un intercambio conceptual de vastos alcances entre ambos campos del saber. Las formulaciones de Althusser buscaron complementar la ciencia de la historia o materialismo histórico fundado por Marx con una filosofía o materialismo dialéctico que se encontrara subordinada a esa ciencia de la historia. El objeto de conocimiento de este materialismo dialéctico o filosofía materialista son los discursos. Se busca destilar de los discursos analizados sus componentes ideológicos de sus componentes científicos, aunque siempre bajo el entendido de que nunca se hallará un discurso completamente depurado de distorsiones ideológicas. Con ello, el filósofo francés da continuidad a la intención de Marx de depurar el pensamiento de sus representaciones ideológicas. Es por esto que Althusser está interesado en los discursos como "procesos de conocimiento" antes que como representaciones estabilizadas. La influencia del psicoanálisis lacaniano en las investigaciones de Althusser es manifiesta y ampliamente conocida por los estudiosos de la obra del filósofo marxista, dado que superan con mucho la mera contingencia de hechos de coyunturales que reunió en vida a ambos autores.

Numerosos autores de la tradición marxista han resaltado el problema de que Marx, al avanzar desde el estudio de las esferas más ideológicas (el idealismo alemán, la filosofía del derecho de Hegel) a las más económicas (los trabajos críticos sobre la economía política), no regresó hacia la investigación de las superestructuras llamadas "ideológicas". Por esta razón, la obra de Marx permanece coja en lo relativo a una concepción epistemológica de la ciencia ¿Debe entenderse por conocimiento científico de la naturaleza una mera configuración ideológica? Es muy dudoso que Marx aceptara tal reduccionismo, contrario a toda su empresa científica-intelectual por lo demás. Marx mostraba mucha irritación al saber del reduccionismo al que había caído en ocasiones la distinción simplista entre base/superestructura, que quizá no tuviera mucho más que un valor heurístico en el "Prólogo" a la *Contribución a la crítica de la economía política*. Hay una dialéctica compleja entre la base y la superestructura que demanda una articulación igualmente compleja entre ambas instancias, sin despojar enteramente a una de la realidad de la otra, como si fueren entidades absolutamente opuestas, inversas y complementarias. Así, la distinción entre ciencia e ideología demanda igualmente una concepción dialéctica que dé cuenta de sus intrincadas unificaciones y rupturas.

6.2.1. Presentación de un encuentro. Del retorno a Freud al retorno a Marx

Aquí nos interesa rescatar la dimensión del encuentro teórico entre Althusser y el psicoanálisis. A nuestro juicio es bueno comenzar antes por algunas consideraciones sobre las vicisitudes del encuentro histórico entre los representantes de estos dos campos del saber, entre Althusser y Lacan, en especial porque el vínculo personal entre los autores, sumado a la recepción entusiasta de Althusser de los avances del psicoanalista, propician la apertura del pensamiento de Lacan al escenario de la filosofía francesa, revalorizándose los alcances teóricos del psicoanálisis para otros campos del saber muy alejados del trabajo clínico. En los primeros años de la década del 60, Louis Althusser dedica gran parte de su investigación filosófica a establecer correlaciones entre el descubrimiento de freudiano que impulsó la constitución de la teoría psicoanalítica y el descubrimiento de Marx que habilitó el nacimiento del materialismo histórico. Las lecturas psicoanalíticas de Althusser han estado fuertemente guiadas por la enseñanza de Lacan que se venía gestando desde inicios de los años 50. En su estudio sobre los vínculos teóricos de Althusser con el psicoanálisis, Gillot (2010) afirma que no es sencillo delimitar claramente las lecturas de trabajos específicos que el filósofo francés realizara de Lacan. Sin embargo, en base a la nota bibliográfica anexada al artículo "Freud y Lacan" (1964), Gillot recuerda que se destacan "El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica" (1949), "La cosa freudiana" (1956), "Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis", mejor conocido como el "Informe de Roma" (1953), "Consideraciones sobre el informe de D. Lagache" (1960), "La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud" (1957), todos trabajos de Lacan que luego serían compilados en el volumen de los *Escritos* (1966).

En el año lectivo 1963-64, Althusser dedicó un seminario a Lacan y el psicoanálisis en la *Ecole Normale Superiéure* (ENS), justo antes del seminario sobre *El capital* de Marx que desembocaría en uno de los libros de cabecera del primer Althusser: "Para leer El capital" (1965), en colaboración con Ettiene Balibar, Pierre Macherey, Roger Establet y Jacques Ranciere. A este seminario se añade en este mismo período Althusser rinde homenaje público a Lacan en "Freud y Lacan" artículo que tras algunos inconvenientes editoriales será publicado en el número de *La Nouvelle Critique* de diciembre de 1964. Además, gracias a la mediación de Althusser, Lacan puede trasladar su seminario a la ENS tras su expulsión de la *International Psychoanalytical Association*

(IPA), viéndose obligado a trasladarse desde el hospital de Saint-Anne. A partir de entonces, al seminario de Lacan asistieron discípulos del filósofo que se volverían alumnos de Lacan.[184] Esta cercanía institucional, de la mano del encuentro teórico que nos proponemos abordar en las páginas que seguirán, propiciaron el desarrollo de un althussero-lacanismo que se plasmó en las publicaciones de los *Cahiers pour l´analyse*. Estas publicaciones, financiadas por Lacan, reunieron trabajos de los discípulos de ambos autores, reunidos en lo que se conoció como el Círculo de epistemología de la ENS. Atendiendo a la presentación del primer número de la revista a cargo de Jacques-Allain Miller, el objetivo de estos trabajos era elaborar un análisis epistemológico y discursivo inspirado en la historia de las ciencias de George Canguilhem, en el materialismo dialéctico de Althusser y en el psicoanálisis lacaniano (Roudinesco, 1993, p.30).[185] Como corolario de la importancia de este encuentro histórico, apuntemos que fue la intervención y el rescate de Althusser lo que dio un primer gran impulso a la obra de Lacan para ingresar en el escenario del pensamiento francés en la década del 60. "Althusser desempeñó un incuestionable papel en la recepción de la obra de Lacan fuera del círculo psicoanalítico, pues en el umbral de esa época solo algunos escasos filósofos, como Jean Hyppolite y Maurice Merleu-Ponty, tenían un verdadero conocimiento de dicha obra" (Gillot, 2010, p.9).

Más que los acontecimientos históricos y las peripecias biográficas que muestran la llegada de Althusser al psicoanálisis y su recepción de la enseñanza de Lacan, interesa aquí profundizar en el registro teórico de la convergencia entre el pensamiento marxista y el aparato conceptual freudiano, confluencia que se produce en el campo teórico del estructuralismo. Así como a comienzos del decenio de 1950 Lacan preconizaba su "retorno a Freud", diez años después Althusser impulsaba un "retorno a Marx" entablando potentes paralelismos entre las revoluciones teóricas de los fundadores del materialismo histórico y el psicoanálisis. En el artículo "Filosofía y ciencias humanas" (1963), el autor establece una correlación de importancia mayor entre la crítica de Freud a las psicologías clásicas de la conciencia (cuestionamiento del *homo psychologicus*) y el cuestionamiento del sujeto consciente de sus necesidades que conllevaba la crítica marxiana a la economía política (cuestionamiento del *homo economicus*). Algo más tarde, con la aparición de *La*

[184] Entre ellos Jacques-Allain Miller, heredero de la obra de Lacan y responsable del establecimiento del texto de los seminarios de Lacan.
[185] Roudinesco es del parecer que a pesar del plácido homenaje a Canguilhem y Althusser, los trabajos del primer número de los *Cahiers* ya evidencian una tendencia al análisis del discurso de inspiración eminentemente lacaniana, más formalista que historicista.

revolución teórica de Marx (1965) y *Para leer "El capital"* (1967), se introducen las tres grandes problemáticas conceptuales de la sobredeterminación, la causalidad estructural y la lectura sintomal, conceptos de raigambre psicoanalítica que son aplicados sistemáticamente a la lectura de la obra de Marx principalmente, aunque no exclusivamente.

Veremos que estos conceptos son herramientas para una investigación epistemológica historicista, o, expresado en términos más propios del aparato conceptual marxiano, estas nociones son instrumentos de análisis de una filosofía materialista (materialismo dialéctico) subordinada a una ciencia de la historia (materialismo histórico). La problemática del análisis epistemológico historicista domina el período del llamado "primer Althusser". Luego, el filósofo francés procederá a realizar una autocrítica de esta primera etapa, en la que entenderá que hubo un desvío teoricista que privilegió demasiado la autonomía relativa de la práctica teórica en detrimento de las formaciones ideológicos que acarrea dicha práctica. El "segundo Athusser" concentra su atención en el carácter social o pre-teórico de la práctica teórica, Así desplaza su foco de interés desde el intento por esclarecer la articulación entre filosofía y conocimiento científico a la articulación entre filosofía y política. La orientación psicoanalítica no pierde fuerza en esta nueva etapa, como se ve claramente en el célebre artículo "Ideología y aparatos ideológicos del Estado" (1969), donde Althusser se propone esbozar los delineamientos esenciales de una teoría general de la Ideología asimilando su carácter ahistórico a la atemporalidad del inconsciente freudiano, donde el orden imaginario lacaniano aún tiene mucho para aportar, aunque distanciándose críticamente de Lacan al localizar igualmente al orden simbólico en la esfera de la Ideología.

6.2.2. Materialismo histórico y materialismo dialéctico. La práctica teórica y el pliegue de la Teoría

Ante todo conviene asignarle un lugar a la filosofía tradicional desde la filosofía marxista de Althusser, ya que se las concibe desde una relación de corte basada en la oposición entre idealismo y materialismo heredada del pensamiento marxiano. Más allá de los distintos "ismos" generados en el corazón de los movimientos políticos e intelectuales marxistas, hay amplio acuerdo en la importancia otorgada por Marx, desde sus textos de juventud de crítica a sus ex camaradas del grupo de los jóvenes hegelianos y al humanismo filosófico de Feuerbach, a la superación de la filosofía en tanto campo

de saber esencialmente idealista, cuyo máximo exponente en tiempos de Marx habría sido el idealismo crítico de Kant y más aún el idealismo absoluto y subjetivo de Hegel. La evolución de las investigaciones del autor de *El capital,* desde el campo teórico de la filosofía hasta llegar a la base económica de las formaciones sociales, hablan de esta búsqueda de un objeto de conocimiento que se encuentra siempre más allá, proviniendo desde el afuera del campo de conocimientos filosóficos inicialmente delimitados, superación y desplazamiento que siempre van acompañados de la noción de superación de una conciencia ideológica. A esto se refiere Marx cuando en el célebre "Prólogo" a la *Contribución a la crítica de la economía política* (1859) recuerda que *La ideología alemana*, escrito en colaboración con Engels, era esencialmente un trabajo de aclaración de las ideas de los autores destinado a liquidar deudas con su vieja conciencia filosófico-ideológica.

Como varios autores del llamado marxismo occidental, Althusser insiste en que Marx fundó la ciencia de la historia con su materialismo histórico. El filósofo parisino retoma los señalamientos de Engels sobre el hecho de que Marx previó la necesidad de formular una nueva filosofía materialista, un materialismo dialéctico, que acompañara y redoblara en el terreno del pensamiento filosófico lo que el materialismo histórico había logrado en el terreno de la historia. El alemán había realizado una operación de historización la base económica que comprehendía las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción marcadas por la lucha de clases, mostrando las representaciones ideológicas que persistían aún en la economía política de Adam Smith y David Ricardo. Mientras que estos predecesores, a los que Marx saluda por su descubrimiento sobre el trabajo como productor de valor, habían quedado estancados en el programa de una ciencia económica no poder discernir una doble naturaleza de valor concreta y abstracta, no habían podido acceder al carácter auténticamente social del trabajo humano en tanto sustancia general del valor, pre-individual y social. A ello se añade que la economía política no alcanzó a desarrollar el concepto de plusvalía, justamente por no reparar en la especificidad de la faceta abstracta del valor-trabajo más allá de sus manifestaciones empíricas concretas. Marx no solo previó la necesidad de un método materialista en el campo de la reflexión filosófica sino que proyectó su realización, aunque este materialismo filosófico o dialéctico nunca fue efectivamente llevado a cabo. "Véase Marx. Escribió diez obras y ese monumento que es *El capital* sin haber escrito nunca una "Dialéctica". Pensó escribirla, pero no lo hizo. No tuvo tiempo" (Althusser, 1967, p.143). Se entiende que si Marx no desarrolló su propio materialismo

dialéctico es porque no lo necesitó para realizar sus trabajos de ciencia de la historia. "Sin embargo, esa dialéctica nos hubiera interesado mucho, ya que hubiera sido la Teoría de la práctica teórica de Marx" (Althusser, 1967, p.143). Con esto se quiere decir que la filosofía materialista marxiana habría estado en condiciones de revelar, según Althusser, las *condiciones de producción conceptual* de la propia ciencia de la historia en estado naciente.

Esto último no quiere decir que el materialismo dialéctico podría abarcar la totalidad del materialismo histórico o que la filosofía materialista podría reabsorber y disolver a la ciencia de la historia marxista. El materialismo dialéctico entra en articulación con el materialismo histórico como intento de captación de ese materialismo histórico de sí, como reflexividad del materialismo histórico, pero siempre aceptando que esa "reflexividad" (siguiendo la pendiente de la crítica de las filosofías de la conciencia), corre el peligro de erigir fundamentos ideológicos-imaginarios. El materialismo dialéctico deberá aceptar su lugar de subordinación a la ciencia de la historia, como en general la postura materialista es la de aceptar que la filosofía carece de una determinación propia exclusiva en cuanto a su objeto de conocimiento y siempre se halla en una relación de retaguardia con la vanguardia de la práctica científica. Este tipo de relación se aclarará en el correr de este apartado. De momento debemos retener que el materialismo dialéctico entabla una relación necesaria con el materialismo histórico en cuanto *dialéctica crítica* de los conceptos operativos en "estado práctico" en el segundo, evitando el enquistamiento o las entificaciones conceptuales ideológicas de una "ciencia" carente de "crítica", de una positividad despojada de la reflexión sobre su negatividad. También veremos que esta dialéctica crítica, compuesta de dualismos, en este caso del dualismo materialismo histórico/materialismo dialéctico, entiende a estas oposiciones suplementarias en términos de *disparidad*, de producción de conocimientos con resto, contrariamente a lo que siguiendo la influencia lacaniana en el posestructuralismo francés se entiende por *dualismos especulares*, como lo era la conciencia subjetiva en su transparencia reflexiva con respecto a la práctica científica en la teoría del conocimiento que sustenta filosóficamente a la ciencia moderna.[186] Althusser, entonces, viene a redoblar la apuesta de Marx al intentar realizar un materialismo dialéctico ya previsto en las reflexiones propias de su predecesor, dando continuidad al programa teórico de este último en el campo del pensamiento filosófico.

[186] Vimos en el apartado sobre el doctrinal de ciencia lacaniano la duplicación especular presente en la circularidad cerrada del Sujeto-Objeto, que redunda en el matrimonio Filosofía-Ciencia.

Para empezar a abordar el materialismo dialéctico althusseriano, comencemos por situar su problematicidad en su vínculo a la filosofía tradicional con unas palabras laudatorias por parte de su propositor, ante la que se presente como candidato sucesor. Se comienza por ensayar un corte entre la filosofía clásica moderna surgida de la tradición del cogito, tal como la hemos visto hasta ahora en tanto "filosofía de la conciencia", y una nueva teoría preparada para abandonar el subjetivismo de la conciencia como eternizada "garantía del conocimiento" en aras de una investigación abierta sobre las "condiciones de producción" de los conocimientos.

> La nueva teoría ya no puede ser, como la teoría clásica del conocimiento, una teoría de las condiciones formales, intemporales del conocimiento; una teoría del cogito (Descartes, Husserl); una teoría de las formas a priori de la mente humana (Kant); o una teoría del Saber Absoluto (Hegel). La nueva teoría sólo puede ser una teoría de la historia de la producción de los conocimientos, es decir, una teoría de las condiciones reales (materiales y sociales, por una parte, interiores a la práctica científica, por otra parte) del proceso de esta producción. Por otra parte, la nueva teoría cambia por completo la cuestión tradicional de la teoría del conocimiento: en lugar de plantear la cuestión de las garantías del conocimiento, plantea la cuestión del mecanismo de la producción de los conocimientos en tanto que conocimientos" (Althusser, 1971, p.183).

Hemos visto la crítica lacaniana al *ego cogito* de Descartes en el apartado dedicado al sujeto de la ciencia del psicoanalista francés. En esa crítica se pone en suspenso la validez de la certeza de la existencia a la que se añade la posibilidad del conocimiento objetivo, haciendo bascular la duda más allá de lo que la tradición cartesiana había podido prever. Althusser toma nota de la vía de Lacan como crítica del Sujeto consciente como fundamento y garantía del conocimiento objetivo. La preocupación de Althusser será, ya no demostrar las aserciones de Lacan, sino explicar a partir de su operación de *desescentramiento* (tan influyente en el pensamiento posestructuralista) los modos de producción de conocimientos haciendo intervenir dialécticamente problemas históricos en el espacio de categorías teóricas y viceversa. "La totalidad concreta, como totalidad del pensamiento, como un concreto del pensamiento, es *in fact* un producto del pensamiento y de la concepción, pero de ninguna manera es un producto del concepto que piensa y se engendra a sí mismo, desde fuera y por encima de la intuición y de la

representación" (Marx, 2007 , p.22). Partiendo de estas reflexiones epistemológicas de Marx, Althusser se propone abordar la especificidad del materialismo dialéctico como la elucidación del proceso de la práctica teórica. Recordemos que nos encontramos en la coyuntura teórica del primer Althusser, donde la filosofía tiene una función epistemológica esencial al afirmarse su transformación desde la filosofía tradicional a la filosofía materialista. En esta coyuntura se busca explicar el anudamiento entre filosofía y conocimiento científico sosteniendo la inconsistencia última de ambos por la injerencia de las fuerzas históricas.

Lo primero y más fundamental que hay que decir sobre esta nueva teoría es que para Althusser se trata de una práctica teórica. La importancia de concebir la teoría como una "práctica" radica en la intención materialista de arraigar los procesos eidéticos o cognoscitivos, que la filosofía ha tendido a pensar considerándolos más en su realidad ideal que material, en procesos económicos atados a la dialéctica producción/consumo. Estos procesos económicos no tienen nada de "monetarios" o "financieros". Se trata, antes bien, del tipo de economía descubierta por Freud en la base metabiológica pulsional del hombre, desde *Más alá del principio de placer* (1920) extendido a todo el reino de lo viviente. La dialéctica última de las pulsiones que opone entre sí pulsiones de vida/pulsión de muerte se base en la oposición económica entre producción/gasto, o también entre organización/entropía. Esta economía relativa, espectral en tanto que habla de una energía o sustancia no empírica, no cuantificable, presente importantes similitudes con la teoría dialéctica del valor de Marx, que postula igualmente una "sustancia espectral" del valor, siguiendo la bella expresión del propio Marx.[187] Recordemos que el significante de Lacan está en la pulsión, ya que proviene del representante psíquico de la pulsión en Freud, y por lo tanto está sometido a las limitaciones de esta economía indeterminada, abierta o dialéctica. Por ello Lacan habló del esfuerzo de significantidad que el "trabajo" de significantizar demanda, sometiendo al neurótico a una fatiga. La teoría, retomando, es una práctica en la medida que está sometida a una exigencia de producción, a un cierto esfuerzo económico.

> Todo proceso de transformación de una materia prima dada determinada en un producto determinado, transformación efectuada por un trabajo humano determinado, utilizando medios (de "producción")

[187] Varios estudios contemporáneos vienen rescatando esta dimensión de la afinidad teórica entre marxismo y psicoanálisis. Ver Dunker (2009) y D'Escragnolle Cardoso (2010).

> determinados. En toda práctica así concebida el momento (o el elemento) del proceso no es la materia prima ni el producto, sino la práctica en sentido estricto: el momento mismo del trabajo de transformación, que pone en acción, dentro de una estructura específica, hombres, medios, y un método técnico de utilización de los medios (Althusser, 1967, p.147).

Esta acepción de la "práctica" se aleja de los usos corrientes de las ciencias sociales contemporáneas que cargan con el sentido de acciones subjetivas, remitiendo a un nivel más o menos consciente y voluntarista del autoconocimiento por parte de los mismos, lo que quedará más claramente planteado cuando lleguemos a la convergencia de la práctica teórica con la estructura u orden simbólico lacaniano. Todas las prácticas, no solamente teóricas, están sometidas a esta condición esforzante u económica. Otra acepción de importancia adosada a esta noción es que las prácticas, en el sentido de Althusser, siempre son sociales, o dicho más claramente, siempre prevalecen las condiciones social e históricamente compartidas por la del devenir de las formaciones sociales que las manifestaciones atomizadas o individualizadas.

Althusser propone diferenciar diversos niveles de "concretos de pensar y de concebir", llamados Generalidades. Las Generalidades I ofrecen la "materia prima" discursiva que, en contraste con el trabajo de separación-diferenciación "científica" que ejercerá la práctica teórica sobre esta, se mostrará retroactivamente como discurso ideológico. El empleo de conceptos generales, como lo son los conceptos de producción, trabajo, cambio, valor, mercancía, que aparecen ya dados en el inicio de la investigación de *El capital*, legados por los conceptos de la economía política, serán sometidos a un trabajo de reelaboración-transformación por la investigación marxiana. Estos conceptos generales previos son indispensables a la práctica teórica, no son meramente su resultado sino un requisito necesario de antemano. A este primer nivel de generalidades conceptuales se lo llama Generalidades I. "Esta primera generalidad (que llamaremos Generalidades I) constituye la materia prima que la práctica teórica de la ciencia transformará en conceptos específicos, es decir, en esta otra generalidad (que llamaremos Generalidades III) "concreta" que constituye un conocimiento" (Althusser, 1967, p.151). Aclara inmediatamente el filósofo que el hecho de que siempre se trabaje desde el inicio con generalidades donde se combinan elementos de racionalidad técnica y crítica y elementos de cosmovisión heredada contradice la ideología empirista del conocimiento, prevalente en las tradiciones de pensamiento empirista, sensualista y positivista, según el

cual la investigación comienza por datos sensibles que darán lugar progresivamente a conceptos, como si hubiera una línea de continuidad plenamente representable entre las cosas y las ideas, con la primacía no solo óntica sino epistémica evidente de las primeras sobre las segundas. Esta tradición óntica se remonta en última instancia hasta Aristóteles, primer gran filósofo de la naturaleza, quien concibió un mundo empírico de propiedades sustanciales que el intelecto captaría de una manera más o menos continua. El estructuralismo en general, desde el *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure, aparecidos en 1916 y muy especialmente desde la publicación de *Las estructuras elementales del parentesco* de Claude Lévi-Strauss, en 1947, ha invertido los términos de análisis postulando la primacía de las relaciones entre los signos del lenguaje sobre la relación de signos individualizados con referentes empíricos sustanciales. El lenguaje siempre es ya un todo plural de signos articulados entre sí en una relación de sistema o estructura, es decir, como una *totalidad* virtual, que se relaciona con objetos empíricos en la medida en que a representación de estos ha sido fundada por la relación primaria entre signos. Por esta razón, el *origen* del lenguaje como proceso gradual y continuo desde el mundo de las cosas al mundo de los signos está perdido.

> Dicho de otro modo: todo está relacionado. Para entender lo que sucede en el dominio propio del orden humano, tenemos que partir de la idea de que este orden constituye una totalidad. La totalidad en el orden simbólico se llama un universo. El orden simbólico se da primeramente en su carácter universal. No es que se vaya constituyendo poco a poco. Cuando el símbolo aparece, hay un universo de símbolos. La pregunta que cabría formularse -¿al cabo de cuántos símbolos, numéricamente, se constituye el universo simbólico?- permanece abierta. Pero por pequeño que sea el número de símbolos de símbolos que pueden concebir en la emergencia de la función simbólica en la vida humana, ellos implican la totalidad de todo lo que es humano. Todo se ordena en relación con los símbolos surgidos, con los símbolos una vez que han aparecido (Lacan, 1999, p.50-51).

> Es una reflexión fundamental de Lévi-Strauss, y que en este libro {Las estructuras elementales del parentesco} muestra su fecundidad. A partir de ella podemos formular la hipótesis de que el orden simbólico, por cuanto se plantea siempre como un todo, como algo que forma por sí solo un universo –y que incluso constituye el universo como tal, en tanto que distinto del mundo-, debe estar igualmente estructurado como

> un todo, vale decir que forma una estructura dialéctica acabada, completa (Lacan, 1999, p.52).

Si siempre se parte de generalidades o universales concretos es porque no hay datos sensibles primarios que serían captados en forma atomizada por representaciones del lenguaje para el discurso, donde recién se produciría una articulación lógica y semántica de estos datos, sino que siempre hay un todo dialéctico o estructural que aprehende algo del objeto referente sometiéndolo a la capacidad de representación del lenguaje y el discurso. El problema de la pérdida del origen empírico en este salto del mundo de las cosas o hechos al mundo de las representaciones lo vimos emerger con fuerza en nuestra sección dedicada al psicoanálisis: lo vimos en relación al falso recuerdo de traumatismo sexual que derivó en la fantasía como materialidad de la realidad psíquica, y reapareció con el nacimiento del significante como borradura del referente empírico en aras del privilegio de la articulación virtual entre significantes. En términos más generales, suele afirmarse que el objeto de la metapsicología freudiana es un objeto perdido que el aparato psíquico se esfuerza en reencontrar por la persistencia del deseo indestructible que habita siempre en la fantasía, más allá del principio de realidad (y en último análisis más allá del principio de placer con la introducción de la pulsión de muerte). Evidentemente, la estructura simbólica no es una totalidad cerrada, sino que es una totalidad abierta o indeterminada. En el caso del estructuralismo lacaniano, esto es debido a la lógica inconsistente del significante que habilita que el sujeto se represente indefinidamente en las cadenas significantes, ampliando virtualmente al infinito las capacidades de representación y cálculo de situaciones en las que el sujeto puede integrarse y actuar, pero en la práctica más concreta siempre limitadas por el peso de las fantasías estructurantes donde se materializan relaciones de poder entre el sujeto y el Otro.

Estas mismas relaciones estructurales de base, dadas desde el conocimiento, aunadas e los requerimientos de un tipo de análisis que contemple esta realidad estructural eludiendo el imaginario de la ideología empirista del conocimiento, es lo que Maurice Godelier, un discípulo de Lévi-Strauss, detecta en el método analítico de Marx en *El capital*, reforzando la tesis althusseriana que ve en Marx a un estructuralista anterior al estructuralismo propiamente dicho. Esto se debe a que Marx privilegia también el estudio de las relaciones sincrónicas sobre las diacrónicas, esto es, el estudio de las relaciones estructurales sobre el de su génesis y evolución. La obra de Marx no comienza con el desarrollo histórico del capitalismo sino con un análisis crítico de las categorías

conceptuales económicas corrientes que explicaban el funcionamiento del capitalismo hasta entonces. Es necesario comenzar por revisar la propia noción de mercancía en tanto se la considera el átomo elemental de la riqueza, concebida esta como acumulación de mercancías. El análisis de la mercancía demanda una revisión de la teoría del valor-trabajo de los clásicos que desemboca, como se señaló con anterioridad, en la doble naturaleza del trabajo como abstracto y concreto. El énfasis en el valor de cambio como criterio de definición de la mercancía permite concebir la moneda como mercancía de la mercancía que permite medir el valor de las mercancías. "El dinero es definido como una forma de la moneda. El dinero cesa de funcionar como simple medio de circulación de las mercancías y comienza a funcionar como capital cuando reporta dinero, cuando su uso añade valor a su valor inicial" (Godelier, 1973, p.60). Entonces Marx estará recién en condiciones de definir la formación económica capitalista como *relación social* donde dueños de medios de producción obtienen valor invirtiendo en medios y fuerza de trabajo (proletariado), extrayendo una plusvalía de dicha inversión como valor de trabajo no retribuido al proletariado, como "explotación". Así, el capital ya no es simple acumulación de riquezas mercancías como acumulación de cosas, sino que es una relación de producción eminentemente social, sometida a los avatares de la historia pero presente como una estructura sincrónica. "Sólo al final del libro I el lector ve a Marx abordar el problema de la génesis de la relación de producción capitalista, a través de la discusión de lo que los economistas clásicos llamaban «el problema de la acumulación prímtiva». El modo de proceder de Marx rompe, pues, con todo historicismo" (Godelier, 1973, pp.62-63).

A esta condición estructural del discurso como una totalidad dialéctica previamente dada, como "universal concreto" retomando expresiones hegelianas reproducidas por el propio Marx, se refiere Althusser al renunciar toda pretensión de grado cero del discurso que se toparía con el "objeto real" en su pureza prístina, cristalina y transparente para ser registrado en sus calidades sustanciales propias. A estas concepciones contribuyen fuertemente las investigaciones de célebre epistemólogo francés, Gaston Bachelard, a quien Althusser considera uno de sus maestros. Lo que Althusser cuestiona como "ideología empirista del conocimiento" aparece en los escritos de Bachelard como cuestionamiento a un "realismo metafísico". Bachelar se inscribe en una tradición epistemológica denominada *discontinuista* por realzar el carácter rupturista de la relación de los objetos reales con los objetos de conocimiento, siendo que las representaciones ya están ahí operantes como juicios y prejuicios que trabajan sobre un

material intervenido previamente por esas mismas representaciones. En un trabajo sobre la influencia de la epistemología de Bachelard sobre la concepción de la práctica teórica althusseriana, Karczmarczyk afirma que "no hay, ni en un caso ni en el otro, la ilusión de lo dado inmediato, de la base incólume para la construcción del edificio. En efecto, vemos a Bachelard rechazar la posibilidad de un grado cero del conocimiento, apelando nada menos que a los prejuicios" (Karczmarczyk, 2013, p.13).

Por esto mismo, Althusser prosigue, en las mismas líneas que citábamos antes de *La revolución teórica de Marx*, diciendo que "la ciencia no trabaja nunca sobre un "existente", sino sobre las representaciones ideológicas convertidas en "hechos" científicos" (1967, p.151), es decir, sobre representaciones ideológicas que son material o punto de partida para la práctica teórica. La práctica teórica trabaja sobre las Generalidades I produciendo las Generalidades III, siendo la propia práctica teórica unas Generalidades II. Si las Generalidades I son el material de trabajo, las Generalidades III son el producto de ese trabajo, y el propio proceso productivo se encuentra en las Generalidades II. Althusser plantea que los diferentes campos científicos (aceptando una cierta diversidad de grados de cientificidad) con sus relaciones entre teoría/objeto, entre representaciones/experiencia o también entre objeto de conocimiento/objeto real, se encuentran en el nivel de las Generalidades II.

> La Generalidad II es el cuerpo de conceptos que "haciendo abstracción de los hombres", constituye la teoría de una ciencia en un momento determinado. El cuerpo de conceptos de una ciencia es el nivel donde deben plantearse los problemas de su campo. La práctica teórica produce Generalidades III (conocimientos nuevos) por medio de Generalidades II (cuerpo conceptual con una unidad "más o menos contradictoria" que constituye a teoría en un momento dado) sobre las Generalidades I (conceptos ya existentes previos a una ciencia, o representaciones articuladas por el propio trabajo de la ciencia como "hechos") (Althusser, 1967, p.151)

A pesar de lo que la numeración de Generalidades pudiera sugerir en cuanto a escalonamientos ascendentes del conocimiento que irían hacia una síntesis definitiva, no se trata de esto en el esquema de Althusser. Los nuevos conocimientos producidos, localizados en las Generalidades III, son reintegrados al cuerpo de la práctica teórica en las Generalidades II, al tiempo que también pueden dar lugar a nuevas representaciones

ideológicas localizables en las Generalidades I. La pretensión de una escalera ascendente del conocimiento acabado en unas Generalidades III es parte de una ideología científica positivista al mismo tiempo que del idealismo filosófico que, según Althusser y gran parte de la tradición marxista, corroe a la filosofía clásica. En relación a las Generalidades III podemos volver a plantear la diferencia entre filosofía tradicional y filosofía materialista (materialismo dialéctico). Mientras que la filosofía tradicional busca las garantías de que el conocimiento nuevo producido (Generalidades III) por la práctica teórica (Generalidades II) aplicado sobre un material de representaciones previamente existentes (Generalidades I), sea efectivamente verdadero, el materialismo dialéctico busca explicar el "efecto de conocimiento" (efecto de sentido-verdad) en su vinculación a una coyuntura histórico-política específica en la que sucede este efecto de conocimiento. La diferencia radica que en que mientras que la primera continua en su búsqueda de la verdad definitiva, atemporal e infalible, el segundo, en cierto sentido menos pretencioso, busca delimitar las condiciones políticas y conceptuales que habitan dialécticamente al interior de la práctica teórica y que en circunstancias de trabajo concreto producen unos efectos de conocimiento y no otros. Por esta razón, Althusser define a la filosofía materialista como Teoría de la práctica teórica.

> Este artículo propone el término de Teoría (con mayúscula) para designar la "filosofía" marxista (el materialismo dialéctico), y reserva el término "filosofía" a las filosofías ideológicas […]. Esta terminología que distingue la filosofía (ideológica) de la Teoría (o filosofía marxista constituida por ruptura con la ideología filosófica) puede autorizarse en muchos pasajes de Marx y Engels (Althusser, 1967, p.132).

La Teoría es un pliegue sobre el materialismo histórico, siguiendo el propio redoblamiento dialéctico de separación de una práctica para pensarla teóricamente. Sin embargo, y aquí se juega una propiedad capital del materialismo común a la ciencia de la historia y la filosofía materialista, la Teoría no es un metalenguaje del materialismo histórico que podría reabsorberlo completamente en un sistema filosófico. El materialismo dialéctico (Teoría) está fracturado o escindido en relación a sí mismo por la injerencia y predominio material de la historia. Por esto, Alain Badiou, quien fuera discípulo de Althusser, dirá de la tesis de su maestro que "la distinción del MD y de1 MH es interior al MD, cosa que vuelve vana toda simetría" (Badiou, 1979, p.16). La Teoría tampoco es un metalenguaje para ninguna de las otras "ciencias regionales" o "teorías

regionales" localizadas en las Generalidades II, nunca es una garantía última de que el conocimiento producido en las Generalidades II sea efectivamente verdadero. En última instancia puede reconocerse la gran influencia posestructuralista, y especialmente lacaniana, en la concepción de esta falta fundamental del saber que inhabilita un conocimiento sistemático cerrado, basado en la teoría de la incompletud del orden simbólico, que en el sistema de proposiciones de Althusser se traduce en una fundamental incompletud de la Teoría. Deleuze, en un conocido artículo sobre el estructuralismo, es explícito sobre la solidaridad entre estructura simbólica y Teoría para Althusser. "Nadie mejor que Louis Althusser ha asignado el estatuto de la estructura como idéntico a la "Teoría" misma –y lo simbólico debe ser entendido como la producción del objeto teórico original y específico" (Deleuze, 1974, p.4). Estas reflexiones sobre la teoría (esta vez con minúscula) como algo desemejante de la filosofía han sido retomadas insistentemente por Fredirc Jameson, uno de los más destacados e influyentes autores marxistas contemporáneos. Es frecuente que Jameson retome formulaciones asociados con el althusserismo, a veces para darles continuidad, a veces para cuestionar algunas posiciones de Althusser que pueden parecer demasiado unilaterales.[188] En este caso, encontramos una superposición punto por punto con la concepción de la Teoría de Althusser.

> La dialectica pertenece más a la teoría que a la filosofía: esta última siempre está perseguida por el sueño de un sistema infalible, autosuficiente, autónomo; un conjunto de conceptos interconectados que son su propia causa. Este espejismo es por supuesto la imagen de la filosofía como institución en el mundo, como profesión cómplice de todo el status quo, el dominio óntico caído de "lo que es". La teoría, por otro lado, no tiene intereses creados en la medida en que no tiene intereses en crear un sistema absoluto, una formulación no ideológica de sí misma y sus "verdades"; en verdad siempre cómplice con el ser del lenguaje corriente, solo tiene la tarea y la vocación incesante, nunca terminada, de socavar la filosofía como tal, de deshacer las declaraciones y proposiciones afirmativas de todas las clases (Jameson, 2013, p.76).

[188] Un ejemplo de una posición exagerada de Althusser para Jameson es el corte demasiado abrupto que traza el parisino entre la dialéctica hegeliana y la dialéctica de Marx. En su reciente *Representar "El capital"* (2013), Jameson, al contrario de Althusser, retoma de buen grado la presencia de la dialéctica hegeliana en el Tomo I de *El capital* de Marx.

Si las ciencias plurales son teorías regionales (entre las que se cuenta el materialismo histórico), el materialismo dialéctico sería la "teoría general" de la problemática de las ciencias, un nivel de meta reflexión sobre las prácticas teóricas regionales, no guiado por la pretensión de absolutización del conocimiento en un sistema en base a la delimitación de criterios de verdad/error, sino por la explicación crítica de los efectos de conocimiento ancladas en realidades históricas específicas, introduciendo los criterios históricos de reconocimiento de algunas problemáticas y sus procedimientos técnicos y desconocimiento de otras El materialismo dialéctico es también el encargado de pensar las condiciones de articulación entre teorías regionales para producir nuevos efectos de conocimiento. El materialismo dialéctico se propone elucidar retroactivamente la distancia producida por la práctica teórica entre las teorías regionales (Generalidades II) y las representaciones de base de carácter ideológico (Generalidades I). Si la práctica teórica realiza el corte con las representaciones ideológicas, la Teoría reflexiona sobre el corte producido y piensa a esa práctica como un proceso dialéctico entre teorías regionales y coyuntura política, lo que habilita a pensar una nueva conjunción entre ciencia e ideología al interior mismo de la práctica teórica.

6.2.3. El materialismo dialéctico orientado por el psicoanálisis: lo ideológico-imaginario, la sobredeterminación, la causalidad estructural

Retomemos el hilo conductor general del encuentro teórico entre materialismo histórico y psicoanálisis en las formulaciones de Althusser. La crítica de la conciencia idealista de la filosofía en la que la reflexividad es una propiedad esencial del sujeto cognoscente y de la economía política que postula una racionalidad individual de necesidades de consumo (*homo economicus*) denunciadas como representaciones ideológicas realizada por Marx encuentra un potente correlato en el desarrollo del psicoanálisis en la medida en que el inconsciente freudiano muestra los límites de la adaptación vital y social y de las pretensiones de integridad biopsicológica de la mente (*homo psychologicus*). Ya apuntamos que la recepción del psicoanálisis por el marxista francés estuvo fuertemente guiada por el "retorno a Freud" de Lacan, y vimos el interés de Althusser en destacar el antipsicologismo de Lacan al romper abruptamente con los posfreudianos y las corrientes psicologicistas que reabsorbían la originalidad del descurbrimiento freudiano en diversas técncias de adaptación psicosocial centradas en la autonomía del yo y los mecanismos de defensa, desistiendo de la fuerza de los deseos

inconscientes y subestimando la compulsión de repetición. Muy a contracorriente de las tendencias de rescentramiento en el yo, recordemos que Freud, en *Una dificultad del psicoanálisis* (1919) había plateado tres heridas narcisistas que la ciencia había infligido al narcisismo de la humanidad. La primera habría sido autoría de Copérnico ya que descentró el imaginario humano de la Tierra (y el hombre) como centro del universo. La segunda herida narcisista habría sido infligida por la teoría de la evolución de las especies de Ch. Darwin y A. Wallace en tanto que el hombre perdía la especificidad de ser racional para ser encadenado en procesos evolutivos biológicos junto al resto del reino de lo viviente. Finalmente, Freud mismo sería el artífice de una tercera herida infligida al narcisismo humano con el descubrimiento de una psiquis inconsciente mostrando que el hombre no es amo de sus deseos. Althusser retoma a Freud en este punto y agrega que Marx también puede ser añadido a la lista esgrimida por el fundador del psicoanálisis.

> Desde Marx, sabemos que el sujeto humano, el ego económico, político o filosófico, no es el "centro" de la historia; sabemos también, en oposición a los filósofos iluministas y a Hegel, que la historia no tiene "centro", sino que posee una estructura que no tiene "centro" necesario más que en el desconocimiento ideológico. Freud nos descubre a su vez que el sujeto real, el individuo en su esencia singular, no tiene la figura de un ego, centrado en el "yo", la "conciencia", o la "existencia" - ya sea la existencia del para sí, del cuerpo propio o del "comportamiento"- ; que el sujeto humano está descentrado, constituido por una estructura que tampoco tiene "centro" más que en el desconocimiento imaginario del "yo", es decir en las formaciones ideológicas en las que se "reconoce" (Althusser, 1996, p.47)

De la misma manera en que el psicoanálisis es esencialmente antipsicológico y antiadaptativo, reduciendo los poderes de auotosuficiencia del yo por la fuerza del ello y los mandatos del superyó, Althusser (1994) formula su crítica a la filosofía humanista de Ludwig Feuerbach, donde se encuentran elementos de reificación de una esencial del hombre que aún otorga una considerable continuidad a la reflexividad del sujeto-ego moderno, por lo que Althusser afirma que Feuerbach encarna el último eslabón de una gran tradición que se remonta a los orígenes de la filosofía clásica. El estadio del espejo de Lacan, cuestionador de toda "absolutización del sujeto" heredada de la "tradición filosófica del cogito", funciona como herramienta de la crítica althusseriana. La filosofía feuerbachiana había propuesta un célebre análisis del fenómeno religioso en términos de

proyección del hombre de su propia esencial en cuanto tal expresada en la figura absolutamente trascendental de Dios, en detrimento de una representación del hombre no proyectada en la esfera trascendental. Para ir directamente al núcleo ideológico que anima el análisis de Feuerbach, diremos que Althusser entiende que toda proyección del ser del sujeto en un objeto localizado frente a si como una imagen visible es siempre una reificación ideológica en tanto siempre es una composición imaginaria del sujeto. Ese objeto está en una relación especular con el sujeto o bien puede ser al revés: que el sujeto sea constituido como un hombre en tanto se le devuelva esa imagen frente a sí o más allá de sí en la esfera trascendental. Ya señalamos, en nuestra presentación del estadio del espejo y la constitución del yo (en su doble naturaleza de *je* y *moi*) que el "ser" del sujeto está en *otro lugar* (de donde nace la necesidad de una garantía proporcionada por el Otro), escapando al campo visual y fenomenológico de la fascinación imaginaria. Para Lacan el yo (*moi*) se constituye en un *reconocimiento* repentino motorizado por su fascinación narcisista ante la unificación del cuerpo en una Gestalt, al tiempo que se aliena a un profundo *desconocimiento* de lo real (pulsiones sexuales parciales autoeróticas, experiencia de disgregación por sensaciones interoceptivas que alimentan el complejo de desmembramiento). En cuanto a Althusser, la relación especular sujeto-imagen o sujeto-objeto se anuncia en que hace posible la bipartición complementaria entre esencia-fenómeno, profundidad-superficie, verdad-error, otros de los tantos dualismos ideológicos (que Bachelard califica de dualismos metafísicos). Un sujeto constituido en base a su reconocimiento imaginario, objetivado como tal, es un sujeto reificado e ideológico, que desconociendo lo que hay de opaco o extranjero en ese objeto en el que se reconoce, se erige como conciencia reflexiva. "A esta concepción de un *sujeto centro* y de un *sujeto constituyente*, a ese modelo especular de la subjetividad, Althusser le opondrá, luego de Lacan, la figura de un sujeto descentrado" (Gillot, 2010, p.34). Este tipo de razonamiento será reproducido por el segundo Althusser, ya en *Ideología y aparatos ideológicos del estado* (1969), cuando profundice su teoría general de la Ideología, atribuyendo a la categoría de sujeto el procedimiento de constitución ideológica por excelencia, distanciándose de Lacan y asimilando no solo la categoría de lo imaginario a la ideología, sino que esta vez habrá extendido su concepto de Ideología al orden simbólico mismo.

Entonces, siguiendo la tesis de un encuentro o de una afinidad profunda entre materialismo histórico y psicoanálisis por la puesta en marcha de una serie de conceptos operativos críticos y dialécticos comunes a ambos campos teóricos, que, como vimos,

atañen a la crítica de la filosofía tradicional centrada en el Sujeto del conocimiento como *garantía ideológico-imaginaria*, el autor de *La revolución teórica de Marx* se siente autorizado a identificar conceptos específicos de la obra freudiana que permitieran desarrollar el materialismo dialéctico que Marx había proyectado pero que nunca hubiera realizado. Entre los conceptos tomados del psicoanálisis por Althusser destacan la "sobredeterminación", tomada directamente de la teoría del sueño de Freud, y la "causalidad estructural", problema complejo que hunde sus raíces en la teoría freudiana pero que encuentra un desarrollo especial en la obra de Lacan, problema que a su vez tendrá amplias repercusiones en el pensamiento estructuralista-posestructuralista. Si hasta ahora hemos visto la identificación de representaciones ideológico-imaginarias estabilizadoras del conocimiento y el sujeto, con la sobredeterminación y la causalidad estructural veremos operaciones propias de la práctica teórica librada a su funcionamiento "relativamente autónomo", relativamente despegada de las constricciones ideológico-imaginarias, librada entonces la práctica teórica a la lógica débil o abierta de la estructura simbólica.

