



XVIII Jornadas Uruguayas de Psicología

Múltiples miradas acerca de niños/as
y adolescentes en el Uruguay de hoy

Desde el punto de vista psicológico,
educacional, familiar, social, jurídico

Si de actualizaciones se trata:
¿qué nos enseña sobre el saber y
el aprendizaje un antiguo discurso
con más de dos mil años?

Panel: “Actualizaciones en aprendizaje”

Ana María Fernández:

*Licenciada en Psicología (UdelaR); Licenciada en Lingüística (UdelaR);
Maestranda en Psicología y Educación (Fac. de Psicología, UdelaR).*

“Me parece que la apuesta, el desafío que debe poner de relieve cualquier historia del pensamiento, es precisamente captar el momento en que un fenómeno cultural, de una amplitud determinada, puede constituir un efecto, en la historia del pensamiento, un momento decisivo en el cual se compromete incluso nuestro modo de ser de sujetos modernos”

(Foucault, 1981-82: 26).

En educación (al igual que en otras prácticas y saberes) estamos acostumbrados a la búsqueda constante de “actualizaciones” teóricas y prácticas que nos prometen –desde un ideal de cientificidad y progreso positivista– revelarnos la “verdad” sobre el saber y el saber-hacer. Es así que el conocimiento se nos presenta como un

continuo progresivo, progrediente, de lo nuevo, lo último, un lugar a llegar, acumulativo, representativo, estable y sin fisuras... Ahora bien, ¿qué nos enseñan los discursos, las escrituras, que han marcado nuestra historia occidental, que nos han dejado un legado con el compromiso de volver a leerlos con “cierta actualidad”?

La *Mayéutica de Sócrates* (Platón) nos permite visitar ciertos orígenes respecto de la enseñanza (educación) en occidente y fundamentalmente interrogar las prácticas que permitían el acceso al saber. ¿Cómo se producía el “pasaje” del no-saber al saber?

Jacques Lacan en su Seminario La transferencia en su disparidad subjetiva, su presunta situación, sus excursiones técnicas visitó *El Banquete* de Platón y lo calificó de un “texto repleto de enigmas, donde todo está todavía por mostrar” y se propuso deducir qué sucedió en “la primera transferencia analítica” (Lacan, 1960-61: 25). Introduce –como uno de los aportes fundamentales– en la dimensión freudiana de la transferencia, la dimensión epistémica. El amor de transferencia es una relación impar, un mal del saber. Es decir, no es sino el amor que se dirige al saber. Este es el modelo expresado por Platón en *El Banquete*: Alcibíades se dirige a Sócrates como aquel que detenta el objeto preciado del deseo.

El banquete, como simposio es verdaderamente un lugar de aprendizaje. Los valores enseñados se fundaban en el lazo de la philía y del afecto. Cuando se trata de introducir a los futuros ciudadanos en el tejido social las vías de la philía son afectivas y tienen que ver con la mirada erótica; y la educación pasa por la dialéctica del elogio y del reproche. Es decir, si hay algo que podemos denominar “sistema escolar” en la antigüedad implica el rito de iniciación tribal situado en torno al amor, pero es un amor en relación con el saber (Cf. Calame, 2002). Es más, como nos enseña Lacan:

“*Qué es ser sabio en el amor. (...) Sabemos que el texto (El Banquete) pertenece a la época del amor griego, y que el amor es, por así decir, el de la escuela, quiero decir el de los escolares. (...) este amor de la escuela puede servir legítimamente, para nosotros y para todos, como escuela del amor.*” (Lacan, 1960-61: 43)

A veinte años del Seminario de Lacan sobre la transferencia, Foucault –en uno de sus últimos Seminarios en el Collège de France– que dio en nombrar La hermeneútica del sujeto, vuelve a los griegos (Platón) para interrogar la famosa prescripción délfica del gnothi seautón (“conócete a ti mismo”) y la epimeleia heautou (“la inquietud de sí”) en relación con el conocimiento del sujeto y del conocimiento del sujeto por sí mismo. Es más, realiza un abordaje desde un cierto sesgo en relación con la pedagogía, la didáctica, el maestro (la relación de filia). Dice:

“*Sócrates se preocupa por la manera en que Alcibíades se preocupa por sí mismo. Y creo que eso es (me parece que la cosa merece recordarse) lo que define la posición del maestro en la epimeleia heautou (la inquietud de sí). Pues la inquietud de sí, en efecto, es algo que, como veremos, siempre está obligado a pasar por la relación con algún otro que es el maestro. Uno no puede preocuparse por sí mismo sin pasar por el maestro. (...) A diferencia del profesor, no se preocupa por enseñar aptitudes o capacidades a aquél a quien guía (...) El maestro es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene con respecto de sí mismo y quien encuentra, en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de éste en relación consigo mismo.*” (Foucault, 1981-82: 72-73)

En la antigüedad el “conócete a ti mismo” no remitía al conocimiento de la “interioridad”

sino al ejercicio preliminar a todo acto de conocimiento. El objetivo que perseguía este conocimiento se dirige a procurar un eficaz gobierno de sí mismo. Las prácticas del cuidado de sí, requerían la aplicación de un arte, una *tekné*, dado que, la sola preocupación no alcanzaba si no se acompañaba de cierto arte de conocimiento y al que se lo conocía como *tekné tou biou* (“arte de la vida”). Eso permitirá luego ocuparse de los otros y ejercer sobre ellos el gobierno. La continuidad entre las formas de gobierno de la ciudad y las formas de gobierno de sí mismo formuladas por Platón expresarán el sentido de ciertas equivalencias. La ciudad, el espacio de la polis, era entonces el mediador entre el cuidado de sí y el gobierno de los otros.

Foucault (1981-82) lee *El Banquete* y el *Alcibíades Segundo* de Platón en el marco de tales cuidados y extrae una serie de instrumentos conceptuales que le permiten articular aquella noción griega de *epimeleia heauton* vinculada al “conócete a ti mismo” y al “gobierno de sí”. Sócrates invita a Alcibíades a conocerse a sí mismo. Ahora bien, esa invitación no será sino en relación a un lazo amoroso. De hecho,

“(...) la inquietud de sí, que se forma y no puede sino formarse en una referencia al Otro, ¿debe pasar también por el lazo amoroso? Y en este caso contrastaremos un trabajo muy prolongado de toda la historia de la civilización griega, helenística y romana que poco a poco va a desconectar la inquietud de sí y la erótica y dejar esta última en el plano de una práctica singular; dudosa (...) desconexión, por lo tanto, entre la erótica y la inquietud de sí (...)” (Foucault, pp.69-74)

En la antigüedad el conocimiento de sí requería dirigir el alma a lo que es su principio de organización y naturaleza, es decir, el pensamiento y el saber. De hecho, la Didáctica de la antigüedad

se constituyó como una teoría vinculada al saber. El amor era el centro: gira en torno al Saber y a un Sujeto, que pasa de la doxa a la episteme. Como nos enseña Foucault, a diferencia del mundo antiguo, la modernidad –a partir de Descartes– recalificó el “conócete a ti mismo” y descalificó, excluyó la “inquietud de sí”.

“(...) si damos un salto de varios siglos, podemos decir que entramos en la edad moderna (quiero decir que la historia de la verdad entró en su período moderno) el día en que se admitió que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a ella, es el conocimiento, y sólo el conocimiento.”

(Foucault, 1982-83: 36)

Cercano en el tiempo a Descartes, Juan Amós Comenio (1632) con su *Didáctica Magna* inaugura la Didáctica moderna que surge en el contexto europeo, de naturaleza instrumental (tecnológica) y en una relación de transparencia entre los sujetos (se propone: “enseñar todo a todos”). Así, la enseñanza moderna regida por la tecnología, en el sentido del control, de la administración de lo subjetivo se opone a la enseñanza antigua que se centra en el Saber y el Sujeto en relación con el amor .

