

Producciones subjetivas en los intersticios de la Didáctica

*Alicia Kachinovsky*¹

Agradezco a Luis Behares y a todos ustedes la posibilidad de estar acá, pensando juntos, no obstante lo cual me propongo contextualizar las presentes reflexiones en torno al malestar. El malestar se produjo precisamente cuando Luis me propuso hablar de “lo didáctico”.

En tanto se acercaba la fecha, me daba cuenta que ese malestar era demasiado insistente. Y aunque el planteo era debatir respecto a *lo didáctico* -no a la Didáctica-, me daba cuenta que esa incomodidad tenía que ver conmigo, tal vez con algunas vicisitudes de mi historia que tienen que ver con la Didáctica. Me propongo entonces decir desde qué lugar voy a hablar, porque ello condiciona determinadas afirmaciones, ideas y formas de pensar o encarar este tema.

En primer término: hija de Maestra, supe tempranamente de la Didáctica y la sufrí en carne propia. Sin embargo tengo un profundo reconocimiento a esa madre maestra y... a la Didáctica. Luego se me ocurrió seguir los mismos pasos, hacer Magisterio y ejercerlo después varios años. Me acerqué así a la Didáctica de otra manera, siempre con una pregunta que con cierta ingenuidad o por lo menos sin elementos para responderla me hacía en aquellos tiempos: ¿por qué se llamaba Didáctica y estábamos hablando todo el tiempo de Psicología? Salvo cuando incursionábamos en el tema de los métodos, que ahí sí parecía haber alguna diferencia.

Esto también me causaba cierta desazón, por momentos cierto aburrimiento... Y el aburrimiento es un sentimiento bastante engañoso porque oculta otras cosas.

Después me encaminé por el lado de la Psicología y del Psicoanálisis. En especial como Psicoanalista, me distancié particularmente de la Didáctica; porque uno podría decir aunque sea rápidamente que se trata de dos lógicas inconciliables. La Didáctica con una lógica del *deber ser*, centrado en el rendimiento, y el Psicoanálisis orientado fundamentalmente por una *lógica del deseo*.

Por último, Encargada del Área de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología, que creo no es lo mismo que ser Encargado/a del Área de Psicología Educacional o “Psicología de la Educación y Didáctica” en la

¹ Benito Nardone 2337/101. E-mail: alika@psico.edu.uy

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Además en la Facultad de Psicología no se agrega, por suerte, “y Didáctica”; la palabra didáctica no está presente allí. Más aún, las recientes Jornadas organizadas por nuestra Área, donde algunos de ustedes participaron, ni siquiera llevaron por título “Psicología Educacional”, que es la nominación de la estructura académica que nos representa. Expresamente nuestra convocatoria a tal evento fue: *Psicología en la Educación: Un campo epistémico en construcción*, para sostener algo que he planteado como una posición de extranjería de una disciplina en relación a la otra, una posición de extranjería necesaria y beneficiosa, una extraterritorialidad epistémica.

Entonces, efectos de la didáctica, por lo menos en mi recorrido singular: malestar por un lado, y rebeldía por otro. Rebeldía que, a pesar de lo que me planteara Luis, me llevó a decidir empezar por la Didáctica y no por lo didáctico.

Para ello voy a tomar como pre-texto un artículo de Alicia Camilloni (1996), que está en un libro seguramente muy conocido por todos ustedes: *“Corrientes Didácticas Contemporáneas”*. El trabajo de Alicia se titula *“De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica”*. Me pareció importante elegir a esta autora que, al menos en la Universidad de la República, es investida hoy como un referente teórico importante en esta temática, así como las otras autoras que figuran en el libro. En dicho trabajo Alicia Camilloni se pregunta por el problema de la constitución de la Didáctica como disciplina y su relación con las otras disciplinas o teorías que la habitan. A mí me llamó la atención la primera vez que lo leí, y por eso lo traigo, una suerte de contradicciones y algunos aspectos que se pretende sacar por la puerta y vuelven por la ventana.

Por ejemplo, en una de las primeras afirmaciones, luego de reconocer las deudas con diversas disciplinas y también la necesidad de crear una delimitación disciplinar propia, plantea: *“Pero la relación de la didáctica con la psicología es un caso especial que parece generar una deuda imposible de saldar. La didáctica comienza a convertirse en una disciplina científica en el momento en que se apoya en la psicología.”* (p.18 y 19) Otra afirmación que se propone en este mismo sentido tiene que ver con postular al conductismo y al cognitivismo -corrientes psicológicas sin duda-, como programas de investigación científica diferentes que “sustentan a la didáctica”, y que es preciso tomarlos en cuenta cuando se procura hacer referencia a sus corrientes actuales. Nuevamente la Psicología.

