



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS



### Enseñanza Universitaria: afectaciones desde la noción de experiencia. El estudio de las prácticas pre-profesionales en ámbitos de trabajo con la comunidad

Jorge Rettich Martínez

Mayo, 2019

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Jorge Rettich Martínez

Enseñanza Universitaria: afectaciones desde la noción de experiencia. El estudio de las prácticas pre-profesionales en ámbitos de trabajo con la comunidad

Universidad de la República  
Área Social

Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tutor/es: Raumar Rodríguez

Montevideo, 16 de mayo de 2019

Foto de portada: [www.freepik.com](http://www.freepik.com)



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



## Agradecimientos

El resultado de un trabajo de investigación no es únicamente el producto de un esfuerzo personal, y por tanto, podría pensarse que no es propiedad de quien lo realiza, sino que es la sinergia de un sinfín de sucesos que, a dedicación y metodicidad de quién los conjuga, resulta de un aspecto novedoso para la comunidad científica y un aporte para el conocimiento de un campo disciplinar.

Vaya desde esta premisa inicial y fundadora, el más profundo agradecimiento a quienes han contribuido desde siempre a la producción, transmisión y conservación del conocimiento, que han dado la condición de posibilidad de este trabajo.

En un sentido más concreto, entiendo necesario agradecer de sobremanera a mi familia más nuclear, Meche, mi compañera en mis últimos 11 años de vida, con quien he podido compartir íntimamente parte de las ideas que hoy aquí se expresan, y a mis dos hijas Maylén y Anahí, quienes han nacido en el medio de este proceso y me han acompañado sin aun necesariamente saberlo.

Hago extenso ese agradecimiento desde lo más sentido, a mi padre Alejandro Rettich y a mi madre Leonor Martínez, quienes se preocuparon por mi educación y generaron las condiciones materiales y culturales que cimentaron la posibilidad de que hoy me encuentre concluyendo un trabajo como este. Del mismo modo a mi hermano Álvaro, por su escucha y cuidado, dando atención a los pedidos que de un modo u otro también han colaborado, en especial en este momento de un emprendimiento vital junto a su compañera Gabriela. Vaya junto con ellos un gracias a Guillermo Odizzio y Beatriz López, así como a sus hijas.



No puedo dejar de mencionar, dentro de los muchos y queridos amigos que han sido testigos de este desarrollo, a Alberto. Solidario con la amistad, no ha dudado en abrirme las puertas de su hogar para que en un espacio especial de Pajas Blancas, en extensas mañanas y tardes, pudiera perderme en el pensamiento sin más obstáculos y límites que las horas de sueño.

En un orden más directo, esta investigación recoge la dedicación contemplativa de mi tutor de tesis, Raumar Rodríguez, con quién tengo la suerte de compartir además de ideas, la compañía y amistad, desafiándome al pensamiento más fino, y en ese sentido no solo tutorando mi trabajo, sino forzándome en la palabra a establecer una relación profunda con el conocimiento.

Desde el agradecimiento a su dedicación, se desprende el de muchos más compañeros y compañeras del Instituto Superior de Educación Física que su identificación por igual me sería imposible emprender. Asegurar la no ausencia de alguno, me es posible solo al destacar los grupos por los cuales el desarrollo académico me fue posible, y a los cuales les debo gran parte de este trabajo. A todos y todas quienes han integrado al viejo Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI), y en especial en este último tiempo, al nuevo grupo de investigación Cuerpo, Educación y Enseñanza, heredero del GPEPI, por someter constantemente a crítica sin concesiones el ejercicio del pensamiento. Del mismo modo agradezco al equipo de docentes de la unidad curricular Práctica Docente Comunitaria, con quienes he tenido el mayor de los agrados de debatir y procesar grandes transformaciones, instándome ineludiblemente al constante esfuerzo de la reflexión más crítica y severa, así como apoyándome en la tarea impostergable de la enseñanza. En especial, su honramiento a la vida no me deja alternativa que destacarlo, a Ruben, compañero de equipo, amigo, y ejemplo en una práctica social donde cada día me enseña el compromiso inagotable con los otros. Y también junto a él, a las compañeras y compañeros que sostienen cada día los proyectos comunitarios en sus barrios, a las tardes de debate y trabajo en el calor, el frío, el disfrute y el cansancio de la tarea compartida.



