

# EL SUJETO DEL DISCURSO DIDACTICO

Alicia CAMILLONI <sup>(1)</sup>

<sup>(1)</sup> Alicia CAMILLONI. Profesora de Filosofía y Pedagogía. Secretaria Académica de la Universidad Nacional de Buenos Aires. Profesora Titular regular de Didáctica I. (Teoría de la enseñanza) del Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Consultora de la Comisión de Ecología y Desarrollo Humano del Senado de la Nación.

## Introducción

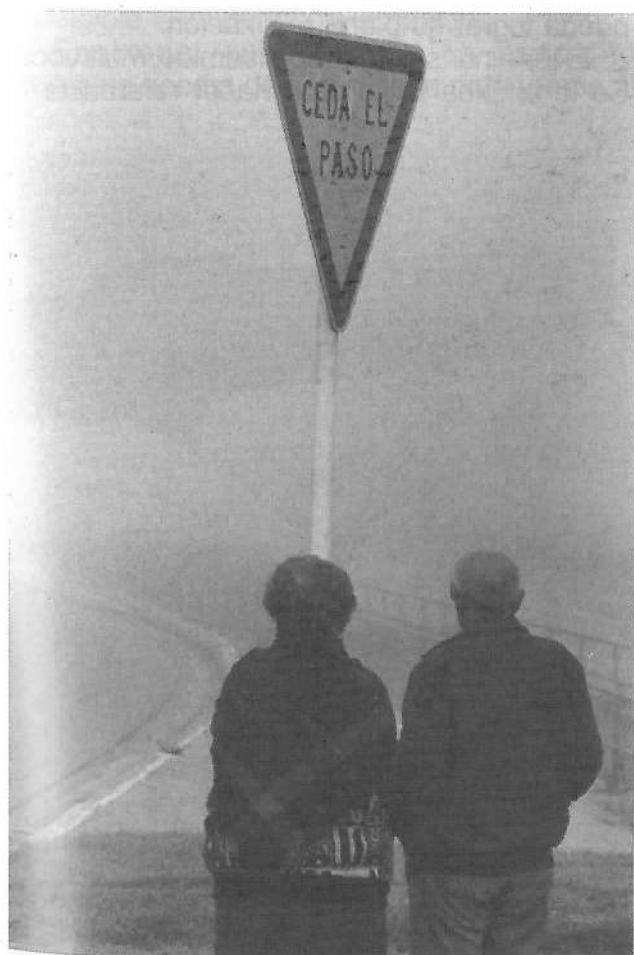
Entre las tareas que debe emprender una Epistemología de la Didáctica se encuentra, en un lugar destacado, el análisis del carácter del sujeto al que se refiere y al que se dirige el teórico de la Didáctica. El sujeto al que, en este caso, nos referiremos, es el docente, ya que se trata de la construcción e interpretación de una teoría de la enseñanza.

La determinación del carácter de este sujeto, no sólo habría de permitir brindar una base para la construcción del discurso sino, además, ofrecer un marco para la interpretación de su alcance y de sus límites. De aquí podrá devenir también, finalmente, una justificación de la relación que se establece entre el discurso y el actor pedagógico, es decir, el docente, para conducir, finalmente, a una proyección de algunas tareas que deberían estar necesariamente implicadas en el proceso de formación de los docentes.

No es posible pretender homologar los discursos teóricos de la didáctica a lo largo de los muchos siglos que contuvieron su producción. Las condiciones de la relación objetividad (¿filosófica?, ¿científica?, ¿práctica?) subjetividad (¿cultural?, ¿social?, ¿individual?) que ellos planteaban seguramente han cambiado, en tanto los compromisos de los autores con la educación de su tiempo y las concepciones acerca del conocimiento y la verdad, también debieron mudar.

Pero en la consideración del tema que nos ocupa, dentro de un rango aceptable de transformaciones conceptuales, podría concluirse que el sujeto del discurso ha mantenido un cierto carácter de estabilidad epistemológica, aunque no siempre haya sido esto postulado explícitamente por los didactas ni comprendido por los destinatarios privilegiados de su texto, los docentes.

Una reflexión crítica acerca de cuál es el enseñante del cual hablan Quintiliano y Pestalozzi, Herbart y Bruner, nos muestra que



"Generacional" Santiago Andrés Echaniz

estos autores, en principio, no se refieren a un docente individualmente definido y caracterizado, sino a un practicante pensado con cierto grado de generalidad. Podríamos decir que se trata de un docente genérico, incluido en una clase o conjunto de docentes.

