



EL HORMIGUERO Psicoanálisis ◊ Infancia/s y Adolescencia/s

**CONVOCANDO EL DESEO DE SABER Y A LA RELACIÓN CON EL
SABER DE LA DIDÁCTICA GENERAL DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE LA MODERNIDAD LÍQUIDA**

MARÍA CRISTINA IRIGOYEN

crisuni54@hotmail.com

Universidad Nacional del Comahue.
Centro Universitario Regional Zona Atlántica

Convocando el deseo de saber y a la relación con el saber de la Didáctica General de estudiantes universitarios en tiempos de la modernidad líquida.

Resumen:

En este artículo presentamos la convocatoria al deseo de saber y a la relación con el saber de la Didáctica general en los /las estudiantes de segundo año del Profesorado y Licenciatura en Psicopedagogía, de tercer año del Profesorado en Lengua y Comunicación oral y escrita, y de segundo año del Profesorado en Ciencias Agropecuarias de la Universidad Nacional del Comahue, sede C.U.R.Z.A Por un lado se hará referencia al deseo de saber desde el psicoanálisis y por otro a la relación con el saber desde la conceptualización de Bernard Charlot. Además se considerará el sentido de la educación en tiempos de la modernidad o posmodernidad líquida. Pensar en la producción de sentidos nos permite pensar las diferentes posturas frente al saber y fundamenta las decisiones del proceso de enseñanza del que soy parte, en relación con los "qué, cómo y por qué enseñar", vinculando el ser y el hacer (la acción) con estas decisiones.

Palabras clave: deseo de saber; relación con el saber; universidad; didáctica general .

Reseña curricular:

Licenciada en Psicopedagogía (UNCo-CURZA), Profesora en Psicopedagogía (UNCo-CURZA). Ayudante de docencia en las cátedras: Didáctica General, Metodología de las Materia Psicopedagógicas y Práctica Docente (UNCo-CURZA)

Integrante del P.I V094 "Los padecimientos actuales en las infancia/s y adolescencia/s. El lugar de los abordajes institucionales: el trabajo comunitario ante lo que resiste" (UNCo-CURZA). Maestranda de: Maestría en Educación en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje de la Universidad de la Patagonia Austral, en etapa de escritura de Tesis.

Calling the desire to know and the relationship to knowledge about General Didactics in university students in liquid modernity times.

Abstract

In this article we present the calling to the desire to know and the relationship to knowledge in Psychopedagogy B.A. Degree and Teaching Training Degree second year students, Language and Oral and Written Communication third year students and Agricultural Sciences Teaching Training Degree second year students at U.N.Co.- C.U.R.ZA (National University of Comahue, Atlantic Zone Regional Unit). On one hand, we'll refer to the desire to know concept from Psychoanalysis and also to the relationship to knowledge concept by Bernard Charlot. Furthermore, we'll consider the meaning of education in times of modernity and liquid postmodernity. To think about production of meaning allows us to consider the different positions before knowledge and settle decisions related to "what, how and why teaching", linking being and doing (action) with these decisions in the teaching process we take part of.

Key words Desire to know; relationship to knowledge; university; general didactic.

CONVOCANDO EL DESEO DE SABER Y A LA RELACIÓN CON EL SABER DE LA DIDÁCTICA GENERAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN TIEMPOS DE LA MODERNIDAD LÍQUIDA

Introducción

El presente artículo surge del deseo de comentar la experiencia y manifestar nuestras inquietudes al reflexionar y pensar sobre las posiciones y/o posturas expresadas por algunos estudiantes, respecto del conocimiento de la didáctica general. La inquietud entonces comenzó con los siguientes interrogantes: ¿cómo motivar a los estudiantes?, ¿cómo hacer para convocar en ellos el deseo de saber, el deseo de ser partícipes de su proceso de enseñanza y de aprendizaje?

El deseo de saber y la relación con el saber

En el camino de hallar respuestas a nuestros interrogantes, encontramos en el recorrido bibliográfico que la noción de la relación con el saber nace con Jacques Lacan, psicoanalista francés, dónde estaría la clave para el desarrollo del deseo de saber.

La posición de Lacan en torno al deseo de saber continúa la vertiente inaugurada por Freud, en tanto que la pulsión epistemofílica no es primigenia en el ser humano. Lacan radicaliza aún más esta postura pues, si hay algo en relación con el saber es el horror y no el deseo.

