



EL FETICHISMO Y LA DIDÁCTICA

Graciela Cappelletti

RESUMEN – *El fetichismo y la didáctica.* El siguiente artículo intenta dar cuenta de una problemática presente en el campo de la didáctica. Para ello, se analiza la conceptualización psicoanalítica del término “fetiche”, su recuperación desde la teoría social, y se toman algunos de los aportes de la filosofía del lenguaje al estudio de los conceptos en educación. Estos análisis permiten develar ciertas particularidades que otorgan identidad al discurso didáctico, y dan cuenta de la conflictiva configuración de su campo.

Palabras-clave: *fetichismo, didáctica, discurso didáctico, modas pedagógicas.*

ABSTRACT – *Fetichism and didactics.* This article aims to reveal an issue strongly related to the field of teaching studies. With that goal, psychoanalytic concept of the word “fetiche” (and the way this concept is recovered by social studies) will be analyzed with some ideas from the philosophy of language in the studying of the concepts in education. This point of view shows some particularities that identify the discourse of this discipline and they also reveal the conflictive configuration of the field.

Key-words: *fetichism, teaching studies, pedagogic language, pedagogic trends.*

...No me preocupa navegar en aguas sucias y turbulentas. Lo que me asusta es navegar en aguas poco profundas... El día que Nietzsche lloró (Shalom, I. (1997) Buenos Aires: Emecé).

Introducción

¿Cuál es el sentido de un trabajo sobre el fetichismo y la didáctica en el marco del debate sobre el campo de la didáctica? La idea es referirnos al discurso didáctico e identificar una de las problemáticas que no sólo le otorga identidad, sino que da cuenta de la conflictiva y compleja estructuración de su campo. Esto es, reflexionar acerca de una problemática que no se limita a tal o cual corriente didáctica, sino que se presenta en todas ellas, atravesándolas. Esta problemática que intentamos analizar, constituye la hipótesis central de nuestro trabajo: existe una peculiar conformación de cierto tipo de discurso didáctico que hace que se convierta en fetiche. Para intentar comprobar esta hipótesis, se puede abordar el problema desde la conceptualización psicoanalítica del término “fetiche”, analizar su recuperación desde la teoría social, y a partir de ello – y de algunos de los aportes de la filosofía del lenguaje al estudio de los conceptos en educación –, vincularlos con ciertas particularidades que otorgan identidad al discurso didáctico.

Para ello, vamos a analizar algunas características de este tipo de discurso, remitiéndonos a textos producidos por Esteve Zarazaga (1979) y Montesinos (1993). Nos llama la atención que, si bien ambos autores escriben sobre cuestiones diferentes entre sí, y más aún, diferentes de la problemática que estamos tratando de desarrollar, coincidentemente den cuenta de ella.

Finalmente, intentamos enmarcar el análisis en la teoría de los campos acuñada por Bourdieu, de modo a esclarecer la lógica que lleva a que cierto tipo de discurso didáctico se constituya en fetiche.

Sobre el fetichismo, las creencias y el repudio. Una aproximación desde el psicoanálisis y desde la teoría social¹.

Comenzaremos precisando los alcances de la palabra *fetiché*. Según el diccionario de la Real Academia Española (1984) la palabra *fetiché* tiene origen en el francés *fétiche*, que a su vez proviene del latín *facticius* que significa artificial. Desde su etimología la definición atribuida a *fetiché* es “ídolo u objeto de culto supersticioso en algunos pueblos primitivos”. En este sentido, nos interesa destacar el carácter de *artificialidad* que connota el fetiche, aspecto que retomaremos a lo largo del presente trabajo.

En otras de sus acepciones, *fetichismo* se define, ya como culto de los fetiches, ya como idolatría y veneración excesiva; *fetichista* se define como la persona que profesa este culto.

Hablar de fetichismo remite a hablar de creencias: el fetiche requiere que alguien crea en él. Sin embargo, las creencias tienen una extensión muy grande y se presentan en los dominios más diferentes. En situaciones triviales – como espectáculos de magia, por ejemplo – el espectador adopta la actitud de un perfecto incrédulo, pero exigiendo – contradictoriamente – que la ilusión sea perfecta. ¿Se cree en la magia *realmente*? ¿*Realmente* el conejo desaparece bajo la galera del mago? ¿O es que con la creencia en el ilusionismo, coexiste el repudio² por cierta realidad que el espectador del que hablábamos conoce?