Pero antes de analizar cuáles son los diferentes tipos de «generalidad» y en qué condiciones se establece cada uno de ellos, veamos, desde la perspectiva de la relación teoría-praxis, qué problemas plantea la asunción que, como dijimos, puede ser explícita o implícita, del carácter general del sujeto, cuando éste constituye el eje de una teoría normativa como lo es la Didáctica.

La normatividad asocia teoría y acción. El dualismo teoría-praxis, propio del positivismo, tiene su correlato en varios dualismos en los que se abre esa otra separación radical que caracteriza al enfoque: el dualismo sujeto-objeto. Las parejas de diferenciación y oposición o de diferenciación y complementariedad entre hechos o decisiones o entre conocer y valorar, no se resuelven para el programa del positivismo o del neopositivismo, por el camino de la argumentación racional, sino que a esta argumentación se deben añadir elementos que pertenecen a otra esfera del pensamiento o por la afectividad. Nosotros, hoy, diríamos, a otro y distinto tipo de racionalidad.

Según esta última y diferente perspectiva, el sujeto no puede ser pensado fuera de su relación con el objeto. De otro modo, si se cosificara al objeto, el sujeto, en tanto objeto de la reflexión, sufriría la misma cosificación que el objeto, lo cual lo desnaturalizaría.

Una teoría que vincula, en cambio, teoría y praxis, ambos como producto integrado del sujeto frente a la realidad, permitiría desreificar tanto al sujeto como al objeto.

Si atendemos, en consecuencia, al compromiso con una teoría referida a la praxis pedagógica, compromiso en el que reside el carácter esencial de la Didáctica, entonces, la concepción acerca del sujeto y su relación con el objeto de conocimiento y acción, así como la resolución dada al problema planteado por los dualismos mencionados antes, serán determinantes del alcance y los límites de la teoría didáctica y de sus efectos sobre la realidad educativa.

El sujeto, los sujetos.

¿Sobre quién habla la didáctica? ¿A quién se dirigen los didactas?

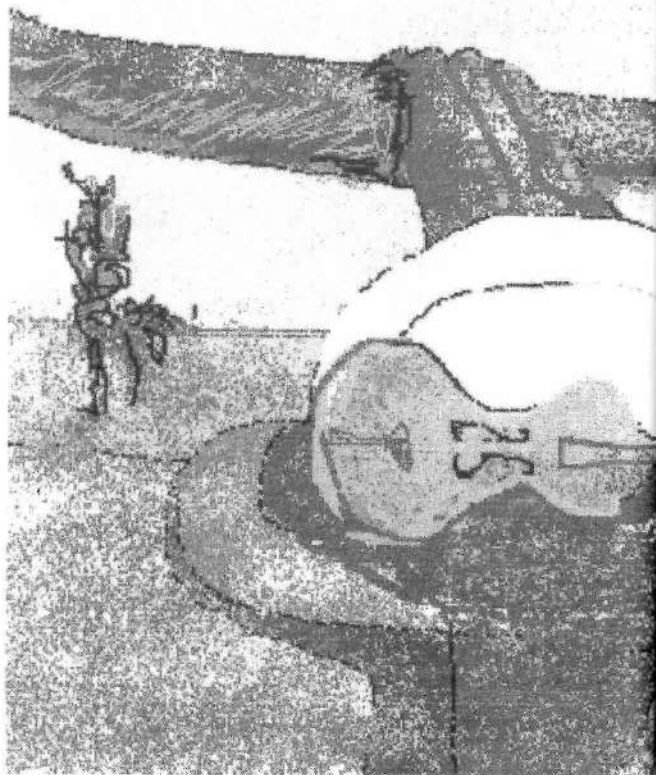
El discurso didáctico habla de y se dirige a determinados sujetos: los docentes (maestros, profesores, enseñantes). Destinatarios de la

propuesta son, sin duda, individuos reales. Y por sobre todo, individuos. Con particularidades que devienen de sus historias personales, y, en especial, de su formación y experiencia profesionales. Su práctica se desarrolla en un lugar geográfico, un momento histórico, una determinada institución, un cierto contenido, un específico grupo de alumnos, con nombres, edades, intereses y necesidades que les son propias.

