

## LA ENSEÑANZA COMO HERRAMIENTA EN LA DIVULGACIÓN Y APROPIACIÓN DEL CONOCIMIENTO

TEACHING AS A TOOL FOR THE SPREADING AND APPROPRIATION OF KNOWLEDGE

Ricardo **Crisorio**<sup>9</sup> ► Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
Universidad Nacional de La Plata. Argentina

### RESUMEN

El problema que se aborda en este texto es el de la divulgación y apropiación del saber. Para ello, primero se repasa someramente medios tan innegablemente importantes como editoriales, revistas científicas, bibliotecas, portales y eventos académicos. A continuación, las consideraciones se restringen a la enseñanza, preferentemente a la universitaria.

El artículo procura volver la atención, en medio de la plétora de técnicas y medios visuales y gráficos, hacia la enseñanza oral, en la que maestros y estudiantes, mediados por una cultura, intercambian saberes y se afectan, formando “una comunidad de enseñantes y aprendientes”; sobre el hecho de que, antes y después de la escritura, la palabra hablada era y es la médula de la transmisión, de la enseñanza.

Intenta que los maestros no olvidemos que “una imagen vale más que mil palabras”, precisamente porque hay mil palabras; que si logramos entender algo de este mundo iconográfico, es porque él está sostenido en el significante.

### ABSTRACT

The paper focuses upon the spreading and appropriation of knowledge. To do so, firstly, the role of editorials, journals, libraries, homepages, conferences, among others, is considered briefly. Then, attention is paid to teaching, particularly to that which takes place in university contexts.

In our times, dominated by the visual media and the information technologies, this paper pays attention to oral teaching, where teachers and students, mediated by culture, interchange knowledge and are mutually touched by the others shaping a “community of masters and

4 Agradezco a la Lic. Lilián Martucci Pagola, por la recolección de los datos que se presentan.

5 E-mail: [adrianam@fcs.edu.uy](mailto:adrianam@fcs.edu.uy)

## R. CRISORIO.

La enseñanza en la divulgación y apropiación del conocimiento.

learners". It recalls that, before and after writing, the spoken word was and is the centre of the transmission and of teaching.

It's important that teachers don't forget that if "a picture is worth a thousand words" it's precisely because there is a thousand words; and that if we reach to understand anything in this iconographic world, it's because it's sustained by the signifier.

**PALABRAS CLAVES.** Enseñanza; aprendizaje; significante; Educación Física.

**KEY WORDS.** Teaching; learning; signifier; Physical Education.

El problema de la divulgación y apropiación –sobre todo el de la apropiación- del conocimiento es tan interesante como difícil de abordar. Más aún si se procura atender a la acción de los agentes, las instituciones, los medios y soportes que intervienen o pueden intervenir en la divulgación, y al mismo tiempo a los efectos supuestos, posibles o efectivos que tienen o pueden tener en la apropiación. De modo que restringiré las consideraciones a la enseñanza -y preferentemente a la enseñanza universitaria- como forma de transmisión y posible apropiación del conocimiento. Por otra parte, no soy un especialista en ninguna otra manera de divulgación, si bien me he tenido que enfrentar con el problema desde su lado más institucional, esto es, desde lo que compete a un centro de educación física, o a una facultad, por ejemplo, respecto de la difusión del saber que en ellos se produce, o de aquel que quieren o les parece útil o necesario difundir. De todas maneras, éste es, me parece, el aspecto más sencillo o fácil, por lo menos de decir. Toda universidad sabe, con independencia de que pueda tenerla, la importancia de contar con una editorial, sea propia o compartida, particular o tercerizada. Los ejemplos se cuentan por cientos; baste citar aquí la Oxford University Press, que publica más de 4500 libros por año, la Presses Universitaires de France, actualmente el editor científico que dispone del catálogo más rico y diversificado en lengua francesa, o, para no ir tan lejos, la editorial de la UNAM, o lo que fuera EUDEBA, la editorial de la Universidad de Buenos Aires, antes del sistemático plan de destrucción de la universidad argentina iniciado por la dictadura de Onganía. Toda unidad académica sabe también –sea universidad, facultad, departamento o centro- la importancia de contar con bibliotecas, hemerotecas, y ahora portales, páginas y todo medio que ponga a la mano de estudiantes y estudiosos conocimiento general y específico. No hace mucho hemos constituido la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales “pivotando” sobre el montaje de un sitio en la web. Hay que agregar

asimismo las revistas científicas, que hoy se consideran tan importantes, más importantes inclusive que los libros, por las posibilidades que su periodicidad y regularidad abren a la actualización del saber. Toda unidad académica, por pequeña que sea, aspira a tener una lo bastante sólida y regular. Y, finalmente, los eventos –congresos, jornadas, simposios- que cada tanto tiempo nos brindan el tiempo de comunicarnos, de decírnos, lo que hemos hecho entre uno y otro. Además, el saber tiene sentido en la medida en que se hace público, en que es exotérico y no esotérico. Me viene ahora a la mente la distinción de Lawrence Steynhouse: “los profetas pueden enseñar conocimientos privados; los profesores deben tratar conocimientos públicos” (1991, 31). En fin, todo esfuerzo por divulgar el conocimiento debe hacerse, creo, y omito adrede el apelativo “científico”. Pero todas estas formas de difusión del conocimiento que he presentado sumariamente comparten un carácter, un cierto sentido: el que permite la escritura y la lectura de lo escrito. Por cierto, son formas de gran importancia en nuestras sociedades alfabetizadas e informatizadas, pero quisiera tratar ahora de otra forma.