Es posible, entonces, remitirse al repudio al hablar de fetichismo. Freud en un artículo de 1927 referido a este tema³, explica que cuando el niño toma por primera vez conocimiento de la anatomía femenina, descubre la ausencia de pene, pero repudia este desmentido que la realidad le da para conservar su creencia en la existencia del falo materno. Es decir, conserva su creencia en el falo materno, pero también la ha abandonado. Es este un fenómeno complejo. El fetichista ha repudiado la experiencia que le prueba que las mujeres no tienen falo, pero no conserva la creencia de que lo tienen; conserva un fetiche, porque ellas no tienen falo.

En 1938, Freud escribe que los pacientes en numerosas ocasiones emplean la fórmula: “Ya lo sé ... pero aún así...”. El fetichista, en cambio, *sabe bien* que las mujeres no tienen falo, pero no agrega ningún “pero aún así”, porque para él ese “pero aún así” es el fetiche. El fetiche existe porque el fetichista *ya sabe que* las mujeres no tienen falo. Lo que es importante remarcar, es que la creencia puede mantenerse pese al desmentido de la realidad, y que la creencia puede conservarse sin que el sujeto lo sepa. Ocurre como en el ejemplo del mago: es como si flotaran creencias que en apariencia nadie asume. “Se *cree* en ellas. Nada más trivial que este tipo de observaciones y, no obstante, si uno se detiene en ellas, nada más asombroso” (Mannoni, 1963). Entonces, mantener creencias es sostener la ilusión; en este caso, la ilusión de conservar la existencia del falo materno.

Ahora bien, además de la aproximación psicoanalítica al concepto de fetiche, resulta pertinente para nuestro análisis, recuperar el análisis que la teoría social hace al respecto. Para ello nos remitiremos a ciertas consideraciones realizadas por Kosík (1963).

Según este autor, es preciso distinguir entre por un lado las *cosas* (y la esencia de las cosas); y, por otro, los *fenómenos*, la *representación*, y el *concepto* de las cosas; estos últimos son cualidades de la *praxis* humana. Para explicar esta distinción, Kosík remite a la relación práctico-utilitaria que el hombre establece con las cosas: un individuo “en situación” (*sic*) se crea sus propias representaciones de las cosas y elabora un sistema correlativo de con-

ceptos que le permite captar y fijar el aspecto fenoménico de la realidad. De ninguna manera resultan equivalentes las cosas, los fenómenos, las representaciones de las cosas y los conceptos. Sin embargo, es en la práctica utilitaria – que el autor entiende como praxis fragmentaria de los individuos, es decir una praxis históricamente determinada – donde la apariencia superficial de la realidad se fija, otorga familiaridad y confianza y el individuo se mueve naturalmente. Es decir, “el conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmósfera común de la vida humana, que con su regularidad, inmediatez y evidencia penetra en la conciencia de los individuos agentes asumiendo un aspecto independiente y natural, forma el mundo de la pseudoconcreción” (Kosík, 1963). Forman parte de este mundo no sólo los fenómenos, sino el mundo del traficar y el manipular, que se identifica con la praxis fetichizada de los hombres; y el mundo de las representaciones comunes, entendidas como un producto de la práctica fetichizada y la forma ideológica de ese mundo.

Estas precisiones hacen que resulte oportuno analizar la artificialidad que connota el fetiche, ya en su significado etimológico, ya en su aproximación psicoanalítica, ya desde una teoría social.

Según Kosík, el fetiche – y la práctica fetichizada – impiden acceder a la “esencia” de los fenómenos. Esta práctica fetichizada construye la ilusión de que el mundo de los objetos se encuentra en sus condiciones naturales, y no son reconocidos como resultado de la actividad social de los hombres. Es decir, no se reconoce su artificialidad: en la praxis cotidiana se naturalizan y se comparten representaciones que se consideran la “esencia”; pero, en realidad, estas representaciones son construcciones, artificios producidos por una práctica que, a la vez que fetichiza, las transforma en fetiches.

