

APORTES PARA LA ENSEÑANZA DEL ÁREA HISTÓRICO-TEÓRICO-CRÍTICA

Nuevo Plan de Estudios,
¿nueva agenda didáctica?

MARIANA URES

A Jean

Introducción

Este texto surge de la experiencia docente en la cátedra de Historia de la Arquitectura Universal y Latinoamericana del 2010 a esta parte y del curso que realicé como estudiante en la Maestría en Enseñanza Universitaria en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (UdelaR). En particular, el trabajo se apoya en la lectura de los escritos de la pedagoga argentina Edith Litwin visitados para las *Exploraciones sobre las prácticas de enseñanza en Historia de la Arquitectura* que presenté en el seminario Prácticas de Enseñanza Universitaria, a cargo de Claudia Lombardo,¹ y en las lecturas de los textos científicos y de carácter ensayístico de Luis Ernesto Behares,² así como en el ejercicio de su discusión periódica con el docente y también maestrando Gonzalo Bustillo.

Tuve la posibilidad de poner en palabras las inquietudes que me fueron surgiendo en torno a las primeras lecturas de la obra de Jacques Lacan con el analista Alejandro Ojeda, que acompañó el proceso de elaboración de este artículo.

La presentación del proyecto de investigación «Pensamiento crítico y acontecimiento didáctico» a los llamados internos de la Facultad de Arquitectura de la UdelaR en 2014 ayudó a actualizar mi conocimiento sobre la temática y a dimensionar la magnitud del concepto «acontecimiento didáctico» acuñado por Behares. Del mismo modo, estos *Aportes para la enseñanza*

1. Claudia Lombardo es directora del Programa UBA XXI-Universidad de Buenos Aires y directora del Profesorado Universitario UCEL (Centro Educativo Latinoamericano).

2. Luis Ernesto Behares es profesor titular y director del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Coordinador del Instituto de Educación del mismo servicio universitario. Responsable de la Línea de Investigación «Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad» (EDADI) y corresponsable de la Línea de Investigación «Enseñanza Universitaria» (EnUn). Coordinador del Programa de Políticas Educativas (Núcleo Educación para la Integración, Asociación de Universidades Grupo Montevideo).

del área histórico-teórico-crítica se inscriben en un proceso de reflexión sobre el campo de estudio de los procesos de la tríada chevallardiana enseñanza-saber-aprendizaje.

La continuidad y la superposición de estas búsquedas me han permitido ir actualizando las construcciones de una *outsider* en el campo epistemológico de lo didáctico, así como de una *newcomer* en el campo de la producción académica. Por lo anterior, la única manera de avanzar es riesgosa, gradiva.³

Agradezco a todos los implicados en esta incipiente aventura intelectual, autores y compañeros en la palabra.

Presentación

La publicación del nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Arquitectura y el enfoque propuesto para el Área Histórica, devenida Área Histórica, Teórica y Crítica, es un espacio de interés en tanto resulta inevitable preguntarse por la instrumentación de los lineamientos que afectaron, afectarán o deberían afectar nuestras prácticas docentes. En ese sentido, el siguiente estudio sobre la enseñanza del área histórico-teórico-crítica pretende aportar a la discusión sobre teorías didácticas en la Facultad de Arquitectura.

La construcción del texto se apoya en tres zonas de reflexión y es incisivo en aquella donde se piensa la experiencia del aula en el cruce de los lineamientos de Litwin y el nuevo Plan de Estudios.

Las zonas de reflexión se definen entonces a partir de **las propias prácticas**, es decir, las observaciones realizadas y las inquietudes suscitadas; la cuestión de **la enseñanza crítica**, abordada desde los postulados del nuevo Plan de Estudios en diálogo con planteos de Litwin en *una nueva agenda para la educación superior*, y por último, una aproximación a los lineamientos teóricos sobre **lo didáctico** en torno a dichos de Lacan y escritos de Behares entre *Didáctica mínima*⁴ y *Saber y terror de la enseñanza*.⁵

3. Hago referencia al largamente citado bajorrelieve, por lo significativa que me resulta la imagen de la muchacha que se remanga el vestido para dar un paso a tientas hacia adelante. En Jensen implicaría la puerta de un misterio, y en Freud, la posibilidad de trasponer aquello que no se logra descifrar con la ilusión de alcanzarlo; algo que no se sabe aún, algo movido por el deseo. En este sentido, la imagen de Gradiva daría con la tónica del enfoque aquí propuesto en relación con el campo de estudios sobre el saber.