A todos estos sujetos hace referencia la Didáctica. Los supone existentes, reales en su solidez y en su espesor físico, psíquico y social. Pero su presencia señalada en los textos de la disciplina se acentúa a través de su ausencia. Esos sujetos son aquellos de quienes se habla, pero su encarnadura real es, en verdad, omitida. ¿Es esta omisión el producto de un escamoteo de la realidad, de un artificio intelectual o de un descompromiso con la necesidad de enfrentar la problemática educativa para encontrar los caminos para solucionarla?

Intentaremos demostrar que estas tres hipótesis pueden ser rechazadas y que, al mismo tiempo y sobre la base de la misma argumentación que fundamenta ese rechazo, es posible determinar las condiciones que son necesarias para que el discurso didáctico pueda lograr su plena realización.

El término "sujeto" es polisémico, multívoco. Se lo emplea tanto para hacer referencia al



hombre en general, al ser- especie de Hegel y de Marx, cuanto al hombre individualmente identificado. Tan lejos como nos remontemos en la historia del pensamiento, encontraremos teorías en las que 'sujeto' es definido de acuerdo con un marco conceptual que le da su significado. Entre esos muchos sentidos, mencionaremos algunos que presentan particular interés para un análisis epistemológico de la Didáctica.

En la filosofía kantiana, por ejemplo, el «sujeto» no es el hombre particular que experimenta sensaciones únicas y elabora conceptos a partir de ellas. Es, en cambio, un sujeto trascendental, en cuya más íntima hondura individual obra una organización general. En ella reside la verdadera humanidad. Es la «conciencia general», en la que se configura la función supraindividual de la representación, donde se funda la posibilidad de un pensamiento objetivo, esto es, un pensamiento necesario y con validez universal.

En el desarrollo de la filosofía teórica de Kant, este sujeto supraindividual permite pensar la humanidad como unidad absoluta. La conciencia empírica individual está sustentada en esa función supraindividual, cuyo conocimiento es necesario para hacer inteligible la experiencia empírica.

En Hegel encontramos un concepto diferente acerca de cómo debe entenderse al

sujeto. «No es lo que hay de externo y fortuito en el yo, aquel «ser así que aparece más o menos vano y que no debe confundirse con el «ser uno». Por eso, para Hegel, esas modalidades fortuitas son, desde el punto de vista del conocimiento, tan indiferentes como la forma especial de la nariz de un pensador»<sup>(1)</sup>. Hegel reclama utilizar los términos «abstracto» y «concreto» de manera diferente a la que es habitual en su empleo ordinario. En otra cita de Ernest Bloch:»Para él (Hegel) lo abstracto es, unas veces, la representación general vacía, otras veces, lo que hay de formal en el concepto; simplemente, su «contenido no desarrollado». Lo concreto, por el contrario, es lo que se despliega en especiales y singulares determinaciones, lo general en cuanto mediado por lo individual»<sup>(2)</sup>.

Lo concreto no es, entonces, lo simplemente individual, tal como aparece a nuestros sentidos, sino «la individualidad empapada de razón desplegada en su riqueza dialéctica»<sup>(3)</sup>. El sujeto concreto, diferenciado del sujeto abstracto, es necesario para que el espíritu alcance la conciencia de sí mismo, conciencia que es indispensable para que el espíritu logre su autorrealización.

Vemos, pues que, en Kant, el sujeto considerado individualmente no es sino una expresión de lo supraindividual que le confiere su sentido humano. En Hegel, en cambio, el sujeto no vacío, no formal, es el sujeto concreto. Pero «concreto» no significa lo mismo que «empírico», pues Hegel diferencia claramente lo concreto de lo que es fortuito y externo. Lo concreto es el despliegue de lo general, el desarrollo histórico dialéctico del concepto. Para este sujeto concreto, la praxis sólo puede ser social, y nunca la de un sujeto aislado.

En un sentido similar, en lo que se refiere a la distinción de dos modos de ser diferentes en el hombre, Marx diferencia al ser real o empírico del hombre, del hombre como tipo ideal, social, autocreativo y productivo. El ser real «es el hombre a quien ha dado forma el grado de desarrollo de las fuerzas productivas en determinado período histórico»<sup>(4)</sup>. «El tipo ideal es lo que el hombre podría ser si, de acuerdo con ciertos criterios normativos, pudiera usar todas sus capacidades y potencialidades en grado «máximo»»<sup>(5)</sup>.

