



## Entrevista con Luis E. Behares<sup>1</sup>

Raumar Rodríguez<sup>2</sup>  
Cecilia Seré<sup>3</sup>

Luis E. Behares es Profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República, Uruguay), donde se desempeña como docente desde 1979. Ha sido Coordinador del Instituto de Educación (2005-2013), Director del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (2002-2014) de dicha Facultad y es Coordinador del Núcleo Educación Para la Integración de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM). Conferencista internacional, autor de varios libros y artículos vinculados a la lingüística, la educación y la enseñanza.

Su producción académica es conocida en Brasil, ya que ha publicado en forma sostenida en revistas y libros colectivos de diversas regiones del país. Parte de su producción de los últimos diez años se ha agrupado en portugués en un libro de próxima aparición en Brasil.

**Desde su llegada al Área Ciencias de la Educación<sup>4</sup> de la Facultad de Humanidades (UdelaR) en 2002, usted ha impulsado la formalización de líneas de investigación (creación de nuevas líneas y revitalización de las ya existentes) y ha coordinado la edición de varios libros y revistas vinculados a la temática de la enseñanza. ¿Puede definir eso como una estrategia? Si comparte la denominación, ¿cuál ha sido la principal motivación para llevarla adelante?**

<sup>1</sup> Entrevista realizada por Raumar Rodríguez Giménez (Estudiante de doctorado del *Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/ PPGICH-CFH-UFSC*. Beca PEC-PG – Brasil) y Cecilia Seré Quintero (Estudiante de doctorado del *Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/ PPGICH-CFH-UFSC*. Beca CAPES – Brasil).

<sup>2</sup> Docente de la Universidad de la República (Uruguay). Doctorando del Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (UFSC). Miembro del *Núcleo Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea* (UFSC). Coordinador del Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación (ISEF-UdelaR). El presente trabajo fue realizado con apoyo del Programa Estudiantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG/ CAPES – Brasil.

<sup>3</sup> Licenciada en Educación Física (ISEF – UdelaR). Magister en Educación (UFSC). Doctoranda en el Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC). Miembro del Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación en Educación Física (ISEF – UdelaR) y del Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (MEN/UFSC/CNPq). Bolsista CAPES.

<sup>4</sup> A partir de 2008 se denomina *Instituto de Educación*, de acuerdo a las normas de desarrollo académico y administrativo que rigen en la FHCE.



La palabra *estrategia* tal vez no sea la más adecuada. De hecho, en las expectativas universitarias uruguayas, por lo menos desde la década de 1960, el modelo de organización del trabajo académico en base a *Líneas* (a veces bajo otros nombres, como *programas*, *grupos*, etc.) es el más canónico.

Una Línea de Investigación implica tres grandes factores: la circunscripción de un campo fenoménico de indagación (con mayor o menor presencia de las determinaciones teóricas, según los casos), la conformación de un espacio colectivo de trabajo que reúna docentes, estudiantes y egresados y la estabilidad en el tiempo. Esto es: a partir de un campo de conocimiento, recortado y definido en sus límites, un grupo de docentes organizado y planificado se consagra a él en forma estable. El grupo de docentes supone un cierto nivel de asimetría interna, en la medida en que requiere uno o más convocantes con experiencia y, en términos institucionales, de jerarquía académica. De esta manera, el grupo no es solamente una máquina productiva, sino un espacio de formación de investigadores, abierto a estudiantes de grado y posgrado, y un dispositivo de creación de tradiciones académicas y reflexión epistemológica.

Sin embargo, en los hechos, la investigación universitaria y sus sectores derivados hacia la extensión y la enseñanza de grado y de posgrado no alcanza, en general, fácilmente estas expectativas, por diversos factores, entre los cuales la tendencia hacia el singularismo individualista de algunos docentes, las modalidades de financiación, cierta ideología horizontalista en las relaciones académicas, la apertura demasiado ocasional a las demandas de la producción tecnológica o profesionalista, entre los principales factores. Situarse en el modelo de organización en Líneas tiene el efecto estratégico de apelar a una jerarquización del saber y del conocimiento como centros de la labor universitaria.