4. Luis E. Behares, dir., *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (Montevideo: Psicolibros Waslala, 2004).

5. Luis E. Behares, *Saber y terror de la enseñanza* (Montevideo: Psicolibros Waslala, 2010).



FIGURA 1. SEÑAS (WHIPLASH, DAMIEN CHAZELLE, 2014).

Las prácticas

«Este es el sentido etimológico de la palabra “en-señar”, poner en signos o en señas, marcar los límites para el otro».

Luis Ernesto Behares

Whiplash

En el minuto 96.57, el docente cierra el puño, termina *Caravan*, se apagan las luces del escenario y ante lo que parecía el fin, Andrew sigue tocando. «¿Qué hacés?», le dice el profesor, a lo que el alumno responde: «Yo te doy la entrada».

Es el último diálogo de *Whiplash*, las últimas palabras. Cuatro minutos y doce segundos después termina la película. No hay palabras. Solo gestos, transpiración, música y sangre. *Se invierte una relación de fuerzas, un poder se confisca, una dominación se debilita, se distiende, ella misma se envenena, y otra surge, disfrazada.* Es la puesta en imágenes del concepto de acontecimiento planteado por Michel Foucault en «Nietzsche, la genealogía, la historia». O eso me pareció, y pensé en Behares.

Decimos simplemente esto: la enseñanza, sea en el deseo del que va a ponerse bajo sus efectos, sea en el del que se coloca en el lugar de ese supuesto saber, no es convocada por un saber que allí ha de manifestarse espléndido, sino por una falta de algún saber que

se supone podrá hacerse presente. Convocatoria por la falta, desde un vacío, desde el terror, convocatoria de un saber que no se sabe, y que tal vez se sabe que no se sabe o, ¡oh, maravilla!, no se sabe que se sabe.⁶

La enseñanza puesta en prácticas

Existe una línea de estudio específica sobre enseñanza en el Instituto de Historia de la Arquitectura (IHA), a cargo de Jorge Nudelman, quien ha problematizado la estructura docente en función de un replanteo de su conformación a raíz de una discusión que, entre otros temas, aborda el de la profesión académica.⁷ Dicho análisis es enriquecido a su vez con el rastreo diacrónico de los roles docentes y el funcionamiento del IHA desde sus orígenes. Parece oportuna la posibilidad de trasladar la discusión a la espacialidad misma de la práctica docente; el aula, para observar, analizar y concluir sobre el alcance del pensamiento crítico en relación con la tríada docente-alumno-saber.

Si bien la problemática del desencuentro entre estudiantes y docentes no es una particularidad de la carrera de Arquitectura ni una especificidad del Área Histórica, sino que más bien se extiende a la Universidad toda, como plantea Bustillo,⁸ parecería pertinente *escuchar* los datos de nuestras propias prácticas para abrir un espacio de reflexión, en función de la oportunidad que nos da el hecho de repensarlas a la luz de un nuevo Plan de Estudios.

Tanto a nivel de investigación educativa como en el discurso de diversos referentes institucionales, se ha venido describiendo en el transcurso de los últimos años una transformación de las capacidades de los estudiantes que ingresan a la Universidad. Trabajos recientes plantean que los estudiantes de primer ciclo presentan dificultades en la interpretación de textos, en la escritura y en cálculos matemáticos (Stagnaro y Chosco Díaz, 2011).⁹ Según Boado (2010),¹⁰ estas dificultades se dan en la gran mayoría de facultades y otras instituciones de educación superior, y es uno de los principales causantes de la alta desvinculación de los estudiantes en el primer año universitario.¹¹

6. Behares, *Saber y terror de la enseñanza*.

7. Jorge Nudelman, Santiago Medero, Mary Méndez y Emilio Nisivoccia, *Espacio curricular y reestructura docente en el marco de la discusión de un nuevo Plan de Estudios*, en VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad, La Plata, 2014.

8. Gonzalo Bustillo, *(Des) encuentros entre el deseo del docente y el deseo del estudiante frente al saber*, en VI Encuentro de Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad, La Plata, 2014.