A la diferencia entre el ser empírico y el tipo ideal, Marx agrega el concepto de ser 'concreto', que está definido por sus intereses reales, los que corresponden a las condiciones sociales que enmarcan su vida. «Lo concreto es concreto porque constituye la síntesis de muchas determinaciones, es decir, la unidad



"Nat III" María Eugenia Lomazzi

de lo diverso»<sup>(6)</sup>. Lo concreto, entonces, es el fruto de una operación por la que se parte de los individuos reales humanos, se efectúa una simplificación a través de la abstracción, para pasar luego a una reconstrucción mental que postula lo concreto que es, en consecuencia, complejo.

El ente humano, «en realidad - dice Marx - es el conjunto de las relaciones sociales». Como ser empírico, sus deseos e intereses, su conciencia, puede no coincidir con sus intereses reales. De allí los conceptos de «falsa conciencia» e «ideología», que son consideradas producto de las experiencias subjetivas de la alienación objetiva, esto es, de la relación de sujeto con la base material del proceso de la producción social.

Así, pues, sujeto empírico, sujeto concreto y sujeto abstracto, son tres modos diferentes de concebir al sujeto de que se habla y que corresponden también a tres formas diversas en las que se puede pensar al destinatario de un discurso teórico. Cada uno de esos conceptos ha sido entendido, a su vez, de diferente manera como hemos visto en, al menos, tres autores de importancia en la historia del pensamiento.

En una línea semejante, continuación de la senda marcada por Hegel y por Marx, Max Horkheimer usa «el concepto hegeliano de universal concreto, que es la unidad de lo universal.(...) Se entiende por concreto lo multilateral, lo ampliamente mediado; a ello se opone lo «abstracto» que significa «aislado», no mediado»<sup>(7)</sup>. Y Theodor Adorno a su vez, afirma que «el individuo particular debe a lo universal la posibilidad de su existencia; por ello el pensar atestigua, por su parte, una condición universal, y por lo tanto, social»<sup>(8)</sup>. Para los teóricos de la Escuela de Frankfurt, como se ve, el sujeto de la praxis, como el sujeto del conocimiento, no son sujetos individuales ni sujetos abstractos.

De entre las parejas de conceptos que han ido apareciendo en la presentación de las distintas concepciones del sujeto, parece posible construir, entonces, tres categorías:

- \* lo formal, simple y abstracto
- \* lo empírico e individual
- \* lo concreto y complejo

Desde otro punto de vista y a partir, en consecuencia, de un diferente sistema de categorización, Jean Piaget distingue, y opta, entre dos constructos teóricos que se le ofrecen como posibilidad teórica: el «sujeto individual» y el «sujeto epistémico».

Al momento de plantear la cuestión de la objetividad en la Ciencia, no excluye la

necesidad de una actividad del sujeto en el acto del conocimiento, pero presenta dos modos de conceptualización del sujeto:

\* el sujeto individual: «lo que sigue siendo propio de tal o cual individuo» y

\* el sujeto epistémico: «lo común a todos los sujetos de un mismo nivel de desarrollo, independientemente de las diferencias individuales».

La relación entre el sujeto individual y el sujeto epistémico no es simple, pero el análisis ha de privilegiar al sujeto epistémico: «Lo propio del conocimiento científico estriba, pues, en llegar a una objetividad cada vez más rigurosa mediante un doble movimiento de adecuación respecto del objeto y de descentración del sujeto individual con respecto al sujeto epistémico».<sup>(9)</sup>

Encontramos en Piaget, por consiguiente, otra construcción conceptual del «sujeto» en la que lo general está presente en lo individual o particular, aunque de manera diferente a aquello que aparecía como común o compartido por diferentes sujetos en la Escuela de Frankfurt.

De entre todas estas conceptualizaciones acerca del sujeto o los sujetos ¿Cuál se encuentra en la Didáctica? ¿A quién se dirige la Didáctica? ¿De quién habla? Y, por lo tanto, ¿qué se puede esperar de ella?

### El discurso didáctico

En otro lugar, he justificado mi opinión acerca del carácter de Ciencia Social que atribuyo a la Didáctica.<sup>(10)</sup> La argumentación, presentada sintéticamente, es la siguiente: Si aceptamos partir de una revisión crítica de los conceptos de Ciencia y de Ciencia Social que sostiene el neopositivismo, podemos argüir que una disciplina puede tener carácter científico aún cuando, en su dominio de conocimiento permita la coexistencia de diferentes teorías, paradigmas o programas de investigación científica, todos o, en su mayor parte, en pugna unos con otros; que esté impregnada de valores, ya que no hay discurso didáctico neutro; y que tenga, finalmente, un propósito y una forma de enunciación en los que la normatividad no puede estar ausente, aun cuando no sea imperativo que ella cubra todo el campo que es desarrollado por la teoría de la enseñanza.