Prefiero reflexionar, como anuncié, sobre la enseñanza. Como dice George Steiner, sobre esta “profesión del 'profesor' -este mismo un término algo opaco-[que] abarca todos los matices imaginables, desde una vida rutinaria y desencantada hasta un elevado sentido de la vocación” (2004,11). En las Lecciones de los Maestros, Steiner aborda el problema con profundidad aunque, en mi opinión, con suerte diversa. Sin embargo, no son muchos los que se paran a pensar sobre lo que significa la transmisión epigenética, ese maravilloso mecanismo que, como ha mostrado C. H. Waddington (1975), distingue a la especie humana y sólo a ella. La enseñanza, no obstante, igual que todas las formas de la transmisión, tampoco garantiza la apropiación de lo transmitido: cuando Françoise Doltó proclamó que Jesucristo había sido el primer psicoanalista, Lacan se quejó con amargura de lo que se logra con treinta años de enseñanza. En cambio, admite más que las otras la pregunta ¿con qué derecho? ¿Con qué autoridad? Un libro, un artículo, pueden leerse o no, como puede escucharse o no una conferencia –la autoridad surge de la autoría- pero muchas clases son obligatorias. El 23 de abril de 1982, Bourdieu comenzó su Lección Inaugural en la cátedra de Sociología del Colegio de Francia diciendo que “debería ser posible impartir una clase, aunque fuera inaugural, sin tener que preguntarse con qué derecho”, precisamente porque la institución existe para ahuyentar esa pregunta. E inmediatamente, señaló:

*Como rito de admisión y de investidura, la clase inaugural, inceptio, realiza de manera simbólica ese acto de delegación al término del cual el nuevo maestro queda autorizado para hablar con autoridad, un acto que instituye su palabra como discurso legítimo, pronunciado por quien tiene derecho a hacerlo. La eficacia propiamente mágica del ritual descansa en el intercambio silencioso e invisible que se lleva a cabo entre el recién llegado, quien ofrece públicamente su palabra, y los científicos allí reunidos, quienes atestiguan a través de su presencia como cuerpo que, al ser así recibida por los maestros más eminentes, esta palabra puede recibirse de manera universal, es decir, se convierte, en el sentido más fuerte, en magistral (1985, 55).*

En las universidades, en Argentina y en muchos otros países, el ritual de la clase inaugural está dado en la oposición que se rinde en el concurso y que es, finalmente, una clase inaugural en la que el tribunal o jurado representa al claustro o a los claustros que recibe/n la palabra del recién llegado y la autoriza/n. Pero ni aún el ritual más nítido despeja las sombras totalmente: cuánto dura la autoridad, cuánto el derecho, de qué manera se para o se planta el profesor en tanto articulación, gozne, entre la institución y los estudiantes, o sus discípulos, que no son lo mismo. Como hace notar Steiner “¿qué significa transmitir (tradendere)? ¿de quién a quién es legítima esa transmisión? Las relaciones entre traditio, 'lo que se ha entregado', y lo que los griegos denominaban paradidomena, 'lo que se está entregando ahora', no son nunca transparentes”.

El propio Steiner reseña varias respuestas posibles:

*Se ha dicho que la auténtica enseñanza es la imitatio de un acto trascendente o, dicho con mayor exactitud, divino [...]. El profesor no es más, pero tampoco menos, que un auditor y mensajero cuya receptividad, inspirada y después educada, le ha permitido aprehender un logos revelado, “Palabra” que “era en un principio” [...]. Por el contrario, desde la autoridad pedagógica se ha sostenido que la única licencia honrada y demostrable para enseñar es la que se posee en virtud del ejemplo [...]. La enseñanza ejemplar es actuación y puede ser muda. Tal vez deba serlo [...]. La enseñanza válida es ostensible. Muestra. Esta “ostentación”, que tanto intrigaba a Wittgenstein, está inserta en la etimología: el latín dicere, “mostrar”, y sólo posteriormente “mostrar diciendo”; el inglés medio token y techen con sus connotaciones implícitas de “lo que muestra” [...]. En alemán, deuten, que significa “señalar”, es inseparable de bedeuten,*

*“significar” [...]. Con respecto a la moral, solamente la vida real del Maestro tiene valor como prueba demostrativa [...]. Acaso estos dos escenarios sean idealizaciones. El punto de vista de Foucault [...] tiene su pertinencia. Se podría considerar la enseñanza como un ejercicio, abierto u oculto, de relaciones de poder [...]. El conocimiento y la praxis mismos, definidos y transmitidos por un sistema pedagógico, por unos instrumentos de educación, son formas de poder. En este sentido, hasta los modos de instrucción más radicales son conservadores y están cargados con los valores ideológicos de la estabilidad (2004, 12-15).*