9. Daniela Stagnaro y Cecilia Chosco Díaz, «Tareas de escritura de evaluación: expectativas docentes y representaciones de los estudiantes» en Jornadas «La lectura y la escritura en la formación académica, docente y profesional», apud L. Laco, L. Natale, M. Ávila, comp. (Buenos Aires: Editorial de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional General Pacheco, 2011). Disponible en: http://www.edutecne.utn.edu.ar/lectura_escritura/lectura_escritura.pdf

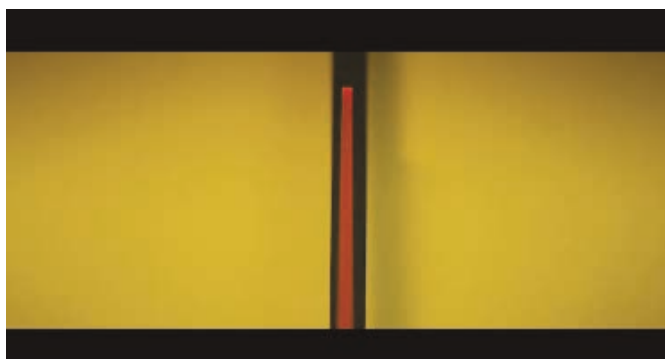


FIGURA 2. TIEMPO (*WHIPLASH*, DAMIEN CHAZELLE, 2014).

Consideremos la situación de la clase magistral en uno de los cursos de Historia: el de Historia de la Arquitectura Universal. Esta materia corresponde a segundo año y se estructura sobre la base de un dictado semanal, con una clase teórica de dos horas de duración y una instancia práctica de una hora y media.

La situación considerada es la de la clase teórica en la que el docente expone sus conocimientos durante un lapso de dos horas frente a una audiencia promedio de doscientos estudiantes.¹² Está previsto que asista la totalidad de la cátedra, integrada por siete docentes. El dispositivo espacial y la propia investidura de la clase magistral instalan una distancia entre el docente y el estudiante que se materializa en la dificultad que muchas veces se presenta para ver o escuchar a los estudiantes desde la mesa docente.

A las ocho de la mañana, una vez por semana, se debería producir un encuentro. Los jóvenes estudiantes deberán atender, tomar apuntes, consultar sus dudas y ser capaces de ir resolviendo el conjunto de lecturas de las que deberán muñirse para dar cuenta de lo aprendido, en tres ocasiones, durante el período comprendido entre mediados de marzo y mediados de julio, llamado *semestre*: una prueba (individual) y dos trabajos prácticos (en equipo).

El equipo docente se hace presente en la cita pautada. Su presencia en el aula mientras uno de los docentes da la clase tendría como objetivo aprender, por parte de los más novatos, y guiar o controlar lo que el novato expresa, a los efectos de indicar cómo mejorar la estrategia pedagógica, por parte de los grados más altos.

10. Marcelo Boado, Marisa Bucheli, Santiago Cardozo, Carlos Casacuberta, Lorena Custodio, Cecilia Pereda y Ana Verocai, «La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas», en Tabaré Fernández Aguerre, ed. y comp. *Colección Art. 2* (Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2010). Disponible en: http://www.fcs.edu.uy/archivos/2010_FERNANDEZ_DESAFILIACION_C3%93N_EDUCATIVA.pdf

11. Bustillo, *(Des)encuentros entre el deseo del docente y el deseo del estudiante frente al saber*.

12. Hasta 2013, en el primer semestre Latinoamericana atendía 150 cupos y en el segundo Universal atendía 150 cupos. A partir de 2014, en el primer semestre Latinoamericana atiende 260 cupos y en el segundo Universal atiende 210. A la par que se aumentó el cupo de estudiantes, se disminuyó la carga horaria a la mitad a tres de los siete cargos del equipo docente. (Datos proporcionados por Bedelía de la Facultad de Arquitectura en marzo de 2015).

El primer día del curso, el docente titular de la cátedra dejará establecido en la clase inaugural el funcionamiento previsto, los nombres de los integrantes, y el material bibliográfico que deja a disposición.