No quiero dejar pasar el apoyo y acompañamiento que Pablo Martínís realizó en los inicios de este trabajo, ofreciéndome un camino certero para el pensamiento y un espacio en su grupo de investigación para compartir un proyecto que se encontraba en sus albores.

No deja de ser necesario el reconocimiento categórico a un camino que nuestra casa de estudios ha realizado, y continua transitando, de crecimiento institucional al ingreso dentro de la cultura universitaria, que ha dado posibilidad a que hoy, quien escribe, como muchos otros colegas, tengan en su horizonte de desarrollo académico, el ejercicio de la investigación y la búsqueda de conocimiento. A todos quienes han hecho, y hacen aun hoy día, posible que los docentes lejos de conformarnos con una formación básica, ingresemos al círculo infinito de la producción de conocimiento, vaya este agradecimiento que no tiene por fin solo la gratitud, sino aportar a sostener la memoria de las condiciones históricas que dan posibilidad al crecimiento de una institución y un campo de conocimiento y ejercicio profesional.

## Resumen

La experiencia es un concepto clave en el campo educativo, especialmente si se trata de enseñanza a nivel universitario, donde los estudiantes realizan prácticas de trabajo pre-profesionales con la comunidad bajo la supervisión de la Universidad de la República. Esta investigación se propone estudiar la relación entre enseñanza y experiencia, estableciendo posibles elementos que las vinculen según la noción teórica que predomine en cada una de éstas. Tanto la enseñanza como la experiencia han sufrido cambios desde la Antigüedad a la actualidad, no escapando a los discursos hegemónicos del mundo moderno.

Así, se aborda la noción de experiencia del lenguaje en oposición a la noción dominante de experiencia como experimento o vivencia del individuo. De esta manera, las nociones de saber, verdad, sujeto, naturaleza y lenguaje son relevantes para este ejercicio teórico, todo esto pensado desde un punto de vista estructural. También son desarrolladas las teorías sobre la enseñanza que se corresponden con una antigua enseñanza, la didáctica moderna, y la teoría



del acontecimiento didáctico, para establecer diferencias y las posibles correspondencias con las diferentes formas de entender la experiencia.

Esta investigación teórica arroja resultados que permiten establecer un campo categoría de análisis de las representaciones que los docentes universitarios, orientadores de estas prácticas, están estableciendo sobre estas nociones y su relación.

De esta forma, se propone a través del análisis de las representaciones en las entrevistas y los textos producidos por los docentes, las continuidades y rupturas con el discurso sobre la experiencia y la enseñanza, y las formas en que ellos establecen su relación.

### **Palabras Clave**

Experiencia, enseñanza, práctica pre-profesional comunitaria.

### **Abstract**

Experience is a key concept in the educational field, especially if it involves teaching at the university level, where students makes pre-professional work practices with the community under the supervision of the University of the Republic. This research aims to study the relationship between teaching and experience, establishing possible elements that link them according to the theoretical notion that predominates in each of them. Both teaching and experience have undergone changes from Antiquity to the present, not escaping the hegemonic speech of the modern world.

Thus, the notion of language experience is approached in opposition to the dominant notion of experience as the sense of the individual's experience. In this way, the notions of knowing, truth, subject, nature, and language are relevant to this theoretical exercise, all of



these thought from a structural point of view. Teaching theories that correspond to an ancient teaching, modern didactics, and didactic event theory are also developed to establish differences and possible correspondences with different ways of understanding experience.

This theoretical research yields results that make it possible to establish a field category of analysis of the representations that the university professors, guides of these practices, are establishing on these notions and their relationship.