Asimismo nos sorprende que diga que *“El campo de la didáctica es reconocido y demarcado por los didactas, pero es un campo difícilmente reconocido por otras disciplinas”*, pero acto seguido sostenga que *“La didáctica constituye un campo cuya demarcación no es clara.”* (p.22)

Más ambiguamente se plantean como contenidos o problemas de la Didáctica: el currículum, el análisis institucional de lo escolar -creo que está pensando allí en las organizaciones escolares-, los procesos de enseñanza y los procesos de evaluación... Más adelante sitúa temas-objeto exclusivos de la Didáctica, agregando a los recién mencionados, el pensamiento del profesor y las teorías implícitas de los alumnos, las estrategias de enseñanza, los diseños alternativos de programación, la evaluación de los aprendizajes y de la gestión institucional (relación entre teoría y acción pedagógica y entre explicación y prescripción didáctica). Y toma como punto de partida, como decía Elba en su exposición, en aras a establecer una mayor delimitación disciplinar, la ruptura del lema “procesos de enseñanza-aprendizaje”. Ruptura cuya insistencia sorprende en el discurso de la gente de Ciencias de la Educación.

Entonces afirma: *“...la didáctica se está constituyendo como una disciplina, con un objeto que se puede definir de maneras distintas porque es polisémico, pero que constituye un objeto sólido de conocimiento y acción.”* // *“Nuestra disciplina es una teoría de la enseñanza, heredera y deudora de muchas otras disciplinas.”* (p.27) Y a continuación critica la exclusión de la Didáctica del campo de las ciencias de la cognición.²

¿Cómo entendemos esto? Parece, por un lado, que el tema de la Didáctica es la enseñanza pero, por otro, no se renuncia definitivamente al tema del aprendizaje. Y acá me pregunto si la insistencia en proclamar la escisión entre procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje no remite más a una necesidad de justificación disciplinar que a un sustento teórico de carácter válido. Más allá que mi cuestionamiento no me impide estar de acuerdo en establecer una “disociación operativa” entre ambos procesos, ya que no es lo mismo hablar de enseñanza que de aprendizaje.

La autora retoma, sin embargo, su línea argumental anterior: *“...los didactas se ocupan de la enseñanza tratando de responder a estas otras preguntas complementarias y específicas: ¿qué enseñamos?, ¿cómo lo enseñamos?, ¿qué debemos enseñar?, ¿qué debe ser y hacer la escuela?”* (p.32)

Como puede verse la Psicología, la Psicología del Aprendizaje en particular, entra y sale en forma reiterada del locus didáctico en las reflexiones de Alicia

² Incluye también en ellas al conocimiento no consciente, “cuestión tampoco ajena a la didáctica”. (p.28)

Camilloni, quien ha sido tomada por ser referente en este tema y que, a mi modo de ver, merece todo nuestro respeto.

Finalmente establece que la reflexión epistemológica sobre la Didáctica surge, como suele suceder, a punto de partida de una crisis disciplinar desde la cual ella misma se ubica.

Hablando en nombre de la Psicología, con menor rigor reflexivo y sin mediar demasiados cuestionamientos, César Coll (1988) en su libro *“Conocimiento Psicológico y Práctica Educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación”* plantea: *“...durante los años 1960 y 1970 se observa una fuerte tendencia por parte de amplios sectores de psicólogos educacionales a identificar la psicología de la educación con la psicología de la instrucción. Esta reducción, por otra parte, permite, como hemos visto, formular los primeros modelos teóricos propios de la psicología educacional, tarea imposible durante los años precedentes, cuando sus contenidos eran considerados equivalentes, en la práctica, a los de la psicología general y a los de la pedagogía general.”* (p.57) Me interesa subrayar aquí que, para Coll, constituye una ganancia el hecho que la psicología de la educación se convierta en una psicología de carácter instruccional.

Las consideraciones de este autor, contrastadas con las de Camilloni, semejan el reverso de una misma moneda según la cual los límites identitarios de una y otra disciplina -Didáctica-Psicología de la Educación- se tornan difusos.

En términos personales y aunque no me es posible ahora detenerme en este punto, me siento más inclinada a acompañar a Roberto Follari (1990) cuando se pregunta por las limitaciones de constitución epistemológica de las reflexiones educativas en general. Una preocupación central de sus planteos consiste en interrogarse si las diversas disciplinas que alimentan estas reflexiones, entre ellas la Psicología de la Educación o la Sociología de la Educación, deberían considerarse como ciencias de la Educación o aplicadas a la Educación. Follari alienta a analizar qué tipo de ganancias o pérdidas se obtienen bajo una u otra opción, sobre todo cuando se trata de “asimilar” o “acomodar” un saber que proviene de un campo epistémico diferente a otro.