En un pretendido “avance” en el tiempo, a fines del siglo XIX principios del XX comienza a surgir 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 aprendizaje”. De una manera sintética es posible señalar que la *Denkpsychologie* –psicología del pensamiento (hoy nombrada como psicología cognitiva) tiende a un ideal de desarrollo y se funda con una idea central (que proviene de una

posible lectura de Descartes) que afirma que hay unidad psíquica, hay un lugar de control mental, psíquico, volitivo, cognitivo que conforma una unidad. Todo lo que no es uno es alter. A partir del postulado central cartesiano “cogito, ergo sum” (Descartes, 1641), cada una de las psicologías recorta algún elemento para su teoría y realiza su formulación. Desde ese modelo enseñar y aprender consisten en dos fenómenos que, si bien han sido caracterizados en términos educativos de diferentes maneras, en las últimas décadas se han venido estudiando como dos caras de un mismo proceso. Dicha idea de proceso proviene del traslado que le realiza la Psicología a la Psicología de la Educación y a la Psicopedagogía. Se parte de la idea de un desarrollo psicológico caracterizable como lineal y en una sola dirección, para ello se requiere de una estabilidad psíquica. Se presenta de esa manera un continuo progresivo, con una linealidad temporal. El método es un instrumento cuya función es la de mediar entre el que enseña y el que aprende. Ese proceso se produce gracias a una ilusión de transparencia interactiva entre el que enseña y el que aprende. Esa ilusión permite capturar el hecho educativo como del orden de lo repetible, lo estable, lo representable (Cf. Behares, 2004a).

No obstante, también a fines del siglo XIX y principios del XX, surge otro discurso que se contrapone a la psicología: el psicoanálisis. A diferencia de la anterior plantea que no hay unidad psíquica. A partir de Freud, el sujeto del psicoanálisis es un sujeto dividido al menos entre la conciencia y el inconsciente. Entonces, a partir de dicho postulado ¿en qué consiste la enseñanza y el aprendizaje?

Es posible encontrar en los planteos didácticos de Chevallard (1991) –en su libro *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*– una vuelta a la antigüedad al colocar el

Saber en el centro y postular la transposición. El componente subjetivo está presente, pero ya no es un sujeto psicológico. Para realizar esta vuelta al Saber se requiere de la diferenciación entre la Didáctica y lo didáctico. Es decir que en Chevallard se vuelve a la Didáctica antigua (sin tecnología y sin sujeto psicológico) y por lo tanto la materialidad donde constituir lo didáctico ya se encuentra allí, pero hace falta dar un paso más, y postular la singularidad del acontecimiento didáctico. En el planteo de Chevallard la estructuración del fenómeno se encuentra dada por el planteo de la topo-cronogénesis (Cf. Behares, 2005). En relación con los lugares que ocupan el maestro y el alumno, Chevallard (1991) introduce la descripción de un lugar que le permite dar cuenta de aquello que sucede en la relación de enseñanza. Como condición para que se produzca el acontecimiento didáctico el maestro deberá ocupar el lugar de Supuesto Saber. Es, desde esta diferenciación de lugares (topogénesis), que se puede conducir la cronogénesis del saber. El saber en el acontecimiento didáctico requiere del lugar del supuesto Saber y del tiempo lógico –topo-cronogénesis–. Es decir que no se trata de la repetición de conocimiento sino del saber que se instaura desde la falta en saber, desde una subjetividad, que no es sin la transferencia (sin el amor al saber).