El texto disciplinario de la Didáctica supone, por lo tanto, la existencia de diversas opciones teóricas, una de las cuales es la elección del sujeto del discurso.

Veamos algunos ejemplos, que podrían considerarse con cierto grado de ejemplaridad.

En su tratado de Retórica, las Instituciones Oratorias, Quintiliano (35 - 95 DC) <sup>(11)</sup> se dirige a los maestros que quieren enseñar la disciplina. Pero lo hace de manera general, e incluye a padres, ayas y maestros. En el texto presenta preceptos adecuados para aprender la Retórica pero también para enseñarla. Sin embargo, y lo manifiesta explícitamente «los preceptos por sí solos, afectando demasiada sutileza, destruyen y desplazan cuanto hay de más noble en el discurso, se llevan todo el jugo del ingenio y le dejan en los huesos, los cuales, así como debe haberlos y estar sujetos con los nervios, así deben estar cubiertos con la carne». (I) Por eso, aclara que no dice todo, «porque si hubiéramos de decir cuanto se ofrece en cada cosa sería nunca acabar». El sujeto al que se dirige, por lo tanto, deberá elaborar los preceptos que se presentan en ese grado de generalidad y elaborarlos para hacerlos propios y «cubrirlos de carne».

De conformidad con los principios de su Psicología especulativa, el educador del que debiera hablar y al que debiera dirigirse Herbart (1776 - 1841) es un yo que, al igual que el yo del alumno, siempre está en un estado determinado, constituido por masas de apercepciones. Hay una predominancia, por lo tanto, del contenido individual. Sin embargo, en el texto no parece el maestro sino como un yo general, destinatario de un complejo constituido por preceptos y sus fundamentaciones, que no reconocen diferencias y que asumen un carácter universal. Así por ejemplo afirma Herbart «que la instrucción tome o no su verdadero camino depende del maestro, del alumno y del objeto simultáneamente» <sup>(12)</sup> Y, si el objeto no interesa al alumno, «el maestro le instará (...), le negará (...), le obligará (...),» lo que constituirá un error,

«porque el ejemplo de concebir, exponer, unir a otros afines el objeto, es precisamente lo más eficaz de una buena instrucción. El maestro debe darlo» <sup>(13)</sup> El maestro, todos los maestros.

La idea de que un maestro es todos los maestros había sufrido ya una crisis, manifestada claramente, por ejemplo, en Pestalozzi. En la primera carta que éste envía a su amigo Gessner (1801), relata su experiencia en la enseñanza, con un fuerte y total sentido de la individuación de la tarea. <sup>(14)</sup> La propuesta didáctica de Pestalozzi nace de sus experiencias individuales y, como tal, hace explícito que se adapta a un lugar, un tiempo y un grupo social, El maestro pasa aquí, de ser general, a ser particular.

### El profesor, los profesores

Los textos que se incluyen en la disciplina demarcada como Didáctica, presentan hoy distintas concepciones acerca de la noción que hemos denominado «sujeto del discurso», el enseñante.

Según sea el enfoque teórico adoptado, este sujeto es tratado como sujeto universal, sin determinaciones adicionales, o como sujeto concreto, a veces, en forma semejante a los términos en que este tipo de sujeto es definido por la Escuela de Frankfurt. Es importante señalar que nunca es tratado como sujeto empírico, individual.

Se habla de él como sujeto universal, como si fuera un ser no individuado, aunque no necesariamente se conceptualice de la misma forma a sus alumnos. <sup>(15)</sup> La normativa didáctica se presume generalizable y de allí nace, probablemente, la fuerza que se le otorga al discurso. Este último se asume como fruto de un conocimiento objetivo y, por lo tanto, como necesario,



N. Teresita López Lavoine

no contingente. La Didáctica de enfoque tecnológico clásico podría servir de ejemplo para esta postura.

El carácter de conocimiento necesario también está presente en algún planteo en el que el sujeto es conceptualizado como sujeto concreto. Y esto es así porque, precisamente, las determinaciones que lo definen como «concreto», provienen de influencias o condicionamientos exteriores al sujeto, ya que son de orden estructural. Sería imposible ignorarlas, aunque la propuesta didáctica respondiera a un enfoque emancipador o transformador de la realidad y se propusiera, justamente, su modificación. Este es uno de los problemas que plantean las teorías reproduccionistas a la Didáctica.