Finalmente, frente a tanto malestar llegué a preguntarme por qué no declarar la muerte de la Didáctica y suscribir su partida de defunción epistémica. Traté incluso de imaginarlo y rápidamente me contesté que sería como pretender retornar al supuesto estado de naturaleza de lo humano. Claro que así lo humano se pierde, ya que paradójicamente su naturaleza reside en su condición cultural.

Por el contrario me parece necesario reconsiderar y acaso legitimar la pertinencia de la Didáctica, como requisito de establecer una normatividad en el terreno de la enseñanza. Y esto es así de válido aunque sepamos que lo humano siempre escapa al insistente afán clasificatorio de la humanidad en los más diversos ámbitos, afán que da cuenta de la búsqueda de regularidades y de establecer un cierto orden. En definitiva algo de esto es lo que se propone la Didáctica.

Para ello resulta pertinente volver a Comenio y su *Didáctica Magna*, cuando la define como “*un artificio universal, para enseñar todo a todos*”. ¿Es lícito cuestionar este sesgo humanista y democratizador? Su revalorización nos permite, en cambio, entender y justificar su preocupación por la uniformidad del método y la unidad del aprendizaje, por un lado, y por otro el problema de la disciplina al que, no obstante, alterna con los espacios de juego.

El problema, creo, es que la didáctica deriva inevitablemente en una suerte de exceso. Algunos lo designarán como metodologización de la enseñanza; otros hablarán de hiperpedagogía. Como se lo quiera llamar, lo cierto es que cuando se presentifica el exceso, ahí está la fuente del malestar. Porque además la norma se transforma así en un arbitrario, arbitrario que todos los que somos docentes habremos sufrido más de una vez.

Malestar en la docencia... *Malestar en la Cultura*... Un conocido texto de Freud (1930) en el que desarrolla el insalvable antagonismo que se produce entre las exigencias pulsionales, es decir los intereses del sujeto, y las restricciones que impone la cultura, los intereses de la sociedad, del colectivo humano. Singularidad y pluralismo en tensión, estructurando la trama del conflicto.

Freud enumera allí una larga lista de beneficios que aporta la cultura como compensación a esta renuncia de lo pulsional. Esto es importante porque, en general, sólo se toma en cuenta del texto freudiano el lado del malestar. Él subraya también los enormes beneficios derivados de esta renuncia. Podríamos preguntarnos entonces: ¿los beneficios de la Didáctica, por ejemplo?

Afirma finalmente, y fíjense qué actualidad tiene la frase siguiente: “*Y podríamos mencionar todavía una larga serie de tales beneficios, que debemos a la tan vilipendiada época del progreso técnico y científico.*”³ (p.87)

³ Agrega asimismo “...*en ningún otro rasgo creemos distinguir mejor la cultura que en la estima y el cuidado dispensados a las actividades psíquicas superiores, las tareas intelectuales, científicas y artísticas, el papel rector atribuido a las ideas en la vida de los hombres.*” (pp.92-93)

Desde otro enfoque, en un ensayo de bioantropología, Edgar Morin (1973) desarrolla una interesante concepción en torno al proceso de hominización, caracterizando al hombre como *un ser cultural por naturaleza* y connotando al *reinado de sapiens* por una masiva introducción del error y el desorden en el mundo. Afirma al respecto: *“El orden se halla en la cultura, en la sociedad, y qué duda cabe que la regresión de los programas genéticos aparece estrechamente vinculada a la programación sociocultural, al sistema de normas y prohibiciones y a las reglas de organización de la sociedad que encauzan el desorden y saben darle asueto, en especial por medio de los días de fiesta.”* (p.130)

En este mismo sentido, Freud plantea en el texto citado: *“Es imposible desconocer los beneficios del orden; posibilita al ser humano el mejor aprovechamiento del espacio y el tiempo, al par que preserva sus fuerzas psíquicas.”* Agrega luego: *“...el hombre posee más bien una inclinación natural al descuido, a la falta de regularidad y de puntualidad en su trabajo, y debe ser educado empeñosamente para imitar los arquetipos celestes.”* (p.92) Sin embargo, algo más querría destacar del planteo freudiano, por su pertinencia en relación al tema que nos convoca: *“Buena parte de la brega de la humanidad gira en torno de una tarea: hallar un equilibrio acorde a fines, vale decir, dispensador de felicidad, entre esas demandas individuales y las exigencias culturales de la masa...”* (p.94) Nos advierte sobre ese plus de insatisfacción que también otros, como Marcuse, han denunciado. Sugiero al respecto que pensemos estas exigencias desmedidas en el plano educativo como excesos de la Didáctica.⁴