En el mejor de los casos serán dieciséis clases. Dieciséis posibilidades de enseñanza-aprendizaje. Dieciséis veces, tres horas cada vez. Son cuarenta y ocho horas. Cuarenta y ocho horas para enseñarles la historia de la arquitectura universal.

Lo que se pretende que aprendan

El curso se plantea sobre la base de los constructos de la agenda de la didáctica clásica: hay un programa, una bibliografía, unos objetivos y un modo de aprobar de acuerdo con la capacidad de estudio que se logre demostrar en las pruebas.

Historia de la Arquitectura Universal es la «segunda historia» y se da en segundo año. Hay cinco *historias de la arquitectura* en la facultad: Arquitectura y Teoría, Historia de la Arquitectura Universal, Historia de la Arquitectura Latinoamericana, Historia de la Arquitectura Nacional e Historia de la Arquitectura Contemporánea.

Si bien los contenidos de uno y otro curso se superponen, no se trabaja con esos solapes o continuidades. Más bien se plantea un descarte explícito del conocimiento cuando proviene de otro curso, aun cuando podría corresponder incluirlos epistemológicamente entre los contenidos de la materia.

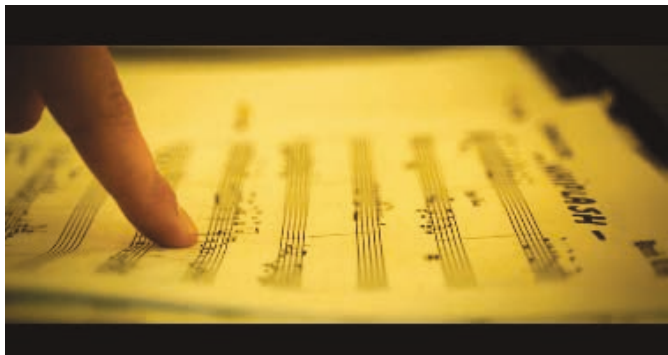


FIGURA 3. PROGRAMA (*WHIPLASH*, DAMIEN CHAZELLE, 2014).

No existen hasta el momento instancias de puesta a punto entre cátedras que transversalicen la construcción de programas en coordinación con los cursos previos y que potencien dichos solapes o puentes –rotos–.

El programa se presenta como la totalidad del conocimiento que debe ser aprendido. En el caso del curso de Historia de la Arquitectura Universal, se estructura de modo no necesariamente cronológico y hay en este hecho una vocación crítica por problematizar y por promover el abordaje historiográfico por sobre el histórico.

La clase magistral

La clase magistral o clase teórica implica el desarrollo de uno o varios puntos del programa por parte del docente a cargo. En general, los docentes que dictan la clase rotan y cada cual puede proponer un enfoque, una configuración. En esa diferencia y ese movimiento radica la riqueza de las diferentes aproximaciones a conceptos que necesariamente se reiteran.

Así, la clase discurre en un contrapunto de imágenes y palabras en el que se van zurciendo los contenidos a ir pensando con los estudiantes. El planteo de los temas se aborda, en general, desde el análisis del contexto histórico sociocultural, para pasar luego a analizar las obras de arquitectura y urbanismo de los distintos períodos de estudio, según los enfoques historiográficos de las bibliografías establecidas. Se abren una o dos instancias para preguntas, a mitad de la exposición y/o sobre el final.

Un movimiento

A partir de la incipiente instrumentación del nuevo Plan de Estudios, el funcionamiento de las cátedras de Historia se vio movilizadísimo sensiblemente por lo que comentábamos a pie de página unas líneas más arriba, lo que obligó a repensar la propuesta para amortiguar los desacomodos generados. Esto implicó un replanteo de la instancia «práctica», en la que, hasta ahora, cada docente tenía un grupo a cargo con el que analizaba ejemplos sobre

los que los estudiantes trabajaban para entregar finalmente una monografía elaborada en grupo.

En 2014 se introdujeron variantes que atienden a la nueva situación de disposición horaria, así como a la búsqueda de hacer dialogar los enunciados teóricos del nuevo Plan de Estudios con las posibilidades de las prácticas docentes.

Así, la instancia práctica que se realizaba *a posteriori* de la teórica fue sustituida por un espacio de debate/confrontación. Este nuevo espacio anexo a la instancia teórica se propone como una instancia en la que se solicita a los estudiantes que preparen un texto que también prepararán los docentes, para polemizar sobre sus contenidos. A su vez, se invita a un docente del área histórica o de otra cátedra de la facultad a realizar el mismo ejercicio de lectura y análisis de un texto y exponer su punto de vista.