Frente a un discurso preñado de reglas, como es el discurso didáctico, el intérprete, sujeto y destinatario a la vez, debe penetrar a través de los contenidos manifiestos, para reconstruir su significado teórico-práctico, en términos que permitan iluminar la situación particular y la interpretación que de ella se hace.

No puede limitarse a derivar una regla de acción, porque si así lo hiciera, se perdería el carácter teórico y, por eso mismo, general o concreto del discurso. Que éste sea universal o concreto, como hemos visto, es el producto de una concepción del mundo, de la sociedad, del conocimiento y de la ciencia.

El sujeto empírico es el intérprete, entonces, de un texto que le está dirigido y que también lo ignora. La omisión es tanto más completa cuanto más universal pretenda ser la teoría. Pero en ambos casos, se trate de un sujeto universal o de un sujeto concreto, el empleo de

la teoría didáctica en la acción pedagógica exige siempre un esfuerzo de acomodación.

Ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación, fruto de la reflexión crítica y de la decisión creativa. Este es el aporte, su alcance y su límite, que la teoría didáctica puede hacer a la práctica pedagógica.

Realizar la transducción de la teoría, más o menos general, requiere del docente una habilidad particular. Esta habilidad no se suele desarrollar expresamente en los procesos de formación de docentes, lo que torna azarosa o imposible la utilización efectiva de la teoría didáctica. El docente espera de la teoría didáctica, con frecuencia, lo que ella no pretende o no debe proporcionarle.

Nos preguntábamos antes, si al tratar al sujeto como sujeto universal o concreto y no empírico, se escamoteaba la realidad, se recurría a un artificio intelectual o se reflejaba un descompromiso con los problemas reales de la educación.

En el caso del sujeto universal, el descompromiso podría ser una hipótesis aceptable. Pero al tratarse de un sujeto definido como sujeto «concreto», la respuesta frente a esas hipótesis es que no se trata de ni de lo uno ni de lo otro. La teoría didáctica adquiere mayor validez y aplicabilidad en la medida en que no habla de sujetos empíricos, aunque sí requiere que sitúe a los docentes en una sociedad y un momento histórico y que se plantee como proyecto de transformación para el mejoramiento de la realidad de la educación. Pero para que alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés.

## NOTAS

(1) BLOCH, E. *El pensamiento de Hegel*, México. F.C.E., 1949. (p.37)

(2) *Ibid.* (p.26)

(3) *Ibid.* (p.26)

(4) ISRAEL, J. *La enajenación de Marx a la sociología moderna*, México. F.C.E., 1988. (p.78)

(5) *Ibid.* (p.78)

(6) Cit. por SCHAFF, A. *Marxismo e individuo humano*, México. Grijalbo, 1967. (p.82)

(7) Cit. por GATÁS, R. HABERMAS, J. (1980) *Dominio técnico y comunidad lingüística*, Barcelona. Ariel, (p 25-6)

(8) ADORNO, T. (1973), *Consignas*, Buenos Aires. Amorrortu, (p.147)

(9) PIAGET, J. (1970), *Naturaleza y métodos de la epistemología*. Bs As. Proteo. (p.25-6)

(10) Alicia R. W. de CAMILLONI: «Epistemología de las Ciencias Sociales» en *Didáctica de las*

*Ciencias Sociales*. (comp. S. Alderoqui y B. Aisenberg) Buenos Aires. Paidós. (en prensa)

(11) LUIS FERNÁNDEZ, G. (1956), *Antología pedagógica de Quintiliano*. México.

(12) HERBART, *Bosquejo de Pedagogía*. Madrid. Ed. La Lectura, s/d. (p.95)

(13) *Ibid.* (p.95)

(14) PESTALOZZI, *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. Madrid. Ed. La Lectura. s/d.

(15) en Dermeval Saviani: *Pedagogía Histórico-Crítica. Primeiras aproximacoes*. Sao Paulo. Ed. Cortez, 1991. (p. 85-6), se plantea la relación entre una lógica concreta (en el sentido en que usa Marx el término), una pedagogía concreta y una pedagogía dialéctica. El término «concreto» se aplica al análisis de los contenidos que no se deben confundir con los contenidos empíricos, y a los alumnos. Nuestro texto coincide con su enfoque.