Cuatro comentarios a estas notas de Steiner. Dejaré en pie, porque me parecen acertadas, las preguntas sobre el significado y la legitimidad de la transmisión, y la sentencia sobre la opacidad de las relaciones entre la tradición y el acto de entregarla, cederla, a una nueva generación. Y las dos primeras respuestas parecen, en efecto, idealizaciones. Sin embargo, si despojamos a la primera de sus elementos especulativos o fantásticos, el profesor bien puede ser un *intérprete* que, no por receptividad inspirada y luego educada, sino por trabajo y dedicación, puede aprehender no la *imitatio* ni el *logos* revelado pero sí un orden simbólico, una cultura, y transmitirla. En cambio, nada encuentro para salvar de la autoridad pedagógica: no hay, me parece, licencia alguna demostrable para enseñar en orden al ejemplo. La enseñanza puede mostrar, muestra, es cierto, pero no es actuación y no puede ser muda: por eso no puede señalar sin significar. En cuanto a que, respecto de la moral, solamente la vida real del maestro tiene valor como prueba demostrativa, eso, precisamente, caracterizó la estrategia discursiva del *Privy Council on Education* inglés en relación a los maestros de las escuelas urbanas a partir de 1840 (Jones, 2001, 64); eso nos enseñaban en la universidad argentina durante la dictadura, imaginen los lectores con cuánta hipocresía si la hipocresía ya es inevitable en cualquier pedagogía del ejemplo. En mi modo de ver, el punto de vista de Foucault es, por supuesto, pertinente: ¿quién puede dudar, a estas alturas, que la enseñanza es un ejercicio, abierto u oculto, de relaciones de poder, que el conocimiento y la práctica mismos, definidos y transmitidos por un sistema pedagógico, son formas de poder, que aún los modos de instrucción más radicales son conservadores y están cargados con los valores ideológicos de la estabilidad? Sin embargo, es preciso decir lo que Steiner omite: que el poder tiene para Foucault un carácter positivo, como fabricante o productor de individualidad (1987, 182-184). Aún si a veces pareciera no poder desprenderse de una idea de poder que reprime, oprime, coarta, y que garantiza la estabilidad o la reproducción, para Foucault, las

relaciones de poder exigen que el “*otro (aquél sobre quien éste se ejerce) sea reconocido y mantenido hasta el final como un sujeto de acción...*” (1994b, 236). “*El poder no se ejerce sino sobre 'sujetos libres' y en la medida en que ellos son 'libres' [...]. Allí donde las determinaciones están saturadas, no hay relaciones de poder*”. Entre el poder y la libertad no hay una relación de exclusión “sino un juego mucho más complejo. En este juego, la libertad aparece como la condición de existencia del poder” (1994b, 237-238). “*En definitiva, si no hubiese resistencia no habría poder*” (1994a, 720). Y si no hubiese poder no habría libertad.

Como bien advierte Edgardo Castro, ningún texto de Foucault está enteramente dedicado a la educación, no es ella el objeto de sus análisis sino que aparece siempre en relación con otras cuestiones y a partir de ellas, en particular el disciplinamiento de los cuerpos pero también el disciplinamiento de los saberes. Para Foucault, la educación moderna no se inscribe únicamente en la disciplinarización normalizante de los cuerpos individuales, que tanto ha animado el interés por él de los pedagogos y científicos de la educación, sino también en la disciplinarización de los saberes (Castro, 2006), que les ha interesado menos. Un ejemplo foucaulteano es la organización del saber técnico y tecnológico hacia fines del siglo XVIII. Hasta entonces, secreto y libertad habían sido las características de este género de saberes; un secreto que aseguraba el privilegio de quien lo poseía y la independencia de cada género de conocimiento que permitía, a su vez, la independencia de quien lo manejaba. Hacia fines del siglo XVIII, las nuevas formas de producción y las exigencias económicas instalan, por así decirlo, una lucha económico-política en torno a los saberes y el Estado intervendrá para disciplinar el conocimiento con cuatro operaciones estratégicas: eliminando y descalificando los saberes inútiles, económicamente costosos; normalizando los saberes, ajustándolos unos a otros para permitir que se comuniquen entre ellos; clasificándolos jerárquicamente, de los más particulares a los más generales, y centralizándolos piramidalmente. En este proceso de disciplinarización surge la ciencia (previamente lo que existía eran las ciencias, en plural) y también en y por esta lucha surge la universidad moderna, con su selección de saberes, su institucionalización del conocimiento y la consecuente eliminación del sabio amateur. Aparece también un nuevo dogmatismo que no tiene como objetivo el contenido de los enunciados, sino las formas de la enunciación: no ortodoxia, sino ortología (Castro, 2006). A este nuevo dogmatismo, a esta ortología, al “*efecto inhibitorio propio de las teorías totalitarias*”, de las “*teorías envolventes y globales*” que, a pesar de todo no han logrado desactivar los embates de la fragmentación y de la discontinuidad,

Foucault opone la “*actividad genealógica*”, entendida como el acoplamiento de la erudición con los saberes no-sujetados, aclarando que no es un empirismo el que atraviesa el proyecto genealógico ni un positivismo, en el sentido ordinario del término, el que lo impulsa.

*“[...] se trata de hacer jugar los saberes locales, discontinuos, descalificados, no-legítimos contra la instancia teórica unitaria que pretendería filtrarlos, jerarquizarlos, ordenarlos en nombre de un conocimiento verdadero, en nombre de los derechos de una ciencia que sería propiedad de algunos. [...] Se trata de la insurrección de los saberes. No tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia, sino de una insurrección, en primer lugar y ante todo, contra los efectos de poder centralizadores que están ligados a la institución y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra. [...] Es contra los efectos de poder propios de un discurso considerado como científico que la genealogía tiene que llevar adelante el combate”* (Castro, 2006).