Desde este marco nos permitiremos analizar cierto tipo de discurso didáctico.

El fetiche y su vinculación con el discurso didáctico

¿Qué sucede con la didáctica? ¿La didáctica fetichiza su discurso? Para intentar esclarecer esta hipótesis, es necesario remitirse a las consideraciones realizadas sobre el fetiche: para que el fetiche exista alguien debe creer en él. ¿Y en qué cree? En un cierto tipo de discurso característico, un tipo de lenguaje en el que se plantean afirmaciones, conceptualizaciones, que es necesario integrar al vocabulario específico didáctico, pero que de ninguna manera dejan claro qué es lo que denotan, aunque es necesario usarlas. Tal es el caso de la construcción discursiva que se utiliza bastante habitualmente: por ejemplo la expresión *contenidos socialmente significativos*. La fetichización de expresiones como esta tiñe de cierta superficialidad al discurso didáctico que se convierte en un tipo de discurso – fetiche –, con un lenguaje intransitivo y vacío que enmascara contradicciones y bloquea las posibilidades de transformación de la práctica.

Nos parece apropiado referirnos a las posibles implicaciones de este tipo de discurso en la práctica. Si los docentes intentan valerse del discurso didáctico para orientar sus prácticas...¿Cómo entienden este tipo de discurso? ¿Es posible transformar las prácticas si no se comprende lo que se dice? En numerosas ocasiones los docentes se refieren a la distancia del discurso didáctico, a la brecha que separa su trabajo cotidiano y las formulaciones didácticas.

Wifred Carr⁴, expresa esta idea sobre la relación entre la teoría y la práctica de la enseñanza: “La teoría de la educación sólo comenzará a cumplir su cometido original cuando abandone el aislamiento que ella misma se ha impuesto, su ignorancia práctica autocomplaciente y su búsqueda autoindulgente de categoría académica. En la educación, la teoría es una dimensión indispensable de la práctica” (Carr, 1995). ¿Existe la posibilidad de que una teoría didáctica, – cuyo discurso se ha transformado en fetiche – guíe eficazmente las prácticas educativas? ¿Será posible disminuir la distancia existente entre la teoría y la práctica educativa valiéndose de este tipo de discurso?

Este discurso didáctico, fetichizado, se presenta como una estructura lingüística formal sin contenido real, donde se configura una semántica propia: “contenido socialmente significativo”, “conocimiento compartido”, “paradigma ecológico”, “multidimensionalidad”, “investigación-acción”, “mediación”, “saberes previos”, y otras expresiones que circulan en el ámbito del discurso didáctico, que corrientemente se utilizan sin precisar su significado. El uso de estos términos se generaliza de modo irreversible a través de su uso en textos legitimados por su origen (textos oficiales, o elaborados por centros de investigación) o el status académico de sus autores. Esta generalización de expresiones fetichizadas que no llegan a ser plenamente precisadas o enteramente comprendidas pone al discurso didáctico en riesgo de convertirse en un lenguaje que no dice nada.

Este tipo de construcción discursiva lleva a imponer lecturas únicas e implica ciertos riesgos, como el de construir una disciplina donde el pensamiento se ahogue en tanta información que no informa, donde las palabras contribuyan a bloquear el conocimiento, y no a producirlo. En esto consiste el fetiche: en bloquear el conocimiento. En atribuir al discurso – insistimos que esto ocurre sólo con cierto tipo de discurso – un carácter artificial, como el origen de la palabra *fetiche*, que se despega del significado para el que ha sido creado, para la problemática que quiere conceptualizar; y toma el carácter de un *lema* que es apropiado utilizar. Más adelante precisaremos esta afirmación.

La cualidad de fetiche de este discurso se muestra en la manera casual a la que nos referimos a “las necesidades” de los niños, al “conocimiento compartido”, al “paradigma ecológico”, como si fueran *algo* en sí mismos, como si *existieran* independientemente del contexto que les confiere significado. La cualidad de fetiche de este discurso sirve de máscara que a la vez enmascara y revela su superficialidad. Un fetiche que tiene *efecto de realidad*, es decir, el poder de hacer creer que encierra un significado profundo, que es “real”, y se

reifica. Un discurso que toma existencia propia más allá de ser un constructo teórico de un ámbito determinado del conocimiento.