Ahora bien, el campo de la educación y sus componentes posibles no deriva de esa tradicional expectativa universitaria. Lo hace, más bien, de las tradiciones normalistas de formación de docentes para la enseñanza básica. He aquí un problema, que en nuestro caso se observaba como crítico entre 1985 y 2002, ya que dicho campo había sido inserto en el dominio institucional de las humanidades y las ciencias humanas (en la Facultad de Humanidades), en el cual el modelo de organización de la tarea académica tendía claramente, con sus particularidades deseables o indeseables, a la expectativa universitaria antes mencionada, desde la creación de esa Facultad por Carlos Vaz Ferreira en la década de

1940. La estrategia, en todo caso, supuso redefinir el alcance de los estudios en/sobre la educación para que se pudieran integrar a las tradiciones humanísticas, lo que implicaba separarlo de la dirección normalista.

**En Uruguay hay una tradición muy fuerte que vincula la formación superior en educación al normalismo<sup>5</sup>. En los últimos años Ud. ha realizado una serie de publicaciones en las que se puede observar una preocupación por distinguir la enseñanza de la educación y ha indagado sobre las nociones de enseñanza en la tradición universitaria<sup>6</sup>. Entendemos que esta distinción implica una dimensión teórica y una dimensión institucional. ¿Cómo aparece dicha distinción en sus indagaciones?**

En efecto, como ya les sugerí, la tradición de estudios en el campo educativo uruguayo estaba vinculada desde fines del siglo XIX esencialmente a la formación de docentes para la educación primaria, de neto corte normalista, con alguna variación proveniente de la experiencia iniciada en 1949 con vistas a formar docentes para la educación media. En ambos casos, los programas formativos para la educación se ubicaban en lo que en Uruguay se definía como el nivel *terciario no universitario*, que se solía oponer a *universitario*, pero más aun a *superior*, que no recubría en las discursividades a todo lo universitario, sino sólo a lo que la universidad podía tener de producción de conocimiento más allá de su tendencia profesionalista. Es verdad que en las últimas décadas todos estos términos se han redefinido, pero transitan por sus usos ciertas estabilidades discursivas cargadas de ideología corporativista, indefiniciones muy útiles para el ejercicio político menor y una tendencia neonormalista que alcanza, inclusive, a la sujeción de lo universitario al campo de la educación.

---

5

En Uruguay, la formación de maestros para la enseñanza primaria o fundamental se realiza siguiendo la tradición de Instituto o escuelas normales, desde el siglo XIX. Los profesores para la enseñanza media no se formaron en una institución específica sino hasta la conformación del Instituto de Profesores Artigas, fuera de la Udelar, a mediados del siglo XX.

6

BEHARES, Luis E. (2011). **Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas**. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República (2011).

Los estudios de educación en la Universidad de la República, reclamados como necesarios ya desde la década de 1960, se incluyeron sólo en 1978, en el peor de los escenarios posibles: la Universidad intervenida durante los gobiernos fascistas (1973-1984). Posteriormente, desde 1985, una vez recuperada la autonomía universitaria, fue necesario darles real envergadura universitaria, lo que era tarea muy difícil, ya que el único referente nacional era el normalismo. Con ese panorama nos encontramos todavía en 2002, y creo que logramos avanzar bastante.

Hay que tener en cuenta que el normalismo implica algunos factores que les son inherentes. Sin que lo reduzcamos a esto, es fundamental para su red discursiva históricamente constituida anteponer el desarrollo integral de los educandos a las autonomías del conocimiento/saber. Es decir, la educación va dirigida al desarrollo moral, social, ciudadano y competente del educando, y las presencias del conocimiento/saber, definidos en este caso como *generalistas* o *instrumentales* son secundarias.

En ese panorama, creímos imprescindible distinguir *educación* de *enseñanza*, lo que implica una distinción teórica fundamental, pero también una necesidad institucional. De hecho, el normalismo carece de estudios que se refieran a la enseñanza en sí misma, ya que la supone un adminículo de la acción educativa, en las últimas décadas a partir de la aporía del aprendizaje y el psicologismo pragmatista que la caracterizan. Quisimos ir más adelante, al definir a la enseñanza desde el saber/conocimiento, en su dimensión propiamente epistémica, lo que nos llevó a ir a los sustentos prenatalistas de la teoría de la enseñanza. Por eso nuestro trabajo en el Instituto desde 2002 jerarquizó la enseñanza como un campo de indagaciones en sí mismo, discursivamente atado a la educación, pero materialmente diferente. Hubo en este trabajo una notoria intención teórica y de redefinición fenoménica. El aspecto institucional está obviamente presente, ya que distinguir enseñanza de educación permite cuestionar, entre otras cosas, la sujeción de la Universidad a la educación y al normalismo, lo que daría para otra larga conversación.