Antes de volver sobre estos temas, quisiera oponer una idea de Foucault a la conclusión de Steiner respecto de que “*Evidentemente, las artes y los actos de enseñanza son, en el sentido propio de este término tan denostado, dialécticos. El Maestro aprende del discípulo y es modificado por esa interrelación en lo que se convierte, idealmente, en un proceso de intercambio*” (2004, 15), categoría que define al principio de la Introducción como “*el eros de la mutua confianza e incluso amor*”, proceso osmótico en el que el Maestro aprende del discípulo cuando le enseña, en el que “*La intensidad del diálogo genera amistad en el sentido más elevado de la palabra*”, pudiendo “*incluir tanto la clarividencia como la sinrazón del amor*” (2004, 12). Para Foucault, más terrenamente, el alumno aprende del maestro y el maestro del alumno, y ambos son modificados por la relación si en ella se juegan, se intercambian, saberes diferentes; en efecto, si el alumno sabe lo mismo que el maestro la relación misma no tiene caso ni hay posibilidad alguna de transferencia, en el sentido de la suposición de saber, y ¿qué podría aprender el maestro de un alumno que le enseña lo que ya sabe? Foucault tenía un explícito interés por el problema de la amistad, que no puedo ni quiero negar. Son conocidas sus observaciones sobre la importancia de la amistad en los siglos que siguieron a la Antigüedad, como relación social en la que los individuos disponían de alguna libertad, de cierto tipo de elección (limitada, por supuesto) que les permitía vivir relaciones afectivas muy intensas,



hasta su desaparición en los siglos XVI y XVII, y su idea de que el ejército, la burocracia, la administración, las universidades, las escuelas, en sus sentidos actuales, se empeñan en disminuir las relaciones afectivas porque no pueden funcionar con amistades tan intensas. Pero, en este caso, me parece más oportuno relacionar la amistad foucaultea con el célebre pasaje de Blanchot, según el cual, la amistad no designa tanto un vínculo afectivo fundamental, un esencial resorte emocional, como “el reconocimiento de la extrañeza común” (2007). En mi opinión, Steiner comete una doble equivocación: trata indistintamente tanto magisterio y enseñanza como discipulazgo y aprendizaje (2004, 17), y relaciona los términos también sin distinción. Igualmente, tiende a asimilar maestro y profesor como si fueran la misma cosa. Pero su error más grave es que totaliza el saber.

Sin transmisión extragenética, hablada o representada, procurada mediante la palabra o el ejemplo, no hay familia ni sociedad ni cultura, por aisladas que estén y por rudimentarias que sean, ni aún humanidad en sentido estricto, en tanto la única “naturaleza” que puede verdaderamente atribuirse a la especie humana es la de organizar (y transmitir) la experiencia en términos de cultura. A una pregunta de Cecilia Albarella sobre el presunto peligro de algunos descubrimientos científicos y técnicas novedosas en el campo de la genética, Remo Bodei responde: *“En primer lugar, se debe desconfiar desde un comienzo de la idea de que los científicos estén obrando 'contra natura'. Aún modificando o combinando los genes, creando organismos nuevos, no se deja de obedecer a leyes naturales”*. Y, más adelante nos recuerda que *“los hombres transforman la naturaleza desde hace milenios: las legumbres, los cereales, las frutas, los árboles, las gallinas, los caballos o los perros. Todo el paisaje vegetal y animal que nos circunda es, de hecho, fruto de la selección artificial”* (2005, 49-51). A estos argumentos puede anticiparse uno más sencillo aún, y más general: a los seres humanos nos es imposible obrar “contra natura” porque todo lo que hacemos (transformamos, inventamos, fabricamos, transmitimos) nos es dado en nuestra naturaleza. Aún si llegáramos a cambiar nuestros mecanismos respiratorios para hacernos anfibios, por ejemplo, seguiríamos obrando según nuestra naturaleza. Igual que a Bodei, me fastidian *“esas formas de primitivismo que le atribuyen [a la naturaleza] una prerrogativa mágica de intangibilidad absoluta”* (2005, 51). Pero el legado occidental contiene mitos y prejuicios difíciles de remover. Mucho de ese legado (de lo poco que de él se ha conservado) quizás guarde marcas de sus procedencias, pero nos ha llegado en



fragmentos, en jirones, o a través de citas e interpretaciones, probablemente inexactas u oportunistas, o de voces críticas como las de Platón, Aristóteles, los doxógrafos bizantinos o los Padres de la Iglesia. Como advierte Steiner, *“Una niebla legendaria aunque en ocasiones extrañamente luminosa, envuelve las enseñanzas y métodos filosófico-científicos de la Sicilia y el Asia Menor presocráticas. Hasta el epígrafe ‘filosófico-científico’ es cuestionable. Los presocráticos no hacen esta distinción”* (2004, 18). De aquí, por un lado, la necesidad de revisar las interpretaciones incesante, infatigablemente; y de la caída de la verdad absoluta, por el otro, la obligación no menos imperativa de problematizar cada hecho, cada idea.

