

LA FORMACIÓN EN ENSEÑANZA, UNA MIRADA A PARTIR DE LAS TEORÍAS PEDAGÓGICAS

Andrés Riso Thomasset

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República.
Montevideo, Uruguay

Resumen

En el siguiente trabajo nos proponemos indagar, de forma exploratoria, los vínculos y las relaciones que se pueden trazar entre la formación de quienes enseñan, desde una perspectiva de los sujetos, y las teorías pedagógicas. Para desarrollar este estudio tomamos como categorías conceptuales las nociones de enseñanza y de lenguaje. A partir de ellas nos preguntamos: ¿cómo se relaciona el carácter normativo de la educación con el lenguaje?, ¿cómo las teorías pedagógicas unen la enseñanza y el aprendizaje, teniendo en cuenta que pertenecen a campos discursivos distintos? Abordamos como fenómeno empírico las corrientes pedagógicas del curso Pedagogía, de la Licenciatura en Educación Física. Posteriormente, considerando posibles respuestas a estas preguntas, nos interrogamos sobre qué elementos debemos tener en cuenta al momento de teorizar la formación que ha de recibir el enseñante.

Palabras clave: enseñanza, lenguaje, pedagogía.

TEACHING TRAINING, A LOOK THROUGH PEDAGOGICAL THEORIES

Abstract

In this paper, we investigate, in an exploratory way, linkages and relationships that can be drawn between the training of those who teach, from a perspective of the subjects, and pedagogical theories. To develop this study, we took two main abstract categories: teaching and language notions. From this starting point, we ask how is the relationship between normative character of the education with the language? How pedagogical theories link teaching and learning although they belong to different discursive fields? We will approach as empirical phenomenon the pedagogical currents of the Pedagogy of the Degree in Physical Education. Subsequently, considering potential answers to these questions, we wonder about which elements must take into account when theorizing the training that has to receive the tutor?

Key words: education, language, pedagogy.

Recibido: 28/07/2017

Aceptado: 15/08/2017

Introducción

Este trabajo se realiza a partir del curso *Procesos de investigación en enseñanza y aprendizaje*, de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación. Particularmente presentaremos un estudio sobre el fragmento de ese curso destinado a la investigación de la enseñanza y el aprendizaje desde las perspectivas de los sujetos. Nos aproximamos a este problema específicamente en su vínculo con las teorías pedagógicas, para proporcionar elementos a la formación de los enseñantes¹. Partiremos de las siguientes preguntas: ¿cómo se relaciona el carácter normativo de la educación con el lenguaje?, ¿de qué manera las teorías pedagógicas unen la enseñanza y el aprendizaje, en vista de que pertenecen a campos discursivos distintos? Y, considerando posibles respuestas a estas preguntas, ¿qué elementos debemos tener en cuenta al momento de teorizar la formación que ha de recibir el enseñante?

La educación y el lenguaje

Es necesario aclarar que para el abordaje de estas interrogantes se optó por un enfoque desde las teorías pedagógicas que se trabajan en el curso Pedagogía (hoy Teoría de la Educación) de la Licenciatura en Educación Física, a los efectos de tener un fenómeno empírico sobre el que analizar la formación de enseñantes.

La primera pregunta se realiza con ánimo de problematizar dos ideas usualmente presentes en las investigaciones sobre educación. Por un lado, la noción de la educación como un proyecto civilizador y disciplinador, que se impulsó por todo Occidente con los sistemas nacionales de educación pública. En busca de una identidad cultural y social, la educación se caracteriza por inculcar la norma que rige a la sociedad². Esta concepción se sitúa entre mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, en las sociedades modernas, para constituir los Estados, la patria y la nación. Casassus (1997) plantea que se hizo un esfuerzo por instaurar, en un colectivo diverso, los sentimientos de pertenencia y de participación en una identidad mayor. Este autor ubica a la educación como protagonista de un proceso de creación de una religión civil o de una nación entendida como el desarrollo de una creencia de la población en

1 Esta denominación reviste cierto capricho, pero en algún sentido se trata de colocar a los docentes, quienes enseñan y educan, en la posición de enseñantes.