**En su trabajo de investigación, ¿en qué momento aparece la cuestión del cuerpo? O tal vez sería mejor preguntar ¿por qué aparece esa cuestión? ¿De qué forma?**

Hay y hubo dos orígenes posibles para plantearse la cuestión del cuerpo. Uno es ponerse como punto de reflexión, al modo de producciones ya muy difundidas en la modernidad tardía (las foucaultianas, las de origen freudiano y lacaniano, las relativistas, entre otros), la cuestión del sujeto y sus aprendizajes. El sujeto uno, egoico, seguro de su entidad desde lo biológico, hace del cuerpo un registro básico, condición y causa de todo y cualquier aprendizaje; en oposición a esto, el sujeto dividido o escindido, producto del efecto de su determinación discursiva inconsecuente carga con un cuerpo como enigma.

El otro origen, que por lo menos yo descubrí más tarde, es que la atención al cuerpo antecede en mucho a la atención al intelecto en la constitución del discurso educativo de la modernidad. La *pedagogía de los cuerpos* en los siglos XVI y XVII (Erasmus de Rotterdam, Comenio, La Salle, etc.) es la base de todo desarrollo pedagógico posterior, que sólo en el siglo XVIII viene a vincular esa pedagogía con lo intelectual y, por ende, con la enseñanza. Si volvemos a lo que hablábamos antes, es un punto importante a considerar para comprender los orígenes del pensamiento pedagógico moderno, en particular del normalismo, y un factor fundamental en las relaciones entre educación y enseñanza.

**La tradición normalista ha adoptado de un modo preponderante, respecto del sujeto y los aprendizajes, el punto de vista del *sujeto uno, egoico*, tal como Ud. refiere, con sus respectivas vinculaciones a la psicología y a la sociología. ¿Cuáles son las razones y los efectos de esa adopción?**

Existe una interpretación que atribuye a la Psicología (como disciplina académica institucionalizada) y a la Sociología (en ese mismo carácter) la adopción de ese punto de vista. Si bien es cierto que esos campos profesionales han sido instrumentos muy necesarios en ese proceso, ya que a inicios del siglo XX ofrecieron varios modelos muy sólidos para dar carácter científico y técnico a la primacía del *ego patrocinante*, no son su origen, ni su causa, ni su necesidad. Llamo *ego patrocinante* a la construcción discursiva de la modernidad según la cual la historia, el pensamiento, la cultura, el lenguaje y las relaciones humanas en general se originan en las experiencias y acciones personales, o sea de la persona autónoma y agentiva, unidad provista desde los cuerpos biológicos. Esta construcción se origina, como

gran composición filosófico-económica-política desde el siglo XVII, y se consagra con el liberalismo en la sociedad correlato del racionalismo y el productivismo capitalista.

En materia de cualquiera de los fenómenos sociales (incluyendo el educativo), el *ego* patrocina toda comprensión y ponderación, minimizando cualquier determinismo y subsumiendo al Real a su mínima expresión representada y manipulable. Como sabemos, la crítica a este ego patrocinante supuso la existencia del materialismo histórico, el psicoanálisis, la atención a la materialidad histórica del lenguaje y las teorías del sujeto no unitarias, junción conceptual que pudo formular Althusser a mediados del siglo XX.