Siguiendo a Godelier⁵ es interesante ver cómo las expresiones ya mencionadas como “conocimiento compartido” y otras, utilizadas en ámbitos discursivos diferentes al contexto disciplinar que les otorga significado, enmascaran lo que quieren explicar y vedan la posibilidad de cuestionamientos acerca de la profundidad del discurso didáctico, además de bloquear la posibilidad de transformación de la práctica. ¿Cómo se erige la didáctica en una disciplina normativa, si su discurso en algunos casos no puede ser “leído”? ¿Qué acciones sobre la práctica pueden realizarse sin alejarse de este discurso vacío de contenido real?

Sin embargo, lo interesante es que, a la vez, estas construcciones discursivas se constituyen en máscaras que como tales esconden, al mismo tiempo que revelan, que hay algo que se desea ocultar. Curiosamente, su existencia trata de ocultar la misma superficialidad que ponen en evidencia. “El mundo de la pseudoconcreción es un claroscuro de verdad y engaño. Su elemento propio es el doble sentido. El fenómeno muestra la esencia y, al mismo tiempo, la oculta” (Kosfk, 1963).

¿Por qué esto sucede en el campo de la didáctica? Antes que nada es importante aclarar que no podríamos afirmar que esta sea una problemática exclusiva del campo de la didáctica. Probablemente esto suceda quizás en otros campos discursivos. Pero nos gustaría referirnos a cierta característica que favorece su aparición en el campo de la didáctica.

Montesinos (1993), dice: “Es necesario reflexionar sobre la entidad conceptual del lenguaje que empleamos. La existencia de fenómenos de “catacresis”, el aprisionamiento del lenguaje bajo estereotipos, mitos y metáforas, el uso manipulativo de muchas palabras... exigen dar prioridad a un análisis del lenguaje que se usa tanto en la comunicación didáctica, como en la investigación pedagógica. No conviene olvidar que las palabras del lenguaje ordinario y, especialmente las que se usan en ciencias sociales, son semánticamente vagas. Se trata de términos de difícil referencia que señalan muchas veces a “muchos posibles”, no a realidades de fácil denotación. Son palabras de arriesgada sustitución sinonímica, cuyo significado se deriva de un análisis pragmático y no semántico, dado que las palabras van cambiando a la par que el contexto social de los usuarios.”

Es importante volver a considerar esta particularidad propia del lenguaje de las ciencias sociales. Sus palabras, su vocabulario específico “propio” de la jerga didáctica, es compartido con el lenguaje cotidiano. Consideramos que esta es una de las particularidades que – además de otorgarle cierta identidad al discurso didáctico – favorecen la conformación del discurso fetiche. En didáctica se utilizan palabras o construcciones discursivas que tienen un significado específico que se comprende dentro del sistema conceptual que la ha creado (tal es el caso por ejemplo de “paradigma ecológico”). Pero además

“paradigma ecológico” puede entenderse y utilizarse en un discurso que nada tiene en común (o poco) con el contexto teórico que le confiere su significado. Podría decirse que se banaliza, que se usa en un contexto donde en ocasiones o no se sabe qué se quiere decir, o se dice otra cosa, pero se mantiene la ilusión de estar diciendo algo apropiado. Es así como se presenta el discurso fetiche: un discurso que se venera, que es necesario usar para pertenecer al campo. Desde el análisis del lenguaje en la educación, la propuesta se vincularía con la necesidad de explicitar claramente los alcances y los límites de su vocabulario. Desde nuestra perspectiva, aquí también se hace necesaria la deconstrucción de este tipo de discurso con el objeto de alejarlo de la fetichización.