Todo esto nos lleva a uno de los problemas centrales que quiero tratar aquí: el de la oralidad. Antes de la escritura y después de la escritura, la palabra hablada era y es la médula de la transmisión, de la enseñanza. El maestro habla al discípulo, al aprendiz, a los estudiantes. Aún en medio de la plétora de técnicas y medios visuales y gráficos, la transmisión verdadera, la verdadera enseñanza, tiene lugar entre la alocución -discurso breve hecho por una autoridad-, en este caso un maestro, y la respuesta cara a cara. Los maestros no deberíamos olvidar que *“una imagen vale más que mil palabras”* precisamente porque hay mil palabras; sin ellas, no valdría nada. Si logramos entender algo de este mundo icónico, iconográfico, es porque está sostenido en el significante. En este mismo momento, millones de maestros, en millones de aulas, hablan a millones de estudiantes de todas las edades y escuchan (deberían) sus preguntas, les dirigen cuestiones y escuchan (deberían) sus respuestas. En este mismo momento, en cientos o miles de gabinetes de investigación, cientos o miles de investigadores discuten, argumentan, con sus becarios, con sus discípulos, transmiten “el oficio”, como le gustaba decir a Bourdieu. Dudo que haya otra forma, otro mecanismo, de difusión y apropiación del conocimiento –omito nuevamente a propósito el adjetivo científico y subrayo otra vez apropiación- más eficaz en su efecto multiplicador, en su capacidad de llegar al mayor número de personas. Lamentablemente, esta eficacia cuantitativa no se corresponde, las más de las veces, con una eficacia cualitativa semejante. Pero esta no correspondencia está lejos de serle inherente. Antes bien es un efecto de todo lo que, en la organización de los sistemas educativos a partir del siglo XIX, le es radicalmente ajeno, inclusive contrario: la invariancia pedagógica en la consideración laudatoria del “hombre” y sus facultades, las rutinas de la didáctica en su empeño por hallar la forma única de enseñar todo a todos, el cinismo de la instrucción utilitarista

disfrazado de “formación de competencias”. En pocas palabras, todo lo que viene del reinado, en los sistemas educativos, de *“la psicología más desabrida, el humanismo más anticuado, las categorías de gusto, de corazón humano”* (Foucault, 1991a, 36). No nos apresuremos, entonces, a culpar a los maestros sin antes examinar lo que ha dejado de ellos su conversión en “docentes”. A principios del año 2003, procurando formalizar algunas cuestiones respecto del saber y la verdad, topé con la etimología de las palabras *maestro* y *docente*. Según el *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, de Joan Corominas (1997), la palabra “docente” se incorporó a nuestro idioma en 1884 y deriva directamente del participio activo, *docens*, -*tis*, de *docere* “enseñar”, de donde deriva, también directamente, “dócil”, incorporado en 1515, lat. *docilis*, “que aprende fácilmente”. En tanto, “maestro”, que empezó a usarse en 993, deriva de *MAGĪSTER*, -*TRI*, “maestro, el que enseña” (igual que doctor, *ôris*, que también deriva de *docere*), propiamente “jefe, director”. A partir de ese momento, dejé de usar la palabra docente y la reemplacé por maestro en todas las construcciones en que aparece. Por ejemplo, en lugar de formación docente, comencé a decir formación de maestros y a escribir “M” en lugar de “D” en el esquema conocido como “triángulo didáctico” (Docente-Contenido-Alumno). Lamentablemente, no he podido desviarme de lo que me ha tenido ocupado para ir, en esta investigación, más allá de reemplazar también “alumno”, literalmente “sin luz”, por aprendiz o estudiante, según los casos, pero estoy convencido de que la elección de los términos para designar una realidad y, sobre todo, para generalizarla, no es ingenua (como no es ingenuo –dicho sea de paso- el reemplazo de los contenidos por las “competencias” en las nuevas propuestas educativas, incluidas las de educación superior). En el pensamiento de Sir James Kay-Shuttleworth, secretario del *Privy Council on Education* y pionero del cambio en la formación de los maestros de las escuelas urbanas a partir de 1840, “El profesor virtuoso [...] tenía que ocupar una posición humilde y subordinada y, aunque maestro en su escuela, para sus alumnos ha de ser padre y, para sus superiores, un inteligente servidor y ministro...” (Jones, 2001, 66). Puesto que no hay lecturas inocentes -como decía Althusser- los curriculistas, aún los bienintencionados, deberíamos empezar por confesar de qué lecturas somos culpables. No puedo extenderme más sobre esta cuestión. Respecto de llamar docentes a los maestros, creo que se puede tener una idea cabal de la gravedad del problema leyendo el breve pero muy interesante artículo de Dave Jones, “La genealogía del profesor urbano”, incluido en la compilación de Stephen Ball *Foucault y la Educación*.