En su libro *Carne y piedra*,¹³ Richard Sennet describe los orígenes de la Academia como el gimnasio en donde, además de la musculatura física, se ejercita el cuerpo desde el intercambio (el calor en el cuerpo) que produce el debate. Es en la Academia de la Grecia clásica donde el ejercicio del debate de ideas le saca ventaja a la memorización de contenidos, a la acumulación de conocimiento. Así, parece pertinente continuar ensayando modos que fortalezcan las musculaturas del intercambio de ideas, en el contexto de la búsqueda de una enseñanza reflexiva y crítica.

La crítica

El plan y el pensamiento

En los conceptos generales del nuevo Plan de Estudios se propone: «favorecer el desarrollo de una conciencia crítica, alejada de dogmatismos y pretendidas verdades absolutas». En el párrafo correspondiente al área devenida Historia, Teoría y Crítica, establece: «Debe asegurar la elaboración de un pensamiento crítico con relación a los aspectos históricos, teóricos y contextuales de la arquitectura».

Conciencia y pensamiento crítico. ¿Es posible traducir este enunciado a las prácticas docentes? ¿Es sensato esperar que los cursos de Historia de la Arquitectura trasladen dicha intención al espacio del aula tal como están planteados? Por último, ¿qué relación hay entre la crítica y las posibilidades de lo didáctico? ¿Qué

13. Richard Sennet, *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*, trad. César Vidal (Madrid: Alianza Editorial, 2010), 48.

abordaje de lo didáctico nos permitirá trabajar hacia las materialidades de estos enunciados?

Un nuevo Plan, ¿una nueva agenda para la enseñanza del área? (diálogos con Litwin)

Trasladar a prácticas de enseñanza los enunciados explicitados en el nuevo Plan de Estudios amerita un espacio para la construcción de una nueva configuración didáctica. Intentaré puntualizar y contextualizar aquellas pautas planteadas por Litwin¹⁴ en el marco de su trabajo sobre una nueva agenda para la enseñanza superior y una nueva agenda para la didáctica, que puedan devenir en aportes para el área en tanto reflexión sobre nuestras prácticas de enseñanza.

• *Conocer algo implica una acción situada y distribuida. Esto es así por la naturaleza social y cultural del conocimiento y de la adquisición de ese conocimiento. El conocimiento de una persona no se encuentra en la información que almacena o en sus habilidades o actuaciones concretas.*

Esta afirmación problematiza las instancias tales como las pruebas individuales para la verificación del conocimiento adquirido, en tanto la restringe a un momento y un dispositivo para la evaluación de lo aprendido, descartando el resto de las instancias en las que también se construyen aprendizajes (*como los apuntes que toma en clase, los libros que elige para consultar, incluso los amigos que son sus referentes*). Las ideas de conocimiento distribuido e inteligencia situada van a contrapelo del sistema clásico de evaluación por prueba. Si *la inteligencia se logra más que se posee y cobra vida en los actos cotidianos*, nos urge pensar en circunstancias que promuevan estos logros. Esta afirmación también nos lleva a trabajar desde el reconocimiento operativo de los marcos que se plantea la disciplina: en la medida en que hagamos explícito «el recorte» epistemológico estaremos significando la instancia de aprendizaje de los contenidos que pretendemos enseñar.

• *La actividad cognitiva –el pensar– implica un conjunto de representaciones o conocimientos, afectos, motivaciones, acerca de algo que relaciona al ser humano con el mundo. Pensar críticamente implica*

14. Edith Litwin, «El campo de la didáctica: La búsqueda de una nueva agenda», en Alicia W. de Camilloni, comp. *Corrientes didácticas contemporáneas* (Buenos Aires: Paidós, 2001).

enjuiciar las opciones o respuestas en un contexto dado, basándose en criterios y sometiendo a crítica los criterios.

Pensar críticamente requiere, además, tolerancia para comprender posiciones disímiles y creatividad para encontrarlas. Desde lo personal implica el desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse.