Con respecto al lenguaje en educación Scheffler (Esteve Zarazaga, 1979) denomina *lemas* al tipo de frases donde la vaguedad y la trivialidad es una ventaja, porque los lemas deben sugerir mucho sin decir nada definido. ¿Qué, sino un ejemplo claro de fetichización – de carga sobre algo que no se esclarece qué es, pero sin embargo se valora –, son los lemas pedagógicos? Es así como los lemas se constituyen en un ejemplo evidente del “yo lo sé, pero aún así...” trabajado en el apartado anterior. Retomando también algunos ejemplos mencionados anteriormente, agregamos – tal como este autor lo plantea – uno que se utiliza frecuentemente en el discurso didáctico, haciendo referencia a la práctica educativa: la conveniencia de “satisfacer las *necesidades* de los educandos”. En el mismo término encontramos un concepto biológico, otro psicológico, otro sociológico, y al menos tres conceptos diferentes en el lenguaje corriente: el del deseo, el de carencia y el de capricho. Sin embargo, este discurso sigue utilizándose, y se fetichiza. Este tipo de frases pueden tener fuerza ideológica, pero deberían carecer de otras aplicaciones al no especificarse cómo hay que entenderlas.

Esto mismo convierte a los lemas en peligrosos: cuando su utilización excede el contexto en el que fueron enunciados, y al no ser explicitados sus alcances, un mismo lema puede ser utilizado por representantes de distintas corrientes didácticas, quizás antagónicas, atribuyéndole significados distintos e incluso contradictorios. Utilizar estas expresiones se convierte entonces en un modo de imposición de significados, de búsqueda de adhesión a una “moda”, donde lo que se dice deja de ser lo importante, ya que todos pretenden comprenderlo. Lo importante, lo único importante, es el fetiche. Es decir, utilizar ciertas frases o ciertas palabras que encierran un contenido simbólico produce entre rechazo o adhesión según el caso, independientemente del contenido que se pretende comunicar. Los lemas se interpretan en algunos sectores de forma literal, como si contuvieran un significado preciso – tal es el caso de “contenidos socialmente significativos”. Pero como no lo tienen, no es posible delimitar su contenido y en el discurso didáctico puede entenderse con sentidos divergentes. Lo más importante es que los lemas polarizan el diálogo en torno a sus posibles interpretaciones y restan productividad a las intervenciones marginales.

La fetichización del discurso didáctico y su vinculación con el concepto de campo

Se hace necesario en este punto, tratar de buscar alguna explicación posible a esta descripción de las peculiaridades del discurso didáctico. Una de ellas, la más sencilla, es atribuirlo a la crisis en el campo de la didáctica. Si bien dentro de ciertos márgenes compartimos esta afirmación, consideramos que no es suficiente para justificarlo. Pareciera ser que “el campo de la didáctica está en crisis” es otro tipo de lema de circulación cada vez más frecuente. Decir que la didáctica está en crisis, y adjudicar a ello esta problemática produce un tipo curioso de razonamiento circular: se considera la crisis como causa y como efecto al mismo tiempo.

Ahora bien, entre las explicaciones posibles, decidimos remitirnos a una que contribuya a dar cuenta de nuestras afirmaciones. Por eso planteamos una doble fetichización del discurso didáctico: una, hacia dentro del mismo campo; y otra hacia “afuera” del mismo, vinculada con la recontextualización que se hace de la producción propia del campo. Esto nos permite identificar dos clases de fetichistas: por un lado, los propios didactas; y por otro, los docentes. Intentaremos desarrollar esta idea.

Por un lado, los mismos didactas favorecen la instauración de un tipo de discurso fetichizado que no sólo producen, sino también veneran. Esto es lo que caracteriza la particular configuración de su campo. Para ello resulta pertinente remitirse a Bourdieu.

Según Bourdieu (1995), un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones entre posiciones. Se puede comparar el campo a un juego: así hay apuestas que resultan de la competición entre los jugadores, una inversión en el juego, *illusio*: los jugadores están atrapados por el juego. Y si ni surgen entre ellos antagonismos, a veces feroces, es porque otorgan al juego y a las apuestas una creencia (*doxa*), un reconocimiento que no se pone en tela de juicio (los jugadores aceptan por el hecho de participar en el juego, que dicho juego vale la pena de ser jugado). En todo campo existen cartas válidas y eficientes – llamadas triunfos – cuyo valor relativo varía según los campos y según los estados sucesivos de un mismo campo. En todo campo existe también un capital que es el factor eficiente de un campo dado y permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia, existir en determinado campo. Nos interesa referirnos a esta caracterización porque nos permite explicar la lógica que subyace a la consolidación de cierto discurso didáctico como fetiche.