In this way, it is proposed through the analysis of the representations in the interviews and the texts produced by the teachers, the continuities and ruptures with the speech about experience and teaching, and the ways in which they establish their relationship.

### **Keywords**

Experience, teaching, community pre-professional practice.





### Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Índice de contenido

Capítulo 1. ....	11
Introducción.....	11
1.1. Antecedentes en la relación experiencia y enseñanza.....	12
1.2. ¿Por qué es relevante un estudio sobre esta relación? .....	15
1.3. Problema de investigación.....	22
1.3.1 ¿Por qué la experiencia se puede plantear como problema para el campo de la enseñanza?.....	22
1.3.2. A modo de introducción en la noción de experiencia: ¿cómo un acuerdo tácito sobre la experiencia en la enseñanza es posible ante un tiempo que se podría ver imposibilitado de experiencias?.....	24
1.4. Objetivos.....	28
1.5. Procedimientos y recursos de la investigación.....	29
1.5.1. Problemas del enfoque teórico-metodológico.....	29
1.5.2. Las técnicas y su afectación desde el enfoque teórico del análisis de discurso.....	32
Capítulo 2. Encuadre teórico y análisis bibliográfico: experiencia y enseñanza puestas en relación.....	37
2.1. Experiencia.....	37
2.1.1. Algunos elementos de la experiencia en la Antigüedad y la Modernidad.....	37
2.1.2. El giro moderno de la experiencia: su reconfiguración como experimento en la constitución del método científico.....	41
2.2. La desestructuración de la experiencia a partir de conceptos claves para una relación con la enseñanza.....	45
2.2.1. ¿La experiencia es del orden de lo comunicable?.....	45
2.2.2. El sujeto de la experiencia.....	49
2.2.3. La relación entre experiencia y lenguaje al margen de lo comunicable.....	54
2.2.4. Experiencia y naturaleza.....	62
2.2.5. Experiencia y verdad.....	76
2.2.6. Sobre el saber y la verdad en relación a la experiencia.....	85
2.2.7. Experiencia y vivencia.....	91
2.2.8. La vivencia y el experimento como formas de la experiencia en el campo educativo.....	102
2.2.9. El individuo en el centro de la experiencia en educación.....	106
2.3. La enseñanza como teoría del conocimiento y el saber .....	112
2.3.1. La enseñanza en el marco de una teoría antigua.....	112
2.3.2. La enseñanza en la Modernidad.....	124
2.3.3. La enseñanza y lenguaje entre una relación instrumental o estructural.....	132
2.3.4. La didáctica y lo didáctico: elementos para dos teorías diferentes.....	143
2.4. La figura del que enseña y el que aprende en la enseñanza: diferencias entre la didáctica y la teoría del acontecimiento didáctico.....	148
2.4.1. La figura del docente y el discente.....	148
2.4.2. El docente en la ficción didáctica.....	151
2.4.3. El docente en caso de la figura orientación.....	158
2.5. La relación entre enseñanza y experiencia en el acontecimiento didáctico: un establecimiento posible.....	167
Capítulo 3. Análisis de entrevistas y documental.....	177
3.1. Las implicancias de la experiencia en la representación de los docentes.....	177