Con Platón, Lacan, Foucault y Chevallard pudimos insistir en la importancia de la relación amor-saber en el aprendizaje. Ahora bien, ¿es eso suficiente?, tal vez debamos agregar algo más: el deseo de saber aparece derivado, toma consistencia del grupo social. Es decir, el deseo de saber (desde la singularidad) “engancha” (en segunda instancia) en el grupo social a partir de lo que allí se dice, se hace. La dimensión escolar es uno de los dispositivos grupales en nuestra sociedad donde el sujeto podría encontrar un lu-

gar desde donde derivar su deseo, pero para ello se necesita del deseo del otro. Lacan nos enseñó que una de las dimensiones del deseo es el deseo del Otro (en tanto lugar desde donde constituir el deseo). Ese Otro puede hacer cuerpo en el maestro, en la institución, en el grupo.

A modo de preguntas finales: ¿Es posible el deseo de saber del sujeto de aprendizaje por fuera del deseo de enseñar del maestro? En la “actualidad”: ¿cuáles son las posibles prácticas del cuidado de sí?; ¿cuáles son las *tekné*, el arte del maestro para acompañar a los jóvenes en el “pase” desde la enajenación común hacia la articulación del saber con el vacío que le es propio y que posibilita el deseo que permite la creación?; ¿qué lugar encontramos para la transferencia, el amor, la erótica en las prácticas masivas de la enseñanza? Tal vez hoy uno de los desafíos de nuestras prácticas consista en la posición del maestro que se ofrece a ese lugar de supuesto saber desde el vacío de saber, efecto de la experiencia de aprendizaje, que resulta en saber.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Behares, L. (2004a): “Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la ‘fantasía’ didáctica” En: Behares, L. (2004) (director): *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo, Psicolibros Waslala, pp.11-30.
- Behares, L. (2004b): “Materialidades del saber en didáctica a partir del concepto de ‘transposición’”. En: Behares, L. (2004) (director): *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo, Psicolibros Waslala, pp. 31-64.
- Behares, L. (2005): *Acontecimiento didáctico. Un sistema nada simple para su escucha y análisis*. Montevideo. (inédito).
- Calame, C. (2002): *Eros en la antigua Grecia*. Madrid, Ediciones Akal.
- Capurro, R. (2004): Presentación: “Del sabor de los saberes”. En: *Primer Congreso Nacional: “La enseñanza y el aprendizaje en contextos educativos; Debates actuales”*. Organizado por Signo, Montevideo, 10 de octubre de 2004. (inédito).
- Comenio, J.A. (1632): *Didáctica Magna*. Madrid, Editorial Reus, 1922.
- Chevallard, Y. (1991): *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Bs. As. Aique.
- Descartes, R. (1641): “Meditaciones Metafísicas”. En: *Obras Escogidas*. Bs. As., Charcas, 1980.
- Fernández, A.M. (2004): “Un estudio sobre el lugar del Saber científico y el Saber enseñado en la didáctica”. En: Behares, L. (2004) (director): *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo, Psicolibros Waslala, 85-122.
- Fernández, A.M. (2005): “¿Qué de la transferencia en el acontecimiento didáctico? Amor y Saber en la imparidad subjetiva”. En: Behares, L. y S. Colombo de Corsaro (2005) (Comps.): *Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza*. Montevideo, Departamento de Publicaciones de la F.H.C.E.
- Foucault, M. (1981-82): *La hermenéutica del sujeto*. México, Fondo de cultura económica, 2002.
- Foucault, M. (1984): *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*. Bs.As., Siglo XXI, 2003.
- Freud, S. (1915): “Puntualizaciones sobre el amor de transferencia”. En: J. Strachey (comp.) (1976), *Sigmund Freud Obras Completas*. Bs. As., Amorrortu Editores. Tomo XII, pp. 159-173.
- Lacan, J. (1960–61): *El Seminario. Libro 8. La transferencia*. Bs. As. Paidós, 2003.
- Lacan, J. (1964): *El Seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Bs. As., Ediciones Paidós, 1995.
- Platón: *El Banquete*. Madrid, Ediciones Guadarrama, 1969
- Platón: “Alcibiades segundo”. En: *Diálogos Apócrifos y dudosos*. Bs.As., Eudeba,