En un campo los agentes y las instituciones luchan consecuentemente con las regularidades y las reglas del juego, con diferentes grados de fuerza y, en consecuencia, con posibilidades diferentes de éxito para apropiarse de las ganancias específicas que están en juego en el juego. Es posible pensar que este discurso didáctico fetichizado, garantice mayores posibilidades de éxito. De

ahí que los agentes – en este caso los propios didactas – luchan por poseerlo, y que en función de estas regularidades y reglas de juego, no cuestionen su contenido: poder participar de este lenguaje, utilizarlo como propio, sería una carta válida y eficiente, un triunfo. Este tipo de construcciones discursivas, que es necesario usar, terminan usándose naturalizando su existencia. Es aquí donde observamos la concreción más acabada del “ya lo sé ... pero aún así”, la consolidación de un tipo de discurso fetiche que es necesario compartir para poder pertenecer al campo. Para pertenecer a un campo, para participar de él, hay un cierto derecho de entrada que el campo impone, seleccionando y posibilitando el acceso a ciertos agentes, y no a otros.

“Lo que legitima el derecho de ingresar a un campo es la posesión de una configuración particular de características” (Bourdieu, 1995). Estas configuraciones particulares son formas de capital específico, de las que deben identificarse las que serán eficientes en él, y para ello se debe conocer la lógica específica del campo.

¿Podría pensarse al discurso didáctico fetichizado como este capital específico que posibilita la participación en el campo?

Los didactas se involucran, quieren hacerlo, y es por eso que se apropian de un tipo de discurso fetichizado, al que – de algún modo – veneran. Sin este discurso-fetiche quedan excluidos de un juego que pretenden jugar. Usar unas palabras y no otras implica reconocerse – y tener la impresión de ser reconocido – como integrante de un grupo. Conseguido este objetivo se adquiere una seguridad que libera de la responsabilidad intelectual de precisar lo que se dice y de intentar comprender a los otros que hablan palabras distintas. Esto legitima la participación de algunos en el campo, y la exclusión de otros. A esto nos referíamos cuando mencionábamos la limitación de las intervenciones marginales.

Aparece además otra clase de discurso didáctico fetichizado, con características diferentes al que mencionamos: un fetiche al que llamamos hacia “afuera” del campo, y es el que tiene como fetichistas a los docentes. Principalmente nos interesa aclarar que de ningún modo es nuestra intención descalificar la intervención de los maestros. El objetivo es justamente, desentrañar el mecanismo que los lleva a ser los portavoces de la fetichización. Es preciso para ello esclarecer las diferencias entre el campo intelectual de la educación y el campo de recontextualización. A este último nos referimos cuando hablamos de la fetichización *hacia “afuera” del campo*. El discurso didáctico producido por los intelectuales de la educación es descontextualizado/ recontextualizado por las agencias del Estado de acuerdo a sus intereses ideológicos; y produce textos donde se “cuelan”, estratégicamente, construcciones discursivas que provienen de un discurso didáctico reconocido. Sin embargo, el sentido de las mismas poco tiene que ver con su contexto original de producción. Pero el maestro, que pocas veces tiene reales posibilidades de ponerse en contacto con

el discurso didáctico desde las fuentes, y lo hace sólo a través de la agencia de recontextualización, consume este discurso fetichizado, y a la vez contribuye a su conformación como tal.

Probablemente la conformación del fetiche en el discurso didáctico se vincule entonces a estas agencias recontextualizadoras oficiales, que utilizan el discurso didáctico para legitimar y regular el universo escolar, en forma acorde a sus intereses.

De este modo descontextualizan y recontextualizan textos que pertenecen a un discurso específico y los reubican selectivamente en textos oficiales: “Estos nuevos textos incorporan objetivos, enunciados y teorías previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas, y están en correspondencia con ideologías, estrategias y objetivos políticos definidos” (Díaz, 1993).