**Son abundantes los estudios, en varias disciplinas (Filosofía, Historia, Sociología, Antropología) que muestran el predominio de la visión biologicista del cuerpo, con una importante impronta de las ciencias biomédicas. Se acepta incluso que el propio Freud se regía por los parámetros teórico-metodológicos de la física, la biología y la economía política. El retorno lacaniano a Freud supuso que la cuestión fundamental del sujeto está en el lenguaje y no en la biología. ¿Cuáles son las implicancias de estos movimientos teóricos para el desarrollo de un programa de investigación que incluya la cuestión del cuerpo, la educación y la enseñanza?**

En nuestras líneas de investigación, la determinación del sujeto por el lenguaje y el discurso, planteada sistemáticamente por los lacanianos como ustedes muy bien dicen, pero que ya estaba fuertemente presente en la teoría antigua de la enseñanza (¡hay que valorizar a Agustín de Hipona, como gran formulador de esta cuestión!) nos permitió generar una noción muy fuerte en nuestro desarrollo teórico: la de *acontecimiento didáctico* o *acontecimiento de enseñanza*. Opuesta a la concepción egoica de la enseñanza situada en el orden de la acción (o interacción), que supone concebirla como una intervención en los aprendizajes, nos permitió (con Lacan, Pêcheux, Chevallard, Badiou, entre otros) pensar la enseñanza en el orden de la relación con el funcionamiento del saber/conocimiento en la fenoménica de lo didáctico, donde están como sujetos incompletos los enseñantes y los enseñados.

**¿De qué forma esa noción de *acontecimiento didáctico* permite considerar una dimensión corporal en la enseñanza?**

Su pregunta es fundamental y no se contesta fácilmente, porque al hacerlo acabaríamos cayendo en otra posible reificación de lo que llamamos *cuerpo* en tanto que sustancia en sí misma.

El sujeto efecto del lenguaje y el sujetamiento por la enseñanza (sujetamiento a su forma de representación, a los sentidos discursivos, a los valores de significado y a la estabilidad discursiva) que entabla el acontecimiento, pone a lo corporal en la dimensión de lo que no está-estando. Es una dimensión difícil de apresar teóricamente, aun con puntos de vista amplios. Ese cuerpo faltante no se inscribe, en su materialidad, ni siquiera en lo que los psicoanálisis, en cualquiera de sus formas, llaman *inconsciente*, y tampoco en el campo de los *afectos*.

El acontecimiento de enseñanza emplaza al sujeto en su alienación discursiva. Al hacerlo nos obliga a un distanciamiento conceptual radical de la dimensión ilusoria de la educación. Tengo para mí que esa dimensión ilusoria implica sobre todo la captura de los cuerpos, su instrumentalización, por lo cual su programación debe separarse de lo que es y siempre fue la enseñanza. La enseñanza, cuando se la piensa como un acontecimiento, permite entrever otra dimensión del cuerpo, que está ahí, pero precisamente porque no se lo incluye.

**La investigación parte de problemas; resuelve algunos y deja otros planteados. ¿Cuáles son las interrogantes no resueltas en su programa de investigación?**

Ciertamente, la investigación plantea más preguntas que respuestas.

Hay, seguramente, una importante cantidad de interrogantes, más o menos específicas, que tal vez sea necesario reformular en otras. Pero en resumidas cuentas se trata de formular unas pocas interrogantes, nada nuevas en el universo de las cuestiones humanísticas: ¿Cuál es la relación de mutua dependencia entre el sujeto, su saber y el conocimiento que le provee la enseñanza? ¿Puede la enseñanza tener algún valor emancipatorio? ¿Es la enseñanza otro mecanismo más de dominación?

## Otras publicaciones destacadas de Luis E. Behares

2010. **Saber y Terror de la Enseñanza**. Montevideo:Psicolibros Waslala, Montevideo.2010.

2011. Para além dos “encaixamentos”: a noção de ensino universitário afetada pela teoria psicanalítica. **Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas**. 2011. Vol. 16, nº 02, pp. 368-391.

2011. Reflexiones sobre el sentido de las “pedagogías” y las “didácticas” universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya reciente. 2011. **Educação**, Santa Maria, v. 36, nº 3, pp. 337-350.

2012. Políticas de enseñanza terciaria, universitaria y superior en Uruguay: neo-normalismo, profesionalismo y tradiciones universitarias. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, 2012, V. 5. Nº 2, pp. 1-19.

2012. Notas sobre los cambios recientes en la enseñanza universitaria en Uruguay. En: Cunha, Maria Isabel e Broilo, Cecilia Luiza (Orgs.). **Qualidade da Educação Superior: grupos investigativos internacionais em diálogo**. 1ª. Edição. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012,pp. 146-166.