



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Bicecci, Mirta B. (1993)
**“TRANSMISIÓN DEL SABER. DISCURSO UNIVERSITARIO.
DISCURSO PEDAGÓGICO”**
en Perfiles Educativos, No. 60 pp. 23-28.

TRANSMISIÓN DEL SABER. DISCURSO UNIVERSITARIO. DISCURSO PEDAGÓGICO.

Mirta B. BICECCI*

Cierto sector de la investigación educativa indaga en la teoría del psicoanálisis en un esfuerzo por volver comprensibles ciertos resortes inconscientes, presentes en el acto educativo. Por su naturaleza, el campo de lo pedagógico soporta distintos tipos de respuestas, desde quienes lo caracterizan como un que hacer, una disciplina vinculada a la sociología o un espacio interdisciplinario. Presionada por las políticas educativas en pedagogía se instala como un discurso acerca de la transmisión de conocimientos y saberes entre sujetos, lo que pone en conflicto a quienes trabajan en torno al objeto de conocimiento y a su estatuto epistemológico, indispensable en el proceso de convertirse en ciencia. Por último, la autora se refiere a Lacan y a lo que éste llamó el reverso del psicoanálisis, y a la estructura de cuatro discursos fundamentales, en especial, el que articula las relaciones internas al discurso de la universidad.



TRANSMISSION OF KNOWLEDGE. UNIVERSITY DISCOURSE. PEDAGOGICAL DISCOURSE.

Certain sector of research in education digs in the theory of psychoanalysis in an effort to understand some unconscious factors present in the act of educating. By nature the field of pedagogy sustains a wide variety of approaches that describe education as a task or a discipline linked with sociology, and an interdisciplinary field. Pressed by the educational policies, pedagogy stands as the discipline, which deals with the transmission of knowledge and learning among individuals. This conception is in conflict with the trend that concentrates on the object of knowledge and its epistemologic statute, which is essential in the process of becoming a science. Finally, Bicecci also refers to Lacan and what he called the reverse side of psychoanalysis and the structure of four fundamental discourses, particularly the one that relates the internal relations of the university discourse.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía en los últimos años se ha vuelto hacia el psicoanálisis, al menos en lo que se refiere a algunas de sus preocupaciones. Esto se debe, específicamente, a los problemas que han surgido en el campo de la enseñanza-aprendizaje y al cuestionamiento, cada vez más evidente, que se ha hecho a una psicología oficial que se revela limitada en ciertos planteamientos en los cuales se ha basado buena parte de la pedagogía.

* Académico del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Son numerosas las técnicas de trabajo grupal que, atendiendo a algún principio analítico, intenta sobrellevar o solucionar los problemas más frecuentes que se encuentran en la práctica diaria de la docencia, de la didáctica y de la relación con el alumno.

De esta manera, en la búsqueda de soluciones rápidas a viejos problemas de lo educativo se produce una paradoja. Una cierta presión de los criterios de eficacia y utilidad exige una propuesta o una respuesta pragmática del psicoanálisis a los problemas educativos. Lo paradójico reside en que Freud, al definir lo indomesticable del inconsciente, precisó el imposible con que se topan tres profesiones: gobernar, psicoanalizar y educar. Imposible que lleva las marcas del inconsciente.

Debemos señalar entonces el hecho de que la búsqueda que realizan en el terreno analítico la pedagogía y todos aquellos implicados en el intento de esclarecer el fenómeno educativo, implica cierta intuición acertada: ubicar algunos de los problemas no resueltos inherentes al que hacer educativo, en relación con algo que insiste desde el lado del sujeto. Dicho de otro modo, esta búsqueda que cierto sector de la investigación pedagógica realiza en la teoría del psicoanálisis, debe leerse como un saber aún no elaborado teóricamente de algo que retorna desde el sujeto y que la teoría pedagógica, basada en los planteamientos de la psicología oficial, había dejado de lado. Este retorno a la investigación sobre el sujeto no es otro que el sujeto del inconsciente, e implica, en un primer momento, un esfuerzo por volver comprensibles ciertos resortes inconscientes, presentes en el acto educativo.