Se ha destacado frecuentemente que la sobredeterminación es el primer recurso conceptual empleado por Althusser para recomenzar el materialismo dialéctico (Romé, 2015). Solamente este dato ya habla de la importancia del psicoanálisis para el "retorno a Marx" del filósofo estructuralista. La noción de sobredeterminación es exportada desde el campo psicoanalítico. La sobredeterminación [*Uberdeterminierung*] en la teoría de Freud se refiere a los múltiples factores causales que inciden en la producción de una formación del inconsciente. Aunque por lo general la bibliografía crítica althusseriana suela remontarse hasta la teoría de los sueños de Freud, donde efectivamente la sobredeterminación ocupa su lugar preponderante como mecanismo de las formaciones del inconsciente que se deja apreciar especialmente en la formación de sueños, este concepto freudiano e anterior a la teoría de los sueños y se lo puede encontrar ya en tempranos escrito de los *Estudios sobre la histeria* (1985). Sucede que en ocasiones el síntoma histérico se considera sobredeterminado en tanto su conformación se debe a una multitud de causas que pueden repartirse entre tendencias por constitución de base y una serie de traumatismos históricos (de los que ya vimos que conducen al descubrimiento de la fantasía como trasfondo de la realidad psíquica). Uno solo de estos factores no es suficiente para sostener el síntoma, así el método de recuerdo y abreacción que anulará los efectos del "trauma" bastará para hacer cesar en sus efectos cualquier tendencia por constitución fisiológica que incida también como factor causal. En el trabajo del sueño,

la sobredeterminación es el efecto del trabajo de condensación. En un pasaje esclarecedor de *La interpretación de los sueños* (1900), Freud afirma que "cada uno de los elementos del contenido del sueño está *sobredeterminado* por el material de los pensamientos oníricos; su genealogía no reconduce a un elemento único de los pensamientos oníricos, sino a una serie entera de ellos que en modo alguno tienen por fuerza que ser contiguos, sino que pueden pertenecer a las más diferentes regiones del tejido de pensamientos" (Freud, 1992i [1900], p.636). En la sobredeterminación o múltiple determinación puede reunirse en un mismo contenido manifiesto del sueño una pluralidad de series de contenidos latentes que nada tienen que ver entre sí, y que, más aún, responden a deseos contrapuestos en tanto que se localizan en instancias psíquicas con deseos contradictorios entre sí (como la escisión psíquica fundamental entre inconsciente/preconsciente-consciente). Por esto, la sobretdeterminación es un concepto clave para Althusser para conceptualizar la contradicción que domina las oposiciones dialécticas desde una orientación psicoanalítica. Agreguemos que la determinación múltiple de las formaciones de sueños y síntomas no conlleva la apertura a un número indeterminado o infinito de interpretaciones sobre la significación (*Bedeutung*) de tales formaciones. El síntoma, es este sentido, es aún menos indeterminado que el sueño, mientras que en el caso del sueño, la añadidura de interpretaciones (*sobreinterpretación*) es un suceso corriente. A pesar de esta diferencia de grado de sobredeterminación entre el síntoma y el sueño, la multiplicidad de determinaciones e interpretaciones (*Deutung*) no son infinitamente variables en un momento determinado, en el sentido de una profusión imaginaria ilimitada sin causa o constricción real-material, sino que se encuentran constreñidas por determinadas circunstancias históricas de la vida histórica, anímica y fantasmática del sujeto.

La sobredeterminación es tomada en préstamo por Althusser para explicar la contradicción compleja que estructura las relaciones dispares (dialécticas) entre instancias y discursos en el seno de una formación social. La primera parada en el recorrido crítico del filósofo es servirse de la determinación múltiple psicoanalítica para dar cuenta de la dialéctica marxiana, en especial en lo que tiene de específicamente materialista en contraposición a la dialéctica hegeliana. Mientras que, siguiendo a Althusser, la dialéctica hegeliana habría pensado la contradicción y la diferencia subsumiéndola a la identidad de los opuestos por medio de su concepción de la superación con conservación (*Aufhebung*), la dialéctica marxiana habría ido más alá de la conservación-identidad al postular la contradicción de clases como motor de la historia.

Esta explicación de la dialéctica de Hegel está basada en la concepción que este se hace de un principio interno único y originario, en base al cual el espíritu siempre se reencuentra a sí mismo en el despliegue de la historia, siempre presuponiendo una clase de totalidad originaria e indivisa.

> A este método y a esta filosofía se opone simultáneamente la concepción propiamente marxista, según Althusser, de todo complejo ya dado, articulado según una "estructura a" dominante, totalidad compleja articulada que constituye la forma característica de cualquier sociedad dada. Esta concepción es convocada por la representación tópica que distingue desde el comienzo múltiples instancias en toda formación social, y ante todo una infraestructura y una superestructura, la primera dominando en última instancia a la segunda (Gillot, 2010, p.46)

Para decirlo en pocas palabras, el pasaje de la dialéctica de Hegel a la dialéctica de Marx implica reconocer una disimetría fundamental que se redobla constantemente al interior de cualquier unidad representacional a la que se llegue. En efecto, la sobredeterminación no presupone ninguna causa originaria preponderante sobre otras causas convergentes en la formación sobredeterminada de sueño o síntoma, tan solo supone la articulación de estas series en una formación que presentará tendencias contradictorias. La distinción elemental entre base económica o infraestructura y superestructura jurídica e ideológica no debe leerse como una determinación monista de la primera hacia la segunda, como lo ha entendido cierto marxismo vulgar, sino como una articulación dialéctica o dispar con predominio en "ultima instancia" de las fuerzas de la base.[189] Pretender una subordinación de una sobre la otra es reproducir la relación especular esencia-fenómeno, que vimos que Althusser cuestiona en Feuerbach siguiendo los desarrollos del estadio del espejo de Lacan. Para Althusser, la contradicción

> Es inseparable de la estructura del cuerpo social por entero, en el que se ejerce, inseparable de las condiciones formales de su existencia y de las propias instancias que gobierna […], resulta, pues, ella misma, en su corazón, afectada por ellas, determinante

[189] Además, como dice Jameson, la división base/superestructura se encuentra duplicada al interior mismo de la base como contradicción interna primaria, en el dualismo relaciones de producción/fuerzas productivas, siendo que las relaciones de producción ya son en sí mismas configuraciones de pensamiento y prácticas ideológicas (ver Jameson, 2013, p.59).

> pero también determinada en un único y mismo movimiento, y determinada por los diversos niveles y las diversas instancias de la formación social que anima: podríamos decir sobredeterminada en su principio (Althusser, 1967, p.85).

Contra la totalidad expresiva hegeliana donde predomina la identidad de los contrarios, que se expresa en la contradicción de los elementos desplegados históricamente y contra la representación hegeliana de una unidad originaria, la dialéctica de la estructura apuntalada por Marx somete a los campos y los discursos o a las instancias a múltiples determinaciones no agotables en una causa originaria y única así como tampoco permite una enumerar una profusión indefinida de determinaciones, donde en última instancia la estructura económica delimita a las otras sin que se pueda por ello hablar de un economicismo[190] simple en tanto que no hay procedimiento método empírico exacto que permita cuantificar el grado de determinación económica, a lo que se añade que la propia base económica está divida por la superestructura jurídica e ideológica, que se hace presente al interior de la infraestructura como "relaciones de producción". La sobredeterminación, entonces, es un concepto que permite pensar la contradicción teórica y social más allá del idealismo hegeliano, al mismo tiempo que salva a la dialéctica marxista de sucumbir a un materialismo vulgar que piense las relaciones entre infraestructura – superestructura en términos de esencia – fenómeno, real – imaginario, causa – efecto, es decir, en términos de una relación especular. "La ecuación fundamental plateada por Althusser entre la contradicción y la sobrdeterminación invalida, en consecuencia, la tentación de una concepción economicista de una determinación simple del proceso histórico por "la base", reduciendo la superestructura y las contradicciones que de ella surgen al estatuto de "fenómeno" de una determinación esencial que residiría en la infraestructura" (Gillot, 2010, pp.49-50). "Estas tentaciones llevan en la hisoria del marxismo nombre propios: el economicismo, o sea, el tecnologismo" (Althusser, 1967, p.89). De las consecuencias del concepto de sobredeterminación se desprende la autonomía relativa de las instancias diversas, como lo es la autonomía relativa de las superestructuras en relación a la infraestructura o, como veremos luego, la autonomía relativa de la práctica teórica en relación a la práctica ideológica, o bien la autonomía

[190] Es sabido cuanto disgustaron a Marx las interpretaciones llanamente economicistas que varios sectores del movimiento obrero realizaron de su célebre afirmación en el "Prólogo" a la *Contribución a la crítica de la economía política*, a raíz de lo que habría afirmado "si esto es marxismo, yo no soy marxista". Engels vuelve a menudo sobre esta interpretación errónea de las ideas de Marx. Ver Althusser (1967, p.96).

relativa que las diversas prácticas teóricas guardan entre sí. El binomio dispar de determinación en última instancia/autonomía relativa abarca los polos extremos de la contradicción dialéctica compleja que en coyunturas concretas habilita mayor libertad-autonomía de las instancias subrogadas (superestructurales) o una mayor sujeción a la estructura dominante en última instancia (infraestructura), sin que puede plantearse una solución definitiva (reificada, imaginaria) en el sentido de la autonomía o de la determinación. La noción de una autonomía relativa o de una eficacia propia de las superestructuras permite romper a Althusser con las tradiciones mecanicistas que la reducían a un mero epifenómeno de la base, concepción que prolongaba la tesis marxiana de la ideología como falsa conciencia que simplemente encubre la realidad "real" de la base. Para decirlo en forma sucinta, la sobredeterminación es un concepto dialéctico que da cuenta de una articulación entre discursos e instancias diversas del todo social complejo sin que la modificación en un discurso o instancia se exprese completamente ni inmediatamente en el resto de las instancias delimitables.

Puede verse cómo la dialéctica estructural entre determinación en última instancia/autonomía relativa, designada especialmente por el concepto de sobredeterminación, abre el sendero a una problemática fundamental, a saber, la de dilucidar qué clase de lógica funda esta estructura o dialéctica en la que no puede accederse a la causa-origen en términos de un conocimiento unívoco, empírico y positivo. Siempre hay al menos dos tendencias o principios que entran en contradicción produciendo efectos, transacciones o "formaciones de compromiso", donde las contradicciones dialécticas de la metapsicología freudiana muestran mucho del despliegue de los efectos de contradicciones de esta clase. En este sentido es que Michel Foucault (1967), en su célebre ponencia sobre "Nietzsche, Marx y Freud", dice que uno de los principales descubrimientos de estos maestros de la sospecha es haber disipado para el pensamiento las ilusiones del origen.[191] Vimos en los apartados dedicados a la metapsicología freudiana que el origen empírico del conflicto psíquico está perdido para la teoría psicoanalítica ya que no hay tal cosa como un trauma histórico sino una fantasía construida retroactivamente. En Marx, la conciencia ideológica no puede ser explicada

[191] "Lo inacabado de la interpretación, el hecho de que ella sea siempre recortada y que permanezca CII suspenso al borde de ella misma. creo que se encuentra de una manera bastante análoga en Marx, Nietzsche y Freud, bajo la forma del rechazo del comienzo. Rechazo de la "Robinsonada", decía Marx; distinción, muy importante en Nietzsche, entre el comienzo y el origen; y carácter siempre inacabado de la marcha regresiva y analítica en Freud. Es sobre todo en Nietzsche y Freud y en un grado menor en Marx, en donde se ve dibujarse esta experiencia que creo tan importante para la hermenéutica moderna (Foucault, 1969, p.41).

por una ciencia económica positiva, ya que esta última en rigor no existe por la inherencia de los azares de la historia, la ideología y de la subjetividad, que se filtran nuevamente en la teoría en el campo de las "relaciones de producción" minando cualquier intento de cientificidad exacta de la teoría económica. En términos más amplios, no hay manera de excluir lo que hay de opacidad real que se resiste a ser representado por el conocimiento científico o por la práctica teórica. La historia y el sujeto son "existentes" de este orden fugitivo. Ya vimos que, para Lacan, la ciencia forcluye al sujeto. Althusser hará más énfasis en la radical opacidad de la historia, desenmarcándose de una teoría del sujeto, finalmente conceptualizando la historia como "proceso sin sujeto". Digamos, por ahora, que la historia y el sujeto se resisten a la conceptualización científica más empirista, sustrayéndose al dominio técnico de la ciencia moderna y a la posibilidad de predicciones exactas a la manera de las ciencias de la naturaleza. El desafío es pensar teóricamente este existente u "objeto" reacio a ser objeto de conocimiento científico, que no desestabilizar a la ciencia, sustrayéndose siempre como azar del sujeto y de la historia, nos inscribible en el plano de la causalidad empírica. La imposibilidad de acceder al conocimiento científico preciso de una causa única de las contradicciones teóricas y políticas es el trasfondo al que remite la noción operativa de sobredeterminación, siendo el problema epistemológico fundamental de las investigaciones del primer Althusser: esta es la cuestión de la *causalidad estructural*.

El concepto de causalidad estructural designa, en palabras de Althusser, "la eficacia de una estructura sobre sus elementos". En el ensayo "El objeto de El capital", publicado en *Para leer "El capital"* (1967), el filósofo estructuralista encuentra esta modalidad muy particular de causalidad en Marx presente como el problema epistemológico fundamental del alemán en un concepto tan elemental para la posibilidad de todo conocimiento como el de representación [*Darstellung*], muy recurrente en la exposición realizada por Marx de su teoría del valor en el análisis de la mercancía.

> He tratado recientemente de dar cuenta de este fenómeno […] ya que en los dos casos lo que está en discusión es el mismo problema teórico: ¿con qué concepto pensar la determinación sea de un elemento, sea de una estructura, por una estructura? […] Es este mismo problema, cuya presencia constante y real en Marx han demostrado las exposiciones precedentes, mediante un análisis riguroso de sus expresiones y de sus formas de razonamiento, el que se puede resumir por entero en el concepto de la Darstellung, el concepto epistemo1ógico-clave de toda

> la teoría marxista del valor, y que precisamente tiene por objeto designar este modo de presencia de la estructura en sus efectos, por lo tanto, la propia causalidad estructural (Althusser, 2004, p.203).

La re-presentación, artilugio mediante el cual se constituye el conocimiento como algo desemejante de la mera presentación del objeto real, es al mismo tiempo la pretensión de duplicación del objeto real como objeto de conocimiento. "Esto implica, entonces, que los efectos no sean exteriores a la estructura, no sean un objeto, un elemento, o un espacio preexistente sobre los cuales vendría a imprimir *su marca;* por el contrario, esto implica que la estructura sea inmanente a sus efectos" (Althusser, 2004, p.204). La posibilidad y límite de la representación es siempre una dialéctica entre identidad/diferencia o unidad/contradicción. Con la representación Marx "quiere designar, al mismo tiempo, la ausencia y la presencia, es decir, *la existencia de la estructura en* sus *efectos"* (Althusser, 2004, p.204). La teoría económica de Marx en su expresión más fundamental de teoría del valor se propone superar la noción de mercancía objeto o cosa que se acumula, lo que definiría el modo ser de riqueza en las concepciones clásicas de la economía. Entrar en las complejas comarcas de la primera sección del Libro I de *El capital* demandaría un abordaje extenso sobre las tres modalidades del valor (valor de uso, valor de cambio, valor) y si interrelación, así como la capacidad de la moneda de representar valor en tanto mercancía de la mercancía, en tanto expresión de una relación de valor cambio. Atengámonos a señalar con Althusser que mientras que la economía política se limitaba a emplear un modelo de causalidad mecanicistas y lineal, Marx encuentra una causalidad que está presente en los elementos que estructura. Por ejemplo, el trabajo humano general e indistinto que produce la sustancia social y abstracta del valor no es una causa exterior a esa sustancia social, del mismo modo en que esa sustancia social y abstracta no es exterior a los modos concretos en que se manifiesta el valor-trabajo en trabajos individualizados que producen mercancías. Valor abstracto, valor de cambio y valor de uso concreto se presuponen en una suerte de círculo abierto a las contingencias históricas.

Jacques Allain Miller, quien fuera discípulo de Althusser y luego discípulo de Lacan, expuso algunos de elementos para identificar las fuentes psicoanalíticas de la noción de causalidad estructural en unas lecciones dictadas en el seminario de Althusser sobre Lacan en el período 1963-64. Los apuntes de Miller se orientan hacia el funcionamiento de la metonimia en el significante lacaniano, de manera más general, diremos que la causalidad estructural o simbólica encuentra su lógica de funcionamiento

en la teoría del significante de Lacan, en tanto que solo el significante, al que le falta identidad, permite "contarse a sí mismo" siguiendo el modelo de funcionamiento de una lógica inconsistente (Miller 1988). Althusser parece haber relativizado la originalidad psicoanalítica y estructuralista de este descubrimiento, señalando que el problema ya estaba lo suficientemente despejado en Marx y desde antes presente en la obra de Baruch Spinoza (ver Gillot, 2010, pp.72-76). En todo caso, es claro que el problema de la ausencia de una causa-origen positiva es una de las más importantes problemáticas epistemológicas del estructuralismo y tiene ya un ron destacado en la investigación psicoanalítica freudiana, antes del surgimiento del estructuralismo.

Hasta aquí hemos visto la dimensión ideológico-imaginaria del conocimiento filosófico tradicional, mientras que la filosofía materialista, orientada por la teoría psicoanalítica, habría perseguido representar la distancia entre las reificaciones ideológicas propias de la filosofía tradicional, aunque también de la ciencia experimental, para dar un nuevo realce a lo que hay de disparidad o dialéctica entre la práctica ideológica y la práctica teórica. Así, la investigación estructuralista acerca de la contradicción sobredeterminada y sobre la causalidad estructural redescubren lo que hay de irreductiblemente dialéctico y conflictual en la práctica teórica, sin ceder a las garantías de conocimiento que unifican y otorgan demasiada consistencia al campo de la representación, siempre en último término ideológico-imaginarias. Ahora abordareos con mayor énfasis la dialéctica entre ideología y ciencia o entre ideología y teoría en el materialismo discursivo.

6.2.4. Dialéctica entre ideología y teoría en el materialismo discursivo

Al haber profundizado en la articulación dialéctica entre ciencia/filosofía (especialmente en el dualismo dispar entre materialismo histórico/materialismo dialéctico), pudimos ver que el cometido de la filosofía materialista ya no sería garantizar la veracidad de los conocimientos producidos por la práctica teórica de las ciencias regionales (Generalidades II), sino más bien pensar las condiciones en que tales conocimientos se producen y se instalan como verdaderos (efectos de conocimiento).[192] La Teoría o filosofía materialista, siendo así, habilita a pensar con retroactividad (ya

[192] La propuesta foucaultiana de identificar "juegos de verdad" partiendo de las investigaciones de los "juegos de lenguaje" del último Wittgenstein presenta un parentesco evidente con esta historización del conocimiento pretendidamente universal.

efectuado el trabajo de la práctica teórica regional) la distancia, ruptura o corte producido entre las representaciones vulgares de base o ideológicas (Generalidades I) y los conocimientos nuevos alcanzados (Generalidades III). Es hora de agregar que si bien en su primer período de investigación epistemológica, Althusser distingue con su nomenclatura entre práctica teórica (ciencias regionales) y Teoría (filosofía materialista), en su segundo período el término práctica calificará explícitamente también a la filosofía materialista. Lezama (2011) aclara que Althusser jamás afirmó que el materialismo dialéctico que propugnaba no fuera una práctica. Lo que sucedió fue que durante este primer período, calificado de teoricista por el propio Althusser en sus textos de autocrítica, el filósofo se interesó más por la tensión dialéctica y suplementaria entre filosofía materialista/ciencias regionales antes que por la relación suplementaria entre filosofía materialista/prácticas ideológicas. Es decir, una vez habiendo señalado los parentescos de la filosofía tradicional con las representaciones ideológico-imaginarias como las hemos abordado en las últimas páginas, señalando criterios de demarcación fundamentales entre la filosofía tradicional y el materialismo dialéctico o filosofía materialista, Althusser se abocó a la preocupación científico-materialista de dilucidar las relaciones de suplementariedad y diferencia entre filosofía materialista y ciencias regionales. Se buscó también con ello circunscribir el espacio específico de la autonomía relativa de la filosofía materialista en relación a las prácticas científicas regionales, aquellas que le son más cercanas en tanto filosofía "materialista".[193] "Tenemos así al *teoricismo* esperándonos a la salida del círculo. La filosofía se define exclusivamente en su relación con la ciencia, y la relación con la política u otras prácticas, está mediada por una ciencia, la historia de las ciencias, que estudia la articulación de otras prácticas con la práctica teórica científica" (Karczmarczyk, 2015, pp.10-11). Pero entonces, para Althusser, *el materiaismo dialéctico también será una práctica teórica*. Por decirlo de una manera, el materialismo dialéctico sería el pliegue reflexivo de la práctica teórica que, en un nuevo nivel, se escinde a sí misma tomándose por objeto de conocimiento.

[193] Karczmarczyk (2015) ha estudiado la complejidad de la articulación entre el teoricismo de Althusser donde predomina la concepción de la filosofía materialista como estudio del efecto de conocimiento antes que el interés del segundo Althusser por la historia de las prácticas teóricas. En efecto, el binomio efecto de conocimiento/historia de la ciencia reproduce el dualismo primario entre ciencia/ideología. El primer Althusser se inclina hacia los vínculos de la filosofía materialista con la ciencia mientras que el segundo Althusser se balancea hacia la articulación de la filosofía y las prácticas científicas con la ideología. Lamentablemente no podemos entrar en detalles aquí y debemos contentarnos con esgrimir algunos puntos clave de la investigación de Karczmarczyk. En un trabajo anterior (Venturini, 2015c), hemos señalado que estas oscilaciones de Althusser responden a una escasa profundización de la especificidad del orden simbólico de Lacan, siendo esta un medio indispensable para articular con mayor riqueza dualismos que, de lo contrario, permanecen estancos en remisiones simétricas o especulares.

Esto sin que se pueda esencializar la propiedad de "reflexividad" en una captación evidente de sí equivalente al tomarse enteramente por objeto. Lo que hay de fuerza histórica en la práctica teórica no puede ser tomado por objeto de conocimiento sin producir resto. El factor historia siempre afecta a la práctica teórica en cuanto causa (entre las determinaciones múltiples) pero se *sustrae* a la práctica teórica como objeto de conocimiento (ya mencionamos que este objeto que se sustrae al conocimiento es el sujeto para Lacan). De aquí la importancia de la ciencia de la historia como nexo de la reflexión del materialismo dialéctico sobre las prácticas teórica regionales.

Retomando estas líneas de análisis, podemos ver rápidamente qué relaciones o articulaciones de las mencionadas recién habilitan la emergencia de representaciones eminentemente ideológicas. La filosofía tradicional es ideológica en la medida en que reifica unas garantías ideales de conocimiento excluyendo la sobredeterminación y la causalidad estructural, que se refiere en Althusser a lo irreductible del dualismo teoría/política o teoría/historia, y a lo inagotable de la historia como objeto real (no reabsorbible en un objeto de conocimiento). La filosofía tradicional buscaba, siguiendo la tópica de las Generalidades de Althusser, estabilizar los nuevos conocimientos localizables en las Generalidades III. A su vez, también estos nuevos conceptos pueden devenir reificaciones ideológicas al covertirse en conocimientos estables despojados de una reflexión crítica sobre su historicidad. "Lucha planteada contra la ideología que amenaza toda ciencia: se trata de que no solamente la ideología precede a toda ciencia, sino que se perpetúa luego de la constitución de la ciencia, y a pesar de su existencia" (Althusser, 2005, p.47). Para el filósofo, suele suceder con frecuencia con los conocimientos prácticos, técnicos u operativos, como luego veremos. Una primera caracterización de la ideología es afirmar su *reificación antidialéctica*, contraria a la Teoría (práctica teórica de la práctica teórica) que redobla la distancia entre ideología y teoría en su propia producción de conocimiento, reproduciendo siempre el movimiento abierto de la dialéctica.

Decíamos que sucede con frecuencia que los conceptos de índole más técnica que epistemológica se constituyen en reificaciones imaginarias de los productos de las teorías regionales que los producen. Althusser, tanto en su artículo "Filosofía y ciencias humanas" (1963) como luego en *La filosofía como arma de la revolución* (1968) reflexiona sobre el carácter ideológico de los conceptos y prácticas técnicas de los conocimientos producidos por las teorías regionales llamadas ciencias humanas. Para el autor, el nombre de ciencias humanas designa un conjunto elaborado de "técnicas de

adaptación colectiva", donde destacan disciplinas como la psicología, la psicosociología o la sociología, campos de prácticas técnicas que encuentran su razón de ser en demandas o exigencias provenientes de la esfera de la industria, el comercio, las finanzas, la política, la seguridad, la defensa, entre otros campos sociales delimitables. Puede afirmarse que estas ciencias humanas se traducen hoy por lo que se entiende más comúnmente por ciencias sociales. La razón de estas de las "ciencias humanas" radica en satisfacer una demanda social que proviene enteramente por fuera de las exigencias de elaboración de conocimiento de una práctica teórica, como destacará con insistencia luego Michel Pecheux, un discípulo de Althusser que dará continuidad a estos estudios. Los datos con los que operan las ciencias humanas no están sometidos a una práctica teórica ni fueron producidos a partir de una ruptura epistemológica sino que están formados por las intuiciones provenientes de representaciones vulgares eminentemente ideológicas, es decir, están aún demasiado ligados a las Generalidades I. "Si una ciencia está naciendo, corre el riesgo de poner al servicio de su proceder la ideología de que se nutre: de esto tenemos ejemplos evidentes en las llamadas ciencias humanas, las que muy a menudo no son sino técnicas, bloqueadas en su desarrollo por la ideología empirista que las domina, y que les impide discernir su verdadero fundamento" (Althusser, 2005, p.35). En "Filosofía y ciencias humanas" se mencionan algunos ejemplos.

> Estudios de mercado, organización de las "relaciones humanas" en la empresa, psicodramas de liberación para ejecutivos, técnicas de relaciones con las organizaciones obreras, selección de ejecutivos y de personal, etc. etc. Estudios de motivación, publicidad, formación psicosociológica de los ejecutivos comerciales, personalización del producto, etc. Sondeos de opinión, utilización de los mass media (radio, televisión, prensa, cine, edición, etc.), "personalización" del poder político, temas y técnicas de propaganda electoral, y otras, etc. Algunos servicios psicológicos de siniestra memoria pueden llegar incluso a desaparecer: la psicología y la sociología continúan suscitando el interés del ejército para resolver sus problemas de reclutamiento y sobre todo de adaptación interna a sus objetivos, tanto si son ampliamente políticos (adaptación de su ideología a lo que denomina nuevas formas de guerra revolucionaria) o más técnicos (la técnica del "combate moderno") (Althusser, 2003, p.58).

No todas las ciencias humanas son ideológicas, o dominadas por problemáticas e intereses ideológicos. La lingüística estructural y el psicoanálisis son el paradigma de unas ciencias humanas auténticas, producidas por una ruptura epistemológica y por el acceso a una práctica teórica relativamente autónoma. En cuanto a esta valoración de la linguística estructural, Althusser no es más que otro pensador estructuralista que, desde la influencia de los trabajos pioneros de Lévi-Strauss de prolongación de los esquemas operativos del estudio de la lengua en los trabajos de Saussure hacia el estudio de los sistemas semiológicos culturales, extendiendo la validez de los fundamentos epistemológicos del estructuralismo, entiende que la lingüística estructural es la ciencia piloto para la fundación cientificista de las ciencias humanas. Aunque para Althusser, la ciencia de la historia marxiana, por supuesto, ya había descubierto el "continente de la historia" para la práctica teórica antes que la lingüística y el psicoanálisis.[194] El tipo de intencionalidad que guía la actividad de las ciencias humanas pre-rupturista es una ideología en tanto que emplea conceptos cargados de representaciones sociales, políticas y técnicas que responden a los intereses de una demanda social exterior a la práctica teórica.

Se propone una concepción de la ideología que funcione como un operador dialéctico localizable retroactivamente el exterior de la práctica teórica, como aquello de lo que la práctica teórica toma distancia por medio de un corte epistemológico, la ideología también se redescubrirá en un movimiento ulterior del proceso de conocimiento en el interior de esa práctica teórica. Evidentemente, esta concepción de la ideología se distancia fuertemente de la noción muy clásica de la ideología como "falsa conciencia", demasiado tributaria de una epistemología positivista y empirista que distribuye todos los enunciados científicos en el binomio verdad–error, siendo este binomio una forma de plantear el binomio real–imaginario. Ciertamente, la obra de Marx bascula entre una tal concepción y una teoría "estructural" de la ideología. Para el primer caso se cuentan los escritos del "joven Marx" (dominado aún por el humanismo de Feuerbach, según Althusser) donde la falsa conciencia se debe a condiciones específicas de alienación

[194] Sobre la importancia y el desconocimiento profundo que se guardó de la ruptura epistemológica de Marx dice Althusser: "Por el contrario, los intelectuales en su conjunto, a pesar de ser éste su "oficio" (especialistas en ciencias humanas, filósofos) no reconocieron verdaderamente o se negaron a reconocer la perspectiva inaudita del descubrimiento científico de Marx, al que condenaron y despreciaron, al que desfiguran cuando se refieren a él. *Salvo excepciones* están aún hoy ocupados en "bricoler" en economía política, en sociología, en etnología, en "antropología", en "psico-sociología", etc., etc ... *cien años después de El capital;* de la misma manera que los "físicos" *aristotélicos* se ocupaban de "bricoler" en física *cincuenta años* después de Galileo. Sus "teorías" son antigüedades ideológicas rejuvenecidas con una gran cantidad de sutilezas intelectuales y técnicas matemáticas ultra modernas" (Althusser, 2005, p.15).

espiritual cuyo fundamento último es la alienación económica, y donde esta conciencia errónea puede y debe ser sucedida por una conciencia de dicha alienación. Por el contrario, el "Marx maduro" de los *Grundrisse* o *El capital*, que hace énfasis en las determinaciones estructurales, realzando los determinantes objetivos de las condiciones históricas de la práctica económica (algo en lo que ya se insistió), presenta una teoría de la ideología más compleja y estructural basada en el fetichismo de la mercancía. Las relaciones fantasmagóricas o milagrosas "entre cosas", en lugar de manifestarse como relaciones sociales entre personas, no se anulan con el simple reconocimiento de esta ilusión. La *ilusión persiste* más allá de dicho reconocimiento científico, basado en este descubrimiento del materialismo histórico, erigiéndose como una "segunda naturaleza". Desde el campo lacaniano, el filósofo contemporáneo Slavoj Zizek ha retomado en su célebre estudio sobre la fantasía ideológica, aparecido 1989, estos senderos de análisis vinculando estrechamente el fetichismo de la mercancía de Marx al concepto de fantasía en psicoanálisis. De ahí que afirme que el cinismo es la forma de ideología por excelencia, allí donde la ideología muestra el núcleo más real de su insistencia. Reformulando el lema de Marx que reza "ellos no lo saben, pero lo hacen", dirá "ellos lo saben, y aún así lo hacen".

"Se comprende también que la ciencia no pueda, en su función social, remplazar la ideología, como lo creían los filósofos de la Ilustración, quienes no veían en la ideología más que la ilusión (o error) sin ver en ella la alusión a lo real" (Althusser, 2005, p.57). La teoría psicoanalítica del inconsciente introduce un tercer valor que es el del *desconocimiento,* muy distinto del simple error. El inconsciente es desconocido en su realidad "real", solo accesible por procesos que involucran una dialéctica de lo simbólico/imaginario, siendo que la fantasía está instalada a horcajadas entre estos dos registros lacanianos. Lacan insistió en reemplazar una concepción de lo imaginario-ilusorio en términos de error por una que esté basada en la estructura de desconocimiento. Vimos con el estadio del espejo que el yo se afirma en un desconocimiento profundo de lo real inconsciente. Por ello Althusser hace tanto énfasis en la dupla de desconocimiento–reconocimiento para caracterizar el funcionamiento de la ideología, de la misma manera que queda establecido en la tesis del estadio del espejo que el *infans* se reconoce alienándose y, por lo tanto, pagando su constitución yoica con un profundo desconocimiento de lo real. Estas cuestiones nos conducen demasiado rápidamente al problema fundamental de la teoría de la ideología en Alhusser, enlazada al problema de la interpelación del sujeto como mecanismo esencial de la fundación ideológica. Se

comprende también que la ideología dé a los hombres un cierto "conocimiento" de su mundo --o mejor, al permitirles "reconocerse" en su mundo, les proporcione un cierto *"reconocimiento"*- pero al mismo tiempo no los introduzca sino a su *desconocimiento. Alusión-ilusión* o *reconoci*miento-desconocimiento: tal es pues, desde el punto de vista de su relación con lo real, la ideología" (Althusser, 2005, p.56). Antes de llegar a esa problemática debemos desarrollar la noción de ideología como un operador dialéctico que no se excluye completamente de la ciencia como un simple error, sino que se mantiene adherida a esta como función de desconocimiento de ciertos agujeros o brechas al interior de la propia práctica teórica. Siguiendo O como dice Braunstein sobre el dualismo ciencia/ideología, siguiendo a Althusser, "hay una relación indisoluble que los liga y los implica recíprocamente. Un término necesita del otro y sin embargo, entre ellos, no hay armonía sino lucha" (Braunstein, 1982, p.11).

Para abordar la dinámica de la ideología produciendo sus efectos dialécticamente al interior de la práctica teórica, veremos los trabajos de Michel Pecheux, un discípulo de Althusser que ha contribuido en gran medida a desarrollar los potenciales de la teoría de la ideología de su maestro, teoría que muchas veces ha sido formulada en avances de investigación transmitidos en notas provisorias que el propio Althusser calificó de esta manera. En su artículo denominado "Reflexiones sobre la situación teórica de las ciencias sociales, y de la psicología social en particular", publicado en los *Cahiers pour l´analyse* en 1966 con el seudónimo de Thomas Herbert, Pecheux profundiza la teoría de la ideología de Althusser con una batería de conceptos que se refieren a múltiples modalidades de funcionamiento de la ideología según su inserción específica en los diversos espacios de la "tópica" de las formaciones sociales de Marx. El problema en el corazón del que se sitúan estos desarrollos es el de la discusión sobre la cientificidad de las "ciencias sociales". Así, Pecheux se propone dilucidar qué tipo de determinaciones influyen en mayor grado la práctica de las ciencias sociales, descubrir si son prácticas teóricas o prácticas ideológicas las que guían con mayor predominio el trabajo en las ciencias sociales ya que "dado que las ciencias sociales existen y tienen 'local propio', ¿sobre la base de qué necesidad de la estructura histórica global existen?" (Herbert, 1971a, p.202). La cuestión es que al descubrir las determinaciones ideológicas que operan en la práctica de las ciencias sociales, de la mano de la inserción de estas en una forma específica de prácticas sociales, se puede ver cómo estas "ciencias" no son tales en cuanto que no hubo una ruptura epistemológica que las desligara de una determinación previamente dada por su "objeto de conocimiento", dadas con anterioridad a las ciencias

sociales desde el campo de representaciones vulgares (Generalidades I). Debe tenerse presente el punto de partida materialista de Pecheux: Althusser (siguiendo a Marx cuando decía que la conciencia no debe explicarse por la conciencia) insiste en que las ideologías no deben explicarse por sí mismas, es decir, por sus contenidos, sino que se debe encontrar a razón de su insistencia en su poder material. Esto quiere decir que la investigación acerca de las ideologías debe comenzar por la referencia a las prácticas en las que se materializa, relegando la idea de que una ideología esté en condiciones de "presentarse a sí misma" en el plano discursivo a un lugar completamente secundario. Son las diversas modalidades de prácticas las que, al ser identificadas en su especificidad y en sus articulaciones recíprocas, darán cuenta del funcionamiento de las ideologías. Hasta ahora, partiendo exclusivamente de consideraciones de Althusser, teníamos una confrontación entre práctica teórica y práctica ideológica. Pecheux desglosará unas prácticas técnicas, prácticas políticas, prácticas teóricas, prácticas ideológicas y unas prácticas sociales. Que se articulan entre sí de diferentes maneras y en diferentes niveles de forma compleja. Realizaremos una exposición sintética de estas articulaciones.

En la tópica marxiana de las formaciones sociales, encontramos al nivel de la base, infraestructura o modos de producción la división entre medios de producción y relaciones de producción, lo que en la reflexión sobre tipos de prácticas en Pecheux plantea la diferenciación entre prácticas técnicas y prácticas políticas respectivamente. Para el autor, la práctica técnica se dedica a la "transformación de materias primas extraídas de la naturaleza -o producidas por una técnica previa-, en productos técnicos, mediante instrumentos de producción determinados" (Herbert, 1971a, p.199). La práctica técnica, en nuestras formaciones sociales regida por las disciplinas científicas empíricas de mayor aplicación tecnológica, operan en el registro más imaginario-especular del amplio espectro de las prácticas teóricas regionales (Generalidades II). Esto se debe a que la práctica técnica procura intervenir en lo real dominándolo, centrándose en la optimización productiva-funcional de su rendimiento antes que en el problema de la verdad, lo que en palabras del autor se nombra como "realización de lo real", donde se establece una correlación simétrica entre demanda–repuesta. En el apartado dedicado al doctrinal de ciencia en Lacan dijimos, siguiendo especialmente a Milner (1996), que la tendencia de la ciencia moderna a establecer un dualismo simétrico entre teoría–técnica puede calificarse como su impulso más imaginario. No toda la ciencia está dominada por esta nivelación simétrica de la teoría y la técnica, así como de la demanda y la respuesta, incluso del estímulo y la reacción, ya que la disparidad existe por la intromisión de lo real

y la distinción entre ciencias fundamentales y ciencias aplicadas aún tiene sentido al interior del campo de las ciencias exactas. Toda otra vertiente de la práctica científica mira de cara a la disimetría entre capacidad de representación teórica y poderío técnico, aun cuando los instrumentos técnicos de precisión asombrosa sean requerimiento indispensable para la comprobación y generación de nuevas hipótesis y modelos. Un ejemplo elocuente entre las ciencias exactas de disparidad entre teoría y técnica son las investigaciones matemáticas. En el campo de la lengua madre de las ciencias exactas, se prescinde en sumo grado de tecnología avanzada, al menos mucho más que en el campo de la física, la astronomía o la química, con sus requerimientos de equipo tecnológico especializado para el trabajo de manipulación empírica y/o observación.

Las prácticas técnicas, entonces, se definen por este impulso imaginario de plena correspondencia entre el conocimiento y lo real. Esta funciona "por adecuación progresiva de sus instrumentos a lo 'real', es decir a su campo práctico: toda técnica es realista en la medida en que provoca una respuesta de lo "real" a sus preguntas" (Herbert, 1971a, p.204), donde impera el ideario de manipulación del objeto real como objeto de conocimiento antes que la atención a los pequeños desajustes entre el conocimiento y lo real. Estos desajustes son atendidos en la medida en que funcionen como obstáculos a la productividad técnica antes que como obstáculos epistemológicos que bloquean la práctica teórica. La demanda que pone en marcha a la práctica técnica es exterior a la propia práctica técnica, es una estructura teleológica externa que tiene su procedencia en las relaciones de producción (práctica política), donde las representaciones ideológicas son más evidentes en cuanto tales por tratarse del espacio de subjetividad y confrontación política por excelencia. Ahora bien, siempre que se produce un desajuste entre el poder de manipulación empírica y los resultados buscados en función de la demanda social, en otras palabras, siempre que se produce una brecha entre el conocimiento y el objeto, una falta de adecuación entre lo imaginario y lo real, las representaciones ideológico-imaginarias que invisten la práctica técnica como ideologías técnicas en el plano del discurso se separan de su eficacia inmediata en la propia práctica técnica. Al reproducirse a pesar de la emergencia de ese desfasaje entre objeto de conocimiento y objeto real, esta insistencia revela la faceta más ideológica de ese objeto de conocimiento, ya no tan adecuado en la nueva coyuntura. Este desajuste produce el pasaje de una ideología técnica a una ideología teórica, ahora más desligada de la práctica técnica afectada por el desajuste real. Contra una interpretación excesivamente separatista entre la práctica técnica y la ideología técnica, entre una materialidad instrumental y un discurso donde

ambos términos existirían en forma independiente, Montag nos aclara que "la ideología técnica "pertenece al mismo proceso" que la práctica técnica y es por eso coextensiva a ella, los mismos medios a través de los cuales la práctica técnica "responde" a la demanda social abren la posibilidad, siempre presente, de que el subproducto sea más potente que el producto" (Montag, 2015, p.31). Otro discípulo de Althusser, Pierre Macherey, hace repaso de las formulaciones de Pecheux-Herbert. "Una ideología técnica se apoya, entonces, en los procedimientos materiales de producción que ella misma rechaza en un segundo momento para proponer, en su lugar, una interpretación global de lo real que se supone que vale por sí misma, "como si lo real mismo hablara", con una voz desmaterializada" (Macherey, 2014, p.8). Una vez suspendido el anudamiento entre la representación ideológica y la práctica en su materialidad más efectiva (técnica), lo que era una ideología técnica se transmuta en una teorización general de la experiencia que materializa un distanciamiento acentuado entre la conceptualización del hacer y el hacer propiamente dicho. Como es de esperar, la filosofía tradicional o "ideológica" que buscaba garantías del conocimiento (cuyo prototipo conceptual de más vastos alcances ha sido la fabricación del sujeto-conciencia reflexivo) es la ideología teórica por excelencia.

Pero una revisión de la historia de las ciencias muestra ejemplos de ideología teórica que no se acotan a la actividad filosófico-especulativa. Pecheux menciona el caso de la alquimia, saber esotérico y práctico que se desdobla tanto en una ideología teórica recortada de su relación inmediata con la práctica técnica como en una ideología práctica enlazada a la eficacia operativa de unas prácticas técnicas concretas. En la alquimia la práctica técnica de transformación de los elementos naturales cumplía con las siguientes demandas externas: la destilación de perfumes y alcoholes, las mezclas y las decantaciones (las emulsiones colorantes) y la fusión de los metales. Sucedió que la práctica social impuso ciertas condiciones a la transmisión del saber alquimista (exigiendo secreto en la transmisión), lo que condujo al desarrollo de dos discursos yuxtapuestos producidos por la escisión de este saber: un primer discurso se orientó a la transmisión y se mantuvo estrictamente ligado a las prácticas técnicas, un segundo discurso reunió los distintos procedimientos técnicos en un corpus doctrinal de "historia genética de los elementos" con la ambición de convertirse en una secreta "ciencia alquímica" plasmada en la escritura de símbolos criptográficos. Esta "ciencia" nació recortándose de su subordinación inmediata a la demanda externa proveniente de las prácticas políticas (relaciones de producción). Las ideologías teóricas son llamadas por

Pecheux "ideologías nube" por recubrir como una nebulosa las prácticas técnicas esenciales a la demanda social desde un lugar que resulta inesencial a esta demanda. Mientras que un monarca *podía* tener alquimistas en su corte, dice Pecheux, *debía* tener juristas y sacerdotes.

Las prácticas técnicas replican la faceta más especular de la ciencia como búsqueda de simetría entre teoría–técnica en su ambición de "realización de lo real", toman elementos "inertes" o no-subjetivos por objeto (lo subjetivo está efectivamente forcluido, como indica Lacan que opera el funcionamiento de la ciencia). Por ello las prácticas técnicas, al actuar sobre existentes empíricos matematizados (tanto descualificados como desubjetivados), recortan un objeto que se muestra como prístino y transparente ante el agente de la manipulación empírica. Con la práctica técnica reencontramos la distribución binaria sujeto cognoscente–objeto conocido (con el consabido matrimonio entre Filosofía–Ciencia en la modernidad) produciendo todos sus efectos mediante la garantía de correspondencia recíproca o comunicativa de los polos mencionados. El sujeto agente del proceso de conocimiento aparece tanto más *libre* cuanto más *determinado* aparece el objeto de conocimiento.

Hasta aquí vemos los desprendimientos ideológicos de las prácticas técnicas, ahora corresponde ver lo que sucede en el ámbito de las prácticas políticas. La ideología inscripta sobre las prácticas políticas opera de un modo completamente distinto. Recordemos que estas prácticas recaen sobre las relaciones de producción, es decir, sobre lo que hay de "superestructural", ideológico o subjetivo reinserto en la propia base económica, que la empresa teórica de Marx persiguió con tanto anhelo como objeto de conocimiento científico eliminando las propiedades del sujeto como agente y reduciéndolo en *El capital* al mero *Trager* o soporte de determinaciones estructurales que le son asignadas, esto es: el sujeto es desubjetivado y tomado por objeto. No obstante, ninguno de los poderes de objetivación (forclusión del sujeto, la historia, el habla) que hallamos en las prácticas técnicas los encontramos en la práctica política. El carácter irreductiblemente histórico-subjetivo de las relaciones de producción hace de la ideología inscripta en las prácticas políticas un campo en permanente ebullición donde el objeto no se diferencia del sujeto sino que ambos se encuentran fusionados a la espera de recibir determinaciones concretas de las configuraciones históricas que adquiere el poder como producto de las luchas políticas que allí mismo se producen, a partir de donde emergen ideologías políticas hegemónicas. En palabras de Pecheux, estas ideologías (llamadas "ideologías políticas") son siempre al mismo tiempo las propias prácticas políticas que se

encuentran investidas en su discurso, de manera que no pueden tomar distancia de la materialidad efectiva de sus procedimientos más empíricos porque ellas mismas son esa referencia empírica: las relaciones entre los hombres. El analista del discurso también lo expresa de otra manera: mientras que las prácticas técnicas (localizadas en los medios de producción) producen la respuesta a una demanda originada en un espacio exterior a ellas mismas (proviniendo de las relaciones de producción), las prácticas políticas (localizadas en las relaciones de producción) producen la respuesta a una demanda originada por ellas mismas (proviniendo de las relaciones de producción). Casos clásicos de este tipo de ideologías son el derecho y la moral. Sobre la peculiaridad de la ideología política en relación a la práctica política que se refiere, Macherey entiende que

> la ideología ya no se coloca como una prolongación de la práctica a la que ella provee una interpretación, sino que interviene mezclándose con esta práctica, que llega a ser, en el sentido pleno de la expresión, una práctica interpretativa, que tiene en el discurso su instrumento privilegiado, es decir, el elemento que le da forma a la interpretación: actuar en política es dar una nueva interpretación de aquello que ya está allí, e intentar hacer pasar esta interpretación como un hecho, lo que no tiene nada que ver con los procedimientos característicos de la ideología técnica. Las prácticas políticas se pegan en efecto de tal modo a su objeto que no pueden tomar ninguna distancia en relación al mismo (Macherey, 2014, p.9).