La transmisión, la enseñanza, debe buscar la “carne viva”, tratar de acceder a ella. Un Maestro inspira, embelesa, ironiza, intriga, exaspera, y no da por aprendido lo apenas conocido o comprendido sino lo incorporado, in-corporado diría Bourdieu, hecho cuerpo. Lo sabido no puede ser conceptual, procedimental o actitudinal, como pretenden las clasificaciones cognitivistas del contenido: es las tres cosas a la vez, o no es. Se sabe cuando se sabe, se sabe hacer y se quiere saber y hacer. “La antienseñanza –dice Steiner-, estadísticamente, está cerca de ser la norma. Los buenos profesores, los que prenden fuego en las almas naciescentes de sus alumnos, son tal vez más escasos que los artistas virtuosos o los sabios” (2004, 26). Pero es la norma, más exactamente la normalización, de la enseñanza y de los profesores, la causa principal de antienseñanza. Y, por supuesto, no es fácil salirse de las normas (de la ortología) ni son muchos los que pueden o saben hacerlo. Hay que considerar, además, las condiciones en que suele desarrollarse la enseñanza superior, no tanto en cuanto a los contextos ambientales sino respecto de las posibilidades de diálogo, de intercambio, de comunicación. En Argentina, por lo menos, esas posibilidades están seriamente afectadas por la cantidad de estudiantes a los que se debe impartir una asignatura. Yo mismo concursé una materia del quinto año de la carrera, abandonando la del primero que dicté durante quince años, para escapar de la angustia que me significaba la imposibilidad práctica de conocer a mis alumnos. Pero resistamos la tentación de referir el problema a circunstancias de pobreza, económica o cultural, en las cuales, no obstante, Giorgio Agamben reconoce una “comunidad de enseñantes y aprendientes”, según él perdida en Europa. Recordemos, por ejemplo, las repetidas amargas quejas de Foucault sobre el funcionamiento de los cursos en el Collège de France, que atraviesan sus clases, por lo menos desde 1976 hasta 1983, y que se refieren, invariablemente, a la imposibilidad de intercambiar información con su auditorio, trabajar en equipo, investigar en conjunto, etc.; en suma, a la privación de una situación “cara a cara” que aloje preguntas y respuestas, refutaciones. Una situación cara a cara no difunde, divulga, generaliza, vulgariza, conocimiento en un sentido ordinario, didáctico: puede provocar un proceso de incertidumbre, de indagación, que se ahonde hasta convertirse en autoindagación. Sólo la palabra hablada y el cara a cara pueden averiguar, construyéndola, la verdad (según el principio de la genealogía que indiqué antes) y, a *fortiori*, garantizar la investigación y la enseñanza honradas.

Por otra parte, la escritura, quizás la más poderosa herramienta de objetivación del pensamiento, al mismo tiempo restringe su libre juego, detiene el discurso, lo

inmoviliza. La palabra escrita no escucha a quien la lee. No considera sus preguntas u objeciones. Consagra una autoridad normativa pero artificial. La oralidad, en cambio, implica una distinción entre enseñanza y revelación, aunque esas categorías parezcan coincidir y aún si, quizás, coinciden parcialmente. Así se descubre verbalmente, la revelación cita con frecuencia una fuente sagrada, canónica, siempre textual. “Sólo la presuposición de un acto y un testimonio gráficos pueden dotar de poder al mensaje revelado”, anota Steiner, y prosigue: [...]“*La enseñanza oral [...] florece con los errores creativos, con los recursos de la enmienda y la refutación. Las verdades reveladas, con su fuente libresco –una ‘Biblia’, le Livre de Mallarmé, que contiene el universo-, convierten el universo en mármol. Al haber sido dictada, la instrucción no es tanto ‘didáctica’ como ‘dictatorial’ (junto con ‘edicto’ estas palabras forman una ominosa constelación)*” (2004, 39-40).

Para terminar esta provisional reivindicación de la enseñanza, a nivel de la universidad, como forma de divulgación o difusión del conocimiento, hay que hacer aún algunas distinciones y consideraciones. Antes que nada debemos tener en cuenta, como pedía Max Weber a los jóvenes que se sintieran llamados por la ciencia, que la profesión académica tiene dos caras. “*Debe calificarse no sólo como investigador sino también como profesor. Y ambos aspectos no coinciden en absoluto. Se puede ser un investigador eminente y al mismo tiempo un profesor muy malo*” (2003, 12). Más allá de lo explícito de la sentencia, a la que en efecto estamos expuestos, me interesa destacar un costado menos visible: en la universidad se debe enseñar lo que se investiga; no tiene caso, en mi opinión, repetir un repertorio de aserciones ajenas, por “científicas” que sean y bien que se las ensamble. Igual que en la Alemania de Weber no tenemos hoy, por lo menos en Argentina, como él dice que ocurría en Francia, “ninguna corporación de ‘inmortales’ de la ciencia” (2003, 13). El 7 de enero de 1976, Michel Foucault iniciaba la primera lección de su curso “*Hay que defender la sociedad*” advirtiéndolo a su auditorio que

*“[...] la institución en que se encuentran y en la que me encuentro también yo no está –propiamente hablando- destinada a la enseñanza. En todo caso, más allá del significado que se le quiso atribuir en su creación, el Collège de France funciona ahora sobre todo como una especie de organismo de investigación [...]. Sostengo –en el límite- que la actividad de enseñanza que se desarrolla no tendría sentido si no constituyera una forma de control de tal investigación y no fuera un medio para mantener*

*informados a todos los que pueden estar interesados o creen tener alguna razón para consagrarse a ella [...]. Por eso no considero estas reuniones de los miércoles sólo como una actividad de enseñanza sino, más bien, como una especie de “control público” de un trabajo que soy libre –o casi- de desarrollar como quiero. Justamente por esta razón creo que es mi deber exponerles lo que estoy haciendo, en qué punto me encuentro y en qué dirección marcha mi trabajo”* (1996, 13).