3.1.1. La experiencia como experimento: el problema de la relación entre teoría y práctica.	177
3.1.2. La vivencia como parámetro de la experiencia.....	182
3.1.3. La noción instrumental alrededor de la experiencia.....	184
3.2. Sobre las representaciones respecto a la enseñanza.....	188
3.2.1. La enseñanza en relación a la educación.....	189
3.2.2. La enseñanza en relación al saber y el conocimiento.....	191
3.2.3. La enseñanza como método.....	195
3.2.4. La preocupación por la horizontalidad en la enseñanza.....	195
3.2.5. La enseñanza en función del aprendizaje.....	198
3.3. Las relaciones entre experiencia y enseñanza.....	201
3.3.1. La experiencia como práctica de comprobación cuando se la relaciona con la enseñanza.....	201
3.4. Consideraciones respecto a la práctica pre-profesional en relación a la experiencia y la enseñanza.....	206
3.4.1. Marco en el que se desarrollan las prácticas pre-profesionales.....	206
3.4.2. La práctica como ensayo del ejercicio profesional.....	210
3.4.3. La práctica centrada en la formación. La teoría y el método como herramientas.....	212
3.4.4. Sobre la orientación.....	214
3.4.5. De la figura del orientador como acompañante y facilitador.....	216
3.5. Análisis de datos secundarios.....	223
3.6. Resultados del análisis de entrevistas y documentos.....	239
3.6.1. El surgimiento de la dicotomía teoría – práctica en las consideraciones sobre la experiencia.....	239
3.6.2. La experiencia atada a la noción de lo vivo para representar la práctica.....	241
3.6.3. La experiencia emerge como algo posible de ser registrado y evaluado.....	242
3.6.4. El conocimiento como información de la práctica.....	244
3.6.5. La enseñanza comprendida mayoritariamente como método.....	246
3.6.6. La supremacía del aprendizaje al momento de pensar la enseñanza en la experiencia.....	249
3.6.7. Entre la enseñanza y la experiencia hay una relación básicamente práctica.....	250
3.6.8. La práctica como centro del ejercicio de la profesión y la teoría como un complemento necesario.....	252
3.6.9. La función del docente orientador como facilitador.....	254
Consideraciones finales.....	259
Fuentes documentales.....	265
Referencias bibliográficas.....	266

## Capítulo 1.

### Introducción

La presente tesis es el resultado de un trabajo de investigación realizado en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria organizada por la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), de la Universidad de la República (Udelar).

La misma tiene por objeto el estudio de la relación entre enseñanza y experiencia y las implicancias que esta relación tiene en la orientación de las prácticas pre-profesionales de trabajo con la comunidad en la UdelaR.

Esta relación, claramente integrada a los discursos de quienes orientan prácticas de grado, es problematizada por medio del estudio de diferentes concepciones teóricas sobre la experiencia. Sin propósito de exhaustividad, se recogen diferentes formas de comprender dicha noción, desde una forma antigua como la de Aristóteles, a interpretaciones modernas. En ese camino, hay un posible registro de correspondencia de la noción de experiencia con la de enseñanza. Para esto se despliegan y desagregan diferentes elementos conceptuales que se pueden integrar tanto a una noción como a otra, estableciendo las relaciones posibles según una mirada de la enseñanza como didáctica o la enseñanza como acontecimiento didáctico.

Sobre los resultados de este estudio bibliográfico, se establece un marco categorial donde poder indagar las correlaciones de discurso docente con el corpus teórico de cada una de estas relaciones. Esto permite develar en los intersticios del discurso dominante acerca de la experiencia y la enseñanza, continuidades, rupturas y derivas que este puede tener a la hora de ser analizado, permitiendo bosquejar la figura del docente orientador que se construye en el imaginario de los docentes de práctica pre-profesional entrevistado.



Como resultado se logra plantear dos posibles relaciones diferenciadas entre experiencia y enseñanza, una que corresponde a una idea de experiencia que es congruente con la noción de didáctica, la cual se vuelve la base dominante del discurso de los docentes entrevistados y de los documentos analizados, y otra noción de experiencia que obtura la noción dominante y que, como se pretende demostrar, tiene una posible relación con la enseñanza como acontecimiento didáctico. Desde ahí se aportan elementos para identificar estas relaciones en los discursos y establecer un marco desde el cual analizar las orientaciones a fin de comprender las posibles dimensiones que se implican.

### 1.1. Antecedentes en la relación experiencia y enseñanza

A pesar de que hay varios trabajos que buscan recoger las experiencias de diferentes proyectos y propuestas entendidas como prácticas, hay pocos antecedentes de trabajos de investigación que problematicen la idea de experiencia en las prácticas pre-profesionales, y menos aún, que establezcan una relación entre la noción de experiencia y la de enseñanza en forma crítica.