Las ideologías políticas son esenciales a la práctica política y no cesan de referirse inmediatamente a estas. En tanto que por mediación (o fundación) de estas ideologías se formulan las propias demandas sociales, el papel de las ideologías políticas es bastante más terrenal o empírico que el de las ideologías teóricas, llamadas ideologías nube, por lo que se llama a esta segunda categoría "ideologías cemento". En el caso de las ideologías nube presenciamos el desarrollo de un discurso sobre objetos inertes o cosas, en el segundo caso asistimos a un "discurso sobre el discurso", como dice Macherey, de cual "la referencia a una realidad objetiva ha sido completamente borrada" (2014, p.10), lo que quiere decir que no hay manera de objetivar científicamente, por medio de diversos procedimientos de matematización de los existentes empíricos, este peculiar y demasiado real existente que es el sujeto, el habla, la historia, las relaciones entre los hombres. La ideología cemento tiene una perspectiva netamente práctica sobre su peculiar objeto (demasiado subjetivo), muy distinta de la ideología nube que se caracteriza por un retiro

teórico especulativo y un alejamiento (corte) en relación a la práctica técnica. En tanto que las ciencias exactas y empíricas se encuentran a nivel del anudamiento ideología técnica-práctica técnica, las doctrinas metacientíficas o filosóficas tienden a constituirse a partir de la ruptura de este primer binomio, a partir de la emergencia de un real que disyunta la reciprocidad de los polos del binomio, entablándose un nuevo dualismo ideología teórica/práctica técnica, siendo este más desemejante o asimétrico que el primero. De hecho, este planteamiento no es más que la prolongación de la tesis althusseriana de que la filosofía tradicional ha existido para garantizar ciertas condiciones de conocimiento que la práctica científica no podía garantizar por sí misma. Ahora bien, ¿hay "ciencias" que tomen por objeto, no ya a la práctica técnica, sino a la práctica política, a las relaciones de producción? Aquí encontramos la pretensión de las "ciencias sociales", las que en última instancia no son ciencias.[195] Las ciencias sociales son una clase particular de discurso y prácticas que presenta elementos de las ideologías técnicas y las ideologías prácticas. El autor sostiene que las "ciencias sociales" no conforman "ni una simple técnica, ni una pura ideología, sino la interdeterminación de una técnica (tomada, al menos al principio, de las técnicas de transformación de la materia), y de una ideología que concierne las relaciones sociales (objeto de la práctica política)" (Herbert, 1971a, p.212). Las ciencias sociales presentan características de las prácticas técnicas en la medida en que están sometidas a una demanda social, aquí "lo que cuenta es la adecuación de las obras a las "necesidades ideológicas" de un grupo social o de una sociedad en un momento dado" (Herbert, 1971a, p.213). Pecheux entiende que las ciencias sociales (ejemplarmente la psicología comportamental, la sociología estadística y la psicología social) pretenden en muchos casos reproducir la precisión experimental u observacional de las prácticas técnicas, aunque lo hacen con un objeto "rebelde" a la matematización, por lo tanto, con dificultades insalvables para eludir las representaciones ideológicas inherentes a ese objeto (las relaciones de producción), por lo que las "ciencias sociales" reproducen los intereses sociales de las ideologías cemento con una particular capacidad de intervención técnica en su objeto sin alcanzar el grado de precisión y dominio de las prácticas técnicas basadas en las ciencias exactas. En este sentido, Michel

[195] Quizá cabría agregar, siguiendo a Foucault, que las ciencias sociales (aunque para el vocabulario foucaultiano se trata de "ciencias humanas"), aunque definitivamente no sean ciencias, no carecen de una racionalidad organizativa y metodológica que supera el plano de la mera opinión o *doxa*. Aunque los planteamientos de Pecheux se dirigen a realzar la dimensión ideológica de las ciencias sociales (algo que también se le puede reprochar en relación a las ciencias exactas empíricas), Pecheux no excluye el ejercicio de una racionalidad basada en criterios de organización científica.

Pecheux prolonga las ideas de Althusser sobre las "ciencias humanas", caracterizadas por el filósofo como ideologías prácticas y teóricas, excepto por las disciplinas piloto como el materialismo histórico, la lingüística y el psicoanálisis.

Es de gran importancia señalar que Pecheux reconoce que las configuraciones concretas de las disciplinas son más complejas, donde probablemente intervienen tensiones dialécticas como las descritas pero en mayor complejidad de número de elementos. Se aclara que en las formaciones ideológicas, discursivas y prácticas referidas, la separación entre ideologías teóricas e ideologías prácticas, entre ideologías nube e ideologías cemento, no son en tan tajantes en su manifestación concreta y empírica, sino que esta delimitación teórica tiene un valor de organización analítica que puede dar lugar a mezclas o combinaciones más problemáticas al interior de investigaciones más específicas en historia y epistemología de las ciencias. Las formulaciones del analista del discurso no son más que modelos que pretenden agrupar tendencias de las ciencias regionales en función de su inserción práctica en la tópica de las formaciones sociales y en función de la capacidad de los discursos ideológicos de mantenerse en una posición representativa y referencial en relación a esas prácticas.

De manera relativamente sintética, este es el aporte de Michel Pecheux[196] acerca de la inserción de diferentes modos de comportamiento de las ideologías, según su conexión en las prácticas teóricas o científicas de un lado y su inserción en las prácticas sociales (técnicas y políticas) que las reinscriben en el todo social complejo general. Puede decirse que todo el énfasis de la dialéctica entre práctica teórica y práctica ideológica está puesto en las prácticas ideológicas ya que el proceso de conocimiento se explica en función de desajustes entre ideología y prácticas sociales (técnicas y políticas) en lugar de recurrir a una explicación interna a la práctica teórica, donde la ideología quedaba relegada a un lugar secundario de "defecto" de representación o injerencia imaginaria, como sucedía con teoricismo del primer Althusser. Con los elementos del trabajo de Pecheux que aquí abordamos, se da especialmente continuidad al segundo Althusser, quien busca desarrollar una teoría general de la ideología "por sí misma", sin concebirla únicamente como una negatividad en la positividad de la teoría, buscando dar cuenta de su propia consistencia o eficacia en cuanto ideología. Esta ambición se encuentra mentada en su programa de investigación de desarrollo de un materialismo de lo imaginario, donde la eficacia de la ideología se concibe en términos de solidificación

[196] Para un estudio profundo de esta particular contribución de Pecheux a la teoría de la ideología de Althusser, ver Karmarzik (2015).

o estabilización del poder en relaciones de dominación/subordinación concretas, excluyentes de otras configuraciones potencialmente posibles. Si bien es cierto que el énfasis del cambio teórico es puesto por Pecheux aquí en el desafase entre la demanda social y la ideología, también es cierto que no se priva de presentar los esbozos de una teoría del "efecto de conocimiento", es decir, de la eficacia de la práctica teórica en cuanto búsqueda de la verdad, basada en la concepción lacaniana del funcionamiento del significante, repartido entre desplazamientos metonímicos, donde se impone las relaciones sintácticas de significantes entre sí, y condensaciones metafóricas, donde predominan las articulaciones de sentido entre significante y significado (aquí radica esencialmente el efecto de conocimiento). Más contribuciones valiosas de Pecheux a las nociones desarrolladas por Althusser pueden encontrarse en otros trabajos, especialmente *Les Verités de La Palice* (1975). En este último trabajo, Pecheux prolonga los intentos de su maestro de construir una teoría general de la Ideología, desarrollando el concepto de reconocimiento ideológico del sujeto, al mismo tiempo que proponiendo una forma de síntesis entre la vía althusseriana y la vía lacaniana, que, como se ha señalado antes, son divergentes en cuanto al estatuto del sujeto en relación a la ciencia-teoría y la ideología.[197] Estas últimas consideraciones nos llevarían muy lejos en relación a la meta trazada para este apartado.

Debemos contentarnos en esta ocasión con haber señalado que la dialéctica entre teoría/ideología, o bien entre ciencia/ideología, no se reduce a un simple binomio de verdad-error, donde cada término es el reverso exacto del otro, donde ambos valores son mutuamente excluyentes entre sí, sino que la ideología participa del orden de la teoría y la teoría participa del orden de la ideología sin que se los pueda disociar como conocimiento positivo y mero error o falsa conciencia. Un objeto como el inconsciente freudiano (o el sujeto del significante lacaniano), la historia en tanto lucha de clases,[198] o bien el habla[199] como devenir diacrónico individualizado del sistema virtual de la lengua, es un tercero que parasita la esencialidad pretendidamente nítida de los dualismos verdad–

[197] Sin lugar a dudas, se trata de un asunto espinoso que despierta la atención y preocupación de los especialistas contemporáneos en el marco de la actual reactivación del athusserismo. Toda la segunda parte de *Althusser y el psicoanálisis* de Gillot (2010) está abocada al tratamiento de la divergencia entre Althusser y Lacan en relación al sujeto, la ciencia y la ideología.
[198] O bien como guerra permanente en la "hipótesis Nietzsche", como la llama Foucault, yendo más allá de la lucha de clases como motor de la historia en Marx en el entendido de que esta última conjetura es insuficiente y reduccionista en cuanto al carácter múltiple o reticular de la guerra, no reabsorbible en oposiciones dialécticas. Se sabe cuan opositores son Foucault y Deleuze a los dualismos dialécticos.
[199] Recordemos cuan ligada está el habla al sujeto del significante en Lacan, razón por la que llama a este sujeto también ser-parlante.

error, esencia–fenómeno, real–imaginario. Fue apuntalado por Althusser y desarrollado por Pecheux que esta *tensión dialéctica* entre las prácticas teóricas y las prácticas ideológicas alcanza una temperatura especialmente alta en el campo de las ciencias humanas (Althusser) o las ciencias sociales (Pecheux), dado que el objeto de conocimiento al que estas se refieren es, justamente, el sujeto, el habla, el discurso, la historia, las relaciones entre los hombres, es decir, ese existente terriblemente renuente a ser tomado por objeto de conocimiento, existente que la ciencia ha forcluido del universo captado por su cifrado.

6.3. La teoría del acontecimiento didáctico: saber, conocimiento, transposición

Finalmente, llegamos a la última parada de los sucesivos escalonamientos que componen nuestro marco teórico-analítico. La teoría del acontecimiento didáctico o del acontecimiento de enseñanza es elaborada a partir de las investigaciones de Yves Chevallard, quien fuera fuertemente influido por el posestructuralismo althussero-lacaniano que inspiró el Círculo de Epistemología nucleado en torno a la publicación de los *Cahiers pour l´analyse* en la década del 60. La intervención teórica de Chevallard tiene un valor especial dada la coyuntura didáctica y pedagógica de finales del siglo XX, coyuntura que ya hemos abordado a finales del capítulo 2 y a comienzos del capítulo 5. A nivel regional y local, investigadores como Luis Behares, Ana María Fernández Caraballo, Eloísa Bordoli, Ofelia Ros y Raumar Rodríguez, entre otros, han dado continuidad a los principales puntualizaciones de Chevallard, destacando lo que consideramos aquí sus ideas clave y la influencia psicoanalítica y posestructuralista del autor, limitando el alcance de algunas observaciones que producen lecturas sociologizantes de sus trabajos, así como simples tergiversaciones que lo reproponen como un didacta de la mediación que demanda la realización de una buena "transposición didáctica", socavando por completo la propuesta del autor y su originalidad concreta en la mencionada coyuntura. A continuación desarrollamos los principales conceptos y señalamientos de la teoría de acontecimiento de enseñanza.

Retomaremos la carecterización de las principales líneas de reflexión de la didáctica en el siglo XX para comprender la importancia de la intervención teórica de

Chevallard en la coyuntura específica del discurso didáctico. Luego proseguiremos con la exposición de las formulaciones de Chevallard y los señalamientos de la fuente intelectual psicoanalítica y posestructuralista del autor por parte de Behares y Fernández Caraballo, en estrecha conexión con los desarrollos teóricos abordados en las secciones anteriores del presente capítulo. Con esto pretendemos exponer los elementos conceptuales fundamentales de una teoría de la enseñanza centrada en la materialidad e inconsistencia del saber, en la práctica teórica, en las configuraciones de la estructura simbólica inconsciente, contrapuesto a la didáctica centrada en los sujetos egoicos biopsicosociales, en la transparencia comunicativa o intersubjetiva, en la creencia en el acondicionamiento del saber a las necesidades "psicológicas" o "sociales" de los individuos, en la ficción del control del aprendizaje y en la subordinación general de la *problematicidad* (teórica, epistemológica) propia de los saberes en la investigación didáctica a la intencionalidad eficientista y adecuacionista de cómo enseñar más y/o mejor.

6.3.1. La coyuntura teórico/ideológica de la didáctica de finales del siglo XX

En el capítulo 2 hemos trazado las principales características de la didáctica moderna, de vocación instrumentalista antes que de investigación teórica o conceptual. También abordamos con algo más de detención la influencia de la psicología en el campo de la pedagogía y la didáctica en el siglo XX, siendo que la psicología se presentó como el campo de investigación fundamental que suministraría a las disciplinas "educativas" las bases científico-intelectuales para su puesta en práctica en acciones concretas. "Si es cierto que la Didáctica toma sus conceptos teóricos básicos de alguna corriente psicológica, en sí misma los reconstituye en el formato de un corpus deóntico (y, usualmente, prescriptivo) que rige un quehacer: el del maestro en su sala de aula" (Behares, 2008a, p.15). Ahora bien, las premisas conceptuales e ideológicas que hacen de la didáctica una disciplina "técnica" responden a la configuración de una teoría moderna de la enseñanza.

Los postulados básicos de la didáctica como disciplina práctica de la mediación son propios de la teoría moderna de la enseñanza, representada en su origen histórico por la obra de Comenio, desde la publicación de *Didáctica Magna* en 1627.Ya encontramos allí los postulados básicos de la didáctica del "método". Behares plantea que la didáctica moderna constituye su propia doctrina o *doxa* a partir de una ntencionalidad instrumental,

técnica o práctica de maximización del rendimiento en le enseñanza-aprendizaje. "Podemos hipotetizar que esta característica deriva, por un lado, de un factor epistemológico inherente al objeto didáctico: un funcionamiento interpersonal de naturaleza praxiológica" (Behares, 2008a, p.15.). Sostiene el autor que las determinaciones directrices últimas de la didáctica moderna obedecen, al igual que se entiende por "pedagogía",[200] a su función social praxiológica, estrictamente dependiente de un proyecto histórico-político de civilización moderna (no exento de lucha y conflictos), y no tanto a los componentes conceptuales que pueden provenir de tal o cual disciplina científica. "Los siglos XVII a XIX fueron el reinado del método, o sea, de un instrumento cuya función es la de *mediar* entre el que enseña y el que aprende. A partir del siglo XX, esta mediación se constituyó en un enmascaramiento a través de las formulaciones psicológicas de la enseñanza-aprendizaje, que se postularon como ampliamente renovadoras" (Behares, 2008a, p.16).

La didáctica y la pedagogía se habrían caracterizado en sus bases teóricas/ideológicas por un postulado primitivo en el que se sobreentiende que hay un proceso de evolución, crecimiento y desarrollo con una base fisiológica que encuentra su reproducción o redoblamiento a nivel de la "mente" en un "sujeto estable". Este psiquismo estable es lo que se denomina corrientemente "sujeto psicológico", que en tanto posee los atributos de la identidad y la reflexividad se emparienta directamente con el sujeto de la teoría moderna del conocimiento. A partir de la estabilidad subjetiva en la unidad biopsicosocial, se entiende que se puede conocer positivamente este proceso de desarrollo, intervenir en el proceso a voluntad, incluso llegar a controlarlo, así como evaluarlo y predecir sus efectos. Behares también destaca el ideal omnipresente de un sujeto de la comunicación pasible de ser representado en "acontecimientos interactivos", que habrá dado lugar a diversas teorizaciones en las ciencias humanas durante el siglo XX.

Hacia el comienzo de la década del 80, Chevallard nos introduce en un nuevo modo de pensar el campo de la disciplina didáctica. Alejándose de las discusiones de finalidad técnica o praxiológica de la didáctica, Chevallard se embarca en una discusión teórico-epistemológica en la coyuntura científico-intelectual del pensamiento estructuralista-posestructuralista. El autor se aparta "de la investigación didáctica que se

[200] La pedagogía tiene por objeto a la educación, a diferencia de la didáctica que toma por objeto a la enseñanza, aunque ambas se han visto entrelazadas de diferentes maneras a lo largo de la historia occidental, como se ha visto sucintamente en el capítulo 2.

formula complementariamente en el género próximo con la psicología; en especial, se aleja de la tradición del estudio de la enseñanza-aprendizaje" (Behares, 2008a, p.18). Se distancia, además, del interés en la utilidad pedagógica inmediata que hace de la didáctica un mero campo de aplicaciones con escaso o nulo interés científico-intelectual. Chevallard jerarquiza la centralidad del saber, problemático por sí mismo, cambiando la situación de subordinación en la que se encontraba en la valoración didáctica y pedagógica donde se lo reducía a un medio de conexión-relación entre enseñantes y enseñados, educadores y educandos, fuera desde una perpectica psicológica o sociológica. Por ello se dice que Chevallard "elabora un nuevo panorama teórico que que se abre hacia una visión epistemológica del saber" (Behares, 2008a, p.18).

6.3.2. Una didáctica centrada en el problema del saber: la tensión dialéctica entre saber sabio/saber enseñado

La transposición didáctica, la obra de mayor influencia de Chevallard, en la que se fundamenta la teoría del acontecimiento de enseñanza, fue elaborada antes de 1980 en ocasión de un curso dictado por su autor en la Primera Escuela de verano de Didáctica de las Matemáticas en Chamrousse, publicado en 1985 en francés y recién traducido al castellano en 1991. La primera sección del libro, "¿Por qué la transposición didáctica?", no forma parte del texto originalmente escrito para el curso aludido sino que fue elaborado en el decurso del período 1980-85 en base a comentarios y críticas que las ideas suscitaron habiendo circulado previamente a su publicación. El extenso "Posfacio" de más de cuarenta páginas apareció en la segunda edición francesa (1988) Allí el autor se explaya acerca de una serie de temas a los que debe agregar nuevas interpretaciones, que apuntan directamente a reconceptualizar la didáctica por él propuesta como una antropología del saber o una epistemología de la enseñanza.

Una primera precisión sobre las metas de esta obra conlleva aclarar que el autor se propone fundar un campo de investigación teórica de la enseñanza que se diferencie profundamente de las concepciones instrumentalistas, fueran estas excesivamente funcionalistas o "críticas" teniéndose en cuenta el giro de una didáctica pospsicológica, ya que, como señala Behares en su estudio pormenorizado sobre las tesis de Chevallard, la didáctica era "hasta entonces concebida como un mero territorio de aplicación o preceptiva" (Behares, 2008b, p.31). Este corte o distanciamiento con respecto a la didáctica instrumentalista, mediacionista y aplicacionista tiene por operador diferencial

el recentramiento de la enseñanza en el saber abierto en toda su problematicidad teórica y epistemológica. En este sentido, la propuesta de Chevallard no se diferencia simplemente de la didáctica de fin de siglo sino también de las tendencias predominantes de la didáctica moderna, al menos como se la piensa hegemónicamente desde la *Didáctica magna* de Comenio (1627).[201] Ante todo, ateniéndonos a las reflexiones didáctico-pedagógicas que han predominado a lo largo del siglo XX, esta propuesta se aleja del psicologismo como base "científica" o teórica de las aplicaciones pedagógicas. Es de destacar el parentesco de este corte con las rupturas efectuadas por Lacan y Althusser con la psicología y la filosofía existencial y humanista de mediados del siglo XX, que a su vez se retrotraen a una ruptura con la totalidad de la tradición cartesiana y poscartesiana, con la teoría moderna del conocimiento.[202] Para Behares, al jerarquizar el saber en su problematicidad real, el autor realiza en un solo movimiento lo capital de sus dos metas principales: fundar una investigación teórica en enseñanza, distanciarse del psicologismo dominante. Adelantemos ya la expresión de esta problematicidad del saber en la teoría lacaniana como su inserción en la juntura de lo simbólico/real antes que de lo simbólico/imaginario.

Si la didáctica se pretende una disciplina científica o al menos afectada por la racionalidad organizativa que la ciencia impone al mundo, sea de carácter más técnico o más teórico, ello no tiene gran importancia al comienzo de la indagación, esta debe reconocer la escisión entre lo que se representa como conocimiento y lo que escapa a la representación y la manipulación técnica de su objeto. Siguiendo a Althusser, Chevallard habla de una tensión dialéctica entre objeto real y objeto de conocimiento. "Toda ciencia debe asumir pretenderse ciencia de un objeto, de un objeto real cuya existencia es independiente de la mirada que lo transformará en un objeto de conocimiento. Es la postura materialista mínima. En ese mismo movimiento, es preciso suponer un determinismo propio" (Chevallard, 1998, p.12). Recordemos que Althusser insistió en esta particular forma de definir mínimamente al pensamiento materialista al decir que ser materialista era siempre intentar tomar un tren que ya ha partido de la estación. En la

[201] Ciertamente se trata de una hegemonía pero no de un monopolio excluyente, como es de esperar. Algunos grandes intelectuales de la modernidad han pensado la enseñanza de una manera no mediacionista ni esencialmente instrumentalista. Este es el caso de Herbart, filósofo y pedagogo que, aunque sus preocupaciones teóricas en la pedagogía giraron en torno a la mejora de resultados educativos, dio espacio a una concepción de la enseñanza estrictamente dependiente de la problematicidad del saber sin reducir a este último a un instrumento del proceso educativo general. Puede consultarse al respecto el último dossier de *Didáskomai* (2016) dedicado al filósofo y pedagogo alemán, en especial el estudio de Behares.
[202] Esto no quiere decir de ninguna manera que se pueda asimilar el sujeto cartesiano al sujeto psicológico, como a veces parece pretender Althusser.

teoría psicoanalítica, esta posición se encuentra representada ejemplarmente en el problema del objeto perdido que suscita la repetición imaginaria de la experiencia de satisfacción, mecanismo de repetición que vimos que está en el origen de la fantasía, siendo esta la materialidad de la "realidad psíquica", irreductible a una inteligencia que aprehende un objeto empírico presente en la "realidad material". Este determinismo o autonomía última del objeto real (que puede ser el inconsciente freudiano o el problema de la gravedad en física cuántica en cuanto lo que hay de real en ellos no estabilizados en un objeto de conocimiento) es una necesidad que la ciencia o la práctica teórica (más amplia que lo que comúnmente el vocablo "ciencia" designa), evidentemente, querrá descubrir, como es el caso del psicoanálisis y la física, ejemplos mencionados aquí por Chevallard. Pero la situación epistemológica es muy distinta en la disciplina didáctica que toma al sistema de enseñanza por objeto de conocimiento. Lejos de considerarle a este objeto una dimensión real que la investigación se esfuerza en llevar al plano del conocimiento, el sistema de enseñanza como objeto de conocimiento (más técnico que teórico), los investigadores le reconocen "una voluntad débil, enteramente sometida a nuestro libre arbitrio de sujetos deseantes" (1998, p.12). Esta debilidad epistémica se debe a dos grandes razones.

En primer lugar, hallamos el problema de la falta de cientificidad propia de la mayoría de las "ciencias humanas" y "sociales", donde el existente "sujeto", "historia" o "habla" se resiste a la matematización (sea en su forma cuantitativa o en su modalidad literalizante), algo en lo que venimos insistiendo en el apartado sobre el doctrinal de ciencia de Lacan y la sección dedicada al materialismo discursivo de Althusser. Esta falta de matematización, déficit para la conformación de un "objeto de conocimiento", abre las puertas a la fantasía y lo imaginario, otorgándole prioridad al subjetivismo: el autoconocimiento, el control de las prácticas, el voluntarismo personal e ideológico. Este déficit epistémico lo hemos abordado en la sección sobre el materialismo discursivo cuando señalamos que la obra de Marx se caracteriza por una ambivalencia entre dos Marx: el pensador sistémico o "estructural", tenido por un Marx cientificista, y el Marx pensador de la revolución. En último análisis, esta ambivalencia esencial se refiere al problema del sujeto en la oposición fundamental entre determinismo/libertad. Es teniendo en cuenta la inscripción de la disciplina didáctica en la vasta familia de las ciencias humanas que Chevallard entiende que la "enseñanza" es un "objeto tecnocultural", como sucede con todos los objetos concretos despejables para las ciencias humanas. Con las elucubraciones de Pecheux, continuando a Althusser, lo vimos en a propósito de las

ideologías cemento y del lugar estanco de las "ciencias sociales" entre las ideologías cemento y las prácticas técnicas, sin acceder a la ruptura epistemológica salvo raras excepciones, lo que no quiere decir que se traten de puras ideologías sin una racionalidad organizativa.

A esta condición general del objeto "humano", siempre "tecnocultural", se añade un segundo factor específico de la educación. Nos encontramos con condiciones específicas del sistema de enseñanza compartidas con el problema educativo en general como proyecto político de las sociedades modernas. El sistema educativo "sigue siendo territorio favorito de todos los voluntarismos, para los que constituye, tal vez, el último refugio. Hoy más que ayer, ese sistema debe soportar el peso de las expectativas, los fantasmas, las exigencias de toda una sociedad para las que la educación es la última reserva de sueños a la que desearíamos poder exigirle todo" (Chevallard, 1998, p.13). Con estas caratcetrizaciones básicas sobre la falta de cientificidad o reflexión teórica rigurosa, el autor apunta directamente al carácter ideológico que guía corrientemente las investigaciones educativas, conducidas bajo el rubro de "investigación-acción".

> Esta fe ingenua se explicita, desde hace más de veinte años, en un credo singular: el de a "investigación-acción". Bajo este curioso vocablo se oculta algo muy diferente de un tipo particular de investigación, que desearía legitimarse como dialéctica renovada entre episteme y techné. Allí se instala enmascarada toda una epistemología, o mejor dicho, toda una ideología del conocimiento, que, sin embargo, entre sus más rigurosos defensores, se revela como lo que es: un espiritualismo humanista que duda de la realidad misma de lo que se pretende aquí "estudiar-transformar" y proclama de manera coherente con su confesión antimaterialista, la llegada de un "nuevo paradigma científico". ¡Nada menos! (Chevallard, 1998, p.14).

Las nociones esenciales al discurso de la investigación-acción las hemos abordado en el capítulo 5, ya que son ideologemas constituyentes del discurso de enseñanza-aprendizaje que expusimos en esas páginas. Varios de los autores que abordamos presentan estas concepciones como una "revolución" o "nuevo paradigma" del conocimiento (contra el academicismo universitario en ocasiones, o mucho más desmesuradamente como revolución epistemológica contra la totalidad del pensamiento occidental, como es el caso de Boaventura de Sousa Santos). En efecto, en Santos y Freire vemos frecuentemente el empleo del término "dialéctica" para designar una interacción

plenamente positiva y comunicativa entre pensamiento y acción, donde todo, como vimos, es un único proceso. Chevallard no vacila en calificar esta tendencia de *ideología del conocimiento*, donde "el mundo -o más bien esta miniatura: el sistema educativo- dado que es una obra humana, […] no sería más que el fruto de nuestras voluntades y nuestros caprichos" (1998, p.14). Como agrega Behares, la reflexión rigurosa sobre los vínculos con la *episteme* o la *techné*, la teoría o la técnica,[203] "se evita en la "filosofía" de la investigación-acción, para borrar sus límites y para superponer a una discusión de enorme interés intelectual una aporía afectiva y groseramente maniqueista entre lo bueno y lo malo en nuestros accionares" (Behares, 2008b, p.34). Este autor entiende que la crítica lapidaria del francés a la investigación-acción es sintomática de su rechazo generalizado de las reflexiones precientíficas o acientíficas, dominadas por ideologías instrumentalistas, voluntaristas y humanistas. La falta de reflexión sobre la tensión enre episteme/techné, entre teoría/técnica, es absolutamente contraria a la preocupación inicial de Chevallard, quien comienza por suspender el interés práctica inmediato de la investigación para penetrar la indagación teórico-epistémica sobre el saber en la enseñanza. Todo esto caracteriza una situación precientífica para Chevallard, comparándolo la situación del pensamiento político antes de Montesquieu según Althusser.[204]

Es en este punto que Chevallard introduce su esquema célebre del sistema didáctico ternario: enseñante/saber/enseñado. Se trata de un esquematismo "tosco", en palabras del autor, por lo que Behares precisa que se trata de una caracterización fenomenológica o descriptiva, aún no explicativa o teórica. Para Chevallard, el "triángulo didáctico" tiene el mérito de realzar la autonomía relativa del saber como problematicidad epistemológica, no absorbible en el registro subjetivista, sea como complicación psicológica o social, donde se piensa la enseñanza como potencialidades y dificultades que ocurren en la relación eminentemente psicosocial entre enseñante-enseñado. Este primer paso, de esta manera, habilita la reintroducción de "ese tercer término, tan curiosamente olvidado: el saber" (Chevallard, 1998, p.15). Se plantea una primera pregunta a esta nueva didáctica investigativa que el autor busca fundar, una pregunta que la didáctica corriente toma por obvia y que ni si quiera se formula: ¿qué es el saber en el sistema de enseñanza? Lo que ni siquiera era una pregunta en la didáctica de fin de siglo,

[203] En la glosa despejada por Milner (1996) al analizar el doctrinal de ciencia lacaniano.
[204] Se trata de *Montesquieu y la política*, un temprano estudio de Althusser aparecido en 1959. No lo hemos trabajado aquí.

que simplemente se refiere al saber en tanto "contenidos", muestra una complicación meritoria para nuestro autor. Al interior del saber tomado como objeto de conocimiento de la investigación chevallardiana, damos con una primitiva escisión entre saber sabio y saber enseñado. ¿Qué distancias existen entre uno y otro? La apuesta primera es elucidar la tensión dialéctica entre estas dos modalidades de saber y las instancias que los comunican o transforman a uno en el otro.

Hay una opción de investigación didáctica por la posibilidad de constitución de la didáctica como disciplina o como práctica teórica sobre la enseñanza y una opción de investigación más fenoménica (menos teórica, más empírica o descriptiva) que se preocupa por dar cuenta de la circulación de los saberes en los dispositivos de adecuación (transposición didáctica) entre el saber sabio y el saber enseñado, así como las desiguales relaciones que mantienen los sujetos enseñante y enseñado con el saber. Estas dos alternativas son la base de lo que Chevallard llamará respectivamente el análisis epistemológico y el relevamiento concreto de las etapas y modalidades de transposición didáctica. Mientras que esta última opción investigativa es la que predomina en las páginas de la primera edición de *La transposición didáctica*, la primera opción, más fundamental por salirse del proceso (un tanto "sociológico") de adecuación institucional, técnica y política para sumergirse en la opacidad o problematicidad de los saberes en cuanto saberes científicos o "sabios", es tratada en el extenso "Posfacio" agregado a la segunda edición francesa en 1991. Behares entiende que la primera opción se orienta hacia "el plano del saber en la ciencia" en tanto que la segunda alternativa se ubica en "el plano del fenómeno" que estudia las modalidades de circulación de los saberes en la vida social (Behares, 2008b, p.36), constatando que esta segunda alternativa es la más explorada por Chevallard en el cuerpo de la primera edición de la obra del autor.

Digamos ya para evitar toda posible confusión sobre el alcance del concepto estelar de "transposición didáctica" que esta última no se reduce a la vertiente del relevamiento de las etapas concretas de realización de la transposición. Es decir, no se encuentra restringida al plano fenoménico de la descripción de las modalidades de circulación de los saberes, como podría creerse en una primera mirada. La transposición didáctica es un concepto aglutinador que abarca tanto la problematicidad epistémica del saber sabio como los procedimientos concretos de transposición del saber sabio en saber enseñado, y más ampliamente también se interesa por los modos de existencia social del

saber.[205] La transposición didáctica es un concepto que funciona como operador dialéctico entre el análisis epistemológico y la descripción fenoménica de la visa social de los saberes.

Queremos remarcar que esa diferencia de dos vertientes en la investigación didáctica se corresponde con la alternativa althusseriana entre el estudio de la práctica teórica, que hace énfasis en la propia práctica teórica (en las ciencias regionales, que incluyen al materialismo histórico, y el materialismo dialéctico como teoría general), y el estudio de la práctica teórica subordinado a las prácticas ideológicas y sociales, opción que toma el segundo Althusser tras sus textos de autocrítica. El estudio que abordamos de Pecheux sobre el funcionamiento de las ideologías según las prácticas sociales que invisten, tributario en principio de la opción del segundo Althusser, subordina los detalles de la investigación al funcionamiento de las ideologías de acuerdo a su capacidad para mantenerse adheridas a las prácticas sociales que toman por objeto, a las dinámicas de separación de las mismas (donde interviene la práctica teórica pero referida desde afuera, desde la ideología).[206] También diremos que esta orientación con énfasis en las prácticas ideológicas o sociales tiene riesgos sociologizantes para la explicación de la práctica teórica, es decir, de reducción del problema a proceso de integración social (Pecheux habla de cohesión social en cuanto a las ideologías cemento).[207]

La opción fenoménica o empírico-descriptiva de la investigación didáctica presenta los mismos peligros si no se la sostiene en tensión con la problematicidad abierta del saber, especialmente abierta en el *saber sabio* como proceso de *producción* en marcha o como *práctica teórica*. En el apartado que sigue abordaremos esta opción investigativa epistemológica, que, como señalamos, involucra también el concepto general de transposición didáctica, donde la producción de saber sabio conlleva ya una tensión interna entre ciencia y poder, entre saber y conocimiento, entre saber y vida social del

[205] Es por ello que se hablará finalmente de una antropología de lo didáctico para caracterizar lo que en un primer momento se llamó epistemología didáctica. La "antropología" se refiere a la dimensión cultural o social de los modos de existencia del saber, aunque sin transformar el análisis epistemológico en una sociología del conocimiento o del saber, sino que siempre manteniendo la problematicidad abierta del saber en su irreductibilidad epistemológica. Ahondaremos en el próximo apartado.
[206] De todos modos, mencionamos que Pecheux también busca explicar el efecto de conocimiento, algo que es interior a la práctica teórica.
[207] En un trabajo anterior (Venturini, 2015c) sobre el desencuentro entre Lacan en lo que se refiere al sujeto hemos realizado algunas consideraciones. Nos parece que la falta de diferenciación de Althusser entre el registro simbólico y el imaginario, que incide directamente en una incapacidad de diferenciar entre el sujeto y el yo, repercute también en una imposibilidad de sostener lo específico de la teoría frente a una Ideología demasiado omnívora en el segundo Althusser, por ello también frecuentemente acusado de reproductivista, débil frente a la necesidad de conceptualizar la teoría como acontecimiento, esto es, como acontecimiento del saber.

saber, donde uno no es completamente separable del otro, aunque sean parcialmente separables como nociones teórico-analíticas. Luego nos adentraremos en los procedimientos concretos de transposición didáctica en la "vida social" del saber en el sistema de enseñanza y sus espacios sociales próximos (la noosfera).

6.3.3. La epistemología-antropología didáctica: de la problematicidad del saber a la transposición didáctica

La vertiente investigativa epistemológica toma por objeto al saber sabio, es decir, al saber considerado en toda su problematicidad teórica, científica, epistémica, como se lo encuentra en los ámbitos académicos donde se produce (donde se practica), antes de ser objeto de acondicionamiento por la transposición didáctica en el sistema de enseñanza. Esta problematicidad no es otra cosa que las tensiones dialécticas que hemos abordado con el doctrinal de ciencia de Lacan, siguiendo especialmente a Koyré en su caracterización de la ciencia galileana. Recordemos que vimos que hay una tensión dialéctica entre teoría y técnica que tiende a cerrarse en un círculo de reciprocidad especular, aunque tal clausura no se concrete jamás y sea mas bien un "ideal de ciencia" que encarne ocasionalmente en una "ciencia ideal" (narcisista, especular, imaginaria). Milner, señalémoslo aquí, nos recuerda que para Lacan no hay un ideal de ciencia, a diferencia de lo que sucedió con Freud, para quien el ideal de ciencia siempre fue el de ciencia natural y empírica.[208] Si se realza la dimensión dialéctica, donde hay una tensión entre absorción y separación, de conjunción y disyunción entre teoría y técnica, se tiene una concepción de la ciencia afín al funcionamiento del orden simbólico lacaniano. Esta es la concepción más lacaniana de la ciencia, en tanto producción simbólica literalizante ante lo que el yo narcisista y lo imaginario sienten horror. Si se realza la dimensión más complementaria, de reciprocidad teoría-técnica, de remisión circular de un término del dualismo al otro al punto de formular una ecuación, donde cada término es el reverso complementario del otro bajo la unidad superior un mismo proceso, se llega a una concepción imaginaria e ideológica de la ciencia. Como ha señalado Behares, estas dos posiciones se encarnan respectivamente en las posiciones de Milner por un lado y de Gadet y Pecheux del otro.

[208] Para un estudio especializado de la epistemología naturalista del freudismo ver Assoun (1982).

> ¿Cuánto de la ciencia está más ligada a lo Imaginario, cuánto solo es pensable en términos del Simbólico y qué posibilidades de "toque" en el Real se le puede atribuir? De alguna manera, esta discusión se corresponde con estructuras teóricas minimalistas, y se ha expresado, por ejemplo, en la disputa entre Gadet y Pecheux y Milner. Para los primeros, la ciencia parece ser un fenómeno preponderantemente imaginario, al punto de perder su más intrínseca diferencia con la ideología (si se acepta que esta es exclusivamente o preponderantemente un producto imaginario). Para Milner, en cambio, sobre la huella de los dichos de Lacan en La ciencia y la verdad, es posible sostener que la actividad que llamamos ciencia es, de suyo, un efecto simbólico, y, por tanto, del orden del deseo. Para este último, al ciencia, si lo es, es fenómeno de lalangue, de la operación significante, donde el único saber posible es aquel que falta, o sea: el saber que no se sabe (Behares, 2010, p.78).

Agrega luego el autor: "en ambos casos, debemos suponer un vaivén simbólico-imaginario como substanciador" (Behares, 2011, p.79). La concepción de la ciencia de Gadet y Pecheux, tan cercana a la relación especular o imaginaria entre teoría-técnica, es tributaria de la primacía otorgada a la Ideología por el segundo Althusser. Con el abordaje de la dialéctica entre práctica teórica/práctica ideológica en Althusser resurge la tensión dialéctica entre un funcionamiento dispar, donde encontramos una tensión, y una absorción monista regida por la unificación ideológica. Recordemos que esta profunda afinidad entre el simbólico lacanianao y la teoría en el vocabulario althusseriano fue puesta de manifiesto por el propio Althusser y señalada por Deleuze en un artículo que ya mencionamos. La tensión dialéctica entre los registros simbólico/imaginario, teórico/ideológico, siempre se refiere a un intento de captura de lo real para llevarlo al plano del conocimiento, pero siempre el conocimiento nunca es un lugar neutral situado por *encima* del mundo sino que implica una posición *en* el mundo con posibilidades técnicas y consecuencias políticas. Esta es una de las grandes lecciones de los maestros de la sospecha que son Marx y Freud, es por esto que la teoría es una práctica para Althusser, siempre en tensión diaéctica con las prácticas ideológicas. En seguida veremos las posibilidades de una orientación psicoanalítica de la epistemología didáctica que propone Chevallard, siguiendo especialmente los trabajos de Behares (2008a) y Fernández Caraballo (2008).

Remarcamos ya que el didacta francés agrega en su "Posfacio" a la segunda edición de *La transposición didáctica* (1991) la necesidad de tener en perspectiva una didáctica que fuera una epistemología didáctica, es decir, una rama de la didáctica que se dedicara a estudiar las complejidades de la producción de saberes/conocimientos, lo que venimos llamando su problematicidad. En las páginas aludidas, el autor plantea una importante distinción entre "saber" y "conocimiento". "Un cierto conocimiento, es decir, una cierta calidad de relación con un objeto se hacer ver, mientras que un saber siempre es *supuesto*. Se presenta ante nosotros mediante sus emblemas (su denominación, etc) y lo reencontramos presente *in absentia*, como unas potencialidades o una carencia, cuando queremos aprehenderlo" (Chevallard, 1995, p.152). El conocimiento es aquello que, apoyados en la metáfora de la visión, podemos asimilar a la concordancia entre representación y objeto, entre pensamiento y realidad, que despliega todo un campo de posibilidades prácticas o técnicas en cuanto es certero y positivo (presente en presencia, parafraseando al autor). El saber, más difícil de asir, conlleva la duda acerca de su veracidad o so congruencia, sostiene la diferencia o falta de correspondencia entre los términos mencionados. "En este sentido, los saberes son hipóstasis improbables. La cuestión de su existencia no está jamás enteramente asegurada, es siempre discutible y también un espacio de conflictos" (Chevallard, 1995, p.152). Dice el autor que un saber es siempre supuesto a alguien que nos impresiona con sus habilidades, sin que sepamos nosotros de su saber. O un saber es también un *insabido* por esa misma persona que nos impresiona cuando nos dice que para hacer lo que él hace no se necesita saber nada, desestimando por completo nuestra impresión. En términos lacanianos, la situación ante la que nos encontraríamos nosotros en esta última escena es la de la "suposición de saber a un sujeto", el sujeto que nos impresiona se encontraría en relación a sí mismo en una posición de "saber que no se sabe que se sabe". La concepción apuntalada por Chevallard se esclarece cuando se recurre a la distinción trazada por Lacan entre saber y conocimiento. Acudir a Lacan en este caso se justifica plenamente por el empleo del concepto de "supuesto" saber en la anterior cita, concepto lacaniano célebre en el pensamiento francés por la difusión de la fórmula "sujeto supuesto saber". Para Lacan, el saber se localiza en la intersección de los registros simbólico/real, donde predominan los desplazamientos significantes y donde la relación del sujeto con el objeto a conocer está colocada siempre en el borde de lo representable. El sujeto no cesa de desear porque el

objeto no deja de desplazarse metonímicamente.[209] Pensamos, además, en Lacan cuando caracteriza al orden simbólico como la "ausencia en la presencia y la presencia en la ausencia", a la manera en que luego Chevallard califica al saber como aquello que se presenta en ausencia. El conocimiento, en cambio, se localiza en la juntura de lo simbólico/imaginario. Allí donde se producen efectos de sentido (metafóricos) en la red significante, acaban por generarse relaciones estables entre representación y realidad donde se reconstruye el enlace con el objeto referencial. La alternancia saber/conocimiento se corresponde a la alternancia significante/signo tal como la vimos en el aparatado dedicado al significante en Lacan. Se insiste además que el saber, en tanto insabido, es esencialmente inconsciente (saber perdido para el yo), por ello un sujeto supuesto saber por excelencia en nuestra cultura es Dios: un Sujeto que organizaría un saber de lo real, núcleo ultimo de lo inconsciente o de lo que no puede conocerse. El conocimiento, en cambio, es yoico-consciente, por lo que Lacan dirá que el conocimiento tiene una estructura paranoica: "cuanto más conozco el mundo más me conozco ineluctablemente yo", donde queda manifiesta la relación especular entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento. Finalmente, y en consecuencia con este centramiento narcisista, el conocimiento se presenta como una *herramienta para el yo,* amplificando su poder de dominio en su relación con el mundo, por lo que se caracteriza por haber alcanzado un grado de operatividad pragmática que permite al yo posicionarse como agente. Si retomamos las valencias entre lo simbólico y lo imaginario, entre la tensión dialéctica y la unificación imaginaria, halladas en el funcionamiento de la ciencia, podemos decir ahora que el saber como insabido está en la fuente de la tensión dialéctica y como supuesto saber está en la base la suposición de una unidad *potencial* y lejana del objeto (desconocida para el yo consciente), mientras que el conocimiento es la realización *actual* de la unificación entre representación y objeto en un dominio manipulable por el yo consciente y donde reconfirma una y otra vez su integridad narcisista-imaginaria experimentando su propio poder.

Es en el sendero pautado por la valencia de una concepción de la ciencia como actividad regida por una primacía del registro simbólico o como una concepción donde

[209] Behares y Fenández Caraballo se han ocupado de la dimensión más subjetiva de esta relación dialéctica entre sujeto y objeto en marco de una relación de saber, considerando la angustia, el goce, el deseo y el amor. Luego los abordaremos, aunque sin profundizar demasiado en ello, ya que nos llevaría a complejidades teóricas del psicoanálisis que hemos optado por no abordar en la sección dedicada a esta teoría, ya que la cuestión subjetiva no es sustancial en el marco de esta investigación.

prima un ideal de ciencia al que se le acerca una ciencia ideal, o bien de una simetría especular entre teoría–técnica, Fernández Caraballo (2004) ha realizado un estudio pormenorizado sobre las posibilidades abiertas por Chevallard para una epistemología de la enseñanza orientada por la teoría psicoanalítica. De las formulaciones del didacta francés "se desprende claramente la necesidad de definir para la didáctica una teoría en el campo del saber de la ciencia con una determinación *materialista*" (Fernández Caraballo, 2008, p.115). La "materialidad" primera de la enseñanza para Chevallard es el saber, algo en lo que venimos insistiendo en estas páginas. La transposición didáctica consiste en el conjunto de acondicionamientos que desproblematizan al saber, tornándolo una materia más maleable para la enseñanza. La autora, profundizando la afinidad de esta propuesta de investigación didáctica con el psicoanálisis lacaniano, dirá que el saber sabio funciona preponderantemente en el registro simbólico (o simbólico/real), mientras que el saber enseñado, como el conocimiento, se presenta como formación estable entre significante-significado al igual que el signo saussureano. "El saber sabio es incómodo desde el momento en que implica trabajar con la falta (con el no saber), en cambio el maestro trabaja con el saber que se presenta como una totalidad en sí, como ya hemos dicho, un saber que hace signo, un saber del Imaginario" (Fernández Caraballo, 2008, p.117). Queda trazado por la autora el parentesco estructural entre la operación de transposición didáctica en la enseñanza del saber y la operación de utilización del saber en relación especular entre teoría-técnica, siendo esta la valencia más monista e ideológico-imaginaria de la ciencia. Estas consideraciones se ven reforzadas al tener en cuenta que Chevallard reconoce que la transposición didáctica es una forma particular de un proceso más general que denomina "transposición institucional" o "transposición" a secas, sobre lo que volveremos hacia el final de este apartado.