Lacan entiende por saber algo diferente al conocimiento y a la representación. En el seminario XVII señala que el saber es una cosa que liga un significante (S1) a otro (S2). Esta relación está establecida en el inconsciente. Como sabemos, el inconsciente está estructurado

EL HORMIGUERO Psicoanálisis ◇ Infancia/s y Adolescencia/s

como un lenguaje, lo que conlleva que se trata más bien de un saber no-sabido, soportado por el significante. Con esto Lacan profundiza a Freud en el sentido de relacionar Inconsciente a Saber, relación ya implícita en el término alemán que designa al inconsciente, *unbewust*.

Pero Lacan da un paso más allá, pues el inconsciente es un saber gozado y en cuanto tal no se quiere saber más, con la finalidad de gozar tranquilo. Además Lacan (1999) en su relectura de Freud, ha destacado la relevancia de la función paterna como operador simbólico de corte y transmisor de la ley. Ley como función estructurante de la constitución subjetiva. Sabemos que el deseo, motor del psiquismo, nace de la ley, prohibición que ubica una falta.

Ya Freud postulaba que el interés por el saber se vincula a la curiosidad sexual, o sea, contrariamente a lo que se piensa muchas veces al considerar lo sexual como obstáculo para el aprendizaje, vemos que no hay oposición entre interés sexual y cognitivo, por el contrario, hay una relación de continuidad, porque nace del interés del niño o la niña por saber acerca del deseo de los padres, de la curiosidad por sus orígenes, de las teorías sexuales infantiles, entonces esa pulsión sexual que no es satisfecha en fines sexuales, se sublima, es decir que es derivada hacia un nuevo fin, a los objetos socialmente valorados, porque saber alude a saber que no se puede saber todo, marca de castración, tope inevitable de toda operación cognitiva

Respecto a la tarea de enseñar, J.C. Filloux (2001:74) en Psicoanálisis y Educación menciona a C. Rabant, quien a partir de una lectura analítica del Emilio y de numerosos textos teóricos de métodos activos, analiza aquello de que, toda pedagogía, es del orden de la astucia y tiene por objeto sustituir el deseo de saber del alumno por el deseo de otro de saber:

[...]¿Cómo definir el campo pedagógico? Digamos, como punto de partida, que es esencialmente un espacio constituido por la intervención de una función de saber, en tanto que un pedagogo la representa para un (unos) alumno(s).

Pero esta función puede tener distintas modalidades, o varias formas de intervención: el saber puede provocarse de varias maneras en este campo, no tanto según las personas que están involucradas, sino según el corte que en él opera el deseo y según la distribución de los lugares que inaugura en este campo con su afuera, con lo que excluye o, por el contrario, representa [...] (Rabant, 1968:74)

En este punto consideremos el lugar del saber, y del deseo de saber a través de algunas expresiones de los estudiantes, al iniciar la cursada de la asignatura:

“Profesora me siento perdida con esta modalidad de trabajo, porque las otras cátedras de mi carrera son más estructuradas”.

“¿Profesora por qué tenemos didáctica si ya tuvimos Pedagogía?”

“Profesora a mí se me complica entender esto de las pedagógicas, no sé para qué tenemos didáctica si después en cuarto año vemos la específica”.

“Profesora yo no sé nada de tecnología, a mí me parece que me va a ir mal, capaz que abandono”.

“Profesora no queremos clases virtuales, yo tengo memoria auditiva, necesito tener teóricos presenciales”.

Observamos quejas, confusiones, preconceptos con didáctica y con pedagogía, ¿temores, resistencias? Esta situación que a simple vista parecía ser una desventaja, veremos que finalizando el cuatrimestre se pudo transformar en nuevas adquisiciones de conocimiento tanto para los estudiantes como para la docente.

EL HORMIGUERO Psicoanálisis ◇ Infancia/s y Adolescencia/s

Situación que se abordó desde diversos dispositivos didácticos y que puede ser también conceptualizada desde la relación con el saber de Bernard Charlot. Bernard Charlot, pedagogo y profesor emérito en la Universidad Vincennes-Saint-Denis Paris VIII (Francia) ha centrado su actividad en Ciencias de la Educación, y particularmente analiza e investiga las lógicas de los alumnos, sus formas de comprender e interpretar el saber y expone sobre la problemática de la relación con el saber. Este autor definirá su posición teórico disciplinar como una lectura de la problemática desde una sociología del sujeto, que asume una perspectiva antropológica, y de la perspectiva psicoanalítica del CREF (Centro de Investigación en educación y Formación de la Universidad Paris 10), fundamentalmente en las propuestas de Nicole Mosconi.