Sabemos que la delimitación del campo de lo pedagógico y la definición que la pedagogía misma da de su objeto de estudio son todavía problemas por resolverse en el interior de los planteamientos pedagógicos. Sabemos incluso que la naturaleza de lo pedagógico soporta en el momento actual distintos tipos de respuestas; hay quienes claramente lo definen como un que hacer o una disciplina vinculada a la sociología, hasta aquellos que lo ubican en un espacio interdisciplinario.

Cuando la intención es interdisciplinaria se sostiene en teorías sociológicas, antropológicas, epistemológicas, etc. Y esa naturaleza de lo interdisciplinario es aquí efecto de un problema de construcción del objeto pedagógico y por lo tanto una in definición de su espacio. Cuando la definición es reducida, como ocurre en nuestros días, a lo sociológico, se producen una clara confusión entre lo que constituye la *función* que la educación viene a cumplir en la práctica social y el *objeto de conocimiento* de una disciplina.

Si nos tomáramos el trabajo de emprender una historia de las ideas, cosa que se da en un cierto momento de la historia de las disciplinas que ya han construido su objeto, de *impasse* teórico, vemos la necesidad que surge cuando las respuestas repetidas hasta el cansancio no resuelven problemas de larga data y aún vigentes. El espíritu investigador se abocaría a tratar de entender lo que ha sido de la pedagogía en distintos momentos y épocas, y las ideas que dominaban entonces.

Trataré de introducir aquí las líneas de problematización acerca del discurso de la universidad y el discurso pedagógico rozando una problematización de lo epistemológico.

Hasta aquí hemos ubicado el problema de definición del campo, el problema de la construcción del objeto pedagógico y su vinculación con otras disciplinas, lo que nos conduce a la pregunta acerca de la interdisciplinariedad, vasto espacio donde no queda claro si las relaciones son de conjunción, unión o disyunción con el objeto de otras ciencias, efecto de la falta de un objeto propio.

Esta ubicación preliminar permite situar el problema de la relación entre psicoanálisis y pedagogía.

Elementos teóricos

Entre los elementos constructivos del discurso pedagógico debemos considerar los efectos que tienen en él propuestas epistemológicas que resultan de la estructura de la ciencia moderna, entendiendo por tal aquella que se organiza a partir del discurso cartesiano.

Lo que llamamos la ciencia moderna, a partir de Descartes, se distingue por un elemento significativo que se debe tomar en cuenta, el hecho de que son requisito, para constituirse como tal, dos elementos: la construcción de un objeto de conocimiento producido por la práctica teórica misma, (no se confunde con un objeto empírico del campo a tratar, sino que implica ya una cierta elaboración abstracta de las relaciones lógico-formales que explican sus efectos) concepción que traza una clara demarcación con la concepción comteana de la ciencia. El segundo aspecto que se debe tomar en cuenta es que, para poder abordar el objeto como tal, es necesario rechazar, fuera de los marcos del discurso teórico, al sujeto. La ciencia moderna produce lo que se ha dado en llamar una forclusión del sujeto. El sujeto no existe en el espacio de la ciencia que se trate.

Estos dos elementos marcan a la pedagogía, que tiene que asumir acriticamente requisitos que son válidos en otras ciencias pero que no atienden a lo específico de su problemática.

Es necesario advertir en qué consiste esa especificidad o situación especial que caracteriza a la pedagogía. Sostenemos como hipótesis que esta disciplina que aspira a constituirse en ciencia estudia las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje o, dicho de otro modo, entre los contenidos a transmitir y el sujeto que aprende. Pero su propia definición se ha visto presionada por las políticas educativas en turno, al tener que dar respuesta a ciertos proyectos políticos. Esta situación, ineludible por otra parte, ha hecho perder el rubo o la brújula a quienes trabajan en torno a su estatuto epistemológico. Se toma entonces la función que cumple lo educativo en la sociedad por su objeto de conocimiento.