2 Esto se puede rastrear incluso en la *paideia* griega, pero nos enfocaremos en el proceso moderno porque su inscripción en las teorías pedagógicas tiene otro sentido humano y social.

sí misma. Podemos asociar esto a un fuerte antropocentrismo, instaurado en la Modernidad a partir de la legitimidad que cobra la ciencia.

Por otra parte, Durkheim (1999) sostiene que la educación es la herramienta por excelencia de la sociedad (personalidad moral). Impartida por el Estado (unidad moral), somete a las nuevas generaciones a diferentes privaciones para poder edificar la república y la nación.

La educación que aparece en las teorías críticas de perspectiva marxista, aquellas que resaltan su carácter reproductor, es establecida como un aparato ideológico del Estado o como una operación de violencia simbólica. En el primer caso, se trata, según Althusser (1988), con un enfoque de corte económico, de la reproducción de las condiciones de producción que precisa toda formación social capitalista; a saber: reproducción de los medios de producción, la fuerza de trabajo y las relaciones sociales de producción. En el segundo caso, el estudio de Bourdieu y Passeron (1996) presenta a la educación como la reproductora de las condiciones objetivas para que permanezca la sociedad y la cultura (que no es otra que la que generan las fuerzas sociales dominantes), mediante la imposición arbitraria de un sistema de enseñanza, que inculca una arbitrariedad cultural, contenida, por ejemplo, en los códigos y las formas de actuar y sentir de la clase dominante.

Nos interesa observar la relación de estas teorías con el lenguaje, sobre todo a partir de la lectura que hace Lacan (2007) sobre la enseñanza, en su obra *Mi enseñanza*, donde afirma que, “en efecto, mi enseñanza es el lenguaje, absolutamente ninguna otra cosa” (p. 40), por lo tanto, si bien en la educación hay un hincapié especial en su carácter conductual que se puede observar a través del discurso pedagógico en sus más variadas filas, no podemos dejar de prestar atención al lenguaje. Vemos con Durkheim (1999) que es “el lenguaje el que nos ha permitido elevarnos por encima de la pura sensación; y no resulta necesario demostrar que el lenguaje es, ante todo, un ente social” (p. 35). Aparece en su planteo la dimensión del lenguaje como el que lleva al individuo desde el organismo hasta la sociedad, lo cual se asemeja a la noción de Lacan, en la que el hombre nace en el lenguaje y por el lenguaje, este está antes que él; concuerda con Heidegger (2001) en el sentido de que el hombre habita el lenguaje. No obstante, indagando sobre la dimensión del sujeto, podemos notar que en esa educación que pregonaba Durkheim se trataba de que la generación adulta, madura, que ya conformaba la sociedad, transmitiera a las generaciones jóvenes y nuevas los estados *físicos, intelectuales y morales* que había alcanzado, entendiendo de esta manera que hay algo de lo biopsicosocial –de lo físico, lo intelectual y lo moral– que es transferible, como postula la psicología que se basa en la unidad biopsicosocial de los sujetos. Por tanto, hay que ahondar en este sentido sobre qué sujeto se configuraba con la intromisión del lenguaje, debido a que, como nos aclara Lacan,

[no es] sujeto en la medida en que hace el discurso, sino que está hecho por el discurso, e incluso está atrapado en él, es el sujeto de la enunciación [...] el significante es lo que representa al sujeto para otro significante, no para otro sujeto (Lacan, 2007, p. 53).

Por otro lado, en el caso de la concepción crítica de la educación, la idea de lenguaje no aparece tan claramente, sino más bien como el recurso (*aparato ideológico, violencia simbólica*), pues la cuestión consiste en inculcar significaciones. Sin embargo, resulta interesante apreciar la explicación de la acción pedagógica que plantean Bourdieu y Passeron (1996) como violencia simbólica que se encuentra en la proposición 1.2 del libro *La reproducción*:

La acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica [...] en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados –por la selección y exclusión que les es correlativa– como dignos de ser reproducidos por una acción pedagógica, re-produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1996, p. 48).