En este sentido, hay varios trabajos donde se puede plantear que parten de un acuerdo tácito de que la experiencia es concretamente lo que vive y experimenta un individuo en su proceso de aprendizaje. Muchos textos e investigaciones se proponen directamente recoger las experiencias como forma válida para producir conocimiento, para elaborar un dispositivo didáctico para la enseñanza, tanto como para establecer las formas de aprender.

En esta línea se pueden encontrar a nivel de Udelar los siguientes trabajos: Carolina Rodríguez, tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, CSE – FHCE – Udelar: “Prácticas de enseñanza enriquecidas. Aperturas didácticas en educación superior: área ciencias de la salud, Universidad de la República” (2015). Julia Tabó, tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, CSE – FHCE – Udelar: “Análisis de las prácticas de enseñanza y de la articulación teoría y práctica en la enseñanza de la clínica psicológica” (2015). Delma de Lima, tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria, CSE – FHCE – Udelar: “La formación

práctica profesional en la carrera de veterinaria (Udelar): contribuciones a la conformación del perfil de grado” (2014).

A su vez, cabe destacar particularmente entre otros antecedentes las siguientes tesis elaboradas en el marco de la Maestría en Enseñanza Universitaria, CSE – FHCE – Udelar: la tesis de Sandra Fraga, titulada: “En clave de integralidad: Aprender-haciendo desde las prácticas docentes de enseñanza en extensión universitaria”, defendida en 2017, donde se propone la experiencia como palabra clave para pensar las prácticas docentes en los Espacios de Formación Integral (EFI). La experiencia tomada por la autora es básicamente referida al español Prof. de filosofía, Dr. Jorge Larrosa, y se expresa en: “aquello que me pasa”, donde la experiencia es propia del individuo. Queda implícito en los resultados, la idea de que la experiencia como vivencia del individuo de por sí enseña y que implica tácitamente un aprendizaje, siendo el rol docente el estar dispuesto a escuchar, compartir y preocuparse principalmente por el aprendizaje.

Desde una perspectiva no tan anclada en la psicología, sino más didáctica, la tesis de Isabel Pastorino, titulada: “La configuración de la orientación en la práctica docente universitaria: el caso del ISEF” defendida en 2015, también ubica la experiencia como elemento central en la enseñanza desde las prácticas pre-profesionales donde, nuevamente, la experiencia es la del individuo, de lo que vive y sobre lo que construye un saber particular, saber caracterizado por el saber hacer, asociando el saber de la experiencia a un saber llamado práctico.

Cabe particularmente destacar la tesis de René Polla, titulada: “Experiencias de aprendizaje universitario en contextos reales de práctica: El caso del Seminario Taller de Comunicación Comunitaria de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación de la Universidad de la República” defendida en 2014. Lo particular de esta tesis, además de que plantea la experiencia en una relación directa con el aprendizaje, es que la práctica, en este caso de índole comunitaria, refiere a una conexión con lo real o realidad usados con el mismo sentido. El destaque refiere a que, para la presente investigación, las implicancias de lo Real<sup>1</sup>

1 Por Real con mayúscula se entenderá en este trabajo, el Real propuesto por Lacan. En este sentido se establecerá una diferencia con el término realidad, el cual será utilizado desde su uso en el sentido común. Según Lacan, “Lo real es, o la totalidad, o el instante desvanecido...” (Lacan, 1953, p. 33). Esta noción de lo Real será más desarrollada en el transcurso del trabajo.

en la experiencia es abordada desde una noción que pone en revisión la mirada habitual que domina sobre lo que implica lo real y la experiencia, mirada que se presenta con claridad en la tesis de Polla.

De la lectura de estos trabajos, entre otros que se podrían seguir mencionando pero que mantienen básicamente la misma