Dado el marco de interés de esta investigación, que es la transmisión del saber, hemos puntualizado hasta aquí, en primer lugar, que cada disciplina científica elabora su objeto de estudio, el cual implica consecuencias metodológicas internas de dicho campo; en segundo lugar, las vigilancias epistemológicas propias, y en tercer lugar, su particular estilo de transmisión, es decir, la formación de profesionales e investigadores. La pedagogía se instala como un discurso acerca de la transmisión de los conocimientos y los saberes. Es una teoría sobre la transmisión que se propone líder de los distintos saberes que circulan en la universidad, y esa transmisión ocurre entre sujetos. Elementos particularmente conflictivos si consideramos que precisamente el sujeto como categoría ha sido borrado del espacio de las ciencias. La pedagogía enfrenta los requerimientos de las ciencias modernas para estudiar la manera en que las teorías pueden ser transmitidas y asimiladas por los sujetos, y por otra parte sufre el regreso y reincorporación del sujeto a la problemática de la investigación científica. Es necesario otorgar a este aspecto una especial relevancia, porque implica de entrada que la pedagogía no es comparable en todos sus puntos de vista con la situación de otro tipo de ciencias.

Otra confusión clásica cuando los buenos intentos buscan rápidas soluciones, es el hecho de sostener la expectativa de un discurso que se asimilaría al todo del saber. No es raro encontrar respuestas ingenuas donde la pedagogía hallaría su razón de ser en una mezcla de porciones de distintas ciencias humanas. En esta ilusión la unidad del saber sería lograda, no habría rupturas ni demarcaciones entre las distintas teorías. Estamos allí todavía, en el intento de restaurar el todo, en la nostalgia por la unidad del saber absoluto.

La disciplina pedagógica aparece tardíamente en el panorama de las ciencias, es decir, se cuenta, junto con otras, entre las más jóvenes. Es posterior a la invención de la universidad. Esto, que

normalmente no se toma en cuenta, tiene relevancia, ya que a partir de la creación de la universidad todo lo referente a los conocimientos y a su transmisión está impregnado, más aún, es efecto de la estructura del discurso de la universidad. Baste echar una mirada a otro tipo de saberes que no circulan en la universidad y que se transmiten en otro tipo de dispositivos e inclusive al saber analítico, que no se deja transmitir en una estructura universitaria. Pero a esto volveremos después.

La universidad delimita, reconoce y legitima algunos saberes, que regula y disciplina, dejando excluidos otros que no se someten a sus leyes.

Esta situación imprime efectos claros en el discurso pedagógico. Así, la pedagogía que ha rechazado al sujeto de sus marcos lo reencuentra en calidad de objetivos específicamente analizados, con el fin de alcanzar ese producto universitario que es el objeto alumno de tales y determinadas características.

Otro aspecto por considerar, muy descuidado hasta el momento, es la vinculación entre la lingüística y la pedagogía. Disciplina que intenta el conocimiento y dominio de la lengua, instrumento central del discurso universitario, o deberíamos decir mejor que lo universitario está preso de la trama del lenguaje. La lingüística como tal surge en la universidad, es un producto de la existencia de la universidad y constituye el intento de abordar la enseñanza de la lengua y, más aún, ese innombrable propio de la lengua, lengua como campo donde se articulan la presencia y la ausencia.

¿A qué responde la necesidad de tomar en cuenta el estudio de la lingüística y las consecuencias y consideraciones posibles desde su campo al campo de la pedagogía? Al hecho de que el saber y el acto educativo mismo, se transmiten fundamentalmente por medio del lenguaje, y por lo tanto, se rigen por las reglas de la lengua.

En algunas de sus especificaciones la pedagogía ha intentado establecer un código propio para la programación del acto educativo. Ese código, que se realiza en los currícula y en los programas, con temáticas a impartir, objetivos a lograr, planteados en función de una codificación de verbos que permiten ubicar la conducta deseable en el alumno para demostrar haber adquirido y asimilado los conocimientos allí impartidos.

Aspira así a construir un meta lenguaje que asegure y garantice la construcción de un saber. Si lingüística y pedagogía mantienen una relación que es necesario analizar, se debe a que la lengua es el único vehículo de enseñanza posible. La pedagogía intenta asegurar una transmisión totalmente calculable unitaria, sin pérdida de los conocimientos ya constituidos, para lo cual se aboca a construir una teoría sobre la transmisión de aquéllos, un saber que implica maestría, poderío universal y unívoco sobre el saber.