Una cuestión de transparencia intelectual nos obliga a decir desde qué lugar hablamos. Posicionada en mi identidad de psicoanalista, es de rigor declarar que la pregunta sobre qué y cómo enseñar no es de mi competencia. Me sitúo al respecto en un lugar de extranjería.⁵

Tampoco mi pregunta se dirige al qué y cómo se aprende. Mi interrogante circula en torno a cómo el sujeto se relaciona con el saber. Y en cuanto a encuentros y desencuentros, rupturas y discontinuidades del sujeto con el conocimiento, allí planteo una premisa: al decir de Laplanche (1992), *el otro es prioritario.*

⁴ José Cuckier, un psicoanalista argentino, ha acuñado un término que resume con elocuencia la idea que me propongo transmitir : *“didactogenia”*.

⁵ Desarrollo este tema en *“Psicología en la Educación: Aportes para la construcción de una identidad”* y en *“Investigación psicológica en el área educativa: Delimitación de interrogantes en función de su pertinencia y relevancia”*.

Puede resultarles extraño que ahora les diga, a pesar de mi afirmación anterior, que he trabajado diez años en el ámbito de la formación docente. En realidad, a tales efectos me ha resultado más operativa la conceptualización de Elsa Gatti (1998) en nuestro medio sobre los *modelos pedagógicos*. Siguiendo el triángulo de Beillerot (1996), -cuyos vértices estarían compuestos por el alumno, el docente y el saber- Elsa caracteriza tres modelos: aquéllos centrados en la enseñanza (eje docente-saber), los centrados en el aprendizaje (eje alumno-saber) y los centrados en la formación (eje docente-alumno). En este último eje, el de la formación, para el cual lo intersubjetivo cobra un valor sustantivo, es en el que nos hemos situado nosotras. Es decir, nuestro abordaje de la formación docente se ha desarrollado como trabajo con la subjetividad docente. Nos hemos manejado, además, bajo el entendido que nadie forma a nadie sino que, en el mejor de los casos, le brinda elementos para que *se forme*.

Una parte importante de nuestro trayecto ha circulado en torno a lo que hemos llamado *Historias de Aulas*. Estas historias responden a un dispositivo a través del cual les pedimos a los docentes que cuenten, en un contexto grupal, situaciones que los hayan afectado particularmente en relación a un estudiante. Son esas encrucijadas que todos hemos vivido alguna vez, que nos descolocan, que no sabemos cómo responder, y que después nos dejan pensando, preocupados por lo que hicimos o por lo que no pudimos hacer. Serían aquellas circunstancias en que la Didáctica parece que no funciona, donde se produce una suerte de ruptura.

Resulta interesante observar que en estas historias de aula emerge, por un lado, una pregunta que no cesa de formularse, a modo de demanda: ¿Cómo se enseña? Por otro, una respuesta que no cesa de hacer obstáculo en estos grupos docentes que trabajan sobre sus propias historias: el deber ser (lo prescriptivo).

Nosotros les decimos, desde el comienzo, que estos acontecimientos intersubjetivos no van a ser utilizados para ver si estuvieron bien o mal; establecemos expresamente que el objetivo no es evaluarlos. Proponemos en cambio que, una vez relatados, puedan ser pensados por el grupo para entenderlos, para analizar por qué ocurrió lo que ocurrió. A pesar de ello, hemos visto que estos grupos requieren, en algún momento, ser retrotraídos a la consigna inicial, ya que inevitablemente terminan diciendo: “esto *debería* haberse hecho así”, “¿por qué no hiciste tal cosa?”, “yo lo hubiera hecho de esta otra manera”... Como que hay algo de lo prescriptivo que insiste, aunque nosotros queramos cambiarlo.

Ya que por razones de tiempo me veo obligada a omitir los ejemplos, diré al menos que todos ellos remiten al malestar...docente. Y el problema del malestar desvía la pregunta por la Didáctica hacia el tema de lo didáctico como acontecimiento -lo singular-, como efecto didáctico o efecto de la Didáctica. ¿Es posible entonces pensar o interrogar *lo didáctico* con independencia de la Didáctica?