La enseñanza para la crítica es aquella que crea en los contextos de práctica las condiciones para el pensamiento crítico. No es posible pensar que se pueden favorecer estas formas de pensamiento sin contar con un docente que genere para sus propias comprensiones estas maneras de pensar.

La posibilidad de trasladar a la exposición docente un discurso que dé cuenta de sus propias tensiones, en tanto jalones de la construcción de su propio conocimiento, habla de un docente implicado, que abre la posibilidad de una construcción colectiva, en tanto *los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el salón de clase con los sujetos implicados.*

- *La enseñanza es un proceso de construcción cooperativo. La enseñanza es algo que se hace con alguien* (Contreras).¹⁵ Una nueva configuración didáctica debería generar instancias para la desmitificación del plusvalor de la producción individual y alentar la producción de conocimientos desde el trabajo en colaboración.

- *Apostar al reconocimiento de analogías y contradicciones, y permanentemente recurrir al análisis epistemológico para favorecer el desarrollo de procesos reflexivos.* En un curso de Historia es accesible trabajar con historias comparadas, establecer las diferencias entre las producciones arquitectónicas de una cultura y de otra del otro lado del planeta o de al lado, en el mismo momento, como modo de recuperar la disciplina, sus problemas, sus limitaciones. El cuestionamiento sobre el recorte del campo disciplinar y la problematización de los contenidos del programa podría ser una forma de contextualizar la disciplina, lo que planteamos desde el primer punto. De la misma manera trabaja el énfasis puesto en los contrastes entre las distintas posiciones de los distintos autores: *Cualquiera que sea la dimensión explicativa que se destaque al observar una clase, se convierte en «persistente» en la medida en que aparece reiteradamente en las diferentes unidades con sentido didáctico, como es el caso de la referencia explícita*

15. José Contreras, «La investigación del profesorado en situaciones críticas de enseñanza: hacia una autonomía intelectual», en *Actas del primer seminario de Pensamiento Crítico y Educación*, Barcelona, Universidad de Barcelona, 21 al 23 de setiembre de 1994.

a las fuentes, en las clases de historia, y el enfoque realizado desde los procedimientos propios del científico, en el campo de otras disciplinas. Así, por ejemplo, un docente preocupado por brindar explicaciones que dieran cuenta de la complejidad del tema abordado construyó toda su clase en una suerte de análisis de contradicciones, ejemplos y contraejemplos. Esta clase, que desde lo metódico podría entenderse como el desarrollo de situaciones contradictorias, sostuvo un fuerte dinamismo en la narrativa y favoreció la comprensión del tema tratado.¹⁶

- **La pregunta.** Abandonar el recurso de la pregunta burocratizada, del docente que no arriesga porque (se) pregunta lo que ya sabe, para instalar cuestionamientos que den cuenta del riesgo que asume al enfrentarse a sus propias incertidumbres, a nuevas preguntas. Al analizar las prácticas de la enseñanza, uno de los problemas que distinguimos con más frecuencia es el del carácter no auténtico del discurso pedagógico. La pregunta socrática tenía como propósito enseñar a pensar; la pregunta freireana favorece los procesos de emancipación del hombre.

La pregunta que esperamos del docente refiere, pues, a la epistemología social de la disciplina, permite reconstruir conceptos, genera contradicciones tratando de recuperar las concepciones erróneas sobre un concepto para reconstruirlas, etcétera.

- **Las explicaciones.** El tipo de explicaciones que genera un docente también puede diferenciarse en el análisis didáctico: Litwin plantea por lo menos tres tipos de explicaciones: las basadas en los campos disciplinarios, las autoexplicaciones y las explicaciones para la clase que pueden entrelazarse y pensarse desde sus contradicciones y la posibilidad de analizar las creencias que las subyacen.

Una clase comprometida con procesos que encierran la visualización de las contradicciones no puede ser entendida como una conferencia, aun cuando no haya participación de los alumnos. El docente debe exponer las tensiones en la elaboración de su propio conocimiento, más allá de las certezas que sostiene para elaborarlas. Un docente que hace explícitas las contradicciones de un abordaje conceptual múltiple transita el camino de la implicación, en tanto desmonta el saber puesto en él y hace el espacio para abrir la tríada docente-alumno-saber. Pone en movimiento lo que estaba quieto. Acaso la quietud del salón de la clase magistral.