Aquí presentaremos una hipótesis preliminar. En este fragmento podemos apreciar la idea del recorte de una realidad objetivable, que será luego impuesta a través de símbolos y del lenguaje bajo determinadas condiciones que los autores desarrollan en las proposiciones posteriores. Si bien Bourdieu y Passeron (1996) advierten que se desarrolla un *trabajo pedagógico* –trabajo de inculcación, cuya eficacia se medía por la durabilidad en el tiempo–, vale preguntarse sobre la posibilidad, desde una perspectiva de los sujetos, de que efectivamente se pueda inculcar significaciones y cómo. Si bien hay una selección de contenidos que es política antes que científica o proveniente del saber, nada puede garantizar que se concrete o consagre, por aquello que Freud (1980) sostenía, que educar es una profesión imposible –o, si la tomamos como un dispositivo de gobierno, como plantean Álvarez Uría y Varela (1991), la cualidad de imposible no se abandona puesto que se trata de gobernar.

Enseñanza y aprendizaje, unidos por la educación

En este apartado pretendemos acercarnos a las teorías pedagógicas, prestando atención especial en la combinación que realizan entre la enseñanza y el aprendizaje³. Fernández Carballo (2014) plantea una hipótesis:

³ Resulta interesante indagar al respecto sobre la diferencia que establece Herbart entre la noción de enseñanza y la noción de educación, así como también la distinción con el gobierno de los niños. Según Behares (2015), el

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX surge la psicología experimental con el objetivo de hacer de la psicología una ciencia según el modelo positivista. A partir de entonces las teorías pedagógicas se apoyaron en los estudios psicológicos que le prestaron una noción de sujeto y de conocimiento, y por lo tanto un *modo de concepción del aprendizaje* [... Esta psicología] tiende a un *ideal de desarrollo* y se funda en una idea central que afirma que hay unidad psíquica (Fernández Caraballo, 2014, pp. 21-22; el resaltado es del original).

Más allá de que las ideas de las teorías pedagógicas y las intenciones de los proyectos pedagógicos no tengan la posibilidad de prescribir y determinar cómo operarán finalmente, nos parece imperioso indagar sobre el impacto de los estudios psicológicos en la educación. Se reconoce la posibilidad de que hayan contribuido a la unión y conjunción de la enseñanza con el aprendizaje porque coincidimos con Kemmis (1993) –quien ha desarrollado un análisis de la intromisión del tecnicismo en la educación, estudiando específicamente el currículum– en que:

Mientras que en el pasado la teoría de la educación se refería a las relaciones generales entre educación y sociedad, expresando sus puntos de vista sobre el bien de la humanidad, la naturaleza de la sociedad correctamente asentada y sobre el papel de la educación para fomentar tanto el bien de las personas como el bien social, a finales del siglo XIX la teoría de la educación se hace más específica y detallada en sus prescripciones para los profesores y las escuelas acuciada por las necesidades del moderno Estado industrial (Kemmis, 1993, p. 19).

El currículum, la evaluación, sobre todo la evaluación –que, más que una palabra es una consigna, como dice Milner (2007), que oficia como enlace entre la desigualdad y el consenso–, pero también la idea de comportamiento observable, la escolaridad y otra serie de dispositivos provenientes de las ciencias aplicadas –entre las cuales se encuentran, revistiendo cierta hegemonía, la psicología conductista⁴, la economía y la sociología– irrumpen en la educación para desplazar y correr a un lado viejas preocupaciones humanistas y filosóficas por la sociedad integrada. A partir de mediados del siglo XX lo importante era la educación de las masas, justamente de las masas, desarrollar un control técnico del mundo, y producir y capacitar la mano de obra que precisaba la sociedad en un período de creciente industrialización. No importaba ya lo singular del sujeto.

gobierno de los niños se ocupa del dominio o sujeción de la voluntad; la educación, de la disciplina y la constitución moral; y la enseñanza, de la inmersión en el conocimiento y en la cultura.