De esta manera la empresa pedagógica podría denominarse "saber de saberes".

La incursión en el campo pedagógico desde la teoría psicoanalítica no se propone a título de un sistema de interpretación que nos permitiría dar cuenta de todo lo referente al discurso pedagógico. El discurso psicoanalítico trata de mostrar y explicitar la lógica de una experiencia fundamental, que no es otra que la experiencia psicoanalítica, e intenta explicar los procesos de la constitución del sujeto, incluyendo para esto lo rechazado en los discursos habituales en torno a la práctica social, como es el caso de la locura. Desde este punto de vista, el discurso psicoanalítico permite palpar los elementos de subjetividad que se precipitan en la experiencia analítica, y como lo hemos dicho, el intento de una pedagogía preocupada por la intuición de que lo subjetivo no es ajeno a su práctica, lleva a considerar que los elementos teóricos del psicoanálisis no son ajenos al intento de esclarecer la transmisión del saber.

La lingüística y el psicoanálisis se anudan también en lo que se refiere a la relación entre significante y sujeto del inconsciente. El sujeto del inconsciente se define en relación al significante: "un sujeto es aquello que representa un significante ante otro significante".

Abordar la cadena de significantes es ineludible si pensamos que con ellos se construyen y organizan las formaciones discursivas.

Jacques Lacan define al discurso como una estructura que sobrepasa en mucho la palabra, es decir, como cierto tipo de relaciones estables dentro de las cuales puede escribirse algo que va mucho más lejos, que es mucho más extenso que las enunciaciones efectivas. En esas estructuras discursivas los sujetos vienen a ocupar lugares diferentes, y un trabajo de des construcción analítico debe lograr diferenciar y nombrar sus localizaciones.

Otra consideración fundamental en torno al saber, el cual ocupa el lugar dominante en la estructura del discurso universitario. Es necesario establecer las modalidades específicas del saber en el marco del discurso de la universidad a diferencia de otros saberes que están excluidos de aquél y por lo tanto revisten sus efectos.

Durante un año, Lacan llevó a cabo un seminario donde analizó lo que él llamó el reverso del psicoanálisis, la estructura de cuatro discursos fundamentales; entre ellos, el que articula las relaciones internas del discurso de la universidad.

En este planteamiento Lacan muestra las relaciones que pueden observarse entre lo que ubica como discurso del amo (del amo antiguo) y sus distintas progresiones. En este sentido, el discurso de la universidad no es otra cosa que la modernización del discurso del amo. En el discurso universitario el saber manda y el amo ocupa el lugar de la verdad reprimida y desconocida que determina ese mandato.

Trataré de delinear muy someramente algunos aspectos del seminario aludido, que pueden esclarecer la investigación en torno al retorno del sujeto en el problema de la transmisión del saber.

Lacan habla del proyecto freudiano al revés, no porque éste tenga un derecho, sino porque le interesa el cruzamiento de los hilos que producen su trama. Distinguir entonces, en el discurso, la estructura necesaria que lo rige y las relaciones entre sus elementos, que sobrepasan a la palabra. Así, la verdad como lo reprimido de cada discurso subsiste en ciertas relaciones fundamentales que no sabrían existir sin el lenguaje, sin la instauración del instrumento de ese lenguaje y sin cierto número de relaciones estables dentro de las cuales pueden inscribirse casos que van más lejos.

En el discurso del amo, como lo muestra la lectura de los textos de la era antigua, el campo propio del esclavo es el saber. Aristóteles caracteriza al esclavo como aquel que es el soporte del saber: es una función inscrita en una familia, siendo aquel que posee el saber hacer. Esto nos lleva a plantear que antes de saber si el saber se sabe, es necesario saber despejar el registro de ese saber hacer. La filosofía, cuyos trazos podemos seguir gracias a Platón, designa en su evolución la sustracción al esclavo de su saber por la acción del amo.