Ya dijimos que la vertiente del análisis epistemológico de la didáctica parte del saber sabio desde su problematicidad abierta en las prácticas teóricas que lo producen (aquí predomina el sentido teórico interior a los campos del saber), en los ámbitos sociales como departamentos universitarios, laboratorios, museos. agencias de investigación (aquí predomina el sentido institucional, sociológico o burocrático de dónde se produce ese saber, lo que Milner llama la "sede social" del saber). No obstante, la epistemología didáctica no se restringe a la epistemología en el sentido más restringido del pensamiento anglosajón, o bien a la epistemología en el sentido amplio del pensamiento francés o gnoseología. La epistemología didáctica está interesada también por las modalidades de existencia del saber de acuerdo a su inserción en la vida social. Esto quiere decir que la

epistemología didáctica está orientada también a la intelección de las prácticas sociales en las que adquiere un funcionamiento específico. Es por esto que Chevallard, algunas páginas después de anunciar su epistemología didáctica, rebautizará su disciplina, llamándola antropología de lo didáctico o antropología de los *saberes,* con lo que se refuerza con insistencia la dependencia lo didáctico en relación a los saberes como materialidad primera de la enseñanza.

La nomenclatura chevallardiana se establecería de la siguiente manera en cuanto a la extensión de la didáctica, todo ello desarrollado en el Posfacio. La epistemología didáctica que emerge en este planteamiento pasa a problematizarse como una antropología de lo didáctico, más vasta que la dimensión exclusivamente epistemológica. "En efecto, la epistemología actual nos proporciona una visión muy limitada de la vida de los saberes en la sociedad. Lo que caracteriza a los saberes es especialmente su multilocación" (Chevallard, 1995, p.153). Entonces, la antropología de lo didáctico, que comprehende a la epistemología didáctica (también llamada antropología epistemológica o antropología del saber), inserta la problemática específica de la producción de saber sabio en otras problemáticas "sociales", que veremos en unos momentos. La antropología de lo didáctico comprehende también antropología del conocimiento o cognitiva, que extiende su campo por fuera de la antropología del saber. En esto, Chevallard sostiene con firmeza su distinción entre saber/conocimiento, reservando exclusivamente la investigación epistemológica al registro de los saberes. "Coloquemos el adjetivo *cognitivo* del lado del conocimiento; el adjetivo *epistemológico* del lado de los saberes. En lugar de antropología de los saberes, hablemos pues de antropología *epistemológica*" (Chevallard, 1995, p.153). La antropología del conocimiento se refiere al estudio del vínculo entre objetos de conocimiento plenamente estabilizados entre sujetos egoicos e instituciones sociales, prestos a prácticas concretas en la que se materializan como voluntad de los agentes subjetivos y sociales. La dimensión más pragmática, técnica o utilitaria se desprende del pasaje del saber al conocimiento, como ya fue planteado. Esto no quiere decir que las "prácticas sociales" no puedan ser abordadas desde la problematicidad del saber, con todas las tensiones dialécticas y las disparidades originadas por este. No hay duda de que la epistemología didáctica es una antropología del saber que, como se dijo hace apenas unas líneas, va más allá de los límites clásicos de

a epistemología al embarcarse en la incidencia del saber en las prácticas sociales, pero también de las prácticas sociales en la producción del saber.[210]

Como primer paso hacia una antropología de los saberes, que abarcara la dimensión epistemológica de problematicidad en la producción, pero no exclusivamente, Chevallard propone tres modalidades básicas de investigación del saber de acuerdo a su inserción en la vida social: la producción, la enseñanza y la utilización.[211] Está muy claro a esta altura a que nos referimos con producción de saberes/conocimientos. La enseñanza y la utilización del saber son igualmente claras. Los sujetos e instituciones pueden mantener una relación problemática con el saber de acuerdo a la necesidad de su transmisión. Esto es de hecho lo más estudiado en *La transposición didáctica*: las etapas de transposición del saber sabio al ser acondicionado en saber enseñado, a lo que se suman las relaciones estructurales de enseñante y enseñado con el saber, relaciones diferenciales en los planos de la cronogénesis y la topogénesis, donde las discontinuidades y la distinción de lugares para enseñante y enseñado están lejos de la transparencia comunicativa que da contenido al ideal de didáctica, que se materializó en el binomio ideal enseñanza-aprendizaje. La utilización de los saberes/conocimientos está especialmente representada, como es de esperar, por la ingeniería en tanto campo avanzado de aplicación de las ciencias naturales en sus diferentes especialidades, pero designa en su conjunto los procesos de acomodación de los saberes desde los ámbitos de producción de saberes a su utilidad social. La investigación epistemológica, más acotada, se ve enriquecida por la perspectiva antropológica.

> Resulta ahora bastante claro que la epistemología, tal como existe, se haya consagrado hasta ahora con pasión al estudio casi excluyente de la producción de saberes, y al estudio de sus productores; que haya olvidado tanto su utilización como su enseñanza. Sin embargo, estas no pueden ser expulsadas del estudio antropológico de los saberes. Sin duda, cada uno posee su autonomía; pero esta autonomía es siempre relativa (Chevallard, 1995, pp.154-55).

[210] En un sentido mucho más rico y complejo, esta misma alternativa no clásica de ir más allá del mero análisis del saber es la vía tomada y defendida por Foucault para desarrollar una analítica de las prácticas no discursivas, y además conceptualizar a las epistemes y los discursos en términos de prácticas.
[211] Se puede establecer fácilmente un paralelismo con las funciones del ternario universitario: investigación, enseñanza y extensión.

No cabe duda de que Chevallard está retomando explícitamente el concepto de autonomía relativa de Althusser, del que ya vimos que es codependiente de los conceptos de sobredeterminación y causalidad estructural, que adquieren sentido teórico y epistemológico en el marco del pensamiento estructuralista. En su expresión más sintética, estos tres modos elementales de existencia social o antropológica del saber presentan una cierta especificidad sin que delimitar una independencia fuerte de sus dimensiones, sino que más bien en último término predomina la interrelacion dialéctica o "estructural" entre ellos, donde siempre encontramos tensiones o asimetrías, que a su vez habilitan configuraciones estables, pares o simétricas. La física teórica investiga problemas que no tienen ninguna repercusión inmediata en aplicaciones tecnológicas que redunden en el aumento del potencial productivo de la sociedad, sin embargo, la historia de las ciencias muestra hasta qué punto puede depender la ingeniería de los avances previos realizados por la física teórica. A su vez, hay campos enteros de las ciencias fundamentales que se ven enormemente beneficiados en su capacidad de precisión tanto en observación como manipulación experimental por los avances realizados en las aplicaciones tecnológicas de las diversas ingenierías. Esto no es otra cosa que lo que abordamos con el doctrinal de ciencia de Lacan, cuyos efectos teóricos han reaparecido con insistencia a lo largo de este capítulo y que ya repasamos en este mismo apartado.

Chevallard insiste en que estas tres formas de vida social o "práctica" de los saberes es desemejante de la vida social o práctica del conocimiento. "En todas estas modalidades los saberes se distinguen de los sistemas institucionales de conocimientos, que podríamos llamar -la expresión, creo que de Pierre Bourdieu- *saberes prácticos* que *se ponen en funcionamiento, se aprenden, se enriquecen, sin ser sin embargo utilizados, enseñados, producidos*" (Chevallard, 1995, p.154). El funcionamiento articulado, aclimatado o acondicionado a las instituciones es ya un conocimiento. El aprendizaje en tanto adquisición de nuevos contenidos es de orden del conocimiento antes que del saber, mientras que la inestabilidad del saber (insabido, en falta) es consustancial a la enseñanza.

Luego, el didacta hace énfasis en el fenómeno de la transposición didáctica para realzar toda su importancia en la interrelación dialéctica de las tres prácticas mencionadas. Llega incluso a afirmar que se puede pensar la transposición como una cuarta modalidad de existencia social del saber, después de considerar la producción, la enseñanza y la utilización. Tras algunas observaciones sobre la expansión de la importancia de los saberes en las sociedades modernas, Chevallard destaca que la enseñanza es la forma natural de aclimatación institucional de los saberes, en las instituciones que los producen

pero sobre todo en las instituciones que los reciben para otros fines. Sin embargo, el didacta entiende que la transposición didáctica es una forma específica de una práctica más general que denomina "transposición institucional" o meramente "transposición". "La transposición institucional excede sin ninguna duda a la transposición didáctica propiamente dicha; pero ya indiqué hasta qué punto toda transposición institucional tiende actualmente a articularse en una transposición didáctica, que es uno de sus momentos cruciales" (Chevallard, 1995, p.158). En efecto, la transposición del saber sabio en saber-hacer de la técnica es mediada igualmente por una transposición didáctica. "La escuela profesional es el retorno de la necesidad de saberes de nuestras instituciones (utilizadoras)" (Chevallard, 1995, p.159), es decir, los centros de enseñanza profesional fueron generados a partir de la necesidad de las prácticas técnicas o utilizadoras de nutrirse de saber sabio para construir sus procedimientos. Además, prosigue el autor, las escuelas profesionales preceden a la enseñanza general (cuyos ejemplos más cabales son la enseñanza primaria y secundaria), esta no sería más que el "retoño de las escuelas profesionales". Con la consolidación de los avances científico-intelectuales de las sociedades modernas aumentan las variedades y estratificaciones institucionales donde los saberes son transpuestos y donde la transposición didáctica cobra un rol esencial. Esto resulta obvio cuando se atiende a la expansión de las ofertas de posgrados hacia los posdoctorados, en donde cobra una particular resonancia el mandato académico de "un aprendizaje a lo largo de toda la vida".

La centralidad de la problematicidad del saber en la epistemología didáctica, o el saber como materialidad primera de la enseñanza, es el primer gran logro y el criterio de demarcación específico de la propuesta de Chevallard contra la coyuntura conceptual y técnica de la didáctica, algo que el propio reconoce de esta manera. Pero al punto de vista epistemológico Chevallard añade el punto de vista antropológico, o mejor, inserta la epistemología didáctica en un campo más amplio de "prácticas" que encuentra pertinente calificar de antropología, más amplia en cierto sentido que la "epistemología tradicional" que había restringido su interés únicamente a la producción del saber sabio, ignorando la importancia de otras prácticas sociales y el poder de su incidencia en las propia producción de saberes/conocimientos, algo que el programa de investigación de Althusser buscó desesperadamente aprehender con sus oscilaciones entre una posición teoricista y un contrabalance propiciado por su énfasis, quizá desmedido, en la teoría de la Ideología en su segunda etapa. Sin lugar a dudas, la atención a otras prácticas "sociales", donde el concepto de transposición adquiere una singular relevancia como proceso de

comunicación entre funciones al mismo tiempo que como operación originadora de tensiones dialécticas, abre las puertas a formas de análisis que, de perder de vista la problemática epistemológica o la preponderancia del saber como materialidad de la enseñanza, pueden llegar a derivar en consideraciones sociológicas que reducen la problematicidad epistemológica del saber a manifestaciones con efectos sociales. Esta deriva será atendida en el próximo apartado. Pasemos ahora al abordaje de las manifestaciones concretas de la transposición didáctica.

6.3.4. La transposición didáctica en sus manifestaciones concretas

Se dijo que la transposición didáctica es el conjunto de los procedimientos y operaciones de acondicionamiento o aclimatación del saber que de acuerdo a las necesidades de las instituciones sociales que lo emplearán con otros fines que ya no son los del descubrimiento o invención científica-intelectual. La constatación de la existencia de esta transposición de los saberes produce resistencias en la comunidad de enseñantes en tanto el sentido común del practicante de una enseñanza didactizada se desentiende de los problemas suscitados por el proceso de adecuación. "El rechazo se enlaza al sentido común pedagógico que impone una actitud defensiva hacia el "exceso de análisis"" (Behares, 2008a, p.39). Chevallard, como ya se ha visto, remarca que el sistema didáctico responde a una demanda social que puede distar más o menos de la finalidad de las prácticas productoras de saber sabio. "Esta le impone responder a las exigencias que acompañan y justifican el proyecto social a cuya actualización debe responder" (Chevallard, 1995, p.17). Agrega luego que la clausura de la "conciencia didáctica" puede entenderse en términos de la "autonomía relativa" del sistema didáctico.

Si en un sentido general la transposición didáctica designa el pasaje del saber sabio al saber enseñado, en un sentido más específico se pueden delimitar etapas e intervenciones más concretas. Hay un primer conjunto de procedimientos llamados "transposición didáctica externa", producido por el agenciamiento de la "noosfera", donde se realiza un recorte selectivo en el sabio para la delimitación de un saber-designado-para-ser-enseñado. Ante todo, debe conceptualizarse la noosfera. Esta es una

> suerte de bastidor del sistema de enseñanza y verdadero tamiz por donde se opera la interacción entre ese sistema y el entorno societal. Allí donde se encuentran todos aquellos que, en tanto ocupan los

> puestos principales del funcionamiento didáctico, se enfrenan con los problemas que surgen del encuentro con la sociedad y sus exigencias, allí se desarrollan los conflictos, allí se llevan a cabo las negociaciones; allí maduran las soluciones. Toda una actividad ordinaria se despliega allí, fuera de los períodos de crisis (en que esta se acentúa), bajo la forma de doctrinas propuestas, defendidas y discutidas, de producción y de debate de ideas -sobre lo que podría modificarse y sobre lo que conviene hacer- En resumen, estamos aquí en la esfera en donde se piensa – según modalidades tal vez muy diferentes – el funcionamiento didáctico (Chevallard, 1995, p.29)

Chevallard no realiza una descripción exhaustiva de esas "modalidades tal vez muy diferentes", por lo que siente la necesidad de excusar su descripción general arguyendo que la ciencia no es un "hiperrealismo fenoménico" ni una un "facsímil del mundo", y que en un estado de desarrollo (un estado práctico de los conceptos, diría Althusser) se permiten planteamientos que podrán ser profundizados con posterioridad. En la noosfera, ubicada entre el "entorno societal" y el "sistema didáctico", entran en conflicto las necesidades epistemológicas del saber, las necesidades profesionales, técnicas y productivas del desarrollo de los medios de producción y las fuerzas de trabajo, la demandas propiamente de cultura, las imposiciones del aparato burocrático de enseñanza con todas sus jerarquías y su complejidad, las capacidades técnicas y tecnológicas del funcionamiento de dicho aparato (tanto por razones administrativas como por razones de prácticas de enseñanza), las opiniones vertidas por los estudiantes en sus centros (en caso de que los hubiere), las luchas político-ideológicas en torno a la conducción del sistema de enseñanza. La noósfera permite mantener al sistema de enseñanza indemne e imperturbable. Dispone de dos grandes medios de acción sobre el sistema de enseñanza: la modificación de las técnicas de enseñanza y la actualización de los contenidos. Chevallard entiende que los contenidos, es decir, los saberes más o menos transpuestos, son una variable de control muy sensible, con gran eficacia a la hora de modificar la enseñanza y con costos relatiamente bajos. Las transformaciones en la malla curricular o planes de estudio es el procedimiento privilegiado y de más grandes alcances en cuanto a la modificación de los contenidos. Con este se reitera la importancia de los saberes como materialidad de la enseñanza, antes que el conjunto de técnicas, prácticas o procedimientos estipulados por el pedagogismo y el didacticismo con respecto a los que la propuesta de Chevallard se distancia. Behares apunta que los comentarios del autor

sobre la noosfera son estrictamente "descriptivas" y "sociológicas" (Behares, 2008b, p.48).

> Al introducir el concepto de noosfera, el punto de vista epistemológico que se nos presentaba como obvio (y que esperábamos ver desarrollado más adelante), deja lugar a un ejercicio sociológico. A nuestro criterio, Chevallard entra en las páginas 29-44 en una observación detallada de los usos del saber en sus contextos educativos, una indagación que sigue los caminos de la sociología del conocimiento, sin definir epistemológicamente la naturaleza del conocimiento en sí mismo (Behares, 2008b, p.45)

De manera más enfática, dice luego Behares que la descripción de la noósfera y su operetividad simplifica o reduce la riqueza de los planteamientos más originales del autor de *La transposición didáctica.* "La descripción de la noósfera reduce la propuesta inicial e incorpora a su trabajo a la tradición sociológica, que no elabora la interioridad del saber, sino que lo describe funcionalmente en base a los parámetros sociológicos de agentividad y transparencia" (Behares, 2008b, p.63). En concordancia con lo estipulado por el autor, señalamos con anterioridad los peligros del énfasis excesivo en la descripción fenomenológica de la circulación de saberes o la "vida social" del saber, énfasis que extravía la irreductibilidad de la problemática propiamente epistemológica o teórica del saber. Esta tensión entre la problematicidad epistemológica del saber y la circulación social del mismo se halla en el operador dialéctico entre estos dos polos que resulta ser el concepto de transposición didáctica (y transposición institucional en general). Para Behares, los riesgos de excesiva sociologización, cuya contraparte es la desmaterialización teórica del saber, su vaciamiento conceptual en pos de la sobreestimación de su función social fenoménica, se ven especialmente concretados en los comentarios de Chevallard sobre la noósfera.

Una vez realizadas las negociaciones pertinentes entre los diversos agentes que inciden en mayor o menor medida en las transacciones, decisiones y composiciones de la noosfera, se procede a la elaboración de un "texto de saber" producto de esa primera transposición didáctica externa. En efecto, el "saber designado para ser enseñado" se plasma, no solo en un programa curricular, sino en textos de saber especialmente preparados para un determinado tipo o nivel de enseñanza (manuales). Behares (2008b) propone llamarlo "texto didáctico del saber", ya que el texto del saber bien puede ser

simplemente la producción bibliográfica de la academia con sus múltiples formatos de artículos en revistas especializadas, ponencias publicadas en actas de congresos, conferencias transcriptas, libros, entre muchos otros. Estos textos didácticos del saber serán los empleados por los docentes en el sistema de enseñanza. Las prácticas de enseñanza efectivamente realizadas en el aula (o donde fuere) en base a los textos didácticos del saber y los talentos particulares del enseñante, se encuentran ya en la transposición didáctica interna al sistema de enseñanza.

Es el texto didáctico el encargado de establecer la ficción temporal de la didáctica en la que se estabiliza una relación entre saber y duración del proceso de enseñanza-aprendizaje. "Esa relación saber/duración es el elemento fundamental del proceso didáctico. La puesta en texto del saber, previamente realizada, permite que se establezca esta relación" (Chevallard, 1995, p.75). Esto es lo que Chevallard denomina "ficción didáctica", refiriéndose a este "tiempo legal" de la enseñanza. Behares (2008a), realzando la dimensión de teorización psicoanalítica presente en el texto de Chevallard, habla de "fantasía didáctica". Es en esta ficción o fantasía que se sustentan las teorizaciones psicopedagógicas que han dominado al campo de la enseñanza durante todo el siglo XX.

6.3.5. La enseñanza como acontecimiento en el RSI

Siguiendo de cerca a Chevallard, pero recurriendo a las fuentes estructuralistas-posestructuralistas y psicoanalíticas que inspiran las reflexiones del didacta francés,[212] Behares formula su concepción del acontecimiento didáctico o acontecimiento de enseñanza, asimilado a un acontecimiento del saber. La noción de "acontecimiento discursivo" de Michel Pecheux (1988) es retomada para una articulación explícita entre el análisis del discurso posestructuralista de Pecheux y la teorización psicoanalítica en los trabajos de este discípulo de Althusser, sobre todo en lo que respecta a la teoría del sujeto. Recordemos aquí que mientras que el estructuralismo fue determinado por una forclusión

[212] Insistimos en que esta inspiración científico-intelectual ha sido frecuentemente desatendida por los comentadores de Chevallard en la región. Behares (2008b) ha llamado la atención sobre el hecho de que los educadores incitan a realizar la transposición didáctica, como si se trata de una técnica que el docente emplea antes que de un hecho estructural que, en sí mismo no es ni bueno ni malo, pero del que cabe estar alerta mediante una vigilancia epistemológica. Pero esta omisión no se agota en la recepción latinoamericana de esta propuesta, sino que se la ve en el trabajo de traducción al castellano de *La transposición didáctica*, donde el traductor da numerosas muestras de ignorar las fuentes psicoanalíticas y althusserianas de varios conceptos. Se destaca la traducción del neologismo lacaniano *parletre* mencionado por Chevallard (sin designar su procedencia, que a juzgar por el contexto da por obvia) en "hablentes", explicando que se trata de un juego de palabras en francés entre *parlere* y *etre*, pero sin mencionar jamás su procedencia lacaniana, dándolo por una inventiva de Chevallard (ver Chevallard, 1995, p.171).

del sujeto (algo que resulta claro tanto en Saussure como en Lévi-Strauss, quien llegó a caracterizar su pensamiento como un "kantismo sin sujeto"), el posestructuralismo de Lacan descubrió un sujeto del significante o la estructura inconsciente, diferente del sujeto egoico de la filosofía de la conciencia, e igualmente divergente respecto al sujeto de la psicología, también concentrado en funciones cognitivas centradas en procesos atribuibles a la conciencia. "La inclusión del acontecimiento en la estructura permite por un lado hacer de esta una estructura abierta viva, ligada a los avatares del sentido-sin sentido, pero además incorpora la flexión del real del sujeto, ampliándose así una dimensión psicoanalítica que siempre estuvo incluida" (Behares, 2008a, p.23). Retomemos lo esencial del texto *El discurso ¿estructura o acontecimiento?*[213] de Pecheux, al que se refiere Behares en el estudio que aquí seguimos. La siguiente cita condensa lo esencial de la revolución intelectual y cultural estructuralista, donde el inconsciente psicoanalítico había tenido un lugar preponderante como descentramiento del sujeto clásico de las filosofías de la conciencia, pero también más concretamente contra el sujeto psicológico.

> El efecto subversivo de la trilogía Marx-Freud-Saussure fue un desafío inteectual que suscitó la promesa de una revolución cultural que pondría en tela de juicio las evidencias de un orden humano estrictamente bio-social. El hecho de restituir algo del trabajo específico de la letra, del símbolo, de la huella, fue empezar a abrir una falla en el bloque compacto de las pedagogías, de las tecnologías (industriales y biomédicas), de los humanismos moralizadores o religiosos: fue poner en duda la articulación dual de lo biológico con lo social (excluyendo lo simbólico y el significante), fue un ataque que atestó un golpe al narcisismo (individual y colectivo) de la conciencia humana (cf. Spinoza en su tiempo), un ataque contra la eterna negociación del "sí-mismo" (como amo-esclavo de sus gestos, palabras y pensamientos), en relación al otro-sí-mismo. En resumen: la revolución cultural estructuralista no deja de despertar un recelo totalmente explícito en relación con el registro de lo psicológico (y de las psicologías del yo,

[213] Este texto está basado en una conferencia dictada por Pecheux en un coloquio realizado entre el 8 y el 12 de julio en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, fue traducido al inglés por Warren Montag y publicado por primera vez en el libro de compilaciones *Marxism and the Interpretacion of Cultur*e, publicado en 1988, coordinado por Cary Nelson y Lawrence Grossberg. Aquí trabajamos con la traducción de Viviana Melo Saint-Cyr y David Pavón Cuéllar al castellano, publicado en la *Lacan, discurso, acontecimiento* (2013), coordinado por Ian Parker y David Pavón Cuéllar.

> de la conciencia, del comportamiento o del sujeto epistémico) (Pecheux, 2013, p.113).

El analista del discurso nos habla de la importancia del orden simbólico como tercer orden parasitador de la supuesta relación de intercambio pleno entre el orden biológico y el orden psicológico-social. La disparidad introducida por el registro simbólico, como hemos visto, anula toda solución de continuidad y toda reciprocidad entre los dualismos especulares o imaginarios. De la misma manera, ya hemos visto que el inconsciente freudiano es una entidad teórica que suspende y cuestiona la evidencia de la fenomenología o la conciencia y su relación inmediata con un saber-hacer, con un conjunto de acciones específicas que pueden satisfacer la necesidad y el deseo, ya que el trasfondo arreal de la fantasía y el deseo inconsciente sobrepasan al principio de realidad y eventualmente transcurren más allá del principio de placer. También hemos visto que la metapsicología es una metabiología que nos descubre un cuerpo erógeno o pulsional de "pensamientos inconscientes", no reductible por un lado al cuerpo puramente biomédico ni al extremo opuesto de una mente consciente desligada de una relación directa con el cuerpo. En la disparidad fundada por este tercer orden que es la metapsicología, el inconsciente, el registro simbólico, es que no es sostenible el ideal de transparencia interactiva o comunicativa que anima al discurso del saber-hacer o la práctica técnica. Este último siempre está sedimentado con la reificación narcisista-imaginaria de la unidad egoica biopsicosocial, siguiendo la terminología empleada en esta ocasión por Pecheux. El acontecimiento discursivo se despliega como movimiento de estructuración simbólica, motorizado por el influjo de la singularidad real estructurante, en eclosión contra una red estructurada o estabilizada de sentidos. Esto quiere decir que el acontecimiento discursivo se halla entre lo irrepresentable e irrepetible de lo real y la repetición indefinida de las formaciones discursivas ya re-conocidas como tales.

Así, siguiendo estos planteamientos del discípulo de Althusser, Behares propone su noción de "acontecimiento didáctico". El acontecimiento didáctico presupone por un lado una red estabilizada de sentidos anterior al propio acontecimiento, una predeterminación ubicada en el plano de la repetibilidad, donde todos los procedimientos de transposición didáctica ya han generado sus efectos de acondicionamiento y desproblematización. El sujeto bio-psico-social fue forcluido de la teoría de Chevallard, apunta Behares, aunque es habilitada la emergencia de una concepción del sujeto no egoica ni psicológica en las reflexiones de Chevallard sobre cronogénesis y topogénesis

del saber.[214] "El acontecimiento didáctico incluye, pues, sujetos, pero sujetos barrados, divididos, efectos de la "castración simbólica". La manifestación y la respuesta del Real en él articulan el lugar de lo contingente, irrepetible, *unheimlich*, del lado de unos sujetos atravesados por el Simbólico y que aparecen allí como efectos de este Real en la estructura" (Behares, 2008a, p.25). De lo que se trata es de negar la evidencia basada en una ideología empirista del conocimiento que toma por concepto lo que se presta inmediatamente a la descripción mediada por un sentido común.

Por último, Behares procede a elaborar una formulación de un triple funcionamiento del saber repartido en la tríada lacaniana del RSI. Hay un saber-hacer propio de la operatividad del imaginario, gobernado por la estabilidad de la representación en su forma de conocimiento. Hay saber propiamente dicho, también llamado falta-saber, donde el deseo se ve impulsado por la falta o la incompletitud estructural del orden simbólico, siendo escenificado en la fantasía (instalada a horcajadas entre lo simbólico y lo imaginario). El último registro consiste en un imposible-saber que se sustrae como real a toda representación. El acontecimiento de enseñanza, pese a todos los procedimientos mediacionistas de la transposición didáctica, es finalmente análogo al acontecimiento del saber en tanto que saber sabio, saber producido por una práctica teórica gobernada por la lógica inconsistente o por la incompletud estructural del orden simbólico, siempre decontruyendo los bloques y las tipificaciones que desproblematizan la materialidad teórico-epistemológica del saber.

6.4. Síntesis: Dialéctica entre teoría/ideología en la teoría del acontecimiento didáctico

Este extenso capítulo lo hemos dedicado largamente a la presentación y desarrollo del marco teórico-analítico desde el partimos para investigar diversos discursos sobre "enseñanza" o bien sobre "aprendizaje", o por lo general "enseñanza-aprendizaje", como se los caracteriza con frecuencia desde las didácticas e pedagoías hegemónicas. Debimos partir desde los fundamentos teóricos de la teoría psicoanalítica, comenzando por el descubrimiento freudiano y su metapsicología, seguido de los elementos teóricos

[214] En nuestra exposición sobe la didáctica de Chevallard hemos evitado el abordaje de la cronogénesis y la topogénesis por considerarla inesencial para los elementos conceptuales que necesitábamos despejar para platear la centralidad del saber en la enseñanza.

indispensables para entender la dialéctica de los registros real, simbólico e imaginario en el pensamiento lacaniano. Continuamos con la propuesta de renovación del marxismo en el pensamiento estructuralista con la formulación de un materialismo filosófico o dialéctico de Louis Althusser, quien fuera continuado con una teoría materialista del discurso por Michel Pecheux. Este materialismo renovado, influido enormemente por el psicoanálisis, nos proporciona una concepción dialéctica de a tensión entre ciencia o teoría e ideología, donde la una integra parte del proceso de la otra, sin fusionarse en un mismo fenómeno o entidad conceptual. Al llegar a nuestra tercera y última sección estuvimos en condiciones de abordar la teoría del acontecimiento didáctico, si no con todo, al menos con las principales conceptualizaciones psicoanalíticas y posestructuralistas que implica y que se encuentran en estado explícito e implícito en la teoría de Chevallard. Dada la complejidad y la extensión de lo abordado, resulta conveniente remarcar las líneas de continuidad entre las disciplinas y corrientes teóricas expuestas y así encontrarnos en condiciones de efectuar nuestro análisis empírico al fin.

Si bien el psicoanálisis emerge a finales del siglo XIX como una disciplina de tratamiento clínico de afecciones psíquicas que demandaron una nueva forma de conceptualización y acercamiento práctico al poder médico-psiquiátrico de la época, el descubrimiento de Freud no se restringe al campo de la clínica médica o psicológica. Esto lo atestigua la historia de la recepción del psicoanálisis en el campo de la filosofía desde el temprano interés que suscitó en los investigadores de la Escuela de Frankfurt en la década de 1920, hasta el lugar de contraciencia humana adjudicado al psicoanálisis por Michel Foucault hacia el final de *Las palabras y las cosas* (1966), bien avanzado el pensamiento estructuralista/posestructuralista, cuando el "retorno a Freud" de Lacan ya se encontraba desde los inicios de la década de 1950 produciendo sus potentes efectos en el paisaje intelectual francés de la época. El propio Freud mostró en numerosas ocasiones conciencia de la importancia de su obra al mostrar una relación ambigua con la filosofía, a la que admiraba por el valor sublime de su empresa pero reprochaba su especulación metafísica. Vimos esta ambigüedad en la composición del término "metapsicología": se trataba de un "más allá" de la psicología pero también de una metafísica reencontrada "más acá" de la filosofía, ya no en el plano de la especulación encumbrada sobre lo real y las posibilidades virtuales del conocimiento, sino en las manifestaciones espontáneas y cotidianas de "pensamientos inconscientes" sin pensador, escondidos en las múltiples formaciones de compromiso. Recordemos a este respecto que Freud entendió que su descubrimiento era la tercera herida infligida al narcisismo de la humanidad, luego de las

revoluciones teóricas de Copérnico y Darwin-Wallace. A mismo tiempo, Freud siempre estuvo atento a las resistencias que el psicoanálisis pudiera despertar en la comunidad científica y en la cultura de su tiempo.

De las extensas páginas dedicadas a la metapsicología freudiana queremos retener los siguientes puntos: el juego de oposiciones binomiales dialécticas en la teorización metapsicológica, la división del yo y el aparato psíquico como producto de las tensiones engendradas por esos mismos binomios, las oscilaciones dialécticas del yo que acaban por revelar su valencia narcisista (arreal-imaginaria), así como la naturaleza arreal del inconsciente que se objetiva en la fantasía como materialidad de la realidad psíquica.

Las oposiciones conceptuales complementarias de proceso primario/proceso secundario, principio de placer/principio de realidad, pulsiones sexuales/pulsiones de autoconservación o del yo, sistema inconsciente/sistema preconsciente-consciente, son dualismos dispares o asimétricos que hacen referencia a distintos aspectos o "puntos de vista" (tópico, dinámico, económico) del conflicto psíquico, alejado de sus manifestaciones empíricas más concretas o clínicas y llevado a la elaboración teórica más fundamental de la metapsicología. Las transacciones o compromisos que se producen entre estas tendencias contrapuestas son producto de un encuentro histórico ineludible en la vida del sujeto, que nos puede conducir a cuestiones cada vez concretas y contingentes. Sin embargo, aquí debemos subrayar el carácter dialéctico de estas oposiciones, siempre productor de nuevas síntesis o formaciones de compromiso que no agotan el resto real no pasible de ser reabsorbido en una transacción entre las tendencias opuestas del psiquismo, reproduciendo siempre el registro inconsciente del "más allá de la psicología", registro incognoscible en última instancia que para Lacan pertenece a la dimensión de lo real, nunca susceptible de "conocimiento" pero sí evocadora de "saber".

Identificamos una oscilación pendular o dos valencias en el concepto freudiano de yo: una valencia de talante biopsicológico y una valencia narcisista-libidinal. La valencia biopsicológica se refiere al yo como subsistema encargado del mantenimiento de la integridad biopsíquica del "individuo", lo que Pecheux llamará más tarde unidad egoica bio-psico-social. El yo hace frente a la inercia pulsional a la descarga integral del proceso primario "inhibiendo" las descargas, algo necesario en tanto el proceso primario, guiado únicamente por el principio de placer, desconoce las exigencias del principio de realidad. También, concomitantemente, es buscador de "signos de realidad" para asegurarse de la presencia efectiva del objeto necesario para la satisfacción de las pulsiones. El yo es el responsable de reestablecer una y otra vez laboriosamente una

conexión perdida entre placer y realidad. Sin embargo, no todo el yo está al servicio del proceso secundario: tras la recurrencia a la defensa patológica, el yo se dividió arrojando un fragmento de sí al comportamiento compulsivo del proceso primario. Es esta "porción" del yo, predispuesta a la elaboración imaginaria dada la fuente pulsional arreal que lo anima, la que cobrará toda su importancia en la valencia narcisista-libidinal del yo. El yo narcisista es producido por complejas operaciones que involucran a las pulsiones independientes y a la dependencia absoluta del *infans* con el *Nebenmensch* que lo sustenta. La estructura narcisista, el yo-placer, cobra una relevancia central en las reelaboraciones de Lacan sobre la naturaleza imaginaria del yo.

Retomando las investigaciones de Wallon sobre el niño y la identificación a la imagen en el espejo, vinculándolo con la teoría freudiana del narcisismo, Lacan funda su concepción del yo [*moi*] como identificación a la imagen especular que unifica una representación englobante de su propio cuerpo, siempre abrochada de un yo [*je*] que funciona como operador dialéctico entre los contenidos imaginarios unificantes e ideales y la dispersión centrífuga de lo real del cuerpo no susceptible de una captura imaginaria. Mientras que el yo [*moi*] proporciona un soporte-fundamento para la vida psíquica, también implica una alienación primordial del sujo en relación a lo real, alienación que debe ser relativizada o minimizada en sus efectos ultradeterminantes por la introducción del registro simbólico, encargado de dialectizar las tensiones entre lo imaginario y lo real. Es del orden simbólico que aparece una noción de sujeto no egoica, no imaginaria, en Lacan. Contra la posición de amo o Rey Sol del yo narcisista que se pretende amo de las cadenas de representaciones, considerándose causa de sus pensamientos, el sujeto es tomado por el significante, representado por este último, arrastrado en una cadena o red sobre la que carece de control alguno y que lo prexiste como discurso de la cultura anterior a él. No retomaremos punto por punto la problemática del sujeto cartesiano y de cómo el sujeto del significante relanza nuevamente la duda que la certeza había congelado demasiado pronto, y al mismo tiempo cómo el sujeto del psicoanálisis es también el sujeto cartesiano, por lo que se lo llama también "sujeto de la ciencia". Más necesario es insistir en el doctrinal de ciencia de Lacan y el lugar del sujeto clásico o ego en relación a la ciencia y la ideología.

Siguiendo en especial los estudios sobre la revolución galileana y la ciencia moderna de Alexandre Koyré, Lacan plantea formula una singular concepción de la ciencia. La ciencia moderna se constituye mediante una interrelación estrecha entre teoría y técnica a partir del viraje de la física galileana que emplea la matemática como un

instrumento de conocimiento preciso del universo empírico. Entonces, la ciencia puede ser concebida como una tensión dialéctica (donde conviven diferencia y asimilación) entre teoría/técnica o bien puede ser entendida como la progresiva unificación de la teoría y la técnica en una misma entidad, como si se tratara de dos caras de una misma moneda. Mientras que Milner (1996) prefiere hacer énfasis en la primera concepción, Gadet y Pecheux (1984) se inclinan hacia la segunda alternativa. Destacamos que mientras que la orientación de Milner, es una concepción más amplia ya que se abarca lo que hay de diferencia-disparidad entre teoría y técnica así como lo que hay de igualdad-simetría en el binomio teoría-técnica, la concepción de Gadet y Pecheux contempla casi exclusivamente esta última simetría entre teoría-técnica. Desestimando la potencia y el rol de la disparidad en el trabajo de la ciencia moderna, lo que la reduce a la ciencia a ser poco más que una ideología técnica o tecnológica. En otras palabras, mientras que Milner destaca la tensión que existe entre lo simbólico y lo imaginario, Gadet y Pecheux minimizan la autonomía específica de lo simbólico reduciéndolo a no ser más que un apéndice de lo ideológico-imaginario, muy al estilo del segundo Althusser.

Vimos que los esfuerzos de Althusser se balancean entre un llamado teoricismo, donde el acento de las reflexiones está puesto en la práctica teórica y la Teoría (en especial en las posibles articulaciones entre materialismo histórico y materialismo dialéctico), y sus ulteriores reflexiones sobre el carácter omnívoro de la Ideología, donde ya no queda tan claro el lugar de la especificidad de la práctica teórica. Afortunadamente, la reactivación de los estudios althusserianos en el panorama contemporáneo por la publicación de nuevos textos del filósofo marxista, así como por una mayor integración con la perspectiva de sus discípulos, está en condiciones de producir puentes más sólidos entre estas dos grandes posiciones de Althusser. La concepción de la práctica teórica se basa fuertemente en la recepción que el filósofo realiza de la concepción del orden simbólico de Lacan, así como su concepción de la ideología se refuerza por el orden imaginario. Hay todo un paralelismo entre el "retorno a Freud" de Lacan y la "vuelta a Marx" de Althusser en la medida en que ampos programas de investigación cuestionan al sujeto psicológico y al sujeto filosófico de la teoría moderna del conocimiento, lo que en definitiva se platea como una crítica al valor cognoscitivo del yo como agente de conocimiento y acción. El inconsciente produce pensamientos más allá de la volición y la aceptación del yo. El conocimiento del yo se basa en una estructura dual de reconocimiento-desconocimieno, donde acaba predominando la homogeneidad de la identidad que se refleja en la visión especular indefinidamente a sí misma, como en el

caso de la fascinación por la técnica o la tecnología, la autoafirmación o reconocimiento narcisista del poderío propio, a costa de un profundo desconocimiento de los existentes forcluidos por la vertiente más ideológico-imaginaria de la ciencia: el sujeto del inconsciente es forcluido de la ciencia moderna para Lacan, el habla como manifestación histórica del sujeto en la lingüística estructural es excluida del sistema sincrónico de la lengua, la historia es excluida de las doctrinas filosóficas y económicas para Marx-Althusser. La concepción de Lacan sobre el "conocimiento" se refiere fundamentalmente al conocimiento científico o cientificista en sus manifestaciones más estabilizadas e ideológicas. El "saber" apunta principalmente a una "presencia ausente", a una "causalidad fugitiva" o a un "eslabón perdido" que solo hallamos en estado de falta o de potencialidad no realizada. La superación del empirismo del trauma en el proceso de surgimiento del psicoanálisis en aras de una teoría retroactiva que tiene su materialidad clínica en la fantasía es un caso ejemplar de esta falta de positividad empírica. Con Lacan, el psicoanálisis avanza hacia una teoría lenguajera o estructural de la retroactividad operativa en la fantasía.[215] Althusser se ha referido a esta problemática epistemológica capital como "causalidad estructural" y como "teatro sin autor", de la que Miller ha dicho cuanto le debe al concepto de metonimia significante en Lacan.[216]

La propuesta didáctica de Chevallard renuncia a la intencionalidad instrumental o técnica de las didácticas hegemónicas, aún infiltrada en las didácticas críticas a veces consideradas "pospsicológicas" o "pospsicopedagógicas". Al tomar al saber en su problematicidad u opacidad epistemológica como materialidad primera de la enseñanza, Chevallard toma distancia del interés psicopedagógico en el aprendizaje, fenómeno de peso en el cual había sido diluido toda noción específica de "enseñanza" en las psicologías del siglo XX. Recordemos, de todos modos, que este proceso teórico/ideológico lo hemos abordado con mayor detención en el capítulo 2, y que aquí retomamos consideraciones que allí fueron gozaron de un mayor desarrollo en cuanto a la desaparición del concepto de enseñanza al ser absorbido por las teorías del aprendizaje, eminentemente psicológicas. Puede verse el gesto teórico de Chevallard como una consecuencia local en la disciplina didáctica de la ruptura global que implican los cortes epistemológicos del

[215] Recordemos que Lacan insiste en ser el primero en destacar la importancia central del *apres-coup* en la teoría freudiana. "Pueden encontrar el a posteriori en las primeras páginas de cierto diccionario que salió hace poco. Huelga decirles que nadie habría puesto nunca este a posteriori en un diccionario freudiano si yo n lo hubiera expuesto en mi enseñanza. Nadie nunca antes que yo abía notado el alcance de este nachtraglich, aunque esté en todas las páginas de Freud" (Lacan, 2007, p.66). El diccionario en uestión es el elaborado por sus otrora discípulos Jean Laplanche y Jean-Bertrand Pontalis.
[216] Véase al respecto Wahl (1975, pp.148-150).

psicoanálisis, el marxismo y el estructuralismo (o más precisamente los posestructuralismos lacaniano y althusseriano) en la tradición moderna del pensamiento occidental, como una derivación puntual de la herida efectuada al narcisismo de la humanidad, siguiendo las reflexiones de Freud sobre su propio descubrimiento-invención.

Así como en las investigaciones epistemológico-ideológicas de Althusser encontramos una tensión agonística entre la práctica teórica y las prácticas ideológicas, en la didáctica investigativa de Chevallard encontramos una tensión admitida por el propio autor entre el enfoque de la didáctica epistemológica, centrado en la problematicidad del saber sabio en los contextos originarios de su producción (recordemos que la práctica teórica es definida como proceso y condiciones de producción del saber por Althusser), y el enfoque socio-antropológico del estudio de la vida social de los saberes, de sus trayectorias de circulación en diversas esferas institucionales. Con su inserción de la epistemología didáctica en una antropología didáctica, Chevallard evita caer en un idealismo teoricista (al modo en que Althusser se reprocha sus primeras tentativas de construcción del materialismo dialéctico). Sin embargo, como ha señalado con insistencia Behares (2008a), esta última vertiente presenta algunos peligros de reduccionismo sociológico si se lleva demasiado lejos la descripción de las prácticas sociales en detrimento de la problematicidad epistemológica de los saberes, riesgo que en opinión de este autor se ve especialmente concretado en las disquisiciones de Clevallard sobre la noósfera. El concepto de transposición didáctica, central en la propuesta de Chevallard, es un operador dialéctico entre la epistemología didáctica y la descripción fenomenológica de la vida social de los saberes.

La problematicidad epistemológica del saber encuentra sus fundamentos teóricos más sólidos y vastos en las consecuencias teóricas del psicoanálisis para la teoría del conocimiento de la tradición de las filosofías de la conciencia donde el sujeto-ego-conciencia da por asegurada su existencia y su capacidad de ser agente del pensamiento. Esta crítica, retomada por el materialismo discursivo de Althusser y sus discípulos, es coextensiva al cuestionamiento del sujeto egoico bio-psico-social esencialmente ideológico-imaginario, siguiendo en este punto especialmente a Pecheux.

La concepción del acontecimiento didáctico de Behares (2008a) parte la didáctica de Chevallard, aunque realzando o tornando más manifiesta la dimensión psicoanalítica y posestructuralista presente de manera explícita e implícita que muchas veces se obvió en la lectura de *La transposición didáctica*. Así, Fernández Caraballo (2008) se encarga

de ahondar la dimensión epistemológica del estudio del didacta francés profundizando las premisas psicoanalíticas y retomando la concepción lacaniana de la ciencia como una práctica que habilita tanto la tensión dialéctica gobernada por la estructuración simbólica como las clausuras ideológico-imaginarias que encuentran su base en la pasión narcisista del reconocimiento y de dominio, cuya contracara es el desconocimiento de la irrepetibilidad de lo real. Behares, por su parte, siguiendo en particular a Pecheux (1988), elabora su concepción del acontecimiento didáctico como acontecimiento del saber, cuya materialidad primera es la ciencia, la teoría o la práctica teórica, sin disolverlo en problemáticas de los "procesos de aprendizaje" que han atendido las corrientes psicopedagógicas, preocupadas en un objeto de conocimiento y diagnóstico muy distinto al de la estructural incompletud del saber-simbólico, siendo producido más allá del objeto de la psicología y la pedagogía.

Cabe esperar que la universidad, siendo la sede social del saber por excelencia, sea un espacio social donde la enseñanza del saber encuentre un ámbito de expresión privilegiada, como lo ha hecho a lo largo de su historia, aunque no sin conflictos, luchas y posiciones heterogéneas. Sin embargo, esta expectativa encuentra numerosos obstáculos y contraejemplos en los discursos sobre enseñanza universitaria en la actualidad, como se vio en el capítulo 3. En realidad, las nociones ideológicas que nutren al pedagogismo, al psicologismo y demás preceptos que pueblan el imaginario conceptual de las ciencias humanas y/o sociales, emplazados concretamente en nociones "epistemológicas" y "pedagógicas" que expusimos en el capítulo 5, predominan ampliamente en la reflexión científico-intelectual sobre enseñanza universitaria. Tras la extensa exposición teórica realizada en este capítulo, nos encontramos ahora sí en condiciones de llevar a cabo nuestro análisis empírico del discurso sobre enseñanza universitaria predominante en la reflexión científico-intelectual de la UdelaR en la actualidad, nucleado especialmente en torno al discurso sobre "aprendizajes integrales".