En su respuesta a Albarella, que ya referí, Remo Bodei solicita el mismo control público en el campo de la genética: *“El problema es político –dice-, y se refiere al control de las consecuencias y al costo de las innovaciones. [...] Personalmente estos descubrimientos no me espantan. Más bien, pensando en los probables beneficios, estoy contento con ellos, con la condición de que el impacto de las biotecnologías sea calibrado públicamente dentro y fuera de la comunidad científica”* (2005, 50). Me parece que la enseñanza puede y debe cumplir este papel en nuestras universidades y que no es imposible, por lo menos en Argentina, elaborar un sistema que lo inspire y lo impulse, siquiera en algunas universidades. Me parece posible -y necesario- que los profesores universitarios, en general, nos recuperemos como intelectuales -término que en algunos provoca aversión, en otros fastidio y en otros vértigo, pero que en Brasil se escucha mucho referido a la educación física, lo que me pone muy feliz-. Pero no ya en el sentido de Sartre, del compromiso, sino en el que le daba Foucault, más terreno y, quizás, mucho más difícil, de

*“[...] ser capaz de desprenderse permanentemente de sí mismo (lo que es justamente lo contrario de la actitud de conversión) [...] Ser a un tiempo universitario e intelectual [le decía a François Ewald en 1984] consiste en intentar hacer uso de un tipo de saber y de análisis que se enseña y se recibe en la Universidad de tal forma que se modifique no sólo el pensamiento de los demás sino también el de uno mismo. [Y agregaba] No sabría decir si hay en eso algo de singular. Pero lo que mantengo es que ese cambio no tiene por qué adoptar la forma de una iluminación que ‘deslumbra’, ni la de una permeabilidad a todos los movimientos de la coyuntura; me gustaría que fuese una elaboración personal, una transformación estudiosa, una modificación lenta y ardua en constante búsqueda de la verdad”* (1991b, 237-238).

Critiqué al principio el tratamiento indistinto que hace Steiner de las palabras maestro y profesor, por un lado, y discípulo y alumno, o estudiante, por el otro.

Más adelante aludí a la doble faz de la profesión académica –investigar y enseñar- que señalara Max Weber. En la universidad moderna, hay que agregar otra, que se da en los, por lo menos, dos modos que asume la enseñanza, y que se relacionan con esa distinción weberiana: la enseñanza que se imparte en las aulas, semanalmente, al conjunto de los alumnos de grado o posgrado de una asignatura o un seminario, que no tiene por qué ser vulgar, vulgarizada, o didácticamente diluida, pero que impone una distancia no siempre franqueable fácilmente; y la que tiene lugar en los centros y equipos de investigación, con los becarios, con los discípulos, en la *“bienaventurada anarquía de la enseñanza individual, 'extramuros' de los ritos del mundo académico”* (Steiner, 2004, 29). La posición del maestro no tiene por qué ser distinta; las condiciones son distintas. Se trata siempre de problematizar, una vez más en el sentido de Foucault: *“Problematización no quiere decir representación de un objeto preexistente, ni tampoco creación por medio del discurso de un objeto que no existe. Es el conjunto de las prácticas discursivas y no discursivas lo que hace entrar a algo en el juego de lo verdadero y de lo falso y lo constituye como objeto de pensamiento (ya sea bajo la forma de la reflexión moral, del conocimiento científico, del análisis político, etc.)”* (1991b, 231-232). Se trata de intentar formar a estudiantes y discípulos en el pensamiento riguroso y en la atención al detalle, de presentar estas prácticas y este juego, de no “repetir el lenguaje” (Foucault, 1995, 56) y de procurar que no lo repitan, de reemplazar en la enseñanza la polaridad entre el bien y el mal, justamente por el juego de lo verdadero y de lo falso. En este sentido, y no en el sentido moral, la enseñanza debe ser ejemplar: el maestro debe reflexionar, pensar, analizar frente a y con sus discípulos y estudiantes, dividirse frente a ellos y dudar con ellos. Se trata de despertar en los estudiantes y en los discípulos el deseo, de poner una obsesión en su camino. Con los discípulos es, por lo menos en principio, más fácil; la persuasión es más cercana, más íntima: se crea una comunidad sobre la base de la comunicación, una coherencia de sentidos, pasiones y frustraciones compartidas. Después quizás es más difícil: se entremeten los celos, las envidias, las peleas por los lugares y por los gestos del maestro. Pero una “clase magistral”, una tutoría, un seminario, hasta una conferencia, pueden generar una atmósfera saturada de tensiones alegres. “Tensión y alegría” caracterizan, según Huizinga, el juego (2005).

La enseñanza, tal como acostumbramos a pensarla, tropieza con el Sócrates platónico y, quizás, también con el Sócrates real. El primero niega que no le sea posible a nadie indagar lo que sabe porque lo sabe, y en ese caso no hay necesidad de indagación; y tampoco lo que no sabe, puesto que entonces no

sabe lo que tiene que indagar, apelando a la inmortalidad del alma (que ha aprendido todas las cosas en estados anteriores de su existencia) y a la relación de todas las cosas (por lo que puede volver a captar los componentes del conocimiento mediante contigüidad y asociación) (Platón, 1992 - Menón 80e 82a). Hay quienes quieren ver en estos pasajes una *“recuperación, la recuperación por uno mismo del conocimiento latente en uno mismo”* (Steiner, 2004, 37). Yo prefiero leer una anticipación de lo que Heidegger llamara “comprensión de término medio”, que no está dada por la teoría, ni por la teoría de la teoría, sino por las prácticas de socialización, y nos obliga a calibrarla cada vez en cada estudiante y en cada situación, pues en cada uno cada acceso a esas prácticas es y ha sido distinto. El segundo, el que murió en el año 399 a.C., confiesa ignorancia -la sabiduría que el oráculo le atribuye consiste únicamente en la clara y pedante percepción de su propio desconocimiento- pero no se divide, prefiere beber la cicuta a consentir su falla. En cambio, si queremos difundir un conocimiento no sólo acumulable, capitalistamente acumulable -cosa que, por otra parte, el sistema hace muy bien-, sino uno que nuestros estudiantes hagan verdaderamente suyo, con el que nuestros discípulos prosigan la búsqueda de lo que falta en el saber y no su mera acumulación, debemos disponernos a extrañarnos públicamente en nuestra propia búsqueda, de nuestro propio pensamiento; y al mismo tiempo, si queremos despertar a los estudiantes de la amnesia, de lo que Heidegger llama “el olvido del Ser”, es preciso anticiparnos y suponer siempre que hay un sujeto allí donde no siempre lo hay.