Existen entonces dos caras del saber: el saber hacer articulado en un aparato de operaciones, que aunque no enunciadas, se rigen por una red de lenguaje, y el hecho de que ese saber hacer puede transmitirse. Esto quiere decir que se transmite de la bolsa del esclavo a la bolsa del amo. Todas las formas de eso que se llama la episteme son los modos en que el saber deviene un saber de amo. La función de la episteme, en tanto saber transmitible, está totalmente tomada en préstamo (ver los diálogos platónicos) arrebatando al esclavo su función a nivel del saber.

Lo que se devela entonces, y a lo que se reduce buena parte de la cuestión, es la función en la historia de la filosofía de algo que podrá anunciarse como la traición al saber del esclavo para obtener su transmutación como un saber de amos.

A partir de allí nos asomamos a la cuestión sobre cómo surge una ciencia para dominar el fruto de esa operación. Toda esta sagacidad desemboca entonces en un saber que uno puede designar (como lo hacía Aristóteles) como un saber de amo, un saber teórico.

En cuanto al amo que realiza esta operación de viraje bancario del saber, ¿podemos presumir que hay allí deseo de saber? En general, lo que la observación indica es que un verdadero amo no desea saber nada en absoluto, sólo quiere que eso funcione, y que funcione bien. El problema es entonces entender cómo es que el filósofo ha llegado a inspirar el deseo de saber. Aquí es importante diferenciar el deseo de saber, que no tiene ninguna relación con el saber. Esto arroja consecuencias importantes para la pedagogía, el deseo de saber no conduce al saber absoluto.

¿Qué ocurre con la progresión del discurso del amo al discurso de la universidad? En el discurso universitario el saber ocupa el lugar de maestría y dominio. No es el deseo de saber sino el saber ya constituido. Dijimos que el discurso del amo es el que interviene y ordena el sistema del saber, y lo que queda como resultado de ese discurso es la caída de las relaciones del amo con el esclavo, los objetos que el esclavo produce para el goce del Otro. Por lo tanto, el saber queda como medio o instrumento para el goce del Otro. Y en el discurso del amo, el saber es medio para alcanzarlo, de ahí tal vez el embarazo que produce tratar de abordar la esencia predominante del discurso universitario. El saber se pone a trabajar para producir un resto de goce para el otro. En el discurso del amo el lugar del otro lo ocupa el esclavo, es el que trabaja para procurarle los objetos de goce al amo. El esclavo sabe procurar los objetos porque sabe la verdad del amo que éste desconoce, sabe de su falta, de su división inconsciente. El otro sabe lo que el amo refuta, y además sabe que lo refuta, el amo puede sostenerse en el desconocimiento, es decir en su lugar de amo. El amo entonces, como lugar dominante, es la ilusión de mantenerse idéntico a sí mismo. Es un significante, con sentido absoluto. Esta introducción en el discurso del amo resulta necesaria si queremos situar el discurso universitario. Porque aquello que caracteriza la estructura del discurso universitario es el hecho de que quien adviene al lugar dominante es el saber. Por lo tanto la estructura del discurso universitario alienta la posibilidad de un saber absoluto, de un puro saber, sostenido desde el imperativo del significante amo de saber más y más. El saber en su tiranía.

En la estructura del discurso universitario, la verdad eludida, la verdad desconocida, es que quien está sosteniendo esa tiranía del saber, es el significante amo; en el saber universitario, a diferencia del discurso del amo, en donde el sujeto dividido ocupa el lugar de la verdad reprimida, el sujeto es expulsado o producido casi como resto de la estructura universitaria. Entre el discurso del amo y el discurso universitario cambia quien ocupa el lugar del amo, pero no se cambia la esencia del discurso del amo. El discurso universitario es entonces la modernización del discurso del amo. Incluso su perversión. Desde allí la verdad queda aplastada. En el discurso universitario, es el saber el que manda, pero el amo, que está en el lugar de la verdad reprimida de este discurso, es quien determina el mandato.

En el discurso del amo el sujeto queda enmascarado, porque la verdad no se dice; en el discurso de la universidad, el sujeto queda en el lugar de lo que el discurso universitario produce, sujetos hablantes, presas de la trama del lenguaje, que sólo advienen a la calidad de sujetos en los momentos en que el discurso universitario tropieza y recoge sus tropiezos a nivel político.