Al respecto plantea:

[...] La relación con el saber es la relación de un sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros. Es relación con el mundo como conjunto de significaciones pero también como espacio de actividades y se inscribe en el tiempo, por eso, la relación con el saber implica una actividad del sujeto. La apropiación del mundo, la construcción de sí, la inscripción en una red de relaciones con otros -el aprender- exigen tiempo y nunca acaban. La relación con el saber es el conjunto de relaciones que un sujeto establece con un objeto, un contenido de pensamiento, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una obligación etc, relacionados de alguna forma al aprender y al saber; en consecuencia es también relación con el lenguaje [...] (Charlot, 2007:126-127)

Así enfatiza:

[...] Cómo desde todas las teorías anteriores, podría habérsenos pasado por alto la idea de que detrás del aprender hay un deseo de hacerlo, una necesidad que ha de ser colmada, cómo pudimos pensar que el aprendizaje era algo tan mecánico, tan intelectual, tan exclusivamente racional, algo que se podía imponer al otro? [...]

Vamos a recordar y parafrasear que un estudiante puede hacer el esfuerzo de apropiarse de ese saber que el profesor le ofrece para saciar una curiosidad, o para desentenderse prontamente de una asignatura, o para lucirse frente a otros, pero tal vez no quiera vincularse con un saber para cuya posesión no puede construir absolutamente ningún sentido, porque “*la relación con el saber*” es también una relación identitaria.

No tendríamos que pasar por alto, la idea de que estudiantes y profesores, todos partimos de la representación que sostenemos respecto de los saberes movilizados en nuestras actividades.

Charlot aclara que es precisamente la noción de *representación del saber* la que lo descosifica, la que lo desajusta, la que lo vuelve con alguna clase de sentido para el sujeto que desea finalmente tomarlo o dejarlo.

La relación con el saber pone en juego el valor de lo que se aprende: aquellos contenidos que se vuelven relevantes para el alumno, son los que pueden convocar al deseo, y el deseo de aprender o de saber viene cuando hemos tenido la dichosa experiencia de aprender y saber.

El concepto de deseo presentado por el autor evoca sus relaciones con el psicoanálisis, pero se aparta de él y lo formula en términos propios, así habla de un deseo de un sujeto comprometido en el mundo.

La didáctica en la modernidad líquida.

Además de pensar en el deseo de saber o en la relación con el saber de los estudiantes, también surgía la preocupación por tener en cuenta el contexto epocal social, histórico, económico e ideológico en el que viven, vivían, y así en este contexto considerábamos de qué manera podíamos convocar a los sujetos alumnos de la posmodernidad líquida a decir de Zygmunt Bauman:

[...]La imagen del conocimiento reflejaba que el compromiso y la visión de la educación eran una réplica de las tareas que ese compromiso fijó en la agenda moderna, el conocimiento tenía valor puesto que se esperaba que durara, así como la educación tenía valor en la medida que ofreciera conocimiento de valor duradero. Así llegamos a los múltiples retos que la educación contemporánea debe afrontar y debe soportar. Lo que alguna vez fueron objetos de deseo se transformaron en objetos de resquemor. ¿Por qué? Porque para el <mundo vital> de la juventud contemporánea [...] cualquier compromiso a largo plazo augura un futuro cargado de obligaciones que restringiría la libertad de movimiento y reduciría la capacidad de aprovechar las nuevas y todavía desconocidas oportunidades en el momento que (indudablemente) se presenten [...] (Bauman, 2005: 26-27)

Retomando el tema de la relación con el saber en palabras de Charlot.

[...] Toda relación con el saber es igualmente relación con el otro. (...) Ese otro no es solamente quien está físicamente presente, es también ese ‘fantasma

del otro' que cada uno lleva dentro de sí. Comprender un teorema matemático equivale a apropiarse de un saber (relación con el mundo) [...] Finalmente, la relación que mantengo con una persona está 'bajo la mirada' de otro virtual que contribuye a regularla: me dice hasta qué punto es grande este amor, es legítimo este odio, es noble este afecto. Toda relación con el saber contiene pues una dimensión relacional, que es parte integrante de su dimensión identitaria [...] (Charlot, 2007: 117-118)

Relacionando los aportes teóricos antes mencionados, luego de tener los primeros encuentros con los alumnos, y para poder convocar el deseo de saber y la relación con el saber de la didáctica, las clases fueron abordadas de la siguiente manera: en primer lugar nos propusimos transmutar y/o transformar los obstáculos en posibilidades de conocimiento, planificando las tareas enmarcándolas en una estrategia didáctica más amplia, que adhirió y adhiere a la concepción de "buena enseñanza", de "enseñanza para la comprensión" y que no es ajena a la alfabetización digital, sin la cual hoy es casi imposible seguir aprendiendo. Entonces mediante acciones y diferentes actividades buscamos movilizar posturas, en un espacio, el aula, donde también todas las voces tuvieron la posibilidad de ser escuchadas, porque creemos que la oferta docente que pudimos sostener no es solamente la del lugar de los contenidos teóricos y las actividades significadas por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino incluso desde el ámbito de nuestro deseo que sostuvo el vacío y el corrimiento de lugar para alojar la posibilidad de los aprendizajes.