7. 7. DIALÉCTICA ENTRE IDEOLOGÍA Y TEORÍA EN EL DISCURSO SOBRE "APRENDIZAJES INTEGRALES"

Ahora toca, finalmente, presentar nuestro análisis del discurso sobre aprendizajes y prácticas integrales desde la teoría de la enseñanza psicoanalíticamente orientada en la que nos posicionamos. Retomamos la conceptualización del psicologismo, el pedagogismo y el normalismo para delinear sus principales coordenadas ideológicas y establecer una continuidad entre el pedagogismo y el discurso sobre aprendizajes integrales. También buscamos localizar este discurso, ya no meramente en los parámetros del campo pedagógico, sino en el amplio territorio de reflexión de las ciencias sociales contemporáneas, con lo que pretendemos dictaminar una tendencia muy generalizada hacia el eclecticismo conceptual y los usos y desusos rápidos de los "marcos teóricos" de acuerdo a necesidades contextuales dominadas por necesidades prácticas. La reflexión educativa destaca en este eclecticismo principalmente, a nuestro juicio, por ser un ámbito en el que intervienen todas y cada una de las ciencias sociales y no por un déficit epistémico particular de las "ciencias de la educación", como en ocasiones se piensa.[217] Las nociones de aprendizajes integrales, comunicación dialógica, prácticas, y tantas otras nociones que acompañan, son un ejemplo prístino de esta tendencia de las ciencias sociales a proliferar en conceptos que se ajusten rápidamente a las necesidades del momento en detrimento del trabajo intelectual preocupado por la profundización en el rigor conceptual. Someteremos los conceptos rastreados a la dialéctica entre teoría/ideología y confrontaremos este discurso, que consideramos ser una variante del pedagogismo, a una concepción de la enseñanza universitaria estrictamente ligada a la práctica científica y teórica.

7.1. Ideologemas del discurso sobre aprendizajes integrales

El discurso sobre aprendizajes y prácticas integrales se caracteriza por una serie de ideologemas, es decir, por un agrupamiento de núcleos nocionales fundados en razones

[217] Incluso una didacta como Camilloni es presa de este discurso cuando dictamina el vaciamiento de la didáctica en contraposición a las restantes ciencias sociales y humanas.

ideológicas antes que fundamentados en criterios teóricos relativamente rigurosos. En primer lugar, atengámonos a un conjunto de ideologemas muy extendidos en las ciencias sociales contemporáneas: estos son la idea de una positividad empírica de las prácticas, el sujeto como unidad bio-psico-social, la concepción del lenguaje como instrumento de comunicación y el trabajo interdisciplinario como revolución epistemológica.

El primero de estos ideologemaa lo hemos visto surgir por doquier y se refiere a *la práctica como alternativa positiva frente a la negatividad o virtualidad estéril de la teoría*. La revolución epistemológica contemporánea, afirmada desde tantas disciplinas sociales y tantos autores con diversos matices y con vocabulario variado, consistiría en la superación de una autonomía rígida y anticuada entre teoría y práctica que habría afectado especialmente a las ciencias humanas y sociales hasta ahora, cuando no a toda la ciencia y saberes modernos, ya que se llega fácilmente a este tipo de esquematización ultra simplificada (como se pudo apreciar en el capítulo 5). El puro imaginario de la especulación teórica se desvanecería en este giro hacia las *prácticas reales*, cuya materialidad empírica no se pone en discusión. Esta posición "realista" está referida por Althusser en la ideología empirista del conocimiento. El giro voluntarista hacia la práctica conlleva la superación de todo dualismo dispar o asimétrico, se anula cualquier negatividad o tensión de fuerzas en el proceso del conocimiento. El ejemplo de Schon de una "epistemología reflexiva" de las "prácticas profesionales" es muy ilustrativo, ateniéndonos a uno de los muchos discursos aquí trabajados, si nos limitamos específicamente a un autor que busca contribuir al campo de la didáctica y la pedagogía. Vimos lo esencial que es la noción de práctica en las propuestas de Rheaume, Santos y Freire, autores donde la *praxis* parece ser la *quiddité* de toda su novedad intelectual.

La concepción clásica del sujeto como ego en la teoría moderna del conocimiento ha proporcionado filosóficamente lo esencial para el ideologema del sujeto pragmático, empírico o psicológico, o, como lo ha llamado Pecheux, la unidad egoica bio-psico-social. A diferencia de la problematización que introduce el kantismo al dividir al sujeto en empírico y trascendental, la psicología se desentiende y olvida la problemática trascendental para concentrarse únicamente en el sujeto empírico. La materialidad de este sujeto también es evidente desde el sustento de la ideología empirista del conocimiento. Se trata de un sujeto que piensa activamente, que actúa por decisión propia y que moldea los procesos en los que interviene de acuerdo a su libre arbitrio, siempre que haya consenso dialogado con los restantes actores involucrados en una misma práctica. Aquí no hay ninguna división del psiquismo ni del sujeto, ningún antagonismo dialéctico

subjetivo. Hay un yo y un nosotros, una comunidad de muchos "yo" vinculados por procesos comunicativos.

El ideologema de la comunicación se basa en la concepción del lenguaje como instrumento de comunicación. Si el lenguaje es un instrumento comunicativo, su átomo elemental es el signo en tanto representa a un objeto para alguien. No hay aquí pistas de la concepción lenguajera del inconsciente en el que el lenguaje no comunica, al menos no se puede decir que esa sea su función primordial en la teoría psicoanalítica ya que su estructuración depende de la represión y la división psíquica, lo que conlleva una dilatación de los procesos comunicativos y una opacidad infiltrada en la transparencia comunicativa. Las continuas referencias a procesos de comunicación dialógica son muy distintas, sino contrarias, a la tensión dialéctica entre lo comunicable y lo incomunicable, finalmente entre lo representable y lo irrepresentable. Con el psicoanálisis encontramos un factor negativo que instaura un conjunto de oposiciones dialécticas que no se pueden traducir en un juego de fuerzas aglutinadas en un trabajo sinérgico, el factor negativo, en última instancia un real que no cesa de no inscribirse en el conocimiento, insiste como fuerza separadora contra toda concepción monista del conocimiento y la acción.

Se encuentra muy extendido el ideologema del trabajo interdisciplinario que se sustenta en la materialidad empírica de las prácticas: hay colaboración interdisciplinaria si se pone a practicar a diversos especialistas entre sí. El problema es que no es lo mismo hablar de colaboración interdisciplinaria entre ciencias exactas y naturales, por un lado, y ciencias sociales y humanas, como veremos aquí. Además, el discurso interdiscplinario siempre aparece vinculado a las lógicas de demanda social de investigación-acción, lo que muestra su carácter pragmático y resolutivo antes que investigativo en el sentido más fundamental. La materialidad empírica de la práctica se impone con mucho en estas consideraciones a la división interna de los saberes en ciencias sociales y humanas. Los ideologemas de la positividad de la práctica y su potencialidad integrativa, del sujeto egoico biopsicosocial, del lenguaje como instrumento de comunicación y del trabajo interdisciplinario son propios de la reflexión general de las ciencias sociales, fuertemente basados en una ideología empirista del conocimiento.

En el discurso sobre aprendizajes integrales, estos ideologemas adquieren expresiones particulares, íntimamente dependientes de los antes mencionados. Vimos la preponderancia del concepto de prácticas de enseñanza con que se define a la didáctica contemporánea (Camilloni, Litwin). Allí, el binomio enseñanza-aprendizaje como

proceso comunicativo sin opacidad entre el acto de enseñanza y la adquisición de conocimientos presupone los ideologemas de la unidad egoica bio-psico-social y del lenguaje como instrumento de comunicación. La disolución del concepto específico de enseñanza en la noción de aprendizaje responde a la descontemplación de la problematicidad de los saberes como materialidad de la enseñanza a favor procesos empíricos tematizados en términos cognitivistas, o, expresado en otros términos, los problemas teóricos, epistemológicos o gnoseológicos son transpuestos a problemas psicológico-cognitivos, procesos que se conciben más o menos independientemente de los saberes implicados, donde estos últimos son concebidos distantemente como "contenidos". El enfoque de la educación por competencias[218] es un ejemplo clave y extremo de supresión de los saberes como materialidad de la enseñanza en la actualidad. Litwin, como se vio, rechaza el enfoque por competencias al observar que allí los aprendizajes son concebidos como procesos separados de los contenidos de enseñanza.

La absorción de la noción de enseñanza en la de educación responde a razones similares: la materialidad empírica de la práctica se ajusta mucho mejor a la transmisión de valores morales y/o pautas de comportamiento que a la transmisión de problemáticas científicas e intelectuales. Cuando se habla, en el marco del pedagogismo de la integralidad, de "prácticas integrales", se reitera el ideologema de la positividad empírica de las prácticas que predomina en el imaginario de las ciencias sociales, con el agregado de la noción de "integralidad" que se refiere a la capacidad de síntesis unificante de dichas prácticas en relación a las tensiones dialécticas entre teoría-práctica, universidad-sociedad, investigación-acción, enseñanza-acción y seguramente todos los dualismos especulares imaginables. Dicho de otro modo, la noción de "integralidad" produce un mayor impulso a la capacidad de síntesis entre investigación y acción que caracteriza a las prácticas, en la modalidad en que ya son preconcebidas en el imaginario de las ciencias sociales.

En el discurso sobre aprendizajes integrales vimos también un ideologema pedagógico muy difundido: se opone caricaturescamente la memoria al razonamiento, como si se tratara de facultades intelectuales antagónicas y no complementarias, también se emparienta con la oposición exacerbada entre teoría y práctica en la medida en que se muy malentiende la teoría como un compendio de "formulas" y conceptos librescos no operativos que se oponen fuertemente al razonamiento "libre", al "aprender haciendo",

[218] Lo hemos abordado en el capítulo 3.

donde la práctica, como siempre, adquiere todos los poderes de la nueva síntesis. La antinomia entre docente-alumno, que se resuelve por la declaración del interés en el "aprendizaje del alumno", prolonga el ideologema que disuelve la enseñanza del saber en el fenómeno del aprendizaje, esta vez reforzado por la "persona" del alumno, lo que suma fuertes acentos demagógicos al discurso. Como dicen Fernández Liria y Serrano García ¿quién osaría oponerse reclamos tan meritorios y loables, si ese fuera el principal problema de la enseñanza superior?

Adelantemos aquí que se añaden una serie de modismos como "aprender a aprender" o "aprender a enseñar" que desde la posición de la teoría del acontecimiento didáctico se consideran nociones ideológicas típicas del instrumentalismo procedimental pedagógico. Desde la teoría en la que nos posicionamos, entendemos que lo esencial del "saber enseñar" depende de "saber del saber", ya que es falso que quien no sepa de un campo de saberes/conocimientos puede enseñar a enseñar sobre ese campo. Esto no quiere decir que el principal factor sea el único que cuenta, no es así en absoluto. Existen registros de comunicación adecuados a las instituciones y los contextos sociales que el docente debe necesariamente emplear, existen también factores personales de motivación, que en última instancia son muy poco gobernables por procedimientos pedagógicos instituidos de todos modos. Como dice Moreno Catillo al referirse a la pedagogía:[219]

> Significaba hasta hace poco el arte de enseñar, y que depende de la capacidad de hablar claramente y de saber escuchar, de la capacidad de entusiasmarse y entusiasmar a los demás, de la capacidad de combinar cierta dosis de autoridad y severidad […] con la cortesía, la serenidad las buenas maneras. Todas esas son cosas que uno puede aprender observando a los buenos profesores, pero que propiamente no puede enseñar. Se parece mucho al arte de tener amigos, que también se puede aprender observando, pero que tampoco se puede enseñar (Moreno Castillo, 2016, p.20).

Hay un conjunto de procedimientos didácticos y pedagógicos, donde la enseñanza de saberes/conocimientos y la función educativa se combinan, que se enseñan en las prácticas de enseñanza en los centros de formación en educación que son de importancia

[219] De acuerdo a nuestro marco teórico-analítico y siguiendo nuestro rastreo sobre las mutaciones discursivas en didáctica y pedagogía, lo que el autor llama pedagogía concierne más bien a la didáctica.

capital para la enseñanza y la educación en los niveles primarios y secundarios de enseñanza, tales como la organización de texto y los esquemas didácticos en el uso del pizarrón, el modo de interrogar a los alumnos, sea para evaluar o para motivarlos, sean simples preguntas de rememoración de información para recapitular o preguntas complejas de razonamiento para avanzar en nuevos conocimientos, planificación de la unidad temática del curso, planificación de la clase, hablar forjando la distancia y al mismo tiempo crear un clima de cordialidad y confianza,[220] el uso de las TICs, entre otras modalidades concretas de instrumentación de la práctica. Sin embargo, los procedimientos más concretos de las didácticas y pedagogías que intervienen en la formación de profesionales docentes en la enseñanza primaria y secundaria disminuyen notoriamente en importancia y significación cuando pasamos a la formación de investigadores (aunque no necesariamente en la formación de profesionales[221]), a medida que importa cada vez más la emergencia de las problemáticas investigativas de los campos del saber. En este último caso, importa entonces estar inmerso en las problemáticas de investigación y es el estar en conocimiento de los propios saberes y sometido a sus interrogaciones lo que se volverá principal en la transmisión, mucho más que cualquier procedimentalismo exterior al saber a transmitir. Agreguemos, con Fernández Liria y Serrano García (2009),[222] que la noción de "aprender a aprender", muy en boga en las reflexiones pedagógicas actuales (excede al pedagogismo en la integralidad) es un ejemplo superlativo de no-concepto, distintivo de una jerga vacía de contenido conceptual.

Volvamos a las reflexiones sobre aprendizajes integrales. En este discurso, el ideologema del sujeto-ego estable también adquiere una acentuación hiperbólica. Detectamos una suerte de simetría inversa entre subjetivismo–teoría donde el acrecentamiento de uno empobrece al otro.[223] En este caso en concreto, el subjetivismo

[220] En este último aspecto ya entramos en cuestiones algo más difíciles de enseñar que meros procedimientos técnicos, tal como la función educativa de desarrollar la autoestima. Generar un clima de cordialidad y respeto, así como la capacidad de fortalecer la confianza en sí mismos de los alumnos, son a nuestro criterio cualidades difíciles de transmitir, del orden de las capacidades que Moreno Castillo entiende que se aprenden casi intuitivamente, donde una disciplina teórica tiene poco para "enseñar a enseñar".
[221] Vimos la distinción entre la enseñanza en la formación de científicos e intelectuales y la formación de profesionales la encontramos trabajada en las reflexiones de Vaz Ferreira sobre la enseñanza superior en el capítulo 4.
[222] Vimos la crítica al discurso pedagógico que acompañó la puesta en marcha del plan Bolonia en el capítulo 3.
[223] La antinomia entre sujeto–objeto, libertad–determinación, encarna un problema gnoseológico básico de las ciencias humanas. Vimos al respecto que la obra de Marx da muestras de una fuerte ambivalencia aquí, donde disponemos de un Marx ideólogo-político y un Marx teórico de las formaciones socioeconómicas, que no es asimilable conceptualmente al primero (ver Jameson, 2013).

voluntarista se encuentra tan reforzado como se haya disminuida la problematización teórico-epistemológica. *El eclecticismo conceptual que pasa por trabajo interdisciplinario es consustancial al incremento de la voluntad del sujeto de tomar fragmentos de conocimientos a su libre ocurrencia, evadiendo las especificidades de los objetos teóricos de un campo de saberes/conocimientos*. En Santos y Freire es particularmente destacado el subjetivismo (sobre todo como subjetivismo social) tras el rol de "máscara de la dominación" al que se ven acotados todos los saberes. En sus propuestas los saberes no son más que la afirmación de poderes, siendo los primeros no más que un simulacro de verdad. Pero esto es una simplificación unilateralista ya que con afirmaciones de este tipo no se explica por qué el poder necesita adquirir la forma de una verdad para materializarse en un discurso y por qué no puede simplemente afirmarse en términos de fuerza directamente coactiva, sin relación con la verdad. También Rodríguez Giménez (2015) ha llamado la atención sobre esta simplificación en los discursos que trasmutan toda problemática epistemológica en relaciones de fuerza puramente sociales y subjetivas, asimilando los saberes, y cualquier discurso (ya que no hay relación representable con la verdad, esta queda excluida de la reflexión), a máscaras del poder, representado únicamente en su forma hegemónica, concentrada. Más allá del equívoco de esta concepción del saber, señalemos también lo equívoco de esta concepción del poder. Recordemos una vez más, con Foucault, que este maniqueísmo del poder, concebido únicamente como propiedad de unos afortunados y privación de unos cuantos desafortunados, es insuficiente. "Las relaciones de poder no deben ser consideradas de una forma esquemática, del tipo: por un lado existen los que tienen el poder y, por otro, los que no lo tienen" (Foucault, 1999, p.253). Por ello el autor de *Vigilar y castigar* concibe al poder como un conjunto de relaciones estratégicas.

Finalmente, el discurso sobre aprendizajes integrales responde a una *ideología instrumentalista del conocimiento* (Althussser), aunque este instrumentalismo no es asimilable únicamente a un cientificismo positivista, como a veces se piensa de la noción de instrumentalidad. Sucede que el impulso de la ideología empirista del conocimiento, que hace recaer todo el peso de la reflexión de las ciencias sociales en la materialidad evidente de las "prácticas", encuentra su justificación en el ideologema de una integración de acento "realista" entre sujeto–mundo, muchas veces defendida como un postulado materialista. Esta unidad elemental conformada por el dualismo par, simétrico o imaginario mencionado (sujeto–mundo), se formula constantemente en el discurso de las ciencias sociales y humanas como una adecuación, ya sea en términos de necesidades,

anhelos, deseos o expectativas. Lo instrumental, entonces, se refiere a esta adecuación integrativa del binomio sujeto-mundo.

Es bueno recordar en este punto, aunque sea de manera resumida, cuan distinta es la "epistemología" meta-psicológica del psicoanálisis, donde el carácter *arreal* del trasfondo del conflicto psíquico atenta contra este realismo y donde se descubre siempre una falta de adecuación entre los binomios sujeto/mundo, entre principio de placer/principio de realidad, entre realidad psíquica/realidad material. El surgimiento del psicoanálisis, clásicamente remitido en los estudios historiográficos, genealógicos y arqueológicos sobre psicoanálisis al descubrimiento de la fantasía como materialidad del "trauma" psíquico y al abandono del realismo empirista que postulaba hechos históricos concretos como causa del advenimiento de la neurosis. Desde el comienzo de los desarrollos teóricos expuestos en el capítulo 6, hemos abordado discursos teóricos que desmontan las categorías ideológico-imaginarias más corrientes de los nudos nocionales y encadenamientos de razones expuestos en el capítulo 5. En las secciones que siguen en este análisis, los ideologemas que acabamos de delimitar reaparecerán constantemente.

7.2. Pedagogismo, normalismo y transposición didáctica

Trabajamos en el capítulo 2 los elementos conceptuales conformadores de la teoría moderna de la enseñanza o didáctica moderna. Caracterizamos hacia el final de ese capítulo, siguiendo a Behares (2012) y Rodríguez Giménez (2012), lo que cabe entender por pedagogismo y normalismo. Ahora debemos retomar estas conceptualizaciones vinculándolas con el proceso estructural de la transposición didáctica y la transposición institucional ya que estos procesos discursivos y no discursivos, conceptuales y prácticos, teóricos e ideológicos, se combinan en una espesa red de intercambios históricos en la que no es tarea sencilla discernir cuánto hay de componentes doxásticos o ideológicos en la didáctica moderna y en el pedagogismo que la absorbe hacia el siglo XIX y en especial en el siglo XX. No pretendemos brindar ninguna solución definitiva sobre esta cuestión. Sin embargo, se nos impone la labor de cartografiar una tensión de fuerzas entre ciencia/ideología, o más ampliamente, entre teoría/ideología en relación a estos dominios técnicos y conceptuales. Así, es necesario desarrollar estos vínculos en la problemática de la dialéctica entre teoría/ideología, trabajada en el capítulo 6.

A partir del corte epistemológico efectuado por la ciencia galileana se accede a la ciencia moderna como conjunto de procedimientos de matematización de los existentes empírico-contingentes, cuya totalidad se designa con el nombre de universo. El matrimonio entre teoría-técnica es muchas veces problemático, donde cada uno de estos términos considerado en su dimensión específica se acerca asintóticamente al otro, otras veces simplemente se distancian o desencuentran, pero el ideal de ciencia moderna galileana es aquel donde ambos se retroalimentan mutuamente, tendiendo a una relación circular o especular, donde en algún punto ideal, aunque potencialmente real, se encuentran plenamente teoría y técnica, o mejor dicho sujeto-teoría-técnica, donde finalmente triunfaría la concordancia, la identidad y la reflexividad. En el capítulo 6 hemos puesto en entredicho esta vertiente más ideológico-imaginaria de los saberes-conocimientos modernos, dimensión que sin lugar a dudas se encuentra comprometida en la estructura de la ciencia, pero que sin embargo para nada agota la racionalidad que allí se pone en juego. El sujeto, el habla, la historia, son existentes que se resisten a la matematización y que insisten como un real productor de desequilibrios en el corazón de tanta simetría.

La didáctica moderna, por consiguiente, encarnada en el ideario pan didáctico de Comenio (en el lema de "enseñar todo a todos"), se configura en torno a una intencionalidad instrumentalista, que, teniendo muy en cuenta la importancia del conocimiento para un proyecto de sociedad y cultura, busca organizar los conocimientos en base a determinados criterios (ir de "lo más simple a lo más complejo") para instruir sistemáticamente a los individuos desde la infancia. Behares ha señalado que esta pretensión instrumentalista ha desplazado el eje de la reflexión didáctica desde preguntas de naturaleza óntica o epistémicas como "qué es enseñar" o "qué condiciones hacen posible una enseñanza" a preguntas predominantemente metodológicas del tipo "cómo enseñar más y/o mejor". Puede decirse que las tendencias de la teoría antigua de la enseñanza nos confrontaban constantemente con las posibilidades y límites de la enseñanza mientras que el interés mediacionista-instrumentalista de la teoría moderna de la enseñanza dan esta posibilidad por un hecho positivo del cual los esfuerzos del didacta deben encaminarse a sacarle el máximo provecho. Las investigaciones de Behares sobre teoría antigua de la enseñanza, atendiendo especialmente los casos de San Agustín y Santo Tomás, muestran sendas reflexiones de estos autores sobre las condiciones de la enseñanza, remarcando la posibilidad del saber y sus relaciones con el lenguaje, así como

los límites de la representación y el entendimiento humano, entre otras complejas cuestiones que nos es imposible retratar aquí.

La concepción de la práctica de enseñanza como impregnada de transposición didáctica, como hemos visto en el tratamiento de la cuestión realizado por Chevallard (1995), es susceptible de remontarse al nacimiento de la didáctica moderna. La intencionalidad mediacionista de la didáctica en su forma moderna temprana (prepsicológica, antes de ser absorbida por la psicopedagogía), como se la ve extenderse entre los siglos XVII y XVIII, llamada también "didáctica de la mediación" (Behares, 2008a), puede concebirse sin dificultades en términos de acondicionamiento didáctico transpositivo. La mediación es justamente transposición: reorganización de los saberes de acuerdo a criterios de racionalidad que no son necesariamente los de su producción en los ámbitos académicos requeridos para tales fines. En este sentido, el fenómeno de transposición didáctica tematizado por Chevallard excede a la crítica coyuntural de la didáctica de finales del siglo XX y del psicologismo, el fenómeno transpositivo es esencial a la teoría moderna de la enseñanza.

Existen varios puntos de contraposición entre la didáctica moderna y la didáctica investigativa o epistemológica del autor francés. El desplazamiento de la interrogación sobre las posibilidades y condiciones de la enseñanza que se encontraban en la teoría antigua de la enseñanza en aras de la inflexión metodológica por una maximización de los efectos de la enseñanza puede interpretarse como una reducción o relativa clausura (o tendencia a la clausura sin que efectivamente se produzca) de la problematicidad epistemológica de los saberes/conocimientos. El correlato de esta desproblematización, o alejamiento del saber como materialidad primera de la enseñanza, es el acceso a una representación de las acciones o prácticas tenidas desde entonces como materialidad primera de la enseñanza. Tenemos un desplazamiento de la problematicidad del saber a las prácticas de enseñanza, donde el olvido de la positividad del primero es la condición de la representación positiva de la segunda. Aunque la expresión enseñanza-aprendizaje fuera oriunda del siglo XX, su constructo conceptual y su intencionalidad ideológica se encuentran proyectadas en la reflexión didáctica desde el siglo XVII. Este re-emplazamiento en las "prácticas" de enseñanza, representadas como conjunto de acciones positivas, empíricas, observables y controlables, sienta las bases para una práctica instrumental o técnica que se subordina rápidamente a un proyecto político-educativo que se aprecia en lo que aquí hemos abordado con el nombre de pedagogismo. Retengamos, por el momento, la contradicción excluyente entre centralidad de la problematicidad del

saber y la centralidad de las prácticas como materialidad u objeto de la reflexión didáctica. Todo sucede como si la consolidación discursiva de la segunda dependiera de la estricta *negación* de la "realidad" de la primera. Podemos decir, siguiendo el mismo razonamiento, que la absorción de la "enseñanza del saber" en el discurso sobre "aprendizaje de conocimientos" tiene por condición una reificación ideológico-imaginaria que consiste en la negación de los existentes que se resisten a la representación estable del conocimiento y a las teorías del aprendizaje que alcanzan su máxima expresión cientificista en las psicologías del siglo XX.

> Si algo es aceptado casi universalmente en estos territorios es un sentimiento de poquedad, derivado probablemente de la sujeción demasiado evidente de la investigación didáctica a la inmediatez de las prácticas escolares, con una endeble reflexión básica de las cuestiones epistémicas y teóricas que las subyacen. En efecto, desde las primeras décadas del siglo XX el campo de estudios se somete bastante mecánicamente a su supuesta dimensión técnica y tecnológica, que en general se justifica como tal desde una argumentación ético-política de naturaleza pedagógica: "lo importante es mejorar la eficiencia de la enseñanza y favorecer a los aprendientes que son su centro. El fenómeno de la enseñanza deja de ser así un objeto humanístico con interés intelectual propio para reducirse a un conjunto de pseudo-objetos evidentes: las metodologías, las prácticas, los aprendizajes, las mediciones, y otros que tienen la misma impronta inmediatista" (Behares, 2012, p.3).

La subordinación del objeto conceptual "enseñanza" al objeto "educación" y "aprendizaje", es decir, la perdida de lo específico del fenómeno de enseñanza en la reflexión científica, filosófica e intelectual, se consolidó en formaciones teórico-discursivas que abordamos bajo los nombres de psicologismo y pedagogismo. Para caracterizar los núcleos conceptuales e ideológicos de ambos, Behares formula una serie de consideraciones que entendemos que se encuentran en una potente convergencia con las extensas investigaciones del pensamiento francés que, yendo desde la filosofía del concepto de George Canguilhem con sus críticas mordaces a la psicología, hasta el athussero-lacanismo que inspiró un imponente caudal de investigaciones del Círculo de

Epistemología,[224] presentan una crítica implacable a la falta de rigor en la conformación de los fundamentos epistemológicos de la psicología, así como descubren las directrices ideológicas que guían su elaboración conceptual y práctica, insistiendo de diversas maneras en lo que conllevan las distintas corrientes psicológicas de normalización-adaptación social, productiva y cultural. Ya fueron expuestas las líneas generales de estas investigaciones en el previo capítulo. Retomamos estas consideraciones, ahora con el objetivo de conceptualizar con precisión el psicologismo que caracterizamos de manera algo más limitada en el capítulo 2.

Hemos dicho que en el comienzo de su "retorno a Freud", a inicio de los años 50, Lacan encauza buena parte de sus esfuerzos a redescubrir las dimensiones de la ruptura epistemológica realizada por Freud, donde se descubre la existencia de un inconsciente constituido por pulsiones reprimidas inadmisibles para los ideales culturales a los que obedece el yo. toda una región de la psiquis permanece inaccesible tras su escisión entre un sistema inconsciente y un sistema preconsciente-consciente, donde el inconsciente es una polaridad última "real", siguiendo a Lacan, no capturable en el orden de la representación, movilizado por energías libidinales desligadas, productor de fantasías y deseos que se resisten a coincidir con una "realidad material" o ser cercadas por la cultura o el "principio de realidad" y en ultimo asiento movilizado siempre hacia la alteridad por la insistencia desintegradora de la pulsión de muerte. Vimos en las secciones dedicadas a las valencias del yo en la teoría freudiana en el capítulo anterior que el propio yo se divide como consecuencia nefasta ("patológica") de la operación represiva. "El inconsciente escapa por completo al círculo de certidumbres mediante las cuales el hombre se reconoce como yo" (Lacan, 1999, p.18). Muy por el contrario, la psicología siempre procura redimensionar los poderes, facultades y/o capacidades del yo, realzando sus potenciales cognitivos, praxiológicos y productivos, subestimando lo que hay de deficitario, imaginario, alienante y paralizante en la estructura yoica. Lacan denuncia con firmeza las tendencias posfreudianas en el corazón del movimiento y las instituciones psicoanalíticas donde se estaba llevando a cabo un proceso de reabsorción de lo real del descubrimiento de Freud en el imaginario común dela psicología, que también es el imaginario o la ideología de la cultura moderna.

[224] Por mencionar los ejemplos más evidentes que han sido incluidos en la exposición realizada en el capítulo 6.

> Las nuevas perspectivas abiertas por Freud estaban llamadas a abolir las precedentes. Sin embargo, por mil flancos algo se produjo en el manejo de los términos teóricos, y reapareció una noción del yo absolutamente distinta de la que implica el equilibrio del conjunto de la teoría de Freud, y que, por el contrario, tiende a la reabsorción, como se dice además con toda claridad, del saber analítico en la psicología general, que en este caso significa psicología preanalítica […] Esto sigue siendo muy enigmático. Sería incapaz de afectarnos si no trascendiera el conflicto entre escuelas, entre retrógrados y avanzados, ptolemaicos y copernicanos. Pero va mucho más allá. Se trata del establecimiento de una complicidad concreta, eficaz, entre el análisis, manejo liberador, desmistificante, de una relación humana, y la ilusión fundamental dé lo vivido por el hombre, al menos por el hombre moderno (Lacan, 1999, pp.12-13).

Resultan clarificadores, en aquella coyuntura teórica e histórica, las referencias críticas de Lacan a la *ego psychology*, una corriente de "psicología psicoanalítica" de la escuela norteamericana de Heinz Hartmann. Hartmann (1958) entendía que la integración de la teoría del conflicto psíquico de Freud era susceptible de ser integrada en lo que respecta al concepto de yo a una "psicología del yo" que fuera un nexo teórico y clínico entre el psicoanálisis y la psicología. Esta predominancia de la "esfera libre conflictos del yo" ha sido propia del freudismo norteamericano que "en todas sus tendencias, privilegia al yo (ego), el self o el individuo, en detrimento del ello, el inconsciente y el sujeto" (Roudinesco y Plon, 2008, pp.252-53). Lacan señala que la primera y segunda generación de psicoanalistas (posfreudianos, neofreudianos) ha mal interpretado la elevación de la noción de yo a instancia tópica a partir de *El yo y el ello* desde 1923. Antes de sobrevalorar los poderes de síntesis psíquica del yo, como triple mediador entre el ello, el superyó y la realidad en este texto, hay que tener presente el inmenso giro y profundización teórica acaecida con *Más allá del principio de placer* en 1920, uno de los textos más difíciles y probablemente el más polémico de la obra de Freud. La introducción del segundo dualismo pulsional entre pulsiones de vida/pulsión de muerte viene a redoblar la profundidad del conflicto que se producía con el primer dualismo entre pulsiones del yo/pulsiones sexuales. La teoría del narcisismo forjada entre 1911-14 conllevó, como se vio en el capítulo 6, la idea de que las pulsiones sexuales, que hasta entonces ponían en marcha al polo "patológico" o "demoníaco" del aparato psíquico, eran neutralizadas o sublimadas por el yo bajo el influjo de la función del ideal. De aquí surgen algunas

concepciones que entienden que finalmente el dualismo pulsional que nutre el conflicto psíquico no es tan hondo como se pudo haber pensado en un principio y que de hecho el yo podía llegar a domeñar las pulsiones sexuales no sublimadas. Sin ir más lejos, la ruptura de Freud y Jung se debió a la tesis de un monismo pulsional por parte de este último, centrado en torno a la energía desexualizada del narcisismo. En *Más allá del principio de placer* Freud reencuentra el carácter irreductible del conflicto dual con la insistencia de la compulsión de repetición y la teorización de la pulsión de muerte. Con esta mutación en la teoría de las pulsiones, Freud reafirmó la primacía del inconsciente sobre el yo, que es elevado a categoría tópica solamente luego de haber sido formulada la pulsión de muerte como motor último de las tendencias del ello al reposo absoluto. Hartmann, en cambio, propone un yo que se autonomiza del conflicto psíquico controlando a las pulsiones primitivas, pudiendo adquirir cierta autonomía frente a las exigencias de la realidad exterior. De lado de las pulsiones, el yo obtiene su garantía contra las ultra determinaciones que la realidad exterior le impone, del lado de la realidad exterior, el yo obtiene unas garanías inversas contra las aspiraciones del ello. "La adaptación del yo a la doble coacción del ello y la realidad pasa por un justo medio que asegura el equilibrio necesario para el florecimiento de la vida humana" (Roudinesco y Plon, 2008, p.253). En esta perspectiva egocentrada, la identificación deja de ser un complejo proceso del inconsciente para convertirse en un comportamiento imitativo mientras que la sexualidad pierde su carácter "demoníaco" y desaparece por completo la pulsión de muerte que anima desde lo profundo todo el conflicto psíquico. La clínica analítica pasa a estar centrada en una relación de analista-paciente en la que el primero encarna el yo fuerte al que debe asemejarse el paciente, haciendo primar la dimensión imaginaria por sobre la dialéctica de lo simbólico. El caso de la *ego psichology* permite apreciar el eje sobre el que se centran las premisas del psicologismo: la autonomía del yo, sus poderes de síntesis entre diveras instancias psíquicas y entre lo psíquico y lo somático, su totalización racionalizante, sus facultades intelectuales y destrezas prácticas, su constancia y su reflexividad, en suma, nociones que el posestructuralismo de ascendencia psicoanalítica identificó en los estudios althusserianos sobre psicología y ciencias humanas, que Pecheux aglutinó en su ideologema del sujeto egoico biopsicosocial.

En su célebre conferencia "¿Qué es la psicología?", dictada en *Collége Philosophique* en 1956, Canguilhem platea un conjunto de consideraciones pertinentes a tener en consideración. Esta conferencia se publicó por primera vez en *la Revue de Métaphysique et de Morale* y se reeditó para el segundo número de *Cahiers pour l'*

analyse, en 1966, el mismo número en el que Michel Pecheux, con el pseudónimo de Thomas Herbert, publicó su "Reflexiones sobre la situación teórica de las ciencias sociales, y de la psicología social en particular", artículo que hemos analizado en el capítulo anterior, cuya crítica a la "psicología social" prolonga la crítica a la psicología realizada por Canguilhem, en este caso desde el materialismo discursivo inaugurado por Althusser. En esta conferencia, Canguilhem desata una crítica amplia y rigurosamente argumentada crítica contra las bases epistemológicas de la psicología, cuestionando a fondo su cientificidad. El autor realiza un recorrido de la historia de esta disciplina, segmentándola a su vez de acuerdo a sus diferentes fuentes de procedencia en función de los objetos de estudio a los que se refiere: la psicología como ciencia natural, la psicología como ciencia de la subjetividad y la psicología como ciencia de las reacciones y del comportamiento. Desde el comienzo se deja en claro el grado de cuestionamiento de la psicología que se busca mostrar en la ocasión.

> La pregunta "¿Qué es la psicología?" parece más embarazosa para un psicólogo que la pregunta "¿Qué es la filosofía?" para un filósofo. Pues, mucho más que definirse por una respuesta a esta cuestión, la filosofía se constituye a través del interrogante sobre su sentido y su esencia. Para quien quiera decirse filósofo, el hecho de que la pregunta, a falta de respuesta satisfactoria, renazca sin cesar es un motivo de humildad, y no una causa de humillación. Pero, en el caso de la psicología, la cuestión de su esencia o, más modestamente, de su concepto pone también en entredicho la existencia misma del psicólogo, pues a este, incapaz de poder responder con exactitud qué es, le resulta muy difícil contestar qué hace. No puede, entonces, más que buscar en una eficacia siempre discutible la justificación de su importancia de especialista, una importancia que, si generara en el filósofo un complejo de inferioridad, no disgustaría en absoluto a más de uno (Canguilhem, 2009, p.389)

La identidad científico-epistémica de la psicología está comprometida desde el mismo intento de definir el objeto de la psicología. Solo que, a diferencia de la imposibilidad de definir la filosofía, que constituye una fortaleza de la positividad de la filosofía, es decir, de su necesidad para los saberes modernos, la psicología debe necesariamente excluir de su campo de reflexión esta falta recurriendo a la legitimidad de

su eficacia técnica.[225] Si esta eficacia es discutible no es porque sea ilusoria, sino porque está mal fundada en lo que el autor llama un "empirismo compuesto" que reúne de manera ecléctica constataciones procedentes de muy distintos registros epistémicos siempre reagrupados en el supuesto de estar subordinados a la investigación y tratamiento de objeto empíricos, manipulables en diverso grado. "De hecho, muchos trabajos de psicología suscitan la impresión de combinar una filosofía sin rigor, con una ética sin exigencia y una medicina sin control" (Canguilhem, 2009, p.389). Se trata de una filosofía sin rigor por su eclecticismo epistémico, justificado por la necesidad de dar cuenta de un objeto empírico que se impone a las demarcaciones teóricas y epistemológicas,[226] es decir, *el practicismo de la experiencia se impone al rigor científico-intelectual*. Se trata de una ética sin exigencia por combinar muy diversas valoraciones del comportamiento sin adecuados criterios de jerarquización objetivantes. Es una medicina sin control porque de las tres clases de enfermedades más ininteligibles (las enfermedades dermatológicas, las enfermedades nerviosas y las enfermedades mentales) el estudio y el tratamiento de las dos últimas son los que sustentan la necesidad de la psicología, por lo que se la puede ver desde esta perspectiva como un resto inasimilable de los bioconocimientos. En su forma histórica más reciente de "ciencia de la reacción y los comportamientos", la psicología se constituye por una serie de confluencias de discursos teóricos, provenientes de la psicología como ciencia de la conciencia (donde aún se discutía filosóficamente la posibilidad de una ciencia de la conciencia), el nacimiento de las modernas ciencias biológicas que reconocen la unidad del reino de lo viviente como un objeto de conocimiento (contra la historia natural que consideraba al hombre una excepción), y de factores sociohistóricos del siglo XX, como el nacimiento del capitalismo industrial y el discurso político moderno de la igualdad fundamental de los hombres como final de la sociedad de privilegios del antiguo régimen. Esta última formación de la psicología da la espalda a los argumentos esgrimidos por Kant acerca de la imposibilidad de una ciencia del yo, dado que el yo es la condición trascendental de toda ciencia y que nunca podría ser tomado por objeto de esta. De la mano de la nueva ciencia de la vida, y ya no tanto de la física matemática (como fue la situación de la psicofísica que emergió entre Descartes y Kant), la psicología como ciencia de las reacciones y los comportamientos se

[225] En la actualidad, la psicología crítica de Ian Parker (2009), sustentada en un análisis del discurso lacaniano, se funda en estas mismas premisas críticas
[226] Este es el rasgo sobresaliente que hoy se le puede criticar al discurso interdisciplinario, como veremos más adelante.

desentendió también de los procesos sociohistóricos de los que extrajo su potencia práctica.

> Al aceptar convertirse, según el modelo de la biología, en una ciencia objetiva de las aptitudes, las reacciones y el comportamiento, esta psicología y estos psicólogos olvidan por completo situar su comportamiento específico en relación con las circunstancias históricas y los medios sociales en los cuales se ven inducidos a proponer sus métodos o técnicas y ganar la aceptación de sus servicios" (Canguilhem, 2009, p.401).

De esta manera, la psicología se caracterizaría como una ideología técnica disfrazada de cientificismo. Las consideraciones de Althusser y Pecheux, expuestas en el capítulo anterior, siguen los apuntalamientos trazados por Canguilhem. En base a estas consideraciones, puede caracterizarse el psicologismo como un discurso compuesto, ecléctico en sus fundamentos epistemológicos y su claridad conceptual, dominado por un interés práctico-instrumental, por una "demanda social externa", al decir de Pecheux, lo que lo vuelve permeable a una "ideología empirista del conocimiento", siguiendo la caracterización de Althusser, a lo que Canguilhem se refiere como un "empirismo compuesto". Behares (2012) añade tres premisas teóricas: el sujeto egoico, la representación estable y el lenguaje como instrumento de comunicación. Ya nos encargamos de exponer ampliamente una concepción no egoica del sujeto, e insistimos cuan arraigada está la concepción del sujeto-yo a la teoría clásica del conocimiento y a la psicología en particular.

El pedagogismo, reconceptualizado y reformulado en términos de teorización psicológica, sustituye a la "didáctica de la mediación", que vimos emerger y desplegarse durante los siglos XVII y XVIII, desde la publicación de la *Didáctica Magna* de Comenio en 1638. Con este relevo, el concepto de educación comienza a imponerse y a absorber al concepto de enseñanza, proceso discursivo, que, como se ha indicado, alcanzó su máximo grado de realización en el siglo XX, con la sinergia conceptual e ideológica entre psicología y pedagogía. Según Behares (2012), se caracteriza por determinaciones ideológicas o "ético-políticas" que se afianzan en el transcurso del siglo XIX[227] como

[227] En el capítulo 2 nos remontamos a las fuentes de este pedagogismo con los tratados dirigidos a la educación de los príncipes, como el tratado de Erasmo de Rotterdam *De civilitate morum puerilium* ("Las costumbres civilizadas de los niños") (1530). Pero las grandes tendencias de homogeneización de las poblaciones no se produjeron hasta el advenimiento del Estado capitalista en el siglo XIX.

programa de enseñanza y educación de las masas infantiles, pero cuya contracara política sobresaliente es el proyecto de disciplinamiento funcional a los nuevos Estados naciones y al capitalismo industrial. Se puede hablar de este proyecto político como "gobierno de los niños". Hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, los conocimientos "psi" (psiquiátricos y psicológicos) se vuelcan con más fuerza hacia el estudio de las "enfermedades nerviosas" de la infancia, pero también al estudio de los procesos normales del pensamiento, la cognición o el aprendizaje. A partir de este momento, la psicología se vuelve, ya no meramente subsidiaria de la educación, sino que se transmuta en la base epistemológica de las formas de pedagogía más extendidas a lo largo del siglo XX. Las diferentes corrientes psicológicas producen efectos de conocimiento técnico correspondientes en las aplicaciones psicopedagógicas. Mientras que el psicologismo confluye en el pedagogismo en el registro de los saberes de las "ciencias humanas" y/o "sociales", donde se pueden localizar ideologías teóricas y técnicas ligadas a las demandas históricas y políticas mencionadas, lo que cabe entender por normalismo se refiere a las tradiciones prácticas de las escuelas normales, que se puede considerar como la "sede social" del pedagogismo sin que se los pueda asimilar a una misma entidad conceptual.[228] Pedagogismo y normalismo se encuentran estrechamente vinculados en lo que se refiere a la finalidad del proyecto político de gobierno de la infancia y homogeneización de las masas. En cuanto al fenómeno "enseñanza", pedagogismo y normalismo contribuyeron enormemente a su disolución conceptual en la "educación" y el "aprendizaje". Finalmente, el interés por los efectos praxiológicos conceptualizados en términos de educación y aprendizaje, trajo aparejada la desvinculación de la enseñanza con respecto a la jerarquía del saber, que en adelante fue nominado "contenidos". Esta denominación sugiere una relación de distancia y dominio por agentes individuales y/o sociales que someten la problematicidad epistemológica de los saberes al libre arbitrio de las "prácticas", entendidas estas en el sentido más empírico posible.

> El modelo pedagogista, que diluyó la noción de enseñanza en las acciones pedagógicas, se desarrolló en el marco propio del normalismo, formato discursivo fuertemente ligado, por un lado, a la formación profesional de educadores, principalmente maestros de educación "primaria" y luego "básica", y, por otro, a la educación de los niños (y luego adolescentes). La limitación teórica de este movimiento hizo que

[228] De la misma manera que Milner (2008) considera a la universidad la sede social del saber, sin confundirla con el saber.

> la enseñanza comenzase a ser pensada en términos exclusivamente prácticos, como un conjunto de técnicas (la "didáctica", o la "metodología de la enseñanza") y que se la incluyera entre las "artes" de la educación "generalista", o sea aquella que tiene como objeto formar los recursos básicos que los niños requieren para acceder al pensamiento sistemático y a las otras "funciones mentales superiores", ya que el "asociacionismo" psicológico estuvo fuertemente presente en la consolidación de este modelo. Como correlato, fue necesario reducir cualquier relación entre el saber y el conocimiento y su enseñanza a lo que en estos discursos se denominó "contenidos", generando una distancia evidente entre lo que se propone enseñar y lo que sea el curso normal del conocimiento producido en cualquiera de las regiones epistémicas (Behares, 2012, p.7)

Con respecto al carácter preponderantemente ideológico de la tradición normalista, Rodríguez Giménez (2012) remarca que se trata de un discurso especialmente guiado por una función política moralizadora, mucho más que por las relaciones simbólicas que se producen en la problematicidad abierta de los saberes. Lo que de ninguna manera quiere decir que no existan "acontecimientos del saber" en las escuelas normales ni en los niveles "básicos" del sistema educativo. Se trata de que la problematicidad del saber se encuentra colocada en un lugar secundario en relación a la función político-ideológica del normalismo. Añadimos que la relación con los saberes está altamente mediatizada por procedimientos de normalización de las prácticas de enseñanza y educación. En otros términos, la relación con los saberes presenta un grado avanzado de transposición didáctica.