Entonces en el discurso universitario no hay sujeto, el sujeto de deseo está rechazado. En este sentido es consecuente con el discurso de la ciencia, que para constituirse ha necesitado borrar al sujeto de su campo. La ciencia hace una exclusión del sujeto para poder constituirse como ciencia de un objeto de conocimiento.

Si por un lado reconocemos la especificidad del discurso universitario, por otro es necesario poder articular aquello que lo diferencia de otros discursos, y en este punto una de las aproximaciones que podemos hacer es que, heredado del discurso de la ciencia, hay en el discurso universitario una pretensión o una reivindicación de inocencia, es decir que las causas de aquello de que se trata son exteriores, a partir de lo cual todo está determinado. Así, la búsqueda científica coincide con una búsqueda de inocencia. Punto a cuestionarse cada vez que pretendemos reinstalar el sujeto en su sitio. Por que éste produce efectos cada vez que interviene. Y esto cuenta también para el problema de la transmisión del saber.

En cuanto a la transmisión, nunca es aséptica y absolutamente técnica, sino que está marcada por los trazos de los sujetos que intervienen en ella y la insistencia de su deseo inconsciente. El saber pedagógico está tocado, aunque no lo reconozca por la presencia del sujeto, lo que arroja una relación perversa al saber. Se acumula saber para no saber nada del sujeto y su castración.

El saber que se busca es un saber que haga barrera al horror a saber, es querer no saber. El saber buscado en la categoría de absoluto, omnipotente, permite fundamentalmente denegar lo central de la subjetividad. En este punto se abre una paradoja donde se aloja la pretensión pedagógica. Si sostenemos que el discurso pedagógico es la consecuencia de la existencia del discurso de la universidad, que racionaliza y se construye como el meta lenguaje que nos permitiría establecer un saber sobre la transmisión, donde nada se pierda, nada se mal interprete; esto conduce al afán de dominio sobre la lengua misma, que continuamente induce y promueve el malentendido intentando fijarla como código que asegure y garantice una transmisión perfecta y exacta. Aquí la pedagogía se nos revela en su aspiración de dominio de la lengua y el inconsciente anulando las diferencias que producen las relaciones intersubjetivas.

Lo anterior lleva a analizar las distintas vertientes en las que se producen los fenómenos transferenciables de los sujetos a las distintas formas de saber.

¿Sobre qué se funda la transferencia? La transferencia, y así se devela en la experiencia analítica, no es otra que transferencia, amor al saber. Y ella instituye un sujeto supuesto saber, del que se espera la develación del todo del saber. El me permite alentar la ilusión de que alguien posee el saber que a mí me falta. El paso por una experiencia analítica produce la caída de ese lugar y el advenimiento a primer plano del sujeto y sus producciones.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, D.P. 1976, *Psicología educativa*. México, Trillas.

BECKER Juárez, M., "Didáctica. Un disciplina en buscar de su identidad", en *Ande*, año 5, núm. 9, p. 39.

BENEDITO, V. 1987. *Introducción a la didáctica*. Barcelona, Barcanova.

BRUNER, J. 1969. *Hacia una teoría de la instrucción*. México, Iteha.

ESPELETA, J. 1986. "La escuela y los maestros entre el supuesto y la deducción", en *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 20.

FOUCAULT, M. 1977. *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI. 1980. *Microfísica del poder*. Barcelona, La piqueta. 1980. *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets. (Col. Cuadernos Marginales.). 1984. *¿Qué es un autor?* México, Ed. Populares, Archivo de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

FREUDS, S. 1979. "El malestar en la cultura", "Más allá del principio del placer" y "¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis?", en *Obras completas*, tomos XXI, XVIII y XX. Buenos Aires, Amorrortu.

LACAN, L. 1969-70. *El reverso del psicoanálisis*. Seminario. (Inédito.)

MILNER, J.C. 1980. *El amor por la lengua*. México, Nueva Imagen.

SACRISTÁN, J.G. 1988. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Buenos Aires, Red Editorial Iberoamericana.