Como ejemplo de esto, nos parece conveniente referirnos a qué se entiende por *saberes previos*, *aprendizaje significativo*, e *investigación-acción* por ejemplo, desde una agencia recontextualizadora. Para ello nos remitimos a la revista *Zona Educativa* – publicación mensual del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, de distribución gratuita en los establecimientos educativos – en las que aparece lo siguiente:

Revista N° 27. Septiembre de 1998: “Los saberes previos y su implementación en el aula” (p. 16 y 17): es un artículo que además de formular distintas propuestas de aplicación en el aula sobre un contenido matemático, recupera el concepto de *saberes previos*, al que no define ni remite a su contexto teórico: “A partir de la transformación educativa se registró un notorio avance en el tratamiento de los saberes previos vinculados con las matemáticas. Se incorporó al Nivel Inicial una nueva valoración de la investigación, experimentación, descubrimiento e inventiva de los chicos” (p. 16).

Revista N° 28. Octubre de 1998: “Nuevos nombres, pero también nuevas ideas” (p. 42 y 43): es un artículo que analiza la transformación de la educación argentina, y se remite especialmente al nivel medio.

Reproducimos a continuación algunos de sus párrafos: “(...) hoy en día, docentes y alumnos perciben que la organización tradicional no permite alcanzar aprendizajes significativos y de calidad, es más, en realidad, dificulta su concreción(...)”; “(...) los alumnos de varias escuelas pueden intercambiar experiencias, docentes de varias instituciones – educativas o no – pueden trabajar en red para implementar proyectos de investigación acción, entre muchas otras posibilidades (...)”.

Consideramos que este tipo de tratamiento de los conceptos promueven la fetichización de los mismos.

En este sentido, nos importa delimitar la responsabilidad que les compete a los docentes. Ellos son consumidores de este tipo de discurso, aunque creemos también que es posible asumir una actitud crítica frente a él. Nos interesa centrar la reflexión sobre la responsabilidad que le compete a la agencia

recontextualizadora, y al rol de la misma en la conformación del “sentido común”⁶ en el que, por este motivo, se ubica también el discurso didáctico.

Sostenemos entonces, que sólo es posible comprender la peculiaridad del discurso didáctico considerando, al menos, esta doble fetichización a la que está sometido.

Conclusiones

¿Es posible desfetichizar el discurso didáctico? ¿Es éste un interrogante válido?

Si el discurso didáctico solo se constituye en fetiche, daría cuenta de un tipo de pensamiento poco profundo, que acepta y naturaliza lo mágico que representa el fetiche. Debe intentarse volver a las fuentes, a la realidad. Esto debe leerse como la tarea de rechazar todo posible riesgo manipulativo a través de imposición de modas y circuitos escolásticos. Para que un campo científico fortalezca su autonomía requiere de la reflexión y de la acción colectiva sobre las condiciones institucionales de la comunicación racional dentro del campo científico. Bourdieu sugiere a los especialistas en ciencias sociales que se esfuerzen por construir y fortalecer todos los mecanismos institucionales que contribuyan a evitar todas las formas de dominación e intolerancia científicas generando formas de comunicación más abiertas y favoreciendo la confrontación. Esto lleva implícita la necesidad de eliminar los efectos de dominación que desfiguran la competición científica.

Ahora bien, Bourdieu también plantea que una teoría adecuada del campo debe remitirse a una teoría de los agentes sociales: “solo hay acción e historia, es decir, acciones tendientes a la transformación o conservación de estructuras, porque hay agentes, pero estos últimos únicamente son activos y eficaces en la medida en que no se reducen a lo que se entiende ordinariamente por la noción de individuo, y que, como organismos socializados, están dotados de un conjunto de disposiciones que implican, al mismo tiempo, la propensión y la capacidad necesarias para entrar en el juego y participar en él” (Bourdieu, 1989). Esto permite configurar una noción de agente como activo y actuante en el campo, con la posibilidad de producir efectos en él. Si todo campo es escenario de luchas, entonces hay historia. Si no hay luchas, no hay campo.

Es entonces posible evidenciar la necesidad – al menos – de una reflexión profunda acerca de las problemáticas del discurso didáctico, que incluiría – también al menos – poder dar cuenta de que la fetichización de su discurso es una de sus problemáticas. Es solamente de esta forma que la didáctica podrá dejar de ser fetichista.