7.2. Prácticas, interdisciplina, aprendizajes y comunicación dialógica en el marco del pedagogismo integralista

Cuando abordamos las nociones de enseñanza difundidas y predominantes a lo largo de la historia de la UdelaR,[229] vimos que Behares caracteriza a la etapa contemporánea de nociones de enseñanza universitaria por la predominancia de la noción de "prácticas" en lo que se refiere a la enseñanza y el aprendizaje, la aparición de la

[229] En el capítulo 4 de esta investigación.

difusión de las nociones de "educación universitaria" y "pedagogía universitaria". El pedagogismo y el normalismo penetran en el discurso universitario sobre su función de enseñanza tomada por objeto de reflexión científico-intelectual. El modelo tecnicista de la didáctica, el escuelanuevismo y la didáctica "nueva agenda", como la llama Litwin (2000), o pospsicológica, denominación que también hemos empleado aquí, tienen repercusiones en este discurso. Sobre la noción de "prácticas", tan extendida en este último período, Behares entiende que se comprende por lo corriente como "cosas que la gente hace". El autor apunta, además, las nociones de "prácticas integrales" y "aprendizajes", y otras similares, que se han producido principalmente desde los ámbitos de extensión.

Nosotros, continuando estas reflexiones, vimos que esta noción de "prácticas" está sumamente extendida en las ciencias sociales actuales, donde la pedagogía, la didáctica, o de modo más amplio las ciencias de la educación, no son ninguna excepción. Tal es el caso de la epistemología de las prácticas de Schon o la redefinición de la didáctica nueva agenda como teoría de las prácticas de enseñanza, como vimos con Camilloni y Litwin. Esta noción se encuentra tan propagada que se la puede considerar omnipresente, siempre queriendo decir acciones de los individuos, los agentes y/o grupos sociales, aunque a diferencia del término "acciones", el término "prácticas" supone una mayor indefinición en cuanto al grado de volición o intelección consciente. La noción de "acción" implica la idea de una finalidad clara y establecida, mientras que la noción de "prácticas" difumina la orientación finalista. Sin embargo, esta disolución no anula necesariamente el carácter volitivo, finalista o teleológico de las acciones, simplemente disminuye la fuerza de su orientación en un discurso conceptualmente frágil. Esto habilita una vaguedad conceptual que se traduce en la proliferación de prácticas de todo tipo de agentes. Pensamos que las prácticas adquieren el valor ingrávido y etéreo de múltiples y virtualmente infinitas expresiones de subjetividades, individuales o sociales, donde las relaciones de fuerza entre los sujetos que se expresan y los poderes que los oprimen son pobremente explicadas, generalmente en términos maniqueistas y simplificadores. En otras palabras, se abre camino a la profusión indefinida de lo imaginario, tan ligada a las manipulaciones subjetivistas del yo o del "nosotros", siempre subsumidas a la concepción clásica del sujeto-conciencia que se expresa por medio de un lenguaje que gobierna y que actúa por medio de acciones e instrumentos que domina. *Estas prácticas siempre son enteramente positivas*.

La omnipresencia de esta noción no se limita las ciencias de la educación, sino que atraviesa de cabo a rabo el discurso de las ciencias sociales y humanas contemporáneas, siempre con la significación difusa mencionada. Entendemos que la crítica que dirige Althusser a las "ciencias humanas", al estar estas bloqueadas a una ruptura epistemológica por la insistencia de una ideología empirista del conocimiento, tiene relevancia en este caso. El carácter empirista de las prácticas se percibe en su concepción simple de "cosas que la gente hace". También puede llamarse a esta concepción realismo ingenuo, como lo hace Foucault acerca de la sociología de Durkheim. Mencionamos que Foucault[230] cuestiona frontalmente el concepto de lo social en Durkheim fundado en la oposición binaria entre individuo-sociedad, postulando cada uno de los polos del binomio como una sustancia. Es sabido que Foucault busca desalojar del análisis del poder la concepción binaria que lo reduce a la oposición entre lo permitido y lo prohibido.

Al exponer el discurso sobre las prácticas y aprendizajes integrales, vimos la influencia que el discurso sobre interdisciplina e investigación-acción ejerce sobre el primero, donde tomamos las formulaciones de Jacques Rheaume como caso ejemplar. Luego procedimos a elaborar una estratificación del discurso sobre prácticas y aprendizajes integrales en un nivel epistemológico, donde abordamos la propuesta de Boaventura de Sousa Santos, y un nivel pedagógico, donde presentamos la pedagogía crítica de Paulo Freire. Ambos autores son ampliamente citados en los trabajos sobre integralidad y sus propuestas son representativas de los componentes teóricos e ideológicos que la sustentan.

A nuestro juicio, las reflexiones de Rheaume sobre interdisciplina e investigación-acción en su propuesta de una "clínica" de las ciencias humanas, condensa todos los estereotipos nocionales que se suelen ver en los discursos sobre interdisciplina e investigación-acción en las últimas décadas. Se comienza por tipificar la producción de saberes-conocimientos en la academia como un encapsulamiento teoricista y estéril, aislado de la riqueza de la realidad "social" y la "práctica". El adjetivo "social", en la noción de "sujeto social complejo", es un auténtico no-concepto, una vaga noción que puede adjetivar cualquier sustantivo sin explicar prácticamente nada, limitándose a sugerir que el sujeto no es meramente individual. Reaparece, como casi siempre sucede en estos discursos, la noción de "práctica" con toda su materialidad empírica. La

[230] Esto fue plateado en el capítulo 2.

sociología clínica busca reestablecer un vínculo supuestamente perdido entre teoría y práctica. El conocimiento, se declara, no debe estar desligado de la acción social. *Este tipo de restitución refundadora aparece constantemente en el discurso integralista en general*. La vimos en el nivel de sus bases epistemológicas y también en el nivel de la reflexión pedagógica. El tradicional abordaje monodisciplinario es insuficiente para explicar al sujeto social complejo, que requiere de la sinergia productiva del trabajo interdisciplinario. *El problema, a nuestro entender, es que se plantee que el trabajo interdisciplinario es una revolución "epistemológica" reciente, cuando en realidad los saberes siempre han sido afectados por los saberes*. Lo novedoso de la interdisciplina, como se la entiende en estas formulaciones, discurre mas bien en el nivel "sociológico", técnico o administrativo de las políticas de generación de conocimientos durante el crecimiento de las universidades y la tecnociencia en el siglo XX, para facilitar un mayor flujo de comunicación entre campos del conocimiento actual o potencialmente productivo. Sin embargo, *desde las ciencias sociales se ha caído frecuentemente en la trampa de conceptualizar este fenómeno en términos de nueva epistemología*, banalizando en extremo lo que puede entenderse por epistemología o, como la hemos trabajado en el capítulo anterior, problematicidad de los saberes. La propuesta de Rheaume condensa su trivialización de los saberes al denominar de manera grandilocuente su nueva epistemología para las ciencias humanas como "clínica", solo para admitir inmediatamente después que no se trata de una clínica en sentido preciso sino de una "metáfora" que se refiere a final de cuentas a un saber de las prácticas, como es de esperar. El ideologema nuclear en este caso es la sinergia entre teoría y práctica, sin negatividad o resto, sin referencia a tensiones de fuerzas en pugna y sin alguna clase de contradicción interna. De manera igualmente previsible, el eslabón perdido entre la teoría y la práctica es enteramente positivo, encontrarlo es una cuestión de pasión, al menos en el caso de Rheaume.

Es de interés tomar aquí las consideraciones de Paul-Laurent Assoun, a quien ya hemos seguido en el desarrollo de la metapsicología freudiana por haberla estudiado a fondo.[231] En un estudio dedicado a la noción de investigación interdisciplinaria o transdisciplinaria, como en esta ocasión la llama, el psicoanalista francés se interna en el origen de la pretensión de superación de las fronteras disciplinarias del saber, origen que se encuentra, como bien se prevé, en la unidad del saber moderno (unidad fundada en el

[231] Especialmente en *Introducción a la epistemología freudiana* (1982), *Introducción a la metapsicología* (1994) y *La metapsicología* (2002).

sujeto supuesto saber). A partir de esta constatación, lo transdisciplinario puede ser concebido de dos maneras casi contrapuestas: "o bien como retorno a la unidad originaria, manera de superar la división [de los saberes efectivamente construidos y practicados], por medio de una especie de *Aufhebung*[232] de la escisión disciplinaria; o bien cuestionar la escisión disciplinaria, pero cuestionándola en sus bordes móviles" (Assoun, 2006, p.46). La condición de conocimiento fronterizo[233] del psicoanálisis en los saberes modernos revela algo de su vocación transdisciplinaria dado lo elusivo de su objeto. Pero lo "trans" del psicoanálisis se contrapone al sentido corriente de lo multi, inter o transdisciplinario que encontramos en nuestro discurrir académico cotidiano en todo tipo de afirmaciones ya conocidas. Lo transdisciplinario corriente que aquí cuestionamos funciona en el régimen de la primera alternativa planteada por Assoun, mientras que el psicoanálisis profundiza en las disciplinas para cuestionar sus bordes en un profundo trabajo teórico-epistemológico. Estas afirmaciones tienen en cuenta el carácter problemático de la epistemología freudiana: el fundamento en el fisicalismo, la especulación metaquímica y metabiológica, en fin, el cuasi "naturalismo" del freudismo, que será casi completamente relevado con la referencia a la lingüística estructural y luego la topología en las reelaboraciones ulteriores de Lacan. "Se sabe cómo Lacan desplazará el eje epistemológico por el lado del significante (vía la linguística) y de la topología, según una operación de motivos complejos que da pruebas de la movilidad epistemológica, siendo lo esencial acoger a la cosa inconsciente" (Assoun, 2006, p.48). Pero estos movimientos epistemológicos que caracterizan al nacimiento del discurso psicoanalítico y sus mutaciones no se subrodinan a ninguna política del conocimiento (voluntarista, institucional) que postule la integridad de los saberes, muchas veces con tono de novedad, ni de una elusión de las problemáticas teóricas propias de las disciplinas consolidadas, asumiendo en estos últimos casos muy equívocamente una práctica empírica sin contornos teóricos nítidos.

Es de interés también recordar las palabras de Althusser sobre la interdisciplina en su *Curso de filosofía para científicos* (1967). "La interdisciplinariedad es hoy día un slogan muy extendido, del que se espera que venga la solución a los problemas de todo tipo pendientes en las ciencias exactas (matemáticas y ciencias de la naturaleza), las

[232] Se refiere de pasada al concepto hegeliano de superación de la contradicción, seguramente en el sentido más vulgarizado del término, donde no se contempla su dimensión de conservación de la contradicción.
[233] Esta condición fronteriza la hemos abordado especialmente al tratar la teoría del sujeto en Lacan: este es un sujeto que está adentro y afuera de la ciencia moderna, forcluido y necesariamente incluido, aunque mas no sea como en sujeto-ego.

ciencias humanas y otras actividades prácticas" (1975, p.18). El filósofo se adentra en algunas distinciones sobre los tipos de relaciones que las ciencias entablan entre sí y que nos permiten entender las limitaciones de lo que cabe comprender por interdisciplinariedad. Hay dos maneras de entender los efectos recíprocos entre ciencias: hay una legítima cooperación técnica y científica, entendida como demandas concretas hechas a especialistas de otras disciplinas para la solución de problemas que surgen en una la propia disciplina, y hay una concepción ideológica donde la "cooperación" se impone desde una pura exterioridad ideológico-técnica o ideológico-política. Esta última corresponde al concepto de interdisciplinariedad. La matemática tiene una relación espontánea con las ciencias naturales, especialmente con la física (ejemplo más trabajado en esta ocasión por Althusser), una relación de auténica constitución en tanto que la físisca moderna nace de la matematización de los existentes empíricos, y el uso de las matemáticas no se reduce a una herramienta ocasional de la que eventualmente se puede prescindir. "Estas relaciones no constituyen lo que hoy en día, en la ideología corriente, se denominan intercambios interdisciplinarios. Las nuevas disciplinas (físico-química, bioquímica) no son el resultado de «mesas redondas» interdisciplinarias; no son tampoco «ciencias interdisciplinarias». Son, o bien nuevas ramas de las ciencias clásicas, o bien nuevas ciencias" (Althusser, 1975, p.22). En el espacio de relacionamiento entre ciencias exactas y ciencias humanas, las matemáticas son empleadas en términos de aplicación a las segundas, como se ve en las pruebas de medición psicométricas, también en los métodos cuantitativos o estadísticos en sociología, demografía y economía. Pero el uso de las matemáticas en este caso es de diversos grados de aplicación antes que de constitución. "La relación con las matemáticas es, evidentemente, en todo o en parte, una relación exterior, no orgánica; es decir, una relación técnica de aplicación" (Althusser, 1975, p.23). La raíz de esta relación de exterioridad se encuentra finalmente en los obstáculos epistemológicos de las ciencias humanas para constituirse efectivamente como ciencias debido a la imposibilidad de una matematización integral de lo subjetivo. Las relaciones interdisciplinarias adquieren aquí un carácter de reforzamiento del déficit epistemológico de las ciencias humanas, aunque no de una manera orgánica, como sucede al interior de las ciencias exactas.

> Entre las ciencias humanas y las ciencias, y en primer lugar entre las ciencias humanas y las matemáticas de un lado, y la lógica matemática por otro, existen relaciones formalmente parecidas a las existentes entre

> las ciencias exactas, con el dable fenómeno que hemos analizado: aplicación y constitución; pero que esta relación es mucho más exterior, y por tanto mucho más técnica (no orgánica), que la relación existente entre las ciencias exactas exclusivamente. Que esta exterioridad parece autorizar expresiones del tipo «intercambios interdisciplinarios», y por consiguiente la noción misma de interdisciplinariedad (Althusser, 1975, p.25)

El filósofo agrega que el intercambio entre ciencias exactas y ciencias humanas, a diferencia de lo que sucede en las relaciones espontáneas entre ciencias exactas, requiere de la intervención sancionadora de la filosofía. Se añade aquí un problema de explotación de la filosofía por parte de las ciencias humanas. "Esas categorías filosóficas y esas filosofías así «explotadas» por las ciencias humanas son prácticamente utilizadas por éstas como sustituto ideológico de la base teórica que les falta" (Althusser, 1975, p.26). Reaparecen así las formulaciones de raigambre más ideológica en la actividad interdisciplinaria ciencias exactas – ciencias humanas, por las ideologías teóricas con que se fundamentan intelectualmente las ciencias humanas.[234] Los problemas aumentan al pasar a las relaciones interdisciplinarias al interior de las ciencias humanas.

> El mito que esta palabra [interdisciplina] denota actúa plenamente y. al descubierto en las ciencias humanas. La sociología, la economía política, la psicología, la lingüística, la historia de la literatura, etc., toman constantemente nociones, métodos, procedimientos y técnicas de otras disciplinas, ya sean literarias o científicas. En eso consiste la práctica ecléctica de las «mesas redondas» interdisciplinarias. En ellas se invita a todo el mundo que quiera ir, y cuando se invita a todo el mundo, a fin de no dejar a nadie de lado, es que no se sabe a ciencia cierta a quién invitar,' que no se sabe dónde se está, ni hacia dónde se va. Este procedimiento de la «mesa redonda» se recubre necesariamente con una ideología de las virtudes de la interdisciplinariedad, ideología que puede resumirse en esta expresión: cuando se ignora algo que todo el mundo ignora, basta con reunir a todos los ignorantes; la ciencia surgirá de la reunión de los ignorantes (Althusser, 1975, p.32)

[234] Hay excepciones en estas "ciencias". "En cualquier caso, esta Tesis de que ciertas filosofías actúan como sustituto ideológico de una base teórica ausente de las ciencias humanas, es válida para la mayoría de las ciencias humanas; no para todas, dado que existen excepciones (por ejemplo: el psicoanálisis y, en cierta medida, la lingüística, etc.)" (Althusser, 1975, p.26).

La interdisciplina cobra sentido ante un encargo o una demanda social externa, demanda que en las ciencias humanas (o sociales) está casi completamente interiorizada, como vimos en el capítulo precedente. Como en el caso de la sociología "clínica" de Rheaume, se habla de interdisciplina en ciencias humanas cuando se la enlaza inmediatamente a la investigación-acción.

Estas reflexiones nos conducen al análisis del nivel epistemológico de la conceptualización integralista. En este nivel, Santos muestra de manera cabal los límites del rigor conceptual que son frecuentes en el mismo. Vimos que el autor se propone nada menos que la "reinvención del conocimiento", y, por si esto fuera poco, producir en un mismo movimiento la "emancipación social". Para nosotros, llamar epistemología a ese vasto y sumamente heteróclito conjunto de fenómenos históricos, políticos y económicos que el autor denomina "Sur", es sumamente desacertado, sino un brutal abuso del valor conceptual del término. Aquí el maniqueísmo simplista, por definición ideológico-imaginario, que opone el poder a la emancipación, la opresión a la liberación, se traduce en la oposición especular y complementaria entre Norte-Sur. Indígenas, mestizos, melanesios, masai, dogones, étneas de todos los colores, naciones tercermundistas, proletarios, mujeres, homosexuales, lesbianas, transexuales, niños, todos los marginados del mundo en el discurso bienpensante y políticamente correcto son agrupados en el Sur.

¿Por qué concederle a este programa de investigación "sureño" el apelativo de "epistemología"? Porque, siguiendo los criterios del autor, se trata de un programa de desarticulación de las líneas fundamentales del pensamiento "abismal" occidental, introduciendo en la historia del pensamiento oficial los pensamientos excluidos de los colonizados, marginados, sojuzgados y silenciados de todos los rincones del globo. Al parecer, el pensamiento abismal se caracteriza por su imposibilidad radical de aceptar lo Otro, lo que se encuentra del "otro lado de la línea", detrás de donde este pensamiento solo encuentra la "ausencia no dialéctica". Las referencias etnográficas y etnológicas del autor para ejemplificar al pensamiento no abismal son siempre sumamente imprecisas. En cuanto al análisis del pensamiento occidental desde "adentro", las referencias de Santos se limitan a una somera revisión de los clásicos (Descartes, Locke, Hume, Kant, Hegel), cuando esta revisión se limita a ser una mera referencia poco más que histórica y nominal. Más aún, el autor ignora olímpicamente las consecuencias del pensamiento de la sospecha (Marx, Nietzsche, Freud) como los han llamado Ricoeur y Foucault, del pensamiento antifilosófico desplegado a partir del giro lingüístico y de las reflexiones

metalingüísticas de autores como el segundo Wittgenstein erigidas contra la tradición del empirismo lógico y la filosofía analítica.

Santos menciona a los autores de la teoría crítica como el último intento del pensamiento occidental por ejercer una crítica de sí mismo, critica que fracasa estrepitosamente porque, según este autor, se encuentra demasiado encorsetada en los parámetros del marxismo, donde se otorga demasiada importancia a la economía capitalista en detrimento de la dimensión cultural y subjetiva, lo que en la tradición marxista se ha tematizado en términos de superestructura ideológica. En realidad, puede decirse exactamente lo contrario: el interés de Adorno y Horkheimer en la teoría psicoanalítica reside precisamente en la intención de superar la concepción economicista de las relaciones sociales y la teleología del cambio social que se desprende de esta. En la coyuntura histórico-política de la Alemania de década del 30, la adhesión de las masas proletarias a la ideología nazi contradecía frontalmente el optimismo revolucionario de la ideología basada en los intereses de clase. En otras palabras, lo que faltaba explicar en el marxismo "vulgar" era el condicionamiento inconsciente (irracionales) de las bases de la reproducción social. "Para Horkheimer lo que faltaba en la teoría marxista tal como se había elaborado hasta aquel momento era concretar la tesis marxiana sobre el condicionamiento social de la conciencia, localizando y explicando los mecanismos por los cuales el individuo interiorizaba los condicionamientos sociales" (Cabot, 2016, p.15).[235] Esta escurridiza propiedad de la ideología, la insistencia de los componentes "irracionales" en la acción política basada en una teoría o discurso racional, conduce a los filósofos de Frankfurt a buscar el suplemento teórico que esté en condiciones de explicar esta insistencia. "El camino teórico para analizar la determinación social de la conciencia individual debía, en opinión de Horkheimer, llenarse con una psicología social orientada psicoanalíticamente" (Cabot, 2016, p.15).

Sin embargo, mencionar siquiera la presencia de la teoría psicoanalítica en la teoría crítica sería demasiado problemático para la escueta caracterización realizada por Santos, además de ser contraproducente para afirmar el supuesto carácter epistemológicamente revolucionario de su propuesta. Su brevísima y simplista caracterización de la teoría crítica la sustrae de lo que muchos consideran su potencial teóricamente más innovador en las tradiciones del pensamiento marxista. Desde un marco

[235] "Lo que sobraba, por el contrario, eran todos los restos de historicismo y mecanicismo que desvirtuaban el sentido marxiano primero y que se habían adherido espúreamente por necesidades prácticas más que por coherencia teórica" (Cabot, 2016, p.15).

más amplio de consideraciones teóricas, lo más revolucionario del pensamiento occidental que se ha consolidado a lo largo del siglo XX escapa por completo a las reflexiones del sociólogo portugués. Si retomamos la importancia de los maestros de la sospecha, dada el protagonismo de la teoría psicoanalítica y la relevancia del pensamiento marxista en esta investigación, podemos decir que estos discursos abrieron el discurso moderno al afuera, a la alteridad que parasita y debilita la consistencia de la teoría clásica del conocimiento. Los maestros de la sospecha abren al discurso moderno al Otro, mucho antes que la epistemología del Sur.

También era de esperar que en este discurso, mas fundado en objetivos ideológicos que en claridad y coherencia teórica, se propugnara un "retorno a la praxis". El pensamiento abismal occidental padece de un mal endémico: una "relación fantasmal" entre la teoría y la práctica. La teoría crítica también es invocada aquí como un intento fallido de vinculación entre ambas, cuyo fracaso reside en la imposibilidad de prosperar en un diálogo fructífero con actores sociales reales, entonces la producción teórico-intelectual se encuentra recortada con respecto a la práctica social. Esta conceptualización reproduce las tipificaciones vistas a lo largo de estas páginas sobre la relación teoría-práctica: se trata del ideologema que postula una conexión enteramente positiva entre la teoría y la práctica, desalojando toda tensión dialéctica y desconociendo toda pronunciación sobre la insistencia impertinente de una negatividad entre el orden de la representación y la acción.

A este ideologema se suman las referencias a una multiplicidad de saberes étnicos en el marco de un multiculturalismo de entonación bastante posmoderna. La cuestión, en realidad, no es que los pueblos extraoccidentales colonizados no dispongan de conocimientos que puedan ser considerados científicos. La etnología, reaccionando contra el evolucioanismo social del siglo XIX, demostró suficientemente durante el siglo XX que los pueblos "primitivos" o "salvajes" disponen de conocimientos racionales muy elaborados. Vale la pena recordar al respecto que *El pensamiento salvaje*, una de los obras más influyentes de Claude Lévi-Strauss, es un poderoso alegato sobre la racionalidad de este pensamiento, contra la concepción de Lucien Lévy Bhrul de un "pensamiento prelógico", donde el fundador de la antropología estructural llega a comparar la capacidad de captación de propiedades sensibles del pensamiento salvaje con las modernas ciencias empíricas. Por supuesto que Santos simula que estas complejas problemáticas derivadas de la antropología no existen. Su propuesta se limita a mentar la dignidad y validez del chamanismo, la magia, la creencia en la Pacha Mama, sin explicar de ninguna manera las

relaciones de fuerza, resistencia o subordinación de estas creencias con los saberes-conocimientos modernos. Todo lo que es del orden a la problematicidad epistemológica de los saberes es reducido por este autor al fenómeno de lo cultural o lo social. No hay discusiones sobre racionalidad, hay referencias a prácticas sociales, culturales, tradicionales o "ideológicas" de todo tipo, que en este marco siempre se vuelven infinitas en su diversidad. El *reduccionismo sociológico* o *culturalista* por llamarle de alguna manera, operado aquí es similar a los peligros señalados por Behares en la vertiente más institucionalista-sociológica del análisis de la transposición didáctica. Recordemos que para Behares la descripción de la noósfera y su operetividad simplifica o reduce la riqueza de los planteamientos más originales del autor de Chevallard, ancladas en una epistemología de la enseñanza y el saber. Por consiguiente, pensamos que la denominación "*epistemologías* del Sur" está escasamente justificada.

La obra de Paulo Freire es tomada como referencia conceptual-intelecual de la reflexión pedagógica del discurso integralista. Es válido decir que, así como para Santos todo se reduce a un culturalismo conceptualmente débil que opone bruscamente el Norte hegemónico global al Sur subalterno local, o el pensamiento abismal al pensamiento posabismal, *Freire cae en el mismo tipo de ultra polarización ideológico-imaginaria entre opresor y oprimido.* El complejo proceso educativo (del que no cabe duda que se trata también de enseñanza en el vocabulario freireano) se reduce a una "invasión cultural" de los opresores sobre los oprimidos. La enseñanza de saberes-conocimientos no es más que un instrumento de dominación y los saberes-conocimientos no son prácticas teorías y prácticas técnicas con su propia problematicidad epistemológica, no se le concede a los saberes ninguna autonomía específica, ni siquiera relativa, estos son únicamente propiedad de los opresores e instrumentos de perpetuación de la dominación. La educación tradicional merece ser llamada pedagogía del opresor porque no es más que la imposición de un poder que posiciona en el lugar de incapaz al educando. Esto no es siquiera ya una simplificación, sino una brutal distorsión de los hechos, que no tiene en cuenta siquiera que las relaciones de poder en un aula no están absolutamente del lado del educador. La educación "tradicional" se reduce además al uso repetitivo y estéril de la memoria. Se habla de una "educación bancaria" que graba en las memorias de los educandos un "relato" eternizado del orden de las cosas. La narración, dice el autor, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la "memorización mecánica del contenido narrado". ¿Es el álgebra, las ecuaciones diferenciales o la geometría euclidiana una "narración"? ¿Son la astrofísica, la mecánica cuántica o la química orgánica un

"relato"? Difícilmente puedan los conocimientos más formalizados de los saberes modernos respaldar las afirmaciones más caricaturescas del pedagogo brasilero, para quien todos los saberes-conocimientos son discursos ideológicos. Estas preguntas elementales y acuciantes que impacientan a cualquier lector de Freire no son respondidas o siquiera contemplada por el autor.

Contra tanto poder y tanta reproducción monológica, Freire propone una pedagogía "existencial", que sea una pedagogía "del" oprimido, una forma de emancipación y de autorrealización de la plenitud humana. Así, habla de una concepción "dialógica" de la comunicación, también llamada dialéctica. Esta dialéctica no explica teóricamente tensiones, conflictos que se redoblan en diferentes niveles o registros como una contradicción interna que no puede ser contenida y que se amplia en niveles exteriores o posteriores de conceptualización, no explica relaciones de fuerzas en pugna donde siempre hay un factor de negatividad que no se deja aprehender en la positividad de la representación o del conocimiento. Los procesos dialógicos de Freire, como en todos los registros o niveles del discurso que se analiza en este capítulo, son enteramente positivos, sin ninguna negatividad o resto que se le sustraiga. El todo positivo se torna accesible en términos de voluntad político-social contra el intelectualismo teoricista incapaz de comprehender la totalidad holística que es el hombre y el mundo. Para Freire, y otros exponentes del discurso que aquí analizamos, decir que el sujeto está implicado en el mundo conlleva que el sujeto es una realidad concreta y práctica, y no una conciencia teórico-intelectiva abstracta que observa al mundo desde el exterior. Así llegamos, una vez más, al ideologema de las tan mentadas "prácticas" como la cristalización nocional de un realismo ingenuo o una ideología empirista del conocimiento.

La noción de aprendizajes integrales va acompañada de reflexiones basadas en situaciones caricaturizadas en extremo, tal como las que venimos abordando. Se dice que la universidad no se había interesado por la enseñanza universitaria, un parecer muy extendido en los estudios sobre enseñanza universitaria y los pedagogos en general. Siguiendo a Behares (2011), entendemos que esta afirmación no es correcta. Parece más prudente afirmar que solo recientemente las universidades se han preocupado de pensar su enseñanza en términos didácticos y pedagógicos, pero siempre existió entre investigadores-docentes una razonable preocupación por sus prácticas de enseñanz (seguramente con grandes variaciones). Otra noción equívoca es la de la crítica al aulismo de la enseñanza universitaria tradicional. Se dice que la enseñanza ha estado demasiado asentada en el espacio del aula, a la que invariablemente se asocia a la repetición

memorística de contenidos, desconectados de las prácticas reales (una vez más llegamos al ideologema de las prácticas empíricas). Todo se plantea como si la enseñanza y los aprendizajes en el aula consistieran únicamente en la memorización de conceptos, fórmulas o procedimientos, de los que se presume además que están desconectados de las prácticas reales del ejercicio científico, intelectual o profesional. Pare ejemplificar, se recurre constantemente al clasicismo pretendidamente anacrónico de la clase magistral. Es imposible plantear este tipo de generalizaciones sin incurrir en importantes desatinos, las reflexiones sobre la adecuación entre prácticas de enseñanza en la universidad y la actividad científico-intelectual y/o profesional solo puede abordarse al interior de campos del conocimiento/profesión delimitados y concretos, y no desde la óptica de una didáctica o pedagogía general. Al tener presente esa simple realidad, es legítimo dudar de la validez de la creencia de una dislocación preocupante en general entre enseñanza/actividad profesional, que no es otra cosa que la reproducción del ideologema que plantea la antinomia teoría-práctica. Es dudoso que la enseñanza en física experimental esté desligada de las prácticas investigativas en física experimental[236], no es creíble en general que las ciencias naturales empíricas produzcan "discursos" alejados de las "prácticas concretas", como se cree implícitamente también cuando se afirma que las ciencias naturales se han alejado demasiado de los "saberes populares". En cuanto a la clase magistral, la *expositio* goza de perfecta salud en ámbitos del conocimiento como el derecho, donde esta práctica de enseñanza es requerida en función de la naturaleza de los saberes-conocimientos de los que se trata, y donde la memoria, además, sigue siendo muy importante, sin que se la piense como una facultad opuesta al razonamiento.

Es evidente que la enseñanza en las aulas universitarias no se reduce al uso "acrítico" de la memoria, ni siquiera es posible afirmar que la memoria sea su principal facultad cognitiva. Esta creencia tan extendida en el imaginario pedagógico contemporáneo es una de las principales preocupaciones de Moreno Castillo, quien en su *Panfleto antipedagógico* (2006) reflexiona críticamente sobre esta trivialización.

> Si la falsa alternativa forma versus contenido la formulamos en términos de los mecanismos de conocimiento, se convierte en la alternativa inteligencia versus memoria, tan falsa como la anterior. La inteligencia es un juego, como el ajedrez, y para jugar al ajedrez son

[236] Y si los instrumentos técnicos faltaran en el laboratorio del físico experimental, no necesitaría de ningún pedagogo que venga a señalárselo, sino que se preocuparía espontáneamente por esta falla como un problema a resolver en el interior de las prácticas de investigación y enseñanza.

> necesarias unas piezas, las cuales se guardan en una caja cuando acaba la partida. Pues bien, jugar con la inteligencia requiere también unas piezas. Estas piezas se llaman ideas, y mientras no las utilizamos quedan guardadas en una caja llamada memoria (Moreno Castillo, 2006, p.6).

Las estructuras del pensamiento sin los contenidos están vacías y los contenidos sin las estructuras son ciegos. Un jurista razona sobre contenidos memorizados (leyes, decretos, códigos, etc), lo mismo que un historiador que razona los procesos históricos de los que debe necesariamente conocer los hechos. Además, como recuerda con sensatez el autor, los textos no son un instrumento que deba reemplazar la memoria sino que están allí porque la memoria humana es insuficiente. Pero los procesos de aprendizaje no pueden prescindir en manera alguna de la memoria. Esta prótesis de la memoria que son los textos no sirven para quien no ha realizado un aprendizaje previo de sus "contenidos", es decir, siempre es necesario un vínculo ya elaborado que permita reconocer lo que se está buscando en el texto. "Se consulta lo que se supo y se ha olvidado, o aquello de cuya existencia se tiene noticia, pero no se puede consultar algo si no se sabe ya algo de ese algo. Si un científico no recuerda exactamente una fórmula, sabe dónde encontrarla y la reconoce en cuanto la ve, pero no puede buscar una fórmula cuya existencia ignora" (Moreno Castillo, 2006, p.7). Pero, insistimos, los aprendizajes en el aula no se reducen al uso de la memoria, sino que se ponen en juego todo tipo de procesos cognitivos, dependiendo evidentemente de los requerimientos de los saberes en juego.

Las reflexiones sobre "aprendizajes integrales" también se plantean una relación dualista entre educador-educando, sin consideración de la autonomía relativa de los saberes, sin apreciación de su problematicidad epistemológica. El saber como "tercero" estructural que funda la relación entre enseñanza y enseñado, como vimos en la teoría de la enseñanza de Chevallard, no tiene ninguna cabida en el binomio educador-educando. Como sucede hasta ahora en las construcciones conceptuales del integralismo, como vimos en Rheaume, De Sousa Santos y Freire, el saber es completamente aplanado y reabsorbido en una pura realidad de prácticas sociales concretas, que se redescubre a medida que nos liberamos de la esterilidad del pesado lastre de las reflexiones abstractas. En el caso del integralismo, el saber aparece únicamente como "propiedad" del enseñante, y el estudiante solo figurado como lugar vacío al que se le impone un contenido. Este esquematismo ideológico propone, como alternativa progresista, centrar la enseñanza no

ya en los saberes docentes sino en los aprendizajes de los alumnos, pero nunca queda claro en qué consistiría ese aprendizaje con la prescindencia de los saberes, erróneamente concebidos como propiedad de los docentes. Se dice de manera igualmente falsa y simplista que los saberes "académicos" o "universitarios" cierran el paso a los acontecimientos, a los imponderables de las "prácticas concretas", como si fueran totalidades herméticas incapaces de progreso, idea frecuente que encuentra amplias resonancias en Santos.

Al ideologema que opone tan drásticamente la teoría y la práctica, confrontamos la noción de práctica teórica de Althusser. En la teoría psicoanalítica, la materialidad de esta práctica teórica se sustenta en los representantes de las pulsiones, en el significante del orden simbólico que escapa al dominio del yo. Para referirse a esta materialidad, Lacan acuño el neologismo de *moterialisme*, que se refiere al materialismo del significante. Al pensar la teoría como una práctica, vimos que se enraiza lo que en el pensmaiento clásico se concebía como una pura actividad eidética desmaterializada (mente, espíritu) a una "economía", en el sentido en que se puede hablar de una economía pulsional-libidinal del freudismo, o una economía dialéctica o indeterminada en la teoría del valor marxiana.[237] Se trata de una economía relativa o espectral, dijimos en su momento, no representable desde los parámetros de una ideología empirista del conocimiento aferrado a un cientificismo naturalista y a la matematización cuantitativa. La noción de práctica en Althusser remite siempre a un trabajo de producción, es decir, es siempre tanto una exigencia como un proceso, antes que un producto del que se goza al consumir. La práctica teórica, regida por la lógica inconsistente o estructural que incorpora la dimensión inconsciente del orden simbólico, siempre con su autonomía relativa, cuyo proceso transcurre en tensión con las demás prácticas sociales, sin que se la pueda separar definitivamente ni diluir completamente en las prácticas ideológicas. La práctica teórica se encuentra atravesada por procesos del inconsciente (sobredeterminación, causalidad estructural), es decir, por influjos de lo real que se encuentran más allá de los alcances de la conciencia o del sujeto-egoico.

El grueso del desarrollo de nuestro marco teórico-analítico apunta a redescubrir y revalorizar la dimensión propiamente epistemológica de la teoría o los saberes, donde siempre persisten los efectos de una negatividad que se resiste a la representación-conocimiento y al dominio volitivo del sujeto-ego. Las formaciones de compromiso entre

[237] A la que se puede añadir la teoría del valor del signo en Saussure.

el polo inconsciente y el polo preconsciente-consciente del aparato psíquico son el producto de esa insistencia, es posible afirmar que son producto del intento de una síntesis imposible. La dialéctica del conflicto psíquico, a contrapelo de los procesos dialógicos e interactivos de los que nos venimos ocupando, en los que la integración entre los polos antinómicos es una cuestión de voluntad personal y/o política, produce tensiones dialécticas en diferentes niveles de conceptualidad y fenomenalidad, tensiones que se redoblan al punto de arrasar con la propia unidad del ego, dividiéndolo entre un yo biopsicológico al servicio del principio de realidad y un yo compulsivo, repetitivo, arreal, parasitado por el proceso primario y al servicio del principio de placer. La reconceptualziacón de Lacan de este conflicto reformula la tópica freudiana en la nueva metapsicología de los registros real, simbólico e imaginario, donde el yo es esencialmente una ilusión necesaria, cuya estructuración conlleva el primer (re)conocimiento que adquiere en vida el *infans*, pero al mismo tiempo lo aliena en lo imaginario, al extremo opuesto de lo real, si se puede decir así. En el doctrinal de ciencia lacaniano vimos que la ciencia, de forma diferencial en sus diferentes dominios, es una forma de simbolización de lo real, pero no está exenta de formaciones imaginarias, por lo que autores como Althusser, Pecheux y Gadet realzan sus constituyentes ideológicos. No insistiremos demasiado en estas consideraciones, ya desarrolladas extensamente en el capítulo anterior. Basta en esta ocasión afirmar que de estos discursos se desprende una concepción dialéctica de la ciencia y la teoría, que no la liberan de las reificaciones ideológico-imaginarias (donde reside esencialmente la naturaleza del yo). Contra la pretendida unidad del yo (identidad, reflexividad), de la que vimos que la filosofía clásica y las ideologías teóricas como las ciencias sociales y/o humanas (entre las que se cuentan el psicologismo y el pedagogismo), el inconsciente psicoanalítico es el descubrimiento de la escisión de esa unidad imaginaria fundamental y fundadora. De aquí que Ricoeur haya afirmado que Freud es uno de los maestros de la sospecha, junto a Marx y Nietzsche, por descubrir que "la conciencia se engaña a sí misma". Con Lacan vimos que hay un sujeto del inconsciente, un sujeto del significante que no es el yo y que depende de las indeterminaciones abiertas de ese inconsciente. Es por esto que Pecheux afirma que el sujeto de Lacan es un sujeto no subjetivista. La problematicidad epistemológica de los saberes, como la desarrollamos en nuestro marco teórico-analítico, es la de las indeterminaciones simbólicas impuestos por lo real del inconsciente, y apostamos a que es factible pensar esta problematicidad más allá de las prácticas empíricas o concretas centradas en reducciones subjetivistas, voluntaristas, predominantemente ideológicas.

7.3. Las ciencias sociales y las humanidades entre ideología y teoría

La didáctica y la pedagogía han sido tratadas a lo largo de este trabajo como ideologías conceptuales o ideologías prácticas, determinadas más por una demanda social e institucional externa que por la práctica teórica o el trabajo científico-intelectual. Hemos visto también que, como es de esperar, esta situación no es privativa de estos campos disciplinarios, ni de las "ciencias de la educación" en general, sino que es constituyente de las ciencias sociales. Apuntemos que una particularidad del campo educativo es que es un campo social de interés protagónico para las preocupaciones políticas de una sociedad cualquiera,[238] y, tratándose del objeto "humano", "relaciones humanas", subjetivación, entre otras denominaciones, todas las ciencias sociales intervienen afanosamente en un campo que presente oportunidades laborales que se justifican por la propia pertinencia del proyecto político educativo. El carácter ideológico de las ciencias sociales es algo que hemos considerado con mayor detención al desarrollar la dialéctica entre prácticas teóricas e ideológicas en Althusser y Pecheux. Las consideraciones más conceptuales sobre esta situación preteórica, obstaculizada en las Generalidades I (Althusser), ligada inmediatamente a la práctica política donde se elabora la demanda social (Pecheux), permaneciendo estas "ciencias" incapaces de acceder a una ruptura epistemológica, fueron presentadas en el capítulo anterior. Ahora quisiéramos agregar unas observaciones más descriptivas o empíricas sobre el carácter precientífico de la mayoría de estas disciplinas.

Para ello veremos algunas de las líneas de reflexión de Stanislaw Andreski, sociólogo polaco-británico que ha dedicado sus trabajos más conocidos al análisis epistemológico y sobre todo institucional del funcionamiento de las ciencias sociales. *Las ciencias sociales como una forma de brujería* (1972) es un poderoso alegato en el que se denuncian los principales mecanismos de aceptación y difusión académica de las ideas en las ciencias sociales, donde se denuncia el corporativismo profesional, las ideologías políticas, la retórica vacía, la búsqueda de fondos de financiación y aprobación del público

[238] Recordemos que por esta razón hace de los sistemas educativos el principal aparato ideológico de Estado. También recordemos las observaciones de Chevallard sobre la educación como refugio de todos los fantasmas e ideales de nuestras sociedades, por lo que la educación (incluida la enseñanza como siempre que se trata de discursos masivos) se presta especialmente a todo tipo de manipulaciones demagógicas.

y los vaivenes de la moda. Aunque se trata de una obra donde se percibe la indignación y la irritación del autor frente a la producción de conocimientos en ciencias sociales, Andreski es determinante en cuanto a la necesidad de la existencia de estas disciplinas, pero cuya existencia verdaderamente intelectual, ya que no científica, dependerá de algunos cambios de actitud hacia los saberes que los cientistas sociales tendrían a bien atender, entre los que se destaca simplemente la honestidad del investigador.

Hacia la época en que el autor escribe esta obra, la proliferación de artículos, revistas especializadas, libros, congresos, coloquios y demás formas de comunicación e institucionalización académica de los saberes a las que estamos acostumbrados, el crecimiento abultado de las ciencias sociales en cada uno de estos puntos haría creer en impresionantes avances científicos o intelectuales en estos campos de conceptualización y acción, pero nada más lejos de la verdad, al parecer del autor. "La mayoría de los cultivadores están entusiasmados con esta proliferación y se suman al diluvio escribiendo panoramas de sus profesiones «en la actualidad», atribuyendo con ligereza la etiqueta de «revolución» a todo tipo de pasos insignificantes hacia adelante" (Andreski, 1973, p.13). La celebración de lo propio, la propaganda, la autoafirmación, la complacencia con el colega, son actitudes comunes comprensibles por muchas razones. El problema principal que busca deslindar el autor son los medios de difusión de las ideas o corrientes de pensamiento en ciencias sociales, aun cuando se trata de afirmaciones triviales, reformulaciones con cambio de terminología o simplemente falsedades que juegan con la ideología y la moda, y cómo estos discursos son aceptados por la comunidad académica aun cuando su trivialidad, su falta de innovación o su falsedad resultan obvias a un examinador mínimamente crítico.

El autor reconoce el desafío gnoseológico al que se enfrentan las disciplinas que estudian el pensamiento y comportamiento humano, cuya falta de cientificidad se debe más a un límite epistemológico que a un problema de definición adecuada de métodos para el estudio de lo humano. Este límite lo constituye el objeto de estudio: el humano, quien puede reaccionar a lo que el investigador dice de él. Esto es lo que hemos abordado en el capítulo anterior como el problema del sujeto y la forclusión del sujeto en la práctica científica. Sin duda, el sujeto, en el sentido de conciencia cognoscitiva, nunca está excluida por completo, ni siquiera de las más matematizadas prácticas científicas, que siempre exigen una constatación empírica que tiene su eslabón último en un yo que percibe y razona. A este límite epistemológico se añaden complicaciones bastante más concretas, como las presiones sobre la dirección de las investigaciones, motivadas por

intereses ideológicos que buscan influir de un modo u otro los procesos sociales, culturales y políticos. Sin duda, estas complicaciones influyen las prácticas de investigaciones en las ciencias exactas y empíricas, pero su propia precisión es una garantía poderosa contra los excesos de la "interpretación" del sujeto, y sobre todo la manipulación de las mismas.

La reformulación de ideas ya conocidas pero sepultadas en el olvido es un fenómeno de los más frecuentes para la producción de nuevos conocimientos en las ciencias sociales, así como es corriente presentar ideas de lo más banales para el sentido común popular como si fueran nociones y razonamientos de carácter intelectual altamente elaborado. El caso de la "etnometodología" de Harold Garfinkel, teoría sobre el método predilecta por la sociología cualitativa, resulta ilustrativa de la crítica que lleva adelante Andreski. La etnometodología es una propuesta desarrollada en la sociología norteamericana durante la década de 1960, a partir de la introducción del método etnográfico de la antropología cultural. La etnometodología, también conocida como "sociología del absurdo" o "sociología fenomenológica existencial" (en tanto pretende encontrar su ascendencia teórica última en la fenomenología husserliana), es tenida por sus partidarios por una forma teoría metodológica revolucionaria en el campo de las ciencias sociales. Los etnometodólogos realmente llegaron a dudar si era posible abstraerse de los prejuicios culturales (o cuales fuere) de uno mismo para poder aprehender al otro en su particularidad social e individual, aunque rápidamente aceptaron un rotundo y evidente no. La etnomedología habría revolucionado la sociología al pretender dar cuenta de la cotidianeidad de los individuos, tanto en los ámbitos más institucionales como informales de socialización, brindando una perspectiva única sobre la sociología de lo convencional mostrando sus vínculos con la sociología de lo no convencional. ¿Es esto un avance en el conocimientom hay realmente una idea original? "En lenguaje precientífico esto se llama observar cómo vive la gente, un propósito no exactamente desconocido antes de que los mencionados pioneros se lanzaran a la acción" (Andreski, 1973, p.287). Unos discípulos de Garfinkel, aclaran en qué consiste esta revolución del pensamiento en la sociología. "La fenomenología existencial trata de elucidar la naturaleza existencial de las estructuras sociales poniendo de manifiesto los fenómenos institucionales superficiales del mundo aceptado, cotidiano; investigando las profundidades sociales no institucionales, subterráneas, ocultas al ojo público, interpretando la dialéctica entre lo institucional y lo no institucional" (Stanford M. Lyman, Marvin B. Scott en Andreski, 1973, p.288). Esto ya fue propuesto por los

sociólogos de la Escuela de Chicago en las primeras décadas del siglo XX, quienes estudiaron lo que más sobriamente llamaron relaciones informales. "Podemos apreciar la magnitud del progreso realizado desde entonces cuando comprendemos que ellos ni siquiera sospecharon que lo que estaban haciendo esa fenomenología existencial metodológica" (Andreski, 1973, p.288).