En las Jornadas que yo les mencionaba antes, Luis Behares (2003) planteaba: “Es evidente que habremos de preguntarnos lo siguiente: ¿es posible un abordaje científico de lo singular? Si no se admite la ilusión de **intersubjetividad**, implicada como repetible, estable y representable, pero también como paradójicamente irrepitable y singular, la posibilidad del acontecimiento quedaría anulada.” (p. 550)

Por cierto no pretendo ahora responder la pregunta de Luis, pero sí propongo pensar el acontecimiento didáctico en relación a la Teoría del Caos.⁶ El término caos hace referencia a una interconexión subyacente que se manifiesta en acontecimientos aparentemente aleatorios. Habría tres aspectos a señalar de esta teoría que podrían ser operativos.

Primero, la necesidad de destronar la ilusión del control de la realidad, que llevado a nuestro plano sería ese lado imposible de la didáctica: la tendencia a ordenarlo todo -lo correcto y lo incorrecto, cómo se debe enseñar y cómo se debe aprender-, porque no condice con una realidad que es pensada como irregular y discontinua.

Acá intervienen el concepto de imprevisibilidad y el de impredecibilidad. La idea de desorden, sin embargo, no debe confundirse con la de confusión. Los sistemas caóticos se caracterizan por su adaptación al cambio y por su estabilidad. El caos es impredecible, pero determinable. Es decir, no es aleatorio sino que tiene un orden subyacente.

Esto nos llevaría a cuestionar el viejo concepto de determinismo. Por ejemplo, cuando adoptamos al cognitivismo para pensar el cómo se enseña según la teoría de la hemisfericidad, una postura determinista nos diría que si tenemos un predominio derecho se deberían utilizar cierto tipo de técnicas o recursos didácticos y otros si el predominio hemisférico es izquierdo.⁷

⁶ La propuesta supone pensar lo educativo como “sistema caótico”.

⁷ No sólo debería calificarse de determinista sino de reduccionista a una postura de este tenor.

Segundo, la necesidad de pactar con el caos: no pretender dominarlo sino ser participantes creativos en él. En este punto destacamos la importancia de la creatividad. Creatividad que no es ajena al acontecimiento y a lo singular.

Tercero, la relevancia de lo sutil, relacionado con el “efecto mariposa”: factores muy pequeños y simples pueden formar parte de un sistema muy complejo e incidir en él.

Cumpliendo con el tiempo estipulado, dejo entonces por acá y espero poder retomar algunos de estos planteos en la instancia de discusión.

BIBLIOGRAFÍA

Behares, L. (2003). *Lo didáctico como acontecimiento*. En: **Psicología y Educación: Un Campo Epistémico en Construcción**. Montevideo: Trapiche/CEUP.

Beillerot, J. (1996). **La Formación de Formadores**. Buenos Aires: Novedades Educativas – Universidad Nacional de Buenos Aires.

Camilloni, A. (1996). *De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica*. En: **Corrientes Didácticas Contemporáneas**. Buenos Aires: Paidós.

Coll, C. (1988). **Conocimiento Psicológico y Práctica Educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación**. Barcelona: Barcanova, 1989.

Cukier, J. (1990). *Efectos de la enseñanza en la génesis y patología de los ideales de los educandos*. En: **Psicoanálisis y Educación**. Lima: Sociedad Peruana de Psicoanálisis; Biblioteca Peruana de Psicoanálisis, 13; Fondo Editorial, 1992.

Follari, R. (1990). *Filosofía y Educación: nuevas modalidades de una vieja relación*. En: **Teoría y Educación. En torno al carácter científico de la educación**. México: CESU-UNAM.

Freud, S. (1930). **El Malestar en la Cultura**. A.E. 21.

Gatti, E. (1998). *Pedagogía Universitaria. Modelos*. En Fascículos de Autoaprendizaje, 6. Montevideo, Universidad de la República.

Kachinovsky, A. (2003). *Psicología en la Educación: Aportes para la construcción de una identidad*. En: **La Psicología en la Realidad Actual. VI Jornadas de Psicología Universitaria**. Montevideo: Psicolibros.

----. (2003). *Investigación psicológica en el área educativa: Delimitación de interrogantes en función de su pertinencia y relevancia*. En: **Psicología y Educación: Un Campo Epistémico en Construcción**. Montevideo: Trapiche/CEUP.

Laplanche, J. (1992). **La Prioridad del Otro en Psicoanálisis**. Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

Markarian, R. et al. (1997). **Certidumbres, Incertidumbres, Caos. Reflexiones en torno a la ciencia contemporánea**. Montevideo: Trilce.

Morin, E. (1973). **El Paradigma Perdido**. Barcelona: Kairós, 1992.