16. Edith Litwin, *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior* (Buenos Aires: Paidós Educador, 1997).

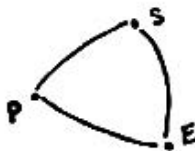


FIGURA 4. CHEVALLARD, 1991.
PEQUEÑO ESQUEMA TEÓRICO.

• **El error.** Pensar estrategias para incorporar el error como parte de la construcción de conocimiento, en lugar de condenarlo y descartarlo. Tratar de aprender de ello podría ser un camino para el ejercicio de construcción-deconstrucción de conceptos. *Para que se produzcan los procesos de negociación de significados el docente tendrá que reconocer por qué el alumno plantea lo que plantea, cuál es el origen de su afirmación, hacia dónde se dirige su pensamiento; esto es un proceso de aprender.* Si no se produce este proceso de aprendizaje por parte del docente, no se puede generar una negociación con sentido pedagógico. En este punto la pregunta toma otro rumbo. La pregunta del docente –se verbalice o no en el aula– se dirige a la singularidad de un estudiante.

• **Les faux-amis.** Enseñar es aprender. *Aprender antes, aprender después y aprender con el otro*, dice Litwin. De entre las definiciones y traducciones que encontré en el estudio que aún inicio sobre la enseñanza, me inquieta esta especie de enroque lingüístico. En Francia hablan de «falsos amigos» cuando dos palabras son aparentemente diferentes pero pueden llegar a significar lo mismo. O a la inversa. Aprender y enseñar no escapan a esta clasificación. Mientras que *enseigner* se traduce al castellano como «enseñar», *apprendre* se traduce como «aprender» pero también como «enseñar». Según el diccionario Espasa Grand,¹⁷ *apprendre* es «enseñar, cuando de educar se trata». Esta traducción por momentos violenta, más que cuestionar lo que estamos enseñando como docentes, instala la pregunta sobre qué estamos aprendiendo. ¿Qué hemos aprendido?

17. Diccionario Espasa Grand: *español-francés français-espagnol* (Espasa-Calpe, 2000): «*apprendre* [ap̄ãdr] vtr Elle apprend l'histoire de l'art aux enfants. 1 (adquirir un conocimiento) aprender; a. *par cœur* aprender de memoria. [...] 3 (educar) enseñar; a. *à compter à un élève* enseñar a contar a un alumno; a. *à vivre* dar una lección; *cela vous apprendra à 'esto le servira de lección para'.*».

• **El meta-análisis.** Las prácticas de enseñanza, al decir de Litwin, son una totalidad que permite distinguir y reconocer el campo en que se inscriben, tanto en sus consideraciones epistemológicas como en su interpretación sociohistórica. Presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal.

Es desde el ejercicio de reflexión y el cuestionamiento sobre las implicancias de las prácticas docentes, el *meta-análisis de la clase*, que parece posible recrear, redimensionar e imaginar escenarios en los que acontezcan posibles encuentros.

Lo didáctico

¿Acontece?

«La pulsión de muerte, la tenemos aquí. La tenemos cuando se produce algo entre ustedes y lo que yo digo».

Jacques Lacan

En el seminario XVII, Lacan menciona ese algo entre ustedes y lo que yo digo frente a su audiencia.

¿Qué es ese algo? ¿Acaso es el que hace posible que el alumno se apropie traduzca traicione¹⁸ ese saber que se pretende que aprenda? ¿Cómo reconocer la existencia de esa instancia probablemente inconsciente, difícilmente inasible? ¿Qué la convoca? ¿Qué la habilita?

Los resultados de las pruebas, la desmotivación frente al estudio que manifiestan nuestros estudiantes en las bajas notas y en la falta de participación constatan un desencuentro frente a la expectativa docente, que, a su vez, se resiente con estos hechos.

En su trabajo *(Des)encuentros...* Bustillo propone «escuchar el fracaso» pedagógico y arriesga un posible nexo entre este y el lugar en relación con el saber desde el que se posiciona el docente:

¿Esas dificultades y efectos podrían estar reflejando un problema en cuanto al modo en que los «enseñantes» nos estamos ubicando en relación con el saber? ¿El lugar desde el que estamos ofreciendo los «objetos de conocimiento» podría no estar convocando en los estudiantes una apertura de su «deseo de saber»?¹⁹

Si la implicación es un fenómeno que se padece,²⁰ ¿cuánto lugar estamos dispuestos a hacerle a la implicación docente para repensar la cuestión sobre el problema de la transmisión del saber del profesor y sobre el potencial de la apropiación que el alumno puede alcanzar con aquel saber enseñado?