Lo mismo puede decirse de la corriente del interaccionismo simbólico, también oriunda de la academia norteamericana, con gran influencia en la sociología, la antropología social y la psicología social. Una de las grandes premisas descubiertas por los interaccionistas es que los significados son producto de la interacción social, entendida especialmente como comunicación, a partir de la que se constituyen los individuos con sus identidades circunstanciales y sus expectativas situacionales. La conducta, se afirma como una gran novedad, responde a expectativas sociales.

> Así se ha saludado recientemente al «interaccionismo» como un enfoque inédito que abre nuevas perspectivas para el estudio de la conducta humana, aunque la única novedad consista en el uso de los sufijos «ismo» e «ista», ya que, cuando se la despoja de la verborrea ampulosa, la gran idea se reduce a la reiteración de la perogrullada de que la finalidad de la sociología y la psicología consiste en estudiar la interacción entre las personas […]Sin embargo, dado que todas las actividades humanas (incluida la contemplación solitaria) involucra el uso de símbolos, no hay ninguna diferencia entre interacción simbólica e interacción humana lisa y llana, y este nuevo y grandilocuente enfoque se limita a afirmar pretenciosamente lo que ninguna persona sana ha puesto jamás en duda (Andreski, 1973, p.286).

Además de honestidad intelectual, el primer ingrediente para realizar progresos impostergables en las ciencias sociales, el autor presenta algunas recomendaciones para tornar estos mismos accesibles. Los economistas deberían reconocer abiertamente las limitaciones de sus modelos y prepararse para tener en más consideración los factores culturales, sociales o subjetivos. Compele a que los sociólogos se familiaricen mejor con la historia y la filosofía, antes de representarse a sí mismos como los investigadores por excelencia de las relaciones humanas y de inventar corrientes de pensamiento que fueron planteadas por otros intelectuales con anterioridad, generalmente con una complejidad mayor y matices más ricos del pensamiento. También que los psicólogos adquieran mayor cultura general y se familiaricen con las producciones "más sutiles de la mente humana"

antes de postularse como técnicos profesionales de este complejo objeto. Y, en un plano más relevante, se necesita de una nueva moral del trabajo intelectual que repudie las consecuencias del dinero como generador de intereses personales y corporativos, aunque deba aceptárselo evidentemente como un mal necesario. Sin embargo, no son las ciencias sociales las ramas más afectadas en cuanto disminución de recursos y desincentivación de estudio en las "sociedades del conocimiento" de hoy, este lugar protagónico está reservado a las humanidades.

Vimos ya la situación arrinconada en la que se encuentran las humanidades en las tendencias hegemónicas contemporáneas en políticas de investigación y enseñanza superior, y sin lugar a dudas se trata de un problema de conocimiento de todos.[239] El instrumentalismo generalizado, del que el plan Bolonia es un ejemplo particular, ha limitado seriamente los recursos financieros en la investigación, enseñanza y difusión de las "ciencias" del pensamiento y la cultura.[240] En todo el orbe, las carreras humanísticas experimentan un descenso en sus plazas docentes, disminuyen los fondos de financiación para sus investigaciones, así como retroceden progresivamente las posibilidades de financiación de becas de estudio en áreas humanísticas, y se plantean explícitamente en algunas situaciones la eliminación de estas carreras de las universidades. En 2015, por ejemplo, el gobierno japonés decretó el cierre de las carreras humanísticas en las universidades japonesas para favorecen la formación en profesiones que "satisfagan mejor las necesidades de la sociedad", centrándose por supuesto en las ciencias tecnológicas y las profesiones técnicas que nutren la esfera productiva y de fabricación de servicios del país, aunque las universidades de Tokio y Kioto, las más importantes de la nación nipona, anunciaron que no adoptarán la medida. Cuando los procesos de arrinconamiento son algo más sutiles, vimos hasta qué punto se encuentra extendido el discurso de que las humanidades pueden servir de complemento educativo como enseñanza de un poco de cultura general o transmisión de "valores morales", reduciéndolas en este último caso a una función educativa muy elemental, nada contemplativa del trabajo intelectual.

La declinación de las carreras humanísticas, mal toleradas hasta ahora como un anacronismo en el paisaje moderno de los conocimientos científico-tecnológicos, está directamente vinculada con lo que Lacan, en un momento temprano del desarrollo de su

[239] Punto sensible que emergió en varios momentos a lo largo del capítulo 3.
[240] Decimos cultura no en el sentido socioantropológico, sino en el sentido "clásico" de las más altas manifestaciones intelectuales y artísticas del espíritu humando.

obra, tematizó como la declinación del orden simbólico en la cultura contemporánea. El psicoanalista brasilero Rinaldo Voltolini (2010), continuando el tratamiento de la cuestión iniciado por Lacan y continuado por muchos psicoanalistas (Dufour, 2005), habla de declinación de los saberes y una declinación correlativa de la enseñanza en las universidades actuales.

> Como nao constatar a flagrante e impotente cessao que as universidades mais visceralmente ligadas a pesquisa demostram á burocracia administrativa, que establece criterios meramente cuantitativos de avaliaçao de sua produção, critérios absolutamente estranhos á actividade intelectual; a aceitaçao da chegada maciça da ideología dos recursos audiovisuales e tecnológicos prometidos como revolucionários da relação de ensino y que não fazem senão mascarar com o semblante de modernidade o efeito avassalador da queda do valor social do conhecimento; o despretigio das ciencias humanas que, por não serem atrativas ao mercado, inessenciais na lista de Schindler como destaca Chauí em uma feliz metáfora, só subsistem no mundo universitário como "anacronismo tolerado" (Voltolini, 2010, p.27).

El retroceso de las humanidades, con su eventual desaparición de las universidades instalada en el horizonte de la reflexión académica contemporánea, aparece aquí ligado concomitantemente a la declinación de los saberes/declinación de la enseñanza[241] en las universidades de hoy. Como contrapartida de la figura o noción de saber, basada en su concepción psicoanalítica lacaniana,[242] el autor habla del conocimiento listo para ser consumido sin dilaciones. En este sentido la matriz profesionalizante, basada en las aptitudes técnicas o en los saberes-hacer, se contrapone a la matriz investigativo-intelectual, siendo cada vez más los universitarios candidatos a la profesión antes que candidatos al saber. "Como a Universidade, originalmente lugar de altos estudos, estudos avançados possibilitados pelo uso potente da razão e da reflexão, teria se tornado un lugar de reprodução e fundamentalmente de "consumo de conhecimentos"" (Voltolini, 2010, p.28). Nos recuerda el autor que contra el monismo integrativo de saber y hacer, teoría y técnica, Freud siempre sostuvo la tensión (dialéctica) entre estos polos conceptuales como el motor del progreso del conocimiento, donde,

[241] Al igual que en la teoría del acontecimiento didáctica, de fuerte inspiración psicoanalítica y posestructuralista, la concepción de la enseñanza sostenida por Voltolini la hace dependiente de la problematicidad de los saberes como materialidad primera de la puesta en enseñanza.
[242] Trabajada en el capítulo 6.

como hemos visto, siempre hay un resto o negatividad que no se puede absorber positivamente en el producto final del conocimiento.

Como se ve, el autor vincula explícitamente la ideología pedagógica del uso de recursos audiovisuales y tecnológicos para la transmisión de saberes/conocimientos con la declinación de los saberes y el descrédito de las humanidades. La crítica dirigida por Fernández Liria y Serrano García (2009)[243] al discurso pedagógico que acompañó el impulso del proceso de Bolonia denuncia las mismas estrategias de convencimiento en torno a las nuevas didácticas y pedagogías, centradas en las TICs, revalorizando la centralidad del alumno en lugar de la autocomplacencia del docente en su propio saber, la contraposición de lo teórico a lo práctico demandando una mayor formación práctica, enfocándose en la capacidad de adaptación a la realidad no universitaria, entre otras consignas ampliamente repetidas a lo largo de este trabajo. Mientras tanto, las humanidades deberían convertirse en territorios de asistencia en cultura general y en transmitir algo de valores morales.

Ciencias sociales y humanidades o "ciencias humanas" no son lo mismo, como todos saben, aunque no haya definiciones claras y unívocas al respecto. Por lo común, las ciencias sociales engloban típicamente a disciplinas como la sociología, las ciencias políticas, trabajo social, ciencias de la educación, psicología, ciencias económicas, ciencias de la comunicación, si nos atenemos a las principales o a aquellos que no presentan mayores dudas con respecto a esta filiación, considerándola distinta de las humanidades.[244] Por humanidades, en cambio, se entiende clásicamente disciplinas como letras, filología, filosofía, historia. La diferencia entre ciencias sociales y humanidades se percibe como una diferencia de utilidad técnica y profesional: mientras que las primeras son concebidas más fácilmente como profesiones con capacidades técnicas concretas (con muy desiguales proporciones entre ellas de acuerdo a los grados de solidez conceptual y técnica, sin duda, y con muy desiguales oportunidades de salida y estabilidad laboral) que pueden ponerse al servicio de empresas privadas o del Estado, las segundas son representadas como manifestaciones de la cultura en el interior de la universidad, siendo esencialmente carreras académicas que apenas pueden ponerse el servicio de fines

[243] Presentada en el capítulo 3.
[244] Sin embargo, debe tenerse presente que la referencia las ciencias humanas que seguimos en Althusser no realiza distingos entre estas y las ciencias sociales, más bien opone masivamente ciencias humanas (psicología, sociología, economía, lingüística, psicoanálisis, entre otras) a filosofía. Por ello, cuando habla de eclecticismo interdisciplinario se refiere simplemente a las ciencias humanas y su relación de explotación en relación a la filosofía para nutrirse de ideologías teóricas que las fundamenten.

técnico-profesionales extraacadémicos o que lo hacen con serias dificultades y rezagos.[245] Ciertamente, la historia es muchas veces conceptuada como una ciencia social, pero también es verdad que se la considera una carrera del orden de la cultura (al servicio de la búsqueda de la verdad, respaldando los ideales más sublimes del espíritu) antes que del desempeño profesional. Lo dicho no quiere decir que no haya trabajo intelectual-crítico en las ciencias sociales, ni que las humanidades sean completamente inaplicables en el ámbito laboral-profesional, más allá de los muros de la academia. Simplemente hablamos de lo que puede considerarse la "vocación" de estos dos campos hermanados de los saberes-conocimientos. Siguiendo estas caracterizaciones, entonces, en la división disciplinaria, social o institucional entre ciencias sociales/humanidades reencontramos superpuesta la tensión dialéctica entre saberes/conocimientos, saberes/saberes-hacer, simbólico/imaginario, práctica teórica/práctica ideológica. Las reflexiones hegemónicas en didáctica y pedagogía, según vimos en diferentes pasajes de esta investigación, está preponderantemente pautada por requerimientos más ideológicos que científico-intelectuales.

7.5. Aprendizajes integrales y enseñanza universitaria en la dialéctica teoría/ideología

Las nociones de aprendizajes, educación interactiva y prácticas integrales, entre muchas otras relevadas y despejadas en el discurso integralista, apuntan a una concepción pedagogista de la enseñanza universitaria donde los criterios instrumentales, técnicos, prácticos, institucionales y/o sociales se imponen ampliamente a los rigores conceptuales, teóricos y epistemológicos, entendidas las primeras tácitamente como mucho más "tangibles" o "reales" que las segundas. En este sentido, las nociones pedagógicas integralistas son un ejemplo bastante cabal de una tendencia del trabajo intelectual en las ciencias sociales actuales a conceptualizar sus objetos en forma notablemente ecléctica, en detrimento del rigor conceptual o de la problematicidad-materialidad de los saberes y su autonomía relativa. Este eclecticismo representa lo peor del mentado trabajo

[245] Comparto una anécdota en un curso de la Maestría en Enseñanza Universitaria. Un docente de amplia trayectoria en las ciencias sociales, al explayarse sobre la bondad (tolerancia) de nuestra universidad al solventar la investigación no útil, declaró como prueba de lo dicho y para la hilaridad de todos "en fin, si esto no fuera así, esta facultad no existiría" (los cursos de la Maestría se dictaron en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

interdisciplinario a nivel de loa sinergia entre diversas "ciencias blandas", en tanto, como se vio, la superación de los límites disciplinarios es la excusa para lo que en realidad es una distorsión y manipulación antojadiza de las problemáticas de los saberes. Así, hay una auténtica contradicción o exclusión mutua entre el discurso de los aprendizajes integrales, signado por los ideologemas explicitados, y una concepción de la enseñanza universitaria (enseñanza superior propiamente dicha, como la llamó Vaz Ferreira) basada en la teoría del acontecimiento de enseñanza, a su vez dependiente de la problematicidad abierta de los saberes. La ideología empirista de las prácticas y los sujetos concebidos como agentes psicológicos, culturales o sociales, se ve naturalmente confrontada con las consideraciones gnoseológicas o epistemológicas de los discursos. Como nos hemos extendido bastante en el primer discurso, consideramos oportuno explayarnos en el discurso sobre enseñanza universitaria, basado en el funcionamiento simbólico de la ciencia y la teoría, conservando y produciendo siempre nuevas contradicciones dialécticas, así como también inauditas posibilidades técnicas en nuevas sinergias entre teoría-técnica. No obstante, esto último está fuera de cuestión, por eso nos detenemos más en la dimensión de la contradicción dialéctica, en la disparidad entre lo simbólico y lo imaginario.

Debemos tener en cuenta la materialidad institucional o social de la universidad. La universidad no es la ciencia ni el saber, como tampoco lo son los científicos y los intelectuales, sino la sede social de la ciencia y los saberes, como lo propone en una fórmula oportuna Milner. "La Universidad importa, ella no es el saber, pero sí es su sede social por excelencia" (Milner, 2009, p.32). Más aún, no solo la universidad no es la ciencia ni el saber, sino que la ciencia y el saber son separables de la sociedad.[246]

> La Wissenschaft en sí no tiene nada que ver con la sociedad. Aun en un universo perfecto en que las universidades se rigiesen por el puro afán de saber, al distinción de base persistiría; aun en una sociedad donde todos los grandes universitarios fueran grandes sabios y todos los grandes sabios, grandes universitarios: aún así, en estas sociedad, grandes sabios y grabdes universitarios fuesen colocados por la opinión en la cúspide de la jerarquía social, se podría sostener, con todo derecho, que la Wissenschaft como tal no está directamente involucrada (Milner, 2008, pp.32-33).

[246] Para provocación de una sociología del conocimiento como la de Pierre Bourdieu.

La institución universitaria encuentra su fundamento específico en el estar al servicio del saber, mientras que su obligación social, si se la acepta (nosotros lo hacemos) es compartida con todo tipo de instituciones públicas y/o privadas, al servicio de una pluralidad de demandas sociales. Desde la concepción defendida por Milner, concepción que se inscribe en la tradición intelectual ilustrada de Kant,[247] lo que separa a la universidad del resto de la sociedad es el estar al servicio del saber. Esta servidumbre produce la cesura interna de la institución entre su materialidad social-instutucional y la obligación de producir de saberes/conocimientos dando rienda suelta a las diversas prácticas científico-intelectuales, cuya autorización no es legítimamente social sino sapiente: solo el saber autoriza al saber. Lo contrario implicaría un retroceso dogmático donde la tradición o la ideología tiene el poder de imponerse a la búsqueda de la verdad. Recordemos estas sencillas palabras de Althusser: "lo ideológico es algo que está en relación con la práctica[248] y con la sociedad. Lo científico es algo que está en relación con el conocimiento y con las ciencias" (1975, p.35).

Retomemos la concepción de la "enseñanza superior propiamente dicha" de Vaz Ferreira. El filósofo uruguayo planteó una dicotomía interna en su noción de enseñanza superior, donde coexisten en un delicado equilibrio la enseñanza dependiente de la investigación científica e intelectual (aquella que define a la enseñanza superior) y la enseñanza dependiente de la transmisión de conocimientos técnicos y profesionales. Sin embargo, la enseñanza profesionalista, aunque no representara lo principal de la enseñanza superior, se encuentra integrada "dialécticamente" a esta, sin que se la confunda con la investigación fundamental pero tampoco sin que se la separe por entero. Podríamos decir que hay una distancia interna de la enseñanza superior en relación a sí misma, distancia o *diferencia* garantizada conceptualmente por la distinción entre formación científica e intelectual y formación técnica y profesional, sin que haya absorción de estos dos polos en tensión en un único registro del que se espera una entera positividad, donde se espera que la investigación sea al mismo tiempo acción. Las reflexiones de Vaz Ferreira sobre enseñanza superior desmienten la idea tan extendida en el imaginario pedagógico y en el demos universitario en general de que la universidad no habría reflexionado sobre su enseñanza. Si es claro que esta preocupación no estaba

[247] Ver de Kant *El conflicto de las facultades* (1798).
[248] Cuando el filósofo se refiere a la "prácica2 en esta ocasión, está hablando en el sentido corriente o sociológico que venimos analizando en este capítulo, y no a su concepción de la práctica como trabajod de producción que incluye a la práctica teórica.

imbuida de los ideologemas pedagógicos ni psicológicos. Recodemos que Behares vincula el ideario de Vaz Ferreira con el modelo berlinés de universidad de un lado, al mismo tiempo que lo relaciona con la teoría de la enseñanza de Chevallard. Entendemos que en estas filiaciones sobre una común concepción de la enseñanza de lo que se trata es de sostener la problematicidad de los saberes contra todas las garantías ideológicas posibles de cierre de la dialéctica, *consumación* y *consumo*, por retomar los términos de Voltolini.

La teoría psicoanalítica y posestructuralista del inconsciente abre un campo de reflexiones teóricas sobre el saber disyunto de una concepción positiva del conocimiento y el sujeto cognoscente, la noción de saber que hemos desarrollado a lo largo del capítulo anterior (sobre todo en los apartados dedicados a Lacan y Chevallard[249]), siempre actuando desde el más allá de las garantías ideológico-imaginarias (cuyo soporte último es el sujeto-ego o sujeto-conciencia) e irrumpiendo en el más acá de lo imaginario como acontecimientos discursivos, del saber, o bien, acotándonos más a formulaciones elementales de la clínica psicoanalítica, como formaciones del inconsciente. Ese "pensamiento del afuera", como se puede llamar al orden simbólico, al pensamiento desligado de la agencia yoica y puesto a remolque de la realidad "lenguajera", del Otro, sin agente subjetivo ni personal, "teatro sin autor" al decir de Althusser, es exterior a las determinaciones y las necesidades ideológicas en las que se materializan las demandas de armonización y adecuación a fines sociales.

En las antípodas del despliegue de la materialidad de los saberes o de su problematicidad epistemológica o gnoseológica, retomemos algunos considerandos sobre el pedagogismo elaborado desde el movimiento integralista. Entendemos que las reflexiones sobre "aprendizajes integrales" y demás se enmarcan en una coyuntura política decisiva para la expansión y consolidación de las prácticas de extensión en nuestra universidad durante el último decenio. La integralidad como discurso sobre la extensión otorgó fuerza y unidad ideológica a la curricularización de la tan postergada función universitaria, consolidando programas de extensión en la propia institucionalidad de la UdelaR. Todo movimiento político presenta un componente de dramatización de la

[249] Althusser, por ejemplo, no maneja ninguna distinción conceptual clara entre saber y conocimiento, de ahí el planteamiento de un dualismo entre objeto real y objeto de conocimiento, donde el objeto de conocimiento reúne tanto la dimensión más simbólica como la más imaginaria del orden de la representación. Zizek (2005), desde una perspectiva lacaniana, lo critica duramente por ello, acusando al primero de no hilar una conceptualización lo suficientemente fina como para estar a la altura del RSI de Lacan.

ruptura, exacerbando la distinción entre un antes y un después. Esto no tiene nada de extraordinario ni criticable en tanto se lo considera como un fenómeno sociopolítico. A esto añadiremos que, para nosotros, la extensión es la función política por excelencia de la universidad, ya que se trata del espacio universitario donde se dirime directamente el deber y la capacidad de intervención de los saberes científico-intelectuales en el medio social circundante siendo su consigna explícitamente político-ideológica: contribuir al desarrollo de la democracia, propulsar el desarrollo económico, cultural y educativo, ayudar a los más postergrados en todas las maneras que fueren posibles. Sin embargo, el problema surge en la mixtura entre la voluntad política de cambio de los sujetos y grupos involucrados, con sus diversos contenidos ideológicos, y la introducción o elaboración de discursos científico-intelectuales que los legitimen desde un punto de vista académico, algo que razonablemente se vive como una obligación indispensable al interior de una universidad. Pasado el tiempo de la lucha por la curricularización de la extensión, sancionado desde octubre de 2009 por la autorización del CDC,[250] hasta la cristalización de la curricularización de la extensión en los nuevos planes de estudio, implementados a partir de 2014, momento en el que la producción y difusión del discurso analizado tiene un sentido político concreto, sería pertinente estar atento al devenir del mismo en una coyuntura estabilizada en lo que se refiere a la consolidación de las prácticas de extensión como parte integrante del ternario universitario. Es posible imaginar que el concepto de extensión reencuentre su propia fecundidad sin que se lo deba asimilar o disolver en la noción de integralidad, a nuestro juicio, mucho más ecléctica y propensa a los equívocos que la primera.

Creemos que en muchas oportunidades en que se postulan los ideologemas que hemos visto emerger en el desarrollo de este capítulo, si no en la mayoría de las veces, no se cree fervientemente en lo que se dice, o al menos no se está convencido de los alcances conceptuales que tales propuestas conllevan ateniéndonos al pie de la letra del discurso. Pensamos más bien que tales elucubraciones participan de esta dramatización política entendible en una coyuntura histórica delimitada, que tiende a perder su sentido conceptual a medida que tal coyuntura se difumina y se modifican los contextos políticos, históricos y sociales. La importancia de señalar este hecho radica en que en muchas ocasiones, como ha remarcado con preocupación Andreski, las ciencias sociales nacen y renacen, reelaborando sus programas de investigación y sus "paradigmas" conceptuales

[250] Ver Resolución del CDC sobre la renovación de la enseñanza y curricularización de la extensión (Universidad de la República, 2009).

a partir de acontecimientos políticos, requerimientos ideológicos, demandas sociales, incluso determinadas por modas que en ocasiones invisten al académico de cierto hedonismo intelectual, muy influyente muchas veces entre estudiantes. Es entonces cuando se torna necesario señalar los límites de esas configuraciones conceptuales, sobre todo cuando su popularidad deviene un discurso generalizado, donde la repetición de lugares comunes se vuelve simplemente discurso *ready-made* para el consumo académico rápido, adaptable a una realidad cada vez más indisciplinada y vertiginosa.

8. Consideraciones finales

Las conclusiones principales de esta investigación fueron formuladas en el capítulo anterior, a medida que retomábamos los discursos presentados en el capítulo 5 bajo la luz del marco teórico-analítico del que partimos. Creemos haber dedicado suficientes líneas de recapitulación acerca la problemática de esta tesis, tanto en la última sección de cada capítulo como en la totalidad del capítulo 7, que a su vez lo consideramos una síntesis de lo trabajado en los capítulos anteriores. Por esto mismo, en estas últimas líneas dedicadas a nuestras consideraciones finales, las conclusiones son enunciadas en una breve extensión en la primera sección. Consideramos pertinente dedicar una segunda sección a interrogantes en los que hemos reparado pero que no hemos estado en condiciones de profundizar o responder en el transcurso de estas páginas. En la tercera y última sección consideraremos la función política del trabajo intelectual, especialmente a partir de algunas reflexiones de Michel Foucault.

8.1. Conclusiones de la investigación

Los discursos sobre enseñanza universitaria más extendidos en la actualidad presentan una considerable homogeneidad en lo que respecta a sus ideologemas nucleares, pese a la diversidad de ámbitos disciplinarios y campos de saberes/conocimientos que nutren sus reflexiones. Esta reflexión conceptual sobre la enseñanza universitaria se encuentra pautada por un conjunto de ideologemas propios del didacticismo y el pedagogismo, aunque también, de manera más comprehensiva y profunda, por las ideologías teóricas empiristas e instrumentalistas que gobiernan por lo general los programas de investigación y acción de las ciencias sociales. En las redes discursivas que abarcan la generalidad de las ciencias sociales, encontramos los siguientes ideologemas: la positividad de las prácticas empíricas, el sujeto como unidad egoica bio-psico-social, el lenguaje como instrumento de comunicación, la interdisciplina como revolución epistemológica. En cuanto a las nociones específicas del pedagogismo integralista, estos ideologemas se presentaron con fuerza en diferentes elaboraciones conceptuales: la omnipresencia de la noción de práctica antes identificada (y ya

protagónica en la didáctica y las pedagogías hegemónicas), la disolución de la noción específica de enseñanza en la noción de educación, un subjetivismo voluntarista que desconoce las determinaciones propias y relativamente autónomas de los saberes/conocimientos o la materialidad problemática de la teoría, la reducción consecuente de los saberes/conocimientos a máscaras del poder, las imposiciones de determinaciones provenientes de una ideología instrumentalista del conocimiento. Detectamos una marcada tendencia en las ciencias sociales a pensar los problemas teóricos o epistemológicos en términos psicológicos o sociológicos, donde las disciplinas que integran las ciencias de la educación no son una excepción.

De la misma manera que en estética se habla de "reduccionismo sociológico del arte" al referirse al planteamiento de determinantes exclusivamente históricas, sociales y culturales para abordar el arte, se puede hablar de un reduccionismo psicológico y/o sociológico de los saberes/conocimientos en general, un reduccionismo de los problemas científicos e intelectuales al *tratamiento del conocimiento en términos de prácticas de individuos o agentes sociales que luchan por la conservación y maximización de su poder*. En el más acotado fenómeno de la enseñanza, esto conduce a posiciones extremas e irreales donde se asevera que la enseñanza (casi siempre llamada educación) es esencialmente una forma de dominación o invasión cultural. No obstante, cuando hablamos de reduccionismo sociológico de lo científico-intelectual, podemos separar las consecuencias que esta operación discursiva tiene en el campo de las ciencias exactas o "duras" y el efecto que conlleva para el trabajo intelectual. Cuando hablamos de *trabajo intelectual*, nos referimos especialmente al trabajo crítico de la ciencia, el arte y la cultura, que en el espacio de los saberes modernos se localiza principalmente en lo que se llama por lo común ciencias humanas o humanidades. Como los saberes del campo humanístico son inútiles en cuanto a su capacidad de manipulación técnica de lo real, su lugar en la "economía del conocimiento" contemporánea es dudoso, por decir lo mínimo. Siguiendo a autores próximos a nuestro marco teórico, como Voltolini (2010), la precarización de las humanidades en la vida institucional o universitaria de los saberes está asociada a la declinación de la enseñanza en las universidades actuales, siempre que la concibamos como una enseñanza cuya materialidad primaria es el saber en toda su problematicidad epistemológica. La investigación fundamental en ciencias exactas no está libre de esta orientación técnico-pragmática, pero esto afecta mucho más a su *otro* de la investigación fundamental: el trabajo intelectual que se aglutina mayoritariamente en las disciplinas humanísticas. Esto sucede porque la matematización de los existentes empíricos de las

primeras, en lo que se basa su asombrosa precisión en la manipulación empírica de lo real, las pone relativamente a salvo de demandas externas sociales e ideológicas. Las ciencias humanas, a las que nos parece oportuno llamar el "otro" de las ciencias exactas y naturales, toman por objeto al sujeto, aunque en sus muy diversas manifestaciones empíricas en la vida humana. Señalar esto no es un alegato efusivo por las humanidades en tanto que ello se vincula directamente con una concepción de la enseñanza crecientemente desligada de la problematicidad de los saberes como su materialidad primaria, pensada concomitantemente cada vez más en términos pedagógicos y didácticos, o bien sumergiéndola en reflexiones interdisciplinarias de las ciencias sociales donde se anula casi por entero o completamente la autonomía relativa de los saberes.

En las oposiciones nocionales que encontramos organizando los ideologemas del discurso pedagógico analizado, así como de las ciencias sociales en general, vimos una serie de dualismos imaginarios que oponen bruscamente la teoría a la práctica, el pensamiento a la acción, el aula al campo, la universidad a la sociedad, la enseñanza al aprendizaje, siendo que la práctica, la acción, el campo, la sociedad y el aprendizaje son los polos positivos de este juego de oposiciones, con la capacidad de absorber, sintetizar y neutralizar la negatividad pretendidamente ilusoria de las otras nociones del juego simplificado de categorías. El movimiento dialéctico que organiza las oposiciones duales en la teoría psicoanalítica, punto de partida de nuestras reflexiones teóricas, es distinto en la medida en que los dualismos metapsicológicos son dispares, donde ambos polos se encuentran intrincados en una tensión dialéctica entre identidad/diferencia, orden/desorden, homeostasis/entropía, siempre en tensión entre elementos positivos y negativos, sin que el elemento negativo (la falta) pueda ser colmado o suplantado, cuya equilibrio siempre tiene algo de artificioso y precario, cuya consecución demanda un trabajo permanente.

A contra viento de las tendencias de conceptualización de la enseñanza y los saberes en términos de prácticas empíricas, relaciones personales, interpersonales o sociales, igualmente lejos de cualquier antropologización o relativización culturalista o étnica de los saberes, fundamentamos nuestro análisis del discurso pedagógico integralista y, en segundo término, de las ideologías teóricas empiristas e instrumentalistas del conocimiento en las ciencias sociales, en una teoría posestructuralista de la enseñanza, fuertemente orientada por la teoría psicoanalítica, con particular énfasis en las consecuencias del psicoanálisis para una teoría del saber crítica

de la teoría clásica del conocimiento, así como sus consecuencias teóricas para el estudio del fenómeno ideológico.

Sin embargo, una concepción de la enseñanza que tenga por centro los saberes/conocimientos, antes que los procedimientos y las técnicas de mediación-adecuación didácticas, no se restringe en absoluto a la orientación psicoanalítico-posestructuralista que guió nuestra investigación. Las discusiones en torno a los modelos de universidad en el capítulo 3 muestran una valencia conceptual entre el modelo humboldtiano y el napoleónico, si nos atenemos a un antagonismo clásico en las universidades modernas. En el ámbito nacional, las influyentes elaboraciones de Vaz Ferreira tocaron con preocupación el problema de la enseñanza superior como un objeto positivo en sí mismo, pasible de ser conceptualizado en estricta dependencia de la investigación en todas sus formas racionales y creativas. En contrapartida, Vaz Ferreira se mostró sumamente crítico con lo que llamó los paralogismos, las exageraciones y las simplificaciones pedagógicas. La figura contemporánea de Grompone se erige como la de un oponente intelectual del filósofo uruguayo en lo que respecta al discurso pedagógico a nivel de la enseñanza superior, cuya concepción se materializa en la fundación de instituto de formación docente del Uruguay (Instituto de Profesores Artigas) por fuera de la institución universitaria.

Ahora bien, discursos sobre enseñanza como el de Vaz Ferreira, con fuerte afinidad a la teoría de la enseñanza chevallardiana, tienen en común colocar en una posición primaria y central los saberes/conocimientos en toda su problematicidad, con la fuerza de sus claridades y el impulso a la investigación de sus interrogantes sin responder. Existe en estas posturas la común convicción de que la puesta en relieve de procedimientos y técnicas de transmisión acaban desplazando al componente propiamente científico-intelectual de la enseñanza, haciendo de los medios un fin en sí mismo, y olvidando o al menos relativizando y desplazando en diversos grados, lo que era el fin de la enseñanza en un primer lugar.

Cabe insistir en el señalamiento de que la pedagogización de la enseñanza universitaria se presenta como fenómeno contemporáneo de la declinación de la enseñanza del saber, en el sentido en que aquí concebimos la enseñanza. Como cabe entender según lo trabajado a lo largo de esta investigación, esta coincidencia histórica no se asimila a ningún azar sino que ambos fenómenos se encuentran correlacionados por determinaciones estructurales: la mediación didáctica, la psicologización (con variada riqueza conceptual y capacidad de acierto), la psico-pedagogización como

instrumentación práctica de las teorías psicológicas, la interdisciplinarización de la reflexión educativa en el más amplio campo de las ciencias sociales, son distintos jalonamientos en la configuración cambiante de un énfasis común en la reflexión sobre los medios o las prácticas de la enseñanza antes que en los "contenidos" de la enseñanza. Esto se vio en concreto en la crítica de Fernández Liria y Serrano García (2009) a las nociones pedagógicas que acompañaron al discurso propagandístico de la implementación del plan Bolonia: la estratagema en este caso fue desvirtuar la discusión sobre las consecuencias políticas de mayor peso de esta implementación inundando a la opinión pública con ideas simplistas, compuestas de oposiciones binarias absolutas, donde la figura del alumno aprendiente a lo largo de toda la vida es enaltecida por sobre todo. Las nociones identificadas por los autores son muy similares a las analizadas en este estudio, halladas en el pedagogismo contemporáneo en la UdelaR. En los discursos de carácter más empresarial hegemónicos en la reflexión sobre academia y sociedad en la actualidad sucede algo similar. Las muy difundidas reflexiones sobre "sociedades de aprendizaje", entienden por "aprendizaje" exclusivamente "innovación", tremenda limitante conceptual que no le impide a estas propuestas rodearse de un hálito pedagógico y democrático. Hemos insistido en esta propiedad de lo "educativo", en el sentido amplio que se le concede corrientemente, de prestarse inmediatamente a la propaganda política en variadas modalidades de demagogia.

8.2. Interrogantes para futuras investigaciones

Esta investigación ha abordado numerosos fenómenos, múltiples procesos históricos y diversas problemáticas teóricas que desbordan en distinto grado las posibilidades investigativas del estudio que está finalizando. A continuación dejaremos planteadas algunas problemáticas abiertas para profundizar en diversos niveles de reflexión empírica y teórica: en el plano más empírico de conceptualización veremos algunas líneas investigativas para futuras indagaciones en enseñanza universitaria, en un plano discursivo más teórico demarcaremos algunas líneas de estudio sobre teoría de la enseñanza, teoría psicoanalítica y materialismo discursivo.

En el terreno más específico de la enseñanza universitaria, creemos que sería un esfuerzo extraordinariamente valioso profundizar en las concepciones de Vaz Ferreira y

Grompone sobre la enseñanza superior y la pedagogía universitaria. Mientras que los actuales trabajos sobre enseñanza universitaria a nivel local suelen remitirse a las figuras de Grompone, Rebelato, Castro y otros autores vinculados al pedagogismo, los planteamientos del más importante intelectual reconocido en la historiografía nacional sobre la enseñanza superior y sus críticas claras y directas a la pedagogía han sido considerablemente relegadas.[251] En cuanto a la noción de "aprendizaje integrales" y otras nociones pedagógicas, futuras investigaciones podrían ver si continúan teniendo una presencia tan destacada y explícita en el discurso integralista. Podría suceder, por ejemplo, que transcurrido el proceso de curricularización de la extensión, las referencias a nociones pedagógicas menguaran en la reflexión sobre la extensión universitaria.

En el nivel más abarcativo de la profundización teórica, mencionaremos varias problemáticas. En el capítulo 2, dedicado a la revisión de las concepciones de la pedagogía y la didáctica en el pensamiento occidental, se abarcó un espectro discursivo tremendamente vasto. Nuestro objetivo fue presentar delineamientos discursivos que cartografiaran la relación problemática entre enseñanza y educación, entre transmisión de saberes/conocimientos e inculcación de modalidades de comportamiento y valores morales, sin reducir la una a la otra así como observando sus entrecruces discursivos. Es a todas luces claro que las concepciones abordadas pueden ser alineadas en otros intereses temáticos que no fueren los de la teoría de la enseñanza. La complejidad y la distancia histórica y cultural que nos separa con respecto al pensamiento antiguo exigen especial cuidado, sobre todo en el decurso de una investigación que no tiene por objetivo central estudiar el pensamiento antiguo sobre la *areté*, la *paideia*, la *epimeleia heutou* o la *psicagogia*, sino que recurre a estos conceptos para iluminar una problemática actual que encuentra algo de su ascendencia conceptual en antiguas concepciones. De todos modos, consideramos muy oportuno que las investigaciones en teoría antigua de la enseñanza exploren con mayor amplitud y profundidad de lo que se ha podido llevar a cabo aquí estas nociones y sus interrelaciones. Nos parece particularmente fecunda la distinción entre las nociones de pedagogía y psicagogia, donde la primera se refiere a la transmisión de conocimientos y aptitudes y la segunda se refiere a lo que no puede transmitido, siendo muy necesario de todos modos que eso sea aprendido de algún manera. La concepción de la enseñanza en la que se sustenta nuestra investigación, psicoanalíticamente fundada en la teoría de un inconsciente movilizado por la insistencia de un real que no cesa de no

[251] Los trabajos de Behares (2011) y Santos (2011) son una excepción en esta tendencia muy generalizada.

inscribirse en el plano representacional de lo simbólico/imaginario, y por ello profundamente crítica de los excesos de sobrerrepresentación del sujeto en el psicologismo y pedagogismo, puede enriquecerse con las tensión conceptual entre pedagogía y psicagogia. Las investigaciones del último Foucault, vuelto hacia las prácticas o técnicas de sí, y hacia la estética de la existencia, tienen mucho para ofrecer en este campo de indagaciones.[252]

Entre las valiosas disciplinas y corrientes de pensamiento que asomaron en la segunda sección del capítulo2, dedicada a los discursos modernos sobre enseñanza y educación, cruzamos conocidos y clásicos campos de investigación, como la psicohistoria de Elias, donde lo pedagógico encuentra un rol de gran relevancia en el proceso civilizatorio, especialmente en los manuales de civilidad. También destacan sobre estos procesos históricos las investigaciones de Aries sobre el surgimiento de la infancia como ámbito de la vida de especial preocupación y cuidado por parte del mundo adulto en tiempos modernos. Entre todos estos ferméntales campos de indagación, queremos resaltar la importancia que, a nuestro juicio, tienen las investigaciones genealógicas de Foucault sobre la articulación reticular entre saberes y poderes, donde destacamos la pedagogía y los saberes psi en el campo de las ciencias humanas. A diferencia de otros enfoques, como podría ser el de Althusser, la pedagogía moderna en Foucault no se limita a considerar la educación como una forma de conservación de un poder rígido y osificado, sino que cumple un rol productivo de generación de saberes y nuevos poderes, en este caso especialmente mediante la técnica disciplinara del examen.

En cuanto a estos discursos modernos sobre enseñanza y educación, creemos oportuno explorar las limitaciones de un sociólogo tan influyente de las ciencias sociales como Durkheim, enfocando la atención en su teoría sobre la función social de a educación. Aquí vimos una cierta insolvencia en el rol preponderantemente integrativo, en el sentido más fuerte del término y no como crítica de una falsa conciencia ideológica, que se le asigna a la educación, y nos parece que estas tendencias conceptuales se vinculan a lo que Foucault criticó en el sociólogo como un realismo ingenuo que no accede a los más auténticos conflictos que dividen a las sociedades y que implosionan en los discursos.

[252] Fernández Caraballo se ocupa del cuidado de sí desde la óptica foucaultiana en varios de sus trabajos. Mencionemos especialmente su tesis de doctorado inédita, donde la autora realiza un relevamiento de la presencia en la obra de Lacan de la noción de espiritualidad, tan ligada al cuidado de sí en los análisis foucaultianos.

Este realismo ingenuo, además, puede vincularse con la crítica a la ideología empirista del conocimiento de la que tanto habla Althusser.

Más allá del fenómeno estrictamente didáctico y educativo, hemos abordado un tipo de crítica generalizable a las ciencias humanas (Althusser) o sociales (Pecheux). Creemos que resultaría fecundo revisitar la crítica que Althusser y sus discípulos dirigieran a estos campos disciplinarios, a modo de reforzar una crítica epistemológica cuyo propósito principal es identificar núcleos ideológicos de los discursos y someterlos a la crítica intelectual, procediendo así a disipar las familiaridades discursivas demasiado cercanas y generando espacios de saber impensados hasta el momento, ricos en matices y posibilidades conceptuales, capaces de incidir en una coyuntura política y teórica concreta develando intereses subjetivos o tendencias discursivas más o menos invisibles. Además, nos interesa la orientación psicoanalítica del materialismo discursivo. Más allá de la potencia clínica del psicoanálisis, Althusser y sus discípulos entrevieron rápidamente la potencia teórica crítica que la ruptura epistemológica de Freud entrañó para los saberes modernos. Nos parece acertado entonces, que futuras investigaciones sobre la crítica del materialismo discursivo a las ciencias humanas o sociales profundicen en las premisas epistemológicas psicoanalíticas. Esto es lo que pretendimos realizar en el capítulo 6, claro está que con las limitaciones de una investigación dedicada a la enseñanza universitaria, no destinada a descubrir las potentes relaciones teóricas entre estos campos de saberes. Por estas mismas limitaciones, insistimos, es crucial deslindar estas interrelaciones.

Como se vio, la oposición categorial entre ciencia/ideología o entre teoría/ideología es central en el materialismo discursivo de Althusser y sus discípulos para dar cuenta de la tensión dialéctica inherente a toda producción de conocimientos en los saberes modernos. Hemos mencionado el cuestionamiento realizado por Zizek al concepto de ideología althusseriano, aunque no hemos podido ahondar en esta crítica de manera con la extensión que requiere el problema. Básicamente, Zizek enriquece la teoría de la ideología esbozada por Althusser introduciendo en primer plano el concepto psicoanalítico de fantasía, a partir de la que hablará de fantasía ideológica. Para dar continuidad al programa de investigación de un materialismo discursivo psicoanalíticamente orientado, enfocado al cuestionamiento y la puesta a prueba de nociones ideológicas cristalizadas en la práctica teórica, entendemos que es necesario ahondar en la concepción psicoanalítica de la fantasía. Recordemos que, aún sin seguir necesariamente a Zizek, arios autores han trabajado las formaciones ideológicas en el

psicopedagogismo en esta dirección, como De Lanjonquiere (2011) al hablar de fantasía pedagógica y Behares (2008a) al hablar de fantasía didáctica.

Por último, consideramos necesario profundizar en los fundamentos teóricos o metapsicológicos del psicoanálisis para contribuir al fortalecimiento y al rigor de la teoría de la enseñanza psicoanalíticamente orientada. También nos parece esencial profundizar en el psicoanálisis como crítica epistemológica de las teorías del aprendizaje cuya máxima expresión científico-técnica se encuentra en los conocimientos de la psicología. Planificamos un apartado sobre el problema del concepto de aprendizaje desde la teoría psicoanalítica para el capítulo 6, pero debimos descartarlo por la extensión que hubiera requerido abordar este problema con el rigor necesario. Debimos contentarnos con subordinar este asunto al abordaje más amplio de la metapsicología freudiana y los antagonismos dialécticos en los que esta se sustenta. Por ello no queremos dejar de mencionar que nos encontramos actualmente estudiando el problema de la teoría del aprendizaje desde el psicoanálisis, particularmente desde las tensiones entre psicoanálisis y psicología.[253]

8.3. Consecuencias políticas del trabajo intelectual

La posición sostenida en esta investigación sobre los discursos de enseñanza universitaria está arraigada a una concepción de la práctica teórica donde se la piensa en su autonomía relativa, no reductible a ser la mera expresión de poderes económicos, políticos o técnicos que se sirven de la teoría para totalizarse en una concepción hegemónica sobre un asunto concreto, en este caso la enseñanza universitaria. La práctica teórica, considerada como reflexión sistemática en los saberes modernos, en un sentido más extenso que el restringido al ámbito de las ciencias exactas (a las que Althusser se refiere más específicamente como prácticas científicas), es la práctica intelectual por excelencia. Es válido decir que la tendencia anti-teoricista y pro-practicista de los discursos analizados en esta investigación son contrarios al trabajo intelectual, quizá renuentes a siquiera hablar de "intelectuales". Lo que aquí pretendimos deslindar es que la práctica teórica tiene consecuencias políticas por su relación con la verdad, más allá de

[253] En el marco de la línea de investigación *Enseñanza y psicoanálisis*, dirigida por la Dra. Ana María Fernández Caraballo. Puede consultarse al respecto nuestras notas de investigación "Emergencia de prácticas técnicas, teóricas y políticas en el campo dificultades de aprendizaje", en curso de publicación en *Didáskomai* n.7.

todo forzamiento basado en la pretensión de someter la práctica teórica a una demanda teleológica externa por completo.