Es parte de la tarea reflexionar acerca del conocimiento didáctico existente, deconstruirlo y reconstruirlo atendiendo a sus especificidades, pero de nin-

guna manera justificando o desatendiendo la superficialidad a la que nos referimos en pos de la diversidad de las corrientes que lo producen.

Teniendo en cuenta tanto la dimensión normativa de la didáctica, como la relación entre la teoría y la práctica, se hace necesario precisar los alcances de sus afirmaciones. No existe posibilidad de constituir ninguna práctica basada en un discurso vacío de contenido real. Consideramos que desfetichizar el discurso didáctico contribuiría a zanjar la brecha entre la teoría y la práctica educativa.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios ediciones, 1983.
- _____. *Respuestas por un antropología reflexiva*. México: Grijalbo, 1995.
- CARR, Wilfred. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1995.
- DÍAZ, Mario. Aproximaciones al campo intelectual de la educación: En *Escuela, poder y subjetivación*, AAVV. Madrid: La piqueta, 1993.
- ESTEVE Zarazaga, José Manuel. *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Madrid: Anaya, 1979.
- Freud, Sigmund: Fetichismo (1927); *Obras completas*. Tomo III. (Traducción: Luis López Ballesteros). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1981.
- GENTILI, Pablo (Comp.): *Cultura, política y currículo: Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada, 1997.
- GODELIER, Maurice. *Economía, fetichismo y religión en las sociedades primitivas*. Madrid: Siglo XXI, 1992.
- KNELLER, George. *La lógica y el lenguaje en la educación*. Buenos Aires: Troquel, 1969.
- KOSIK, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo, 1963.
- LAPLANCHE, Jean y PONTALIS, Jean. *Diccionario de psicoanálisis*. España: Labor, 1993.
- MANNONI, Octave. *La otra escena: claves de lo imaginario*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- MONTESINOS, Antonio. *Los riesgos de una crítica encrática en el ámbito de la didáctica*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de Didáctica, La Coruña, España. 1993.
- Othanel Smiths B. y Ennis, Robert. *Lenguaje y conceptos en educación*. Buenos Aires: El Ateneo, 1971.
- TAUSSIG, Michael: "Maleficium: el fetichismo del Estado", en *Un gigante en convulsiones*. España: Gedisa, 1990.

Notas

1. Basado en el artículo “Ya lo sé, pero aún así...” de Octave Mannoni, comunicación presentada en la Sociedad Francesa de Psicoanálisis, noviembre de 1963. En Mannoni, O.: *La otra escena: claves de lo imaginario*. Amorrortu, Buenos Aires (1980).
2. Repudio: término introducido por J. Lacan: mecanismo específico que se hallaría en el origen del hecho psicótico; consistiría en un rechazo primordial de un “significante” fundamental (por ejemplo: el falo en tanto que significante del complejo de castración) fuera del universo simbólico del sujeto. El repudio se diferenciaría de la represión en dos sentidos: 1) los significantes repudiados no se encuentran integrados en el inconsciente del sujeto; 2) no retornan “desde lo interior”, sino desde el seno de lo real, especialmente en el fenómeno alucinatorio. (*Diccionario de psicoanálisis*, Laplanche, J. Y Pontalis, J. España, Labor, 1993.)
3. Fetichismo (1927); Freud, Sigmund: *Obras completas*. Tomo III. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid, 1981. (Traducción: Luis López Ballesteros).
4. Carr, Wilfred. *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata, 1995.
5. En su análisis de la noción marxista de fetichismo de la mercancía. Godelier, Maurice. *Economía, fetichismo religión en las sociedades primitivas*. Madrid: Siglo XXI, 1982.
6. Nos referimos a la política del sentido común, trabajada por Apple, y retomada por Gentili.

Graciela Cappelletti e Especialista en Didáctica na Universidad de Buenos Aires e Profesora de Didáctica de la Universidad Nacional de Quilmes.

Endereço para correspondência:

Amenábar 170 “D” (1426)
Buenos Aires – Argentina.
E-mail: gachy@cvtci.com.ar