Además mantuvimos una actitud reflexiva permanente al pensar y planificar cada situación de enseñanza y cada situación de aprendizaje, y es lo que permitió cuestionar y reformular si era necesario cada instancia educativa.

De esta manera en las clases de Didáctica se enseñaba, se aprendía la disciplina, "siendo y haciendo"; al respecto algunas de las estrategias utilizadas (que dieron buenos resultados)

EL HORMIGUERO Psicoanálisis ◇ Infancia/s y Adolescencia/s

frente a lo suscitado en los inicios del cuatrimestre y frente a la lectura e interpretación de textos, fueron: diálogos abiertos, preguntas, imágenes, videos, casos, debates, diapositivas, viñetas, recortes de narraciones y realización de diferentes producciones con TIC individuales y grupales.

Finalizando la cursada se acompañó y se orientó a los estudiantes en la realización y programación de una secuencia didáctica y/o unidad didáctica de nivel medio (tarea estipulada académicamente desde la cátedra), concerniente a las asignaturas de los diferentes profesorados que confluyen en el aula de didáctica.

Mediante esta dinámica a modo de ensayo de posicionamiento en el futuro rol, “transformándose en profesores por unos días”, pudimos acompañar y favorecer el deseo de saber y la relación con el saber, además promovimos la integración conceptual cuando analizamos desde una perspectiva epistemológica los diferentes temas tratados o las acciones propuestas.

Al acercar a los estudiantes a las conceptualizaciones teóricas y a ejercicios de práctica nos propusimos convertir el aprendizaje de la didáctica en una experiencia relevante mediante el diálogo reflexivo, ampliado a todo el grupo de clase, y motivando así el aprendizaje significativo, y el pensamiento creativo.

De esta manera creemos que habilitamos un espacio para la formulación de preguntas y ofrecimos la oportunidad de que los estudiantes manifiesten sus saberes, provenientes tanto de sus experiencias de pensamiento a propósito de sus aprendizajes y lecturas, como de sus experiencias de vida.

Así se produjo entonces una interacción mediada por los textos leídos y comentados, ya que todos tuvieron la posibilidad de tomar la palabra.

Sobre lo que venimos exponiendo, podemos comentar que era nuestro deseo (valga la redundancia) que el deseo de saber y la relación con el saber de la didáctica general adquiriera nuevos sentidos, porque fue conmoviendo y promoviendo otros decires, otros posicionamientos, no sólo de los estudiantes que eran renuentes a ella, sino de todos.

Para ir finalizando, en el siguiente fragmento transcribo algunas de las nuevas frases expresadas por los estudiantes en el proceso de informe meta cognitivo y de autoevaluación individual de sus aprendizajes, que propone la cátedra al finalizar la cursada y que envían a la plataforma virtual:

“Fue una materia que en mi caso particular me gustó mucho, me dejó muchos aprendizajes, me hizo pensar y me conmovió muchísimo, tanto que me anote en el instituto de formación docente, porque creo que la docencia es uno de los trabajos más puros y lindos que hay”.

“Me gustaría destacar que las diversas dificultades que fui teniendo, lograron ser resueltas, y por lo tanto podría decirse que logre realizar un progreso respecto de los conocimientos que poseía...”

“Fue una cátedra muy significativa ya que me propusieron materiales para la organización de la clase, es decir, posicionándome como una futura docente”.

A modo de cierre, que no es cierre sino apertura:

Quedaron más frases para exponer y muchas situaciones sin narrar, pero para finalizar destaco que, si como adultos y como docentes, podemos y/o queremos correr del lugar de la ostentación del saber y del poder y deseamos alojar a los jóvenes, partiremos de algo tan simple como tenerlos en cuenta, y escucharlos, entonces creo que provocaremos que algo del deseo advenga.

Referencia:

Bauman, Z (2005) Los retos de la Educación en la Modernidad Líquida. Buenos Aires, Editorial Gedisa.

Charlot, Bernard (2008) La relación con el saber. Elementos para una teoría. Buenos Aires. Editorial Libros del Zorzal. Aportes del P.I 04/V97 dirigido por la Magister Soledad Vercellino.

Filloux, Jean Claude (2001) Psicoanálisis y Educación. Hoy en día. Universidad De Paris X, Nanterre.

Freud, S (1908) Sobre las teorías sexuales infantiles.

Lacan, Jacques (1991). LE SÉMINAIRE XVII L' envers de la Psychanalyse (1970) Du SEUIL