⁴ Psicólogo conductista también era Tyler y se constituyó como el gran impulsor de la teoría pedagógica denominada “tecnicista”. Desarrolló un método racional para elaborar un currículum y “algunas de las cuestiones filosóficas más generales de la educación fueron desplazadas así del núcleo de la formación del profesorado, siendo sustituidas por currículas de formación de profesores más prefijados, que les preparaban para desempeñar su papel en la escuela y en la clase, papeles estos que quedaban a su vez relativamente fijados por las demandas superiores sociales, políticas y económicas dirigidas a la escuela” (Kemmis, 1993, p. 20).

Sobre la formación del enseñante

Luego de este preámbulo pasemos a la tercera pregunta, que constituye el problema de este trabajo, a saber –si nos dejamos afectar por esta perspectiva teórica, que en algún sentido ya nos afectó en el momento de recortar las preguntas–: ¿qué elementos deben tenerse en cuenta al cavilar sobre la formación que ha de recibir quien enseña?

Behares (2010) plantea que la enseñanza puede tendencialmente ir hacia dos caminos: el camino normalista, que está presente en la educación básica y también en la formación terciaria y universitaria de carácter profesionalista, o hacia el camino universitario, que está presente en los servicios que forman investigadores:

En los ámbitos propios de la enseñanza hay un conjunto de personas que tienen a esta como profesión. Por lo tanto, se preparan durante unos años para ejercerla. Esta preparación incluye un componente de conocimientos que constituirá el objeto o el contenido de la enseñanza y otro que incluye la preparación específica para la práctica de enseñanza. Estos “contenidos” se organizan de cierta manera, siempre ligada a la práctica de enseñanza, ya que un profesor de matemática es algo diferente a un matemático, y si hay una coincidencia en estas dos formas de relacionarse con las matemáticas en la misma persona, esto no es lo esperado, ni lo necesario, por lo menos en la llamada educación básica (primaria y secundaria). (Behares, 2010, p. 33).

Ante la problemática en la cual nos situamos, trataremos de exponer alguna consideración que nos permita dar con la respuesta verdadera, que remite, siguiendo a Lacan, a lo siempre nuevo. Tener como profesión la enseñanza y prescindir *a priori* de la relación con el saber, o sea, con lo que no se sabe, reviste un problema que puede devenir en la conformación de enseñantes autómatas u operarios heterónomos –algo que Kant (2007) ubicaría dentro de la minoría de edad. Esto, a su vez, constituiría una doble imposibilidad de vincularse con el saber. Lo podemos observar en un referente en la formación de profesores como Grompone (1956), que enaltecía la formación técnica, pedagógica y didáctica, determinando así un universo sin puentes con el saber y, por tanto, conllevando la imposibilidad de que quienes sean formados por esos profesores tengan contacto con algo que esté más allá de un conocimiento estabilizado, fijo, “canónico”.

Si la enseñanza consiste en “hacer presente el no-saber que es la naturaleza propia del saber” (Behares, 2010, p. 70), la formación debe exigir tener *presente* ese no-saber, y también tener presente que se trata de *no saber*. Se hace necesario inmiscuirse en procesos que pongan en contacto al enseñante con ese no-saber. Es inevitable entonces la vinculación del enseñante

con la ciencia, para lo cual existen caminos de formación articulados con la producción de conocimiento y la investigación.

Ahora bien, hasta el momento la formación no ha sido un problema para erigir sistemas nacionales de educación, hipotéticamente amparados en un supuesto saber, porque existe una ficción de que la “preparación incluye un componente de conocimientos que constituirá el objeto o el contenido de la enseñanza” (Behares, 2010, p. 33), entonces, hay garantía de que de ahí proviene lo que se conocerá (y no se sabrá) en las escuelas y liceos.

Asimismo, podemos ver cómo para esta tarea “alcanza con conocer bien una versión acomodada del conocimiento para ser transmitida, y no caer en abismos insondables” (Behares, 2010, p. 37). Por tanto pareciera que la tradición normalista se verá cada vez más fortalecida porque lo que está en el fondo de esta cuestión es que esa tradición “guarda un tipo específico de solidaridad con la política [que] no pudo sino resolver el problema de ‘lo vivo’ como un problema de gubernamentalidad, esto es, gobernar la infancia allí donde lo pulsional resiste” (Rodríguez Giménez, 2011, p. 16).

Es cierto que si de educar hablamos, nos tenemos que referir al aspecto normativo. La cuestión es que está todo dado para que ocurran enseñanzas, entonces la formación ha de posibilitar y favorecer el imponerse “verdaderamente como disciplina no repetir nunca lo mismo y no decir lo que ya es habitual, aunque no sea del todo *inesencial* conocer lo que ya es habitual” (Lacan, 2007, p. 17).

Conclusiones

A raíz de este desarrollo, podemos concluir que la posibilidad de tomar la educación de las dos maneras que concebimos al principio, en una acotación grosera de posibles definiciones, tiene en algún punto su relación con la forma en la que entendemos la enseñanza y, en última instancia, en cómo entendemos al sujeto.

La consolidación de una sociedad moderna en Occidente exigió la conformación de Estados nación, un Estado de corte democrático-republicano, una lengua oficial y un sistema nacional de educación, obligatorio, con el fin de enseñar todo a todos. Esto fue posible por anticipar conclusiones a las que arribaría posteriormente la psicología experimental, y por partir de la unidad biológica, psicológica y social como dato de la realidad.

Sin modificar esta premisa, análisis críticos, de origen marxista, entendieron que la educación era fundamental para la reproducción del sistema capitalista, ya sea incidiendo sobre la superestructura o sobre la infraestructura. Ahora bien, con esta perspectiva, ambos postulados

quedan en el plano de la fantasía, porque la enseñanza “existe allí, donde algo engaña, y, también, como no podría ser de otra forma, donde no hay engaño posible” (Behares, 2010, p. 7), sobre todo porque, por más que no se haya considerado la teoría freudiana, podemos decir que todas estas concepciones de educación desconocen que no hay unidad psíquica, que el sujeto está dividido. Quizás este es el mayor aporte del psicoanálisis a la educación, que más que solucionar el asunto lo vuelve aun más problemático.

Referencias bibliográficas

- ALTHUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión. (Obra original publicada en 1970.)
- ÁLVAREZ URÍA, F. y J. VARELA (1991). *La maquinaria escolar*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- BEHARES, L. E. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- BEHARES, L. E. (2015). Enseñanza y educación. La contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones. *Didaskomai*, N° 6, pp. 13-36.
- BOURDIEU, P. y J. C. PASSERON (1996). *La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*. México: Laia. (Obra original publicada en 1970.)
- CASASSUS, J. (1997). *Tareas de la educación*. Buenos Aires: Kapelusz.
- DURKHEIM, E. (1999). *Sociología y educación*. Barcelona: Altaya. (Obra original publicada en 1924.)
- FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2014). Del aprendizaje en su inquietante extrañeza. En: FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (dir.) *El aprendizaje en cuestión*. Montevideo: de la Fuga, pp. 21-39.
- FREUD, S. (1980). *Obras completas*, vol. 23: *Moisés y la religión monoteísta. Esquema del psicoanálisis y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu. (Obra original publicada en 1937.)
- GROMPONE, A. (1956). El Instituto de Profesores “Artigas”. *Anales del Instituto de Profesores “Artigas”*, año 1, N° 1.
- HEIDEGGER, M. (2001). *Carta sobre el humanismo* (trad. H. Cortés y A. Leyte). Madrid: Alianza.
- KANT, I. (2007). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1784.)
- KEMMIS, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- LACAN, J. (1999). *El seminario*, libro 2: *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J. (2007). *Mi enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- MILNER, J. C. (2007). *La política de las cosas*. Málaga: Miguel Gómez.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2011). Claroscuro de la relación cuerpo-educación-enseñanza. En: FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. y R. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ (orgs.). *Evocar la falta: la angustia y el deseo del enseñante*. Montevideo: Psicolibros Waslala, pp. 11-21.