En "Los intelectuales y el poder", una entrevista realizada a Michel Foucault y Gilles Deleuze (1972), los autores reflexionan sobre las relaciones entre trabajo intelectual y poder político, guiados por las vinculaciones posibles a trazar entre teoría y práctica, sobre todo a partir del trabajo de Foucault con el Grupo de Información sobre las Prisiones. Foucault comienza aludiendo a una representación tradicional del rol político del intelectual en la que se esperaba de este que encarnara la conciencia lúcida de las masas oprimidas, dado que el intelectual descubría relaciones políticas allí donde el poder se encontraba oculto o disimulado por los discursos objetivistas de la ciencia, la técnica, la justicia, la educación, entre otros. "El intelectual decía la verdad a quienes aún no la veían, y en nombre de aquellos que no podían decirla: encarnaba a la vez la conciencia y la elocuencia" (Foucault, 1999b, p.107). Por ello mismo, el intelectual liberaba una verdad universal, muy vinculada a una concepción de la ideología como "falsa conciencia", siendo el intelectual el portador de la "conciencia verdadera". Deleuze agrega, en esta misma dirección, que el modelo anterior de la relación teoría-práctica formulaba una relación complementaria de aplicación de la teoría en la práctica o bien de inspiración de la práctica en la teoría. "Se debe posiblemente a que estamos viviendo un nuevo modo de plantear las relaciones entre teoría y práctica. La práctica se concebía antes unas veces como una aplicación de la teoría, como una consecuencia, y otras, por el contrario, como lo que debe inspirar la teoría, como la propia fuente creadora de una forma de teoría futura" (Deleuze en Foucault, 1999b, p.105). Sin embargo, los intelectuales descubrieron que las masas no necesitan de ellos para saberse oprimidos A modo de correlato, podemos agregar que los discursos intelectuales aún preñados de la concepción de la ideología como una mera falsa conciencia fueron abandonados por una concepción más compleja del sujeto y la conciencia, donde vimos cuan importante es la contribución de la teoría psicoanalítica para avanzar en esta dirección. La práctica política del intelectual deja de definirse como una práctica universalmente representativa del interés general y el propio trabajo intelectual cae bajo la sospecha de participar de los tejidos de las redes del poder y los saberes, aún sin saberlo. El rol político del trabajo intelectual se trasmuda en algo menos representativo, ya no universal ni totalizante sino parcial y localizado.

> El papel del intelectual no es el de situarse «un poco en avanzadilla o un poco al margen» para decir la muda verdad de todos; el papel del intelectual es, ante todo, luchar contra las formas de poder allí donde éste es a la vez objeto e instrumento: en el orden del «saben", de la «verdad», de la «conciencia», del «discurso». En este sentido la teoría no expresa, no traduce, no aplica una práctica; es una práctica. Pero una práctica local y regional, como usted dice: no totalizadora. La teoría lucha contra el poder, lucha para sacarlo a la luz y reducirlo allí donde es más invisible y más insidioso (Foucault, 1999b, p.107)

Para Foucault, la teoría no se halla en una relación circular, especular o complementaria con la práctica, así como tampoco puede decirse que la teoría sea la expresión discursiva de una mera acción empírica pre discusiva, la teoría no es la conceptualización plena de una práctica perfectamente engarzada a ella. En otros términos, también puede decirse que la teoría no es la expresión superestructural de una base real compuesta de prácticas. En cambio, la propia teoría es una práctica en sí misma. En el pasaje de la concepción tradicional del trabajo intelectual a la contemporánea, se pierde el optimismo político de la representación totalizante y la conciencia verdadera. No obstante la retracción de su capacidad de representación política, la teoría se sostiene como una práctica teórica con su propia materialidad, aunque ya no vinculada a las luchas políticas de los oprimidos como una retaguardia unificadora de una multitud de prácticas concretas transformadoras y revolucionarias, sino como una práctica más cuya finalidad última es disipar las familiaridades, hacer temblar los conceptos demasiado osificados y poner a prueba las regularidades discursivas. Con sus vicisitudes y falencias, nuestra investigación fue impulsada por esta búsqueda crítica, por el descubrimiento de una inquietante extrañeza en los discursos estabilizados en la reflexión conceptual, en ocasiones muy socavada y simplificada en la didáctica, la pedagogía e incluso en las disciplinas más empíricas (lo que entendimos aquí por ciencias sociales) de las "ciencias blandas", y esperamos haber contribuido a una mayor comprensión de los problemas abordados, así como haber salido al encuentro de nuevos interrogantes.

BIBLIOGRAFÍA SOBRE INTEGRALIDAD

A continuación presentamos una selección bibliográfica de trabajos sobre integralidad en sus dimensiones discursivas más amplias y destacadas, no necesariamente acotadas a la reflexión pedagógica. Una lectura de los siguientes trabajos ofrece una mirada abarcativa y una conceptualización clara de lo que se entiende por integralidad. Realizamos una selección de lo que consideramos ser los trabajos más claros y/o influyentes sobre el tema.

Álvarez Pedrosián, E (2009). Crear, aprender y compartir: apuntes epistemológicos sobre la integralidad En *Cuadernos de extensión. Integralidad: tensiones y perspectivas*. N.1. Montevideo: Comisión Sectorial de Actividades en el Medio.

Arocena, R. (2011) Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo? En *Cuadernos de extensión. Integralidad: tensiones y perspectivas*. N.1. Montevideo: Comisión Sectorial de Actividades en el Medio.

Cano, A. (2010) Tres preguntas para la renovación de la enseñanza. En *enDiálogo*, Nº 6. Montevideo: Publicaciones de CSEAM, Universidad de la República.

Cano, A.; Miglaro, A.; Giambruno, G. (2011) La sistematización de experiencias desde la extensión universitaria. En *Apuntes para la acción*. N.1. Publicaciones de CSEAM, Universidad de la República.

Kaplún, G. (2013). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *Intercambios*. N.1. Montevideo: CSE, UdelaR.

Parentelli, V. (2013) Memorias pedagógicas: Espacio de Formación Integral. Una reflexión en clave de interdisciplinariedad. En A. Romano y M. Gómez. La docencia interpelada. Aportes para pensar la experiencia universitaria en la actualidad. Montevideo: UDIFU-LICCOM, Universidad de la República.

Rudolf, S. (2007). El programa APEX Cerro y su relación con el PIM, en la etapa de su gestación y puesta en marcha. Aportes, aprendizajes, deudas e incertidumbres. En CSEAM, *De-formacones indisciplinadas*. Montevideo: Universidad de la República.

Randall, G. (2007) Sobre el Programa Integral Metropolitano y la Investigación. En CSEAM, *De-formacones indisciplinadas*. Montevideo: Universidad de la República.

Rodríguez Giménez, R. (2015) La universidad, el saber, los saberes. En *Políticas Educativas*, v. 8, n. 2, pp. 59-71. Porto Alegre.

Romano, A. (2011) Sobre los espacios de formación integral en la Universidad: Una perspectiva pedagógica. En *Cuadernos de extensión. Integralidad: tensiones y perspectivas*. N.1. Montevideo: Comisión Sectorial de Actividades en el Medio.

Sutz, J. (2011) La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas. En *Cuadernos de extensión. Integralidad: tensiones y perspectivas*. N.1. Montevideo: Comisión Sectorial de Actividades en el Medio.

Tommasino, H. (2008). Tiempos de Segunda Reforma Universitaria, tiempos de extensión... En *enDiálogo. Revista de Extensión* , 2-3.

Tommasino, H. (2009). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. En Anales del III Congreso Nacional de Extensión Universitaria, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Tommasino, H, Cano, A, Castro D, Santos, C, Stevenazzi, F (2010): "De la extensión a las prácticas integrales". En: Universidad de la República. Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral. Montevideo: Publicaciones del Rectorado, UdelaR.

Tomassino H.; Rodríguez, N. (2011) Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Cuadernos de extensión. Integralidad: tensiones y perspectivas*. N.1. Montevideo: Comisión Sectorial de Actividades en el Medio.

Tommasino, H. (2011) Prólogo. Sistematizar, proceso imprescindible para acceder a la praxis. En *Apuntes para la acción*. N.1. Publicaciones de CSEAM, Universidad de la República.

Uriarte Bálsamo, P.; Morales González, J. (2014) ¿Qué queremos decir con Integralidad? Una mirada a través del Proyecto Flor de Ceibo de la Universidad de la República. En *Revista Encuentros Uruguayos*. V. VII, N.1. FHCE, Universidad de la República.

Viñar, M. E. (2015) Acercarse para mirar, hacer para aprender. Desafíos de la formación integral en espacios curriculares de ingreso. En *InterCambios*, N.2. CSE, Universidad de la República.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abagnano, N; Visalberghi, A (1964). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica [1957].

Allouch, J. (2011). *El amor Lacan.* Buenos Aires: Cuenco de plata [2009]

Altbach, P. G., Rieber, L., & Rumbley, L. (2009). *Trends in global higher education: trackin an academic evolution.* France: UNESCO.

Althusser, L. (2008), Filosofía y ciencias humanas. En La soledad de Maquiavelo. Madrid, España: Akal [1963].

Althusser, Louis (1971): Materialismo histórico y materialismo dialéctico. En E. Verón (ed.): *El proceso ideológico*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Althusser, L. (1996). *Escritos sobre psicoanálisis. Freud y Lacan.* México: Siglo XXI [1993].

Althusser, L. (1994). Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. En S. Zizek, *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 115-167). Buenos Aires: Fondo de Cutura Económica Argentina [1969].

Althusser, L. (1994) *Ecrits philosophiques et politiques I.* Textos reunidos y presentados por Francois Matheron. Paris: Stock/IMEC.

Althusser, L. (2005). *La filosofía como arma de la revolución.* México: Siglo XXI [1968].

Althusser, L. (1967). *La revolución teórica de Marx.* Ciudad de México: Siglo XXI Editores [1965].

Althusser, L. (2014). *Psicoanálisis y ciencias humanas.* Buenos Aires: Nueva Visión [1963-64].

Althusser, L., & Balibar, E. (2004). *Para leer El capital.* México: Siglo XXI Editores [1967].

Althusser, L. (1975) *Curso de filosofía para científicos.* México. Fontamara [1967].

Alonso, E.; Fernández Rodríguez, C.; Nyssen, J. M. (2009). *El debate sobre las competencias*. *Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Disponible en https://www.google.com.uy/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&ved=0ahUKEwjkt57LrPHOAhUJPhQKHTjYBLYQFgg9MAU&url=http%3A%2F%2Fwww.fes-sociologia.com%2Ffiles%2Fres%2F13%2F10.pdf&usg=AFQjCNF1Iub7Y8xEnbNytWR1akK46g8BHg&sig2=uAV16kOE6vwanDDwroJ4qA&bvm=bv.131783435,d.bGs

Andreski, S. (1973) *Las ciencias sociales como forma de brujería*. Salamanca: Taurus [1972].

ANEP (2013) *Misiones Socio-Pedagógicas del Uruguay (1945-1971). Documentos para la memoria.* María García Alonso y Gabriel Scagliola (Coords) Montevideo: Consejo de Formación en Educación.

Ardao, A (1950) *La Universidad de Montevideo*. Su Evolución Histórica. Montevideo: EdicionesnUniversitarias.

Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen.* Madrid: Taurus [1960].

Arocena, R. (2000). *La universidad latinoamericana del futuro.* Mèxico: Uniòn de Universidades de Amèrica Latina.

Arocena, R. (2008). Otra puerta se abre. Segunda reforma Universitaria. En *enDiálogo*. N.1. Publicaciones de CSEAM, UdelaR.

Arocena, R. (2014). *Trabajando por una Segunda Reforma Universitaria. La universidad para el desarrollo. Memoria del rectorado 2006-2014.* Montevideo: Ediciones Universitarias. Unidad de Comunicación de la Universidad de la República.

Assoun, P.-L. (1982). *Introducción a la epistemología freudiana.* Buenos Aires: Siglo XXI [1981].

Assoun, P.-L. (2002). *La metapsicología.* México: Siglo XXI [2000].

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivista.* México: Trillas.

Baas, B., & Zaloszyk, A. (1994). *Descartes y los fundamentos del psicoanálisis.* Buenos Aires: Atuel [1988].

Badiou, A. (1979). El recomienzo del materialismo dialético. En *Cuadernos de pasado y presente 8*. México: Siglo XXI Editores [1969].

Baquero, R. (1997) *Vigostky y el aprendizje escolar.* Buenos Aires: Aique.

Barnette, R. (2001). *Los límites de la competencia*. España: Gedisa [1994].

Baudrillard, J. (2002). *Crítica de la economía política del signo.* México: Siglo XXI [1972].

Behares, L. (2005). Didáctica moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas? En L. Behares, & S. Colombo, *Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza.* Montevideo: Departamento de Publicaciones de la FHCE.

Behares, L. (2008a). Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la fantasía didáctiica. En L. E. Behares, Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber (págs. 11-30). Montevideo: Psicolibros Waslala [2004].

Behares, L. (2008b). Materialidades del saber en didáctica. En L. E. Behares, *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber* (págs. 31-64). Montevideo: Psicolibros Waslala [2004].

Behares, L. (2008c). De un cuerpo que resonda a la palabra: un retorno a la "teoría antigua" de la enseñanza. En L. Behares, & R. Rodríguez Giménez, *Cuerpo, lenguaje y enseñanza* (pág. Montevideo). Departamento de Publicaciones de FHCE. CSIC.

Behares, L. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

Behares, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas.* Montevideo: Departamento de Publicaciones, UdelaR.

Behares, L (2012a). Políticas de enseñanza terciaria, universitaria y superior en Uruguay: neo-normalismo, profesionalismo y tradiciones universitarias. En *Políticas Educativas*, v. 5, n.2, pp.1-19.

Behares, L. (2012b) *Saber, sujeto y acontecimientos de enseñanza.* Versión en castellano inédita.

Bentancur Díaz, Arturo (1989) *Breve Historia de la Universidad*. Montevideo: Escuela Nacional de Bellas Artes.

Bernasconi, A. (2012). Gestión del cuerpo académico en un contexto de mercado: el caso de Chile. En N. Fernández Lamarra, & M. Marquina, *El futuro de la profesión académica.* pp. 153-157. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional Tres de Febrero.

Bordoli, E. (2007). La tríada del saber en lo curricular. Apuuntes para una teoría de la enseñanza. En E. Bordoli, & C. Blezio, *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza.* Montevideo: Departamento de Publicaciones de FHCE.

Boyd, W.; King, E. J. (1977) *Hisoria de la educación*. Buenos Aires: Huemul.

Bralich, J (1986). *Las misiones socio-pedagógicas en el Uruguay. Una experiencia precursora de la extensión universitaria*. Montevideo: Editorial Nordan Comunidad.

Bralich, J. (2007). *La extensión universitaria en el Uruguay. Antecedentes y desarrollo en la Universidd de la República desde sus inicios hasta 1966*. Montevideo: CSEAM-SCEAM.

Braunstein, N. (1982). Relaciones del psicoanálisis con las demás ciencias. En N. Braunstein, *Psicología: Ideología y Ciencia* (págs. 62-103). México: Siglo XXI [1975].

Braunstein, N. (1982).Cómo se constituye una ciencia. En N. Braunstein, *Psicología: Ideología y Ciencia* (págs. 62-103). México: Siglo XXI [1975].

Bréhier, E. (1942). *Historia de la filosofía*. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Sudamericana [1956].

Brunner, J. Educación superior, investigación científica y. En BID-SECAB-CINDA, *Vinculación universidad sector productivo.* pp.11-106. Santiago de Chile.

Cabot, M. (2016). *Interpretar en filosofía. Sobre la pertinencia de las Tesis sobre feuerbach de Marx*. Disponible en https://uib-es.academia.edu/MateuCabot

Camilloni, A. (1997). De herencia, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. Camilloni, M. C. Davini, E. Litwin, G. Edelstein, M. Souto, & S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 17-39). Buenoas Aires: Paidós [1996].

Canguilhem, G. (2009). *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias.* Buenos Aires: Amorrortu [1968]. Disponible en http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/114_adultos1/material/archivos/cangilhen1.pdf: Amorrortu Accesado el 02/09/2016

Carlevaro, P. (2002). *Cometarios sobre la universidad latinoamericana*. Accesado en: http://xa.yimg.com/kq/groups/15026808/182580307/name/La_universidad_latinoamericana_carlevaro

Castro, E (2011). *Diccionario Foucault: temas, conceptos y autores.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Castro, E. (2012). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus teas, conceptos, autores*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.* Buenos Aires: Aique [1991].

Clark, B. (1995). Complexity and Differentiation: the Deepening Problem of University Integration. En D. y. Dill, *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly Oxford* (págs. 160-169.). Pergamon-IAU Press.

Clements, S. D. (1966). Minimal brain dysfunction in children: Terminology and identification: Phase one of a three-phase project. *NINDS Monographs* (9), 32-57.

Comenio, J. A. (2001). *Didáctica Magna.* Madrid: Reus [1638].

CRESALC/UNESCO (1997a): *Hacia una nueva educación superior*, Actas de la Conferencia Regional *Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe* realizada en la Habana.

D'Escragnolle Cardoso, M. J. (2010). Sobre a teoria do valor em Saussure, Marx e Lacan. En *Estudos semióticos,* 6 (1), pp. 1-9. Disponible en http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es/eSSe61/2010esse61-mjecardoso.pdf Accesado el 02/09/2016

De Hegedüs, P., Deal, E., Pauletti, M., Tommasino, H. (2006). La Extensión Rural en Uruguay En: Tommasino, H. y De Hegedüs, P. (Ed.) *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural.* (pags. 1-30) Montevideo: Universidad de la República – Facultad de Agronomía.

De la Motte, J.; Paquet, G. (1996): *Evolutionary Economics and the New International Political Economy*. Pinter: Londres.

De Lajonquiere, L. (2012) Figuras de lo infantil. Bueno Aires: Nueva Visión.

Deleuze, G. (1974). ¿En que se reconoce el estructuralismo? Traduccion castellana de juan Bauzá y Marpia José Muñoz. Disponible en www.apertura-psi.org/correo/textos/Deleuze00.doc Acceaso el 02/09/2016

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Madrid: Paidós [1986].

Deorta, I., & Venturini, J. (2016). El Otro de la Ilustración. Un estudio introductorio a la problemática de "Kant con Sade". En A. Hounie, & A. M. Fernández Caraballo, *Políticas del dolor.La subjetividad comprometida.* Montevideo: Departamento de Publicaciones, UdelaR.

Descartes, R. (2002 [1641]). *Meditaciones metafísicas.* Barcelona: Ediciones Folio.

Descartes, R. (2011). *Descartes.* Madird: Gredos.

Dufour, D.R. (2005). *A arte de reducir as cabecas: sobre a nova servidao na sociedade ultraliberal.* Rio de Janheiro: Companhia de Freud.

Dunker, C. (2009). Notas sobre a importância de uma teoria do valor no pensamento social lacaniano. *A Peste – Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia* , N. 31.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

Eagleton, T. (2010) "*The slow death of universities*". En *The Guardian* el 17 de diciembre.

EEES (1999). Declaración de Bolonia. Disponible en http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf Accesado el 02/09/2016.

ETPI (2007). Programas integrales: Concepción y gestión, aportes para el debate universitario. En. *De-formaciones indisciplinadas*. CSEAM. Montevideo: Universidad de la República

Etzkowitz, H. (1990). *The Second Academic Revolution: The Role of the Research University in Economic Development*. En C. e. al.

Fernández Caraballo, A. M. (2008). Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñado en la didáctica. En L. E. Behares, *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber* (págs. 85-121). Montevideo: Psicolibros Waslala. [2004].

Fernández Caraballo, A. M. (2012) *La figura didáctica tutoría académica como estructura y acontecimiento en la enseñanza universitaria.* Tesis para optar al Título de Magíster en Psicología y Educación. Facultad de Psicología. UdelaR.

Fernández Caraballo, A. M. (2013). De erastés-eromenós a la philia: ¿un posible pasaje? En M. Marchese (Coord.). *De Eros y Philia*. Montevideo: Ediciones de la fuga.

Fernández Caraballo, A. M. (2014). Del aprendizaje en su inquietante extrañeza. En A. M. Fernández Caraballo, *El aprendizaje encuestión* (págs. 21-43). Montevideo: Ediciones de la Fuga.

Fernández Caraballo, A. M. (2016) Sobre la identificación y el amor. Del sujeto del amor al sujeto del deseo. En A. M. Fernández Caraballo, *La identificacción y la enseñanza. Perspectivas desde el psicoanálisis, el materialismo discursivo y la teoría de la enseñanza.* Departaento de publicaciones, UdelaR. En curso de publicación.

Fernández Liria, C., Serrano García, C. (2009). *El plan Bolonia*. Madrid: Catarata.

Foucault, M. (1969). Nietzsche, Freud, Marx. Eco, 5. Bogotá [1967].

Foucault, M. (1979). Saber y verdad. Madrid: La piqueta.

Foucault, M. (1979b). *Microfísica del poder.* Madrid: La piqueta.

Foucault, M. (1984). *Enfermedad mental y personalidad.* España: Paidós.

Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo [Il fault défendre la societé]* (1975-76).La Plata, Argentina: Altamira.

Foucault, M. (1999a) *Entre filosofía y literatura. Obras esenciales, volumen I*. Barcelona: Paidós [1994].

Foucault, M. (1999b) *Estrategias de poder. Obras esenciales, volumen II*. Barcelona: Paidós [1994].

Foucault, M. (1999c). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales, volume III*. Barcelona: Paidós [1994].

Foucault, M. (2003). *El nacimiento de la clínica. Una arquelogía de la mirada médica.* Buenos Aires: Siglo XXI [1963].

Foucault, M. (2000) . *Defender la sociedad.* Argentina: Fondo de Cultura Económica [1997].

Foucault, M. (2011). *El gobierno de sí y de los otros. Curso en el Collège de France (1982-1983).* Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica [2008].

Foucault, M. (2007a). *Los anormales. Curso en el Collège de France (1974-1975).* Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica [1997].

Foucault, M. (2007b). *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France (1978-1979).* Buenoas Aires, Argentina.: Fondo de Cultura Económica [2004].

Freire (1973). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI Editores

Freire, P. (1984 [1973]) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México. Siglo XXI Editores.

Freud, S. (1992a). Fragmentos de la correspodencia con Fliess. En *Obras completas. Volumen I.* Buenos Aires: Amorrortu [1950, 1892-99].

Freud, S., & Breuer, J. (1992b). Estudios sobre la histeria. En S. Freud, *Obras completas. Volumen II.* Buenos Aires: Amorrortu [1895].

Freud, S. (1992c) Sobre el mecanismo psíquico de fenómenos histéricos. En S. Freud, Obras completas. Volumen III. Buenos Aires: Amorrortu. [1893]

Freud, S. (1992d). Las neuropsicosis de defensa. En S. Freud, *Obras completas. Volumen III.* Buenos Aires: Amorrortu [1894].

Freud, S. (1992e). Nuevas observaciones sobre las neuropsicosis de defensa. En S. Freud, *Obras completas. Volumen III.* Buenos Aires: Amorrortu [1894].

Freud, S. (1992f).La herencia y etiología de la neurosis. En S. Freud, *Obras completas. Volumen III.* Buenos Aires: Amorrortu [1896].

Freud, S. (1992g). La etiología de la histeria. En S. Freud, *Obras completas. Volumen III.* Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1992h). Proyecto de psicología. En S. Freud, *Obras completas. Volumen 1.* Buenos Aires: Amorrortu [1896/1950].

Freud, S. (1992i). La interpretación de los sueños. Parte 1. En *Obras completas. Volumen IV.* Buenos Aires: Amorrortu [1900].

Freud, S. (1992j). La interpretación de los sueños. Parte 2. En *Obras completas. Volumen V.* Buenos Aires: Amorrortu [1900].

Freud, S. (1992k). Psicopatología de la vida cotidiana. En *Obras completas. Volumen VI.* Buenos Aires: Amorrortu [1901].

Freud, S. (1992l). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras completas. Volumen VII.* Buenos Aires: Amorrortu [1905].

Freud, S. (1992m). La perturbacion psicógena de la visión. En *Obras completas. Volumen XI.* Buenos Aeres: Amorrortu [1910].

Freud, S. (1992n). Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico. En *Obras completas. Volumen XII.* Buenos Aeres: Amorrortu [1911].

Freud, S. (1992ñ). Sobre la más generalizada degradación de la vida amorosa. En *Obras completas. Volumen XI.* Buenos Aeres: Amorrortu [1912].

Freud, S. (1992o). Introducción del narcisismo. En S. Freud, *Obras completas. Volumen XIV*. Buenos Aires: Amorrortu [1914].

Freud, S. (1992p). Trabajos sobre metapsicología. En S. Freud, *Obras Completas. Volumen XIV*. Buenos Aires: Amorrortu [1915].

Freud, S. (1992q). Conferencias del introducción al psicoanálisis (partes I y II). En S. Freud, *Obras completas. Volumen XVI.* Buenos Aires: Amorrotu [1915-16].

Freud, S. (1992r). Conferencias del introducción al psicoanálisis (parte III). En S. Freud, *Obras completas. Volumen XVI.* Buenos Aires: Amorrortu [1916-17].

Freud, S. (1992s). Duelo y melancolía. En S. Freud, *Obras completas. Volumen XIV*. Buenos Aires: Amorrortu [1917].

Freud, S. (1992t). Pegan a un niño. En S. Freud, *Obras completas. Volumen XVII.* Buenos Aires: Amorrortu [1919].

Freud, S. (1992u). Más allá del principio de placer. En *Obras completas. Volumen XVIII.* Buenos Aires: Amorrortu [1920].

Freud, S. (1992v). Psicología de las masas y análisis del yo. En En *Obras completas. Volumen XVIII.* Buenos Aires: Amorrortu [1920].

Freud, S. (1992w). Dos artículos de enciclopedia: «Psicoanálisis» y «Teoría de la libido». En *Obras completas. Volumen XVIII.* Buenos Aires: Amorrortu [1922].

Freud, S. (1992x). El yo y el ello. En S. Freud, *Obras completas. Volumen XIX.* Buenos Aires: Amorrortu [1923].

Freud, S. (1992y). La negación. En *Obras completas. Volumen XIX.* Buenos Aires: Amorrortu [1925].

Freud, S. (1992z). Inhibición, síntoma y angustia. En *Obras completas. Volumen XX.* Buenos Aires: Amorrortu [1926].

Gadet, F. y Pecheux. M. (1984) *La lengua de nunca acabar.* México: Fondo de Cultura Económica.

García de Fanelli, A. M. (2005). *Universidad, Organización e Incentivos. Desafío de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional.* Buenos Aires: Miño y Dávila -Fundación OSDE.

García Sánchez, J. N. (2001). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica.* Barcelona: Ariel.

García Sánchez, J. N. (1995/1998). *Manual de dificultades de aprendizaje: lenguaje, lecto-escritura y matemáticas.* Madrid: Narcea Ediciones.

Gibbons, M. L. (1994). *The new production of knowledge. The dynamics of science and.* Sage.

Gillot, P. (2010 [2009]). *Althusser y el psicoanálisis.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Giménez Martínez, J.J. (2000). La Extensión Universitaria en España. *V Congreso Iberoamericano de Extensión. Sociedad, Educación Superior y Extensión: Balance y Perspectivas*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México. 19 al 23 de noviembre 2000. Accesado En http://campus-oei.org/superior/morelia.htme

Godelier, M. (1973 [1966]). Sistema, estructura y contradicción en "El capital" de Marx. En J. Pouillion et al. *Problemas del estructuralismo.* México: Siglo XXI Editores.

Gómez Oyarzún, G. (1998). *La universidad a través del tiempo.* México: Universidad Iberoamericana.

Gómez Oyarzún, G. (1976). *La universidad: sus orígenes y evolución.* México: Colección Deslinde UNAM.

Green, A. (1986). *Narcisismo de vida, narcisismo de muerte.* Buenos Aires: Amorrurtu Editores [1983].

Grompone, A.M. (1963) *Pedagogía Universitaria*. Montevideo: Universidad de la República-Departamento de Publicaciones.

Hartmann, H. (1958/1988). *La psicología del yo y el problema de la adaptación*. México: Paidós.

Herbert, T. (1971a) "Reflexiones sobre la situación teórica de las ciencias sociales, y de la psicología social en particular" en Eliseo Verón (ed.) *El proceso ideológico*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Herbert, T. (1971b) "Notas para una teoría general de las ideologías" en Verón, E. *El proceso ideológico*. Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

Jackson, P. W. (2002). *Prácticas de enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu.

Jaegger, W. (1996). *Paideia. Los ideales de la cultura griega.* México: Fondo de Cultura Económica [1933].

Jameson, F. (2013). *Valencias de la dialéctica.* Buenos Aires: Eterna cadencia.

Jiménez Gonzáles, J. (1999). *Dificultades de aprendizaje.* Madrid: Síntesis.

Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura.* Ciuedad de México: Fondo de Cultura Económica [1787].

Kaplún, G. (2013). La integralidad como movimiento instituyente en la universidad. *Intercambios*. N.1. Montevideo: CSE, UdelaR.

Karczmarczyk, P. (2013). La ruptura epistemológica, de Bachelard a Balibar y Pecheux. En P. Karczmarczyk, *Estudios de epistemología X. Aproximaciones a la epistemología francesa.* Tucumá, Argentina.: Instutito de Epistemología. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Tucumán.

Karczmarczyk, P. (2015). De Althusser a Althusser, pasando por Pecheux y Herbert. En F. Ramos Barbosa, & L. Siqueira Baldini, *Análisis del discurso y materialismo histórico.* Campinas.

Klein, M. (1988). El psicoanálisis de niños. En M. Klein, *Obras completas Volumen II.* Buenos Aires: Paidós [1937].

Koyré, A. (1991). Los orígenes de la ciencia moderna. Una interpretación nueva. En A. Koyré, *Estudios de historia del pensamiento científico* (págs. 51-74). México: Siglo XXI [1973].

Lacan, J. (1981). *El seminario. Libro 1. Los escritos técnicos de Freud (1953-54)*. Buenos Aires: Paidós [1975].

Lacan, J. (1999). *El seminario. Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica (1954-55).* Buenos Aires: Paidós [1978].

Lacan, J. (1994). *El seminario. Libro 4. La relación de objeto (1956-57).* Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2007). Mi enseñanza. Paidós: buenos Aires [2006].

Lacan, J. (2014). *El seminario. Libro 6. El deseo y su interpretación (1959-60).* Buenos Aires: Paidós [2013].

Lacan, J. (2003). El seminario. Libro 8. La transferencia (1961-62) Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1961-62). *Seminario La identificación*. Versión crítica, establecimiento del texto, traducción y notas: Ricardo E. Rodríguez Ponte para circulación interna de la Escuela Freudiana de Bs. As. Disponible en: http://www.lacanterafreudiana.com.ar. Accesado el 31/08/16.

Lacan, J. (2003a). El estadio del espejo como formador de la función del yo tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En J. Lacan, *Escritos 1*. México: Siglo XXI [1966].

Lacan, J. (2003b). La ciencia y la verdad. En J. Lacan, *Escritos 2* (págs. 834-856). México: Siglo XXI [1966].

Lacan, J. (1985). *La familia.* Argentina: Axis.

Laplanche, J. (1985 [1970]). *Life and death on psychoanalysis.* Johns Hopkins Paperbacks edition.

Laplanche, J. (1989). *Nuevos fundamentos para el psicoanálisis.* Buenos Aires: Amorrortu [1987].

Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2007). *Diccionario de psicoanálisis.* Buenos Aires: Paidós [1967].

Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2012). *Fantasía originaria, fantasía de los orñigenes, orígenes de la fantasía.* Buenos Aires: Gedisa [1985].

Le Gaufey, G. (1974). El psicoanálisis no es un idealismo. *Actas de la Escuela Freudiana de París, VII Congreso, Roma* , 74-83.

Le Gaufey, G. (1998). *El lazo especular. Un estudio travesero de la unidad imaginaria.* Bueos Aires: Edelp.

Le Gaufey, G. (2006). Representación freudiana y significante lacaniano. En G. Le Gaufey, *El caso inexistente. Una compilación clínica*. pp. 107-125. Buenos Aires: Epeele.

Le Gaufey, G. (2010). *El sujeto según Lacan.* Buenos Aires: El cuenco de plata [2009].

Le Gauyfey, G. (2012). *La incompletud de lo simbólico.* Buenos Aires: Letra viva. Ediciones Lecol [1991].

Le Goff, J (1990). Los intelectuales en la Edad Media. Barcelona: Siglo XXI [1985].

Lezama, A. (2011) *Althusser: una itroducción*. Buenos Ares: Ediciones Cuadrata.

Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Paidós [1997].

Litwin, E. (2007). *La clase inaugural y la clase ilustrada: nuevas perspectivas para el análisis de als configuraciones didácticas en el aula universitaria.* En http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/Iice/ANUARIO_2008/textos/37_Edith_Litwin.pdf, Buenos Aires.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidòs.

Macherey, P. (2014) Lengua, discurso, ideología, sujeto, sentido: de Thomas Herbert a Michel Pêcheux. *Decálages*, Volume I, Issue 4. Accesible en http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/17

Maggiolo, O. (1986) *Plan de reestructura de la Universidad de la República*. Montevideo: Unuversidad de la República.

Martínez Cinca, C. D. (2011) Límites de la educación superior basada en competencias. Universidades, Vol. LXI, N. 50, pp. 59-77.

Marx, K. (2014) El dieciocho de Brumario de Luis Bonaparte. En *Antología*. Selección e introducción de Horacio Tarcus. Buenos Aires: Siglo XXI [1852].

Marx, K. (2007) *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*. Borrador 1857-58. Volumen 1. Argentina: Siglo XXI Editores [1953].

Marx, K. (1975). *El capital. Crítica de la economía política.* México: Siglo XXI Editores [1867].

Menéndez, G. (2004). *Desarrollo y Conceptualización de la Extensión Universitaria. Un aporte de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral para al análisis y debate acerca de la Extensión Universitaria*. Accesado en

https://accionsocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/documentos/conceptualizacion_menendez.pdf

Miller, J.-A. (1988). La lógica del significante. En J.-A. Miller, *Matemas II* (págs. 7-52). Buenos Aires: Manantial.

Miller, J.-A. (1988). La sutura. En J.-A. Miller, *Matemas II* (págs. 53-66). Buenos Aires: Manantial.

Milner, J.-C. (2008). *El judío de saber.* Buenos Aires: Manantial [2006].

Milner, J.-C. (2003). *El periplo estructural.* Buenos Aires: Amorrortu [2002].

Milner, J.-C. (1996). *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía.* Buenos Aires: Manantial [1995].

Millot, C. (1990). *Freud antipedagogo.* Buenos Aires: Paidós [1979].

Montag, W. (2015) Discurso y decreto: Spinoza, Althusser y Pecheux. En *Representaciones*, Vol. XI, Nº 1 – Jul. 2015, pp 11-41. Accesible en https://revistas.unc.edu.ar/index.php/repr/article/download/13385/13563

Morales, V. (1988). *Educación, Poder y Futuro: Una teoría sobre la educación avanzada*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela (UCV). Escuela de Educación.

Moreno Castillo, R. (2006) *Panfleto antipedagógico*. Madrid: El lector universal.

Moreno Castillo, R (2016) *La conjura de los ignorantes*. Madrid: Pasos perdidos.

Nassif, J. (1972). La fantasía en "Se pega a un niño". En A. Green, J. Nassif, & J. Reboul, *Objeto, castración y fantasía en el psicoanálisis* (págs. 43-67). Argentina: Siglo XXI Editores.

Nisbet, R. (1974). *The sociology of Emile Durkheim.* New York: Oxford University Press.

Oddone, J. A.; Paris de Oddone, M. B. (1963) *Historia de la Universidad de Montevideo. La Universidad Vieja. 1849-1885*. Montevideo: Universidad de la República-Departamento de Publicaciones.

Ortí, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta o semidirectiva y la discusión de grupo. En F. Manuel García, *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (págs. 153-183). Madrid: Alianza-Universidad.

Paris de Oddone, María Blanca. (2009) *La Universidad de la República en la formación de nuestra conciencia liberal*. Montevideo: Universidad de la república..

Pecheux, M. (2013). El discurso ¿estructura o acontecimiento? En I. Parker, D. Pavón-Cuéllar. *Lacan, discurso, acontecimiento. Nuevos análisis de la indeterminación textual*. México: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo [1988].

Parker, I. (2009) 'Psicología crítica: ¿Qué es y qué no es?' ['Critical psychology: What it is and what it is not'], *Revista Venezolana de Psicología Clínica Comunitaria*, 8 (pags. 139-159).

Piaget, J. (1979). *Adaptación vital y psicología de la inteligencia.* Bogotá: Siglo XXI [1974].

Piaget, J. (1991). *Introducción a la epistemología genética. 1. El pensamiento matemático.* Buenos Aires: Paidós [1978].

Piaget, J. (1991b). *Seis estudios sobre psicología.* Barcelona: Labor [1964].

PLEDUR (2000). Documentos de Trabajo del Rectorado. Universidad de la República. Montevideo. Accesado en http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/102

PLEDUR (2005) Documentos de Trabajo del Rectorado. Universidad de la República. Montevideo. Accesado en http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageId/102

PNUD (1999). *Informe sobre Desarrollo Humano*. Accesado en http://hdr.undp.org/es/content/informe-sobre-desarrollo-humano-1999

Price, D. (1963). *Little Science, Big Science.* New York: Columbia University Press.

Revel, J. (2009). *Diccionario Foucault.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Rheaume, J. (1999) La aproximación clínica en las Ciencias Humanas. En *Proposiciones*, N.29. Disponible en surcorporacion.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/25RHEAUM.DOC Accesado el 02/09/2016.

Ribeiro, D. (1968) *La Universidad Latinoamericana*. Montevideo: UdelaR.

Ricoeur, P. (1990). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI [1965].

Rodríguez Giménez, R. (2012) *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939).* Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, CSE y Área Social, UdelaR.

Rodríguez, C. (2003). Introducción. En Santos, B. S., *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA- Universidad Nacional de Colombia.

Rodríguez Giménez, R. (2015) La universidad, el saber, los saberes. En *Políticas Educativas*, v. 8, n. 2, pp. 59-71. Porto Alegre.

Romé, N. (2015) Elogio del teoricismo. En *Representaciones*, Vol. XI, Nº 1, pp 85-113.

Rosenberg, N. (1979). Cambio tecnológico en la industria de máquinas. En Gili, G., *Tecnología y Economía* (págs. 17-41). Barcelona.

Roudinesco, E. (1993 [1986]). *La batalla de los cien años: historia del psicoanálisis en Francia 2*. España: Editorial Fundamentos.

Roudinesco, E.; Plon, M. (1997/2008). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Rudolf, S. (2007). El programa APEX Cerro y su relación con el PIM, en la etapa de su gestación y puesta en marcha. Aportes, aprendizajes, deudas e incertidumbres. En CSEAM, *De-formacones indisciplinadas*. Montevideo: Universidad de la República.

Randall, G. (2007) Sobre el Programa Integral Metropolitano y la Investigación. En CSEAM, *De-formacones indisciplinadas*. Montevideo: Universidad de la República.

Saal, F. (2003). La epistemología genética de Jean Piaget. En M. P. Nestor Braunstein, *El discurso del psicoanálisis* (págs. 161-172). Siglo XXI Editores: México [1986].

Salazar Bondy, A. (1968) Reflexiones sobre la reforma universitaria. En *Actual. Revista de la Universidad de Los Andes.* N°2, p.40.

Santos, L. (2011). Vaz Ferreira y el "exceso de pedagogía". En *Didáskomai*. N.2. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UdelaR.

Santos, B.S. (2003). *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: ILSA- Universidad Nacional de Colombia.

Santos, B. S. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Santos, B. S. (2010). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Montevdeo: Trilce. Extensión Universitaria.

Santos, B. S. (2011). *Introducción: la epistemología del sur*. Disponible en http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf Accesado el 02/09/2016.

Scarfone, D. (2005). *Las pulsiones.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Scherz, L. (1968). *El camino de la revolución universitaria.* Santiago de Chile: Editorial Del Pacífico.

Schon, D. A. (1987). *La formaciòn de profesionales reflexivos.* Buenos Aires: Paidòs.

Schumpeter, J. (1957). *Teorìa del desenvolvimiento económico.* México: Fondo de Cultura Ecoómica.

Scott Lee, J. (2003 [1986]). Del saber a lo real: la filosofía despés de Lacan. En M. P. Nestor Braunstein, *El discurso del psicoanálisis* (págs. 172-190). Siglo XXI Editores: México.

Sohn-Rethel, A. (1979). *Trabajo manual y trabajo intelectual. Critica de la epistemología.* Barcelona: El viejo topo.

Steger, H. A. (1974). *Las Universidades en el Desarrollo Social de la América Latina.* México: Fondo de Cultura Económica.

Sztern, S. (2006). La extensión universitaria: una visión desde Bellas Artes. En: *Caracterización de Programas Integrales. Documentos presentados por el equipo de trabajo designado por la CSEAM*. Edición en disco compacto. Montevideo: CSEAM-SCEAM.

Strachey, J. (1992a [1950]). Estudio preliminar a "Proyecto de psicología científica". En S. Freud, *Obras completas. Volumen I.* Buenos Aires: Amorrortu.

Strachey, J. (1992b). Estudio preliminar a "Las pulsiones y sus detinos". En S. Freud, *Obras completas. Volumen XIV*. Buenos Aires: Amorrortu [1950].

Tomassino,H.; Gonzalez Marquez, M. N.; Guedes, E.; Prieto. M. (2006). Extensión crítica: los aportes de paulo Freire. En: Tommasino, H. y De Hegedüs, P. (Ed.) *Extensión: reflexiones para la intervención en el medio urbano y rural.* (pags. 121-136) Montevideo: Universidad de la República – Facultad de Agronomía.

Tommasino, H. (2008). Tiempos de Segunda Reforma Universitaria, tiempos de extensión. En *En Diálogo. Revista de Extensión* , 2-3.

Tommasino, H. (2009). "Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación". En *Anales del III Congreso Nacional de Extensión Universitaria*, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Tommasino, H, Cano, A, Castro D, Santos, C, Stevenazzi, F (2010): "De la extensión a las prácticas integrales". En: Universidad de la República. *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: los Espacios de Formación Integral*. Montevideo: Publicaciones del Rectorado, UdelaR.

Tomassino H.; Rodríguez, N. (2011) Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En *Cuadernos de extensión. Integralidad: tensiones y perspectivas*. N.1. Montevideo: Comisión Sectorial de Actividades en el Medio.

Tunnerman, C. (1997). *Aproximación histórica a la universidad y su problemática actual.* Colombia: Magister en Dirección Universitaria M.D.U. Universidad de los Andes.

Universidad de la República. (1993) Ordenanza de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. En: Brovetto, Jorge (1994) *Formar para lo desconocido. Apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitario en construcción.* Montevideo: Universidad de la República, pp. 73-74.

Universidad de la República (2000). *Hacia una Facultad de Artes*. CDC N. 62/00, Ex. N. 1286/00.

Universidad de la República (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. Resolución del CDC para aprobar la curricularización de la extensión (27 de octubre de 2009). Disponible en http://www.extension.edu.uy/sites/extension.edu.uy/files/resolucion_del_CDC_Extension.pdf Accesado el 02/09/2016.

Urteaga, E. (2013) "El pensmaiento de Norbert Elias: proceso de la civilización y configuración social". En *Barataria. Revista castellano-manchega de ciencias sociales*. N. 16. Disponible en http://revistabarataria.es/web/index.php/rb/article/view/3/3 Accesado el 02/09/2016.

Uruguay (1958) *Ley Orgánica de la Universidad de la Republica* (Ley Nro. 2.549), de 1958. Diario Oficial, Montevideo-Uruguay, 29 de Octubre de 1958.

Vaz Ferreira, C (1921). "Dos paralogismos pedagógicos y sus consecuencias". En *Estudios pedagógicos*. Serie 1. Barcelona: Talleres de Artes Gráficas Heirich Y.C.

Vaz Ferreira, C (1963). "Leciones sobre pedagogia y cuestiones de Enseñanza". En *Obras de Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Homenaje de la Cámara de Reprentantes de la República Oriental del Uruguay.

Venturini, J. (2014). Estructura ternaria. Elementos del simbólico en los comienzos de la enseñanza de Lacan. En A. M. Fernández Caraballo, *El aprendizaje en cuestión* (págs. 45-115). Montevideo: Ediciones de la Fuga.

Venturini, J. (2015a). Márgenes de la estructura. De semblanzas históricas del mito en la ciencia. *XV Jornada Corpolinguagem, VII Encontro Outrarte. II Jornada de Investigación: formación de la clínica psicoanalítica en el Uruguay*. Montevideo: Accesible en https://uruguay.academia.edu/Joaqu%C3%ADnVenturini.

Venturini, J. (2015b). Redoblamientos del antagonismo al interior del yo. O los temblores de un caso de ideología teórica en Freud. *V Jornadas de Extensión y IV Encuentro de Egresados y Maestrandos* (en prensa). Montevideo: Accesible en https://uruguay.academia.edu/Joaqu%C3%ADnVenturini.

Venturini, J. (2015c) Del «sujeto de la ciencia» y la «Ideología». Un desencuentro entre Lacan y Althusser. Ponencia presentada en *Coloquio Internacional "50 años de Lire Le Capital"*, Buenos Aires, octubre de 2015.

Venturini, J. (2016) Metapsicología, estructura, sujeto. De las valencias del yo al estadio del espejo. En A. M. Fernández Caraballo. *La identificación en psicoanálisis. Claves para el estudio de la enseñanza y la educación*. Departamento de Publicaciones, UdelaR. En curso de publicación.

Vessuri, H. (1994). La ciencia académica en América Latina en el siglo. *REDES revista de estudios sociales de la ciencia* , pp.41-76.

Vigostky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Grijalbo.

Vigostky, L. (1991). Introducción a la edición rusa del libro de K. Buhler". En L. Vigostky, *Obras escogidas. Volumen 1.* Madrid: Visor [1930].

Vigostky, L. (1991). Prólogo a la Edición rusa del libro de E. Thorndike. En L. Vigostky, *Obras Escogidas.* Madrid: Visor [1926].

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* México: Grijalbo.

Vigotsky, L. (1993). Pensamiento y lenguaje. En L. Vigotsky, *Obras escogidas. Volumen 2.* Madrid: Visor [1934].

Voltolini, R. (2010). O enseno universitário na época de declíneo dos saberes. *Didáskomai. Revista de Investigaciones en Enseñanza* , pp.25-40.

Wahl, F. (1975) *¿Qué es el estructuralismo? Filosofía.* Buenos Aires: Losada [1973].

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. En *Psychology Review* N.20, pp.158-177.

Williams, B. (1996). *Descartes: el proyecto de la investigación pura* . Madrid: Cátedra [1978].

Winnicott, D. W. (2003). *Realidad y juego.* Barcelona: Gedisa [1971].

Zizek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología.* Argentina: Siglo XXI Editores [1989].

Zizek, S (2003). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. México: Fondo de Cultura Económica [1994].