Los citados trabajos de Behares, como los aportes teóricos de Lacan, indican a la falta en el deseo de saber del enseñante, un rol central para convocar en los estudiantes el desenvolvimiento de su propio deseo de saber.²¹

[...] se trata de la dimensión transferencial del deseo de saber que instituye la enseñanza, debe haberla, no es posible que no la

18. Jacques Ardoino, *La implicación. Noción y concepto*, trad. Patricia Ducoing (Conferencia dictada en Centro de Estudios de la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México, México, 4 de noviembre de 1997). Disponible en: <http://fr.scribd.com/doc/152529599/Ardoino-Implicacion>.

haya, porque algo no se sabe, ya que si todo se supiera, no sería necesaria ni posible.²²

O, de nuevo:

la enseñanza, sea en el deseo del que va a ponerse bajo sus efectos, sea en el del que se coloca en el lugar de ese supuesto saber, no es convocada por un saber que allí ha de manifestarse espléndido, sino por una falta de algún saber que se supone podrá hacerse presente. Convocatoria por la falta, desde un vacío, desde el terror, convocatoria de un saber que no se sabe, y que tal vez se sabe que no se sabe o, ¡oh, maravilla!, no se sabe que se sabe.²³

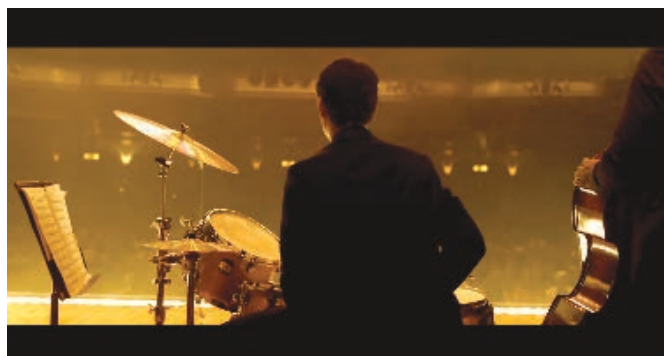


FIGURA 5. DESEO (*WHIPLASH*, DAMIEN CHAZELLE, 2014).

19. Bustillo, *(Des)* encuentros entre el deseo del docente y el deseo del estudiante frente al saber.

20. Ardoino, *La implicación*. Noción y concepto.

21. Bustillo, *(Des)* encuentros entre el deseo del docente y el deseo del estudiante frente al saber.

22. Behares, *Saber y terror de la enseñanza*.

23. Behares, *Saber y terror de la enseñanza*.

Lo imposible sucede

Una lectura de *Whiplash* podría ser la del docente que encarna el profesor y el saber superpuestos. Él es el tiempo, la ausencia de falta encarnada. La antítesis de enseñar desde lo que no se sabe.

A pesar de ello —de la falta de falta de su enseñante— sobre el final de la película el alumno despliega su deseo de saber y el profesor se ve obligado a callar. En ese momento acontece la enseñanza como imposible en términos de Lacan. O eso me pregunté y recordé a Slavoj Žižek:

—Por último, ¿cuál consideras que es la cuestión teórica más urgente de nuestros tiempos?²⁴

SZ: —Lo imposible sucede: no lo imposible en el sentido de milagros religiosos, sino en el sentido de algo que no consideramos posible dentro de nuestras coordenadas. [...] Un acto es más que una intervención en el dominio de lo posible; un acto cambia las mismas coordenadas de lo que es posible y así, retroactivamente, crea sus propias condiciones de posibilidad. [...] La única opción realista es hacer lo que parece imposible dentro de este sistema. Así es como lo imposible se vuelve posible.

Aix-en-Provence, Agosto de 2014.

Laguna del Sauce, Mayo de 2015.

24. Slavoj Žižek, *Pedir lo imposible*, trad. José María Amoroto Salido (Buenos Aires: Akal/Pensamiento crítico. Edición de Young-June Park, 2014), 147.