La autoridad y el papel exponencial de la ciencia y de la tecnología en los asuntos del mundo constituyen un movimiento, una modificación de tanto alcance como la erosión gradual en la mente adulta de las concepciones religiosas del mundo, erosión precisamente correlativa a la soberanía de “lo científico” (aunque lo científico sea, por un lado, menos ateo de lo que pretende, o se erija, por el otro, en religión). La computación, la teoría y la búsqueda de la información, la omnipresencia de Internet y de la red global hacen mucho más que una revolución tecnológica, suponen transformaciones en la conciencia, en los hábitos de percepción y de expresión, de sensibilidad recíproca, que apenas estamos empezando a calibrar (Steiner, 2004, 170). Pero, quizás como una reacción a todo esto, nunca ha habido en Occidente tanto sabio terapéutico, tanto gurú y chamán más o menos secularizados, tantos curanderos, proveedores y administradores de lo oculto, consejeros espirituales, charlatanes. Y esa oleada, artificiosa pero innegable, de “orientalismo” y “misticismo”, tan evidente, tan asfixiante. Agreguemos cierta conciencia populista e igualitarista que parece



cundir en muchos profesores y estudiantes “progresistas”, conciencia inversa, manifiestamente, a la idea de Max Weber de que “*la educación científica como debe ser llevada a cabo [...] es una cuestión de aristocracia espiritual*” (2003, 12) o a la sentencia de Bourdieu respecto de que “*las revoluciones científicas no son producto de los más desprovistos sino de los más ricos en ciencia*”. (1985, 63).

¿Puede, debe sobrevivir la enseñanza magisterial el embate de esta marea múltiple? Yo creo que lo hará, creo también que debe hacerlo. Dije al principio que la enseñanza tampoco garantiza la apropiación del conocimiento, es decir, la construcción del saber, pero, por lo menos por ahora, me sigue pareciendo la herramienta más formidable con que contamos para ambas cosas, a condición, claro, de que la liberemos, como a la política educativa, como a la política en general, como a nosotros mismos, como quería Foucault, “definitivamente del humanismo” (Castro, 2006, 77).

## Bibliografía

---

BLANCHOT, Maurice (2007) *La amistad*, Madrid, Trotta.

BODEI, Remo (2005) *El doctor Freud y los nervios del alma*, Buenos Aires, Siglo XXI.

BOURDIEU, Pierre (1985) “Lección inaugural”. *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo, págs. 55-78.

CASTRO, Edgardo (2006) “Leituras da modernidade educativa. Disciplina, biopolítica, ética”. José Gondra, Walter Kohan, *Foucault 80 anos*, Belo Horizonte, Autêntica editora, págs. 63-77.

COROMINAS, Joan (1997) *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*, Madrid, Gredos.

FOUCAULT, Michel (1991a) “A propósito de Las palabras y las cosas”, entrevista con Madeleine Chapsal, *La Quinzaine Littéraire*, n.º. 5, mayo 1966, págs. 14-15. *Saber y Verdad*, Madrid, La Piqueta, 1991, págs. 31-37.

FOUCAULT, Michel (1991b) “El interés por la verdad”, opiniones recogidas por François Ewald, *Magazine Littéraire* n.º. 207, mayo 1984, págs. 18-23. *Saber y Verdad*, Madrid, La Piqueta, 1991, págs. 229-242.

FOUCAULT, Michel (1994a) “L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté” (La ética del cuidado de sí mismo como práctica de la libertad). *Dits et écrits IV*, París, Gallimard, 1994, págs. 708-729.

FOUCAULT, Michel (1994b) "The Subject and Power" ("Le sujet et le pouvoir") (El sujeto y el poder). *Dits et écrits IV*, París, Gallimard, págs. 222-242.

FOUCAULT, Michel (1995) *Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires, Ediciones El cielo por asalto.

FOUCAULT, Michel (1996) *Genealogía del racismo*, La Plata, Altamira.

FOUCAULT, Michel (1987) *Surveiller et punir. Naissance de la prison (Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión)*, París, Gallimard.

HUIZINGA, Johan (2005) *Homo ludens*, Buenos Aires, FCE.

JONES, Dave (2001) "La genealogía del profesor urbano". Stephen Ball (comp.) *Foucault y la Educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata, págs. 61-80.

PLATÓN (1992) *Menón, Diálogos II*, Madrid, Gredos, págs. 283-337.

STEINER, George (2004) *Las lecciones de los Maestros*, México, Fondo de Cultura Económica, Ediciones Siruela.

STENHOUSE, Lawrence (1991) *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata.

WADDINGTON, C. H. 1975) "El animal humano". R. Brain y otros, *Psicología Social y Humanismo*, Buenos Aires, Paidós, págs. 37-59.

WEBER, Max (2003) "La ciencia como profesión". *El político y el científico*, Buenos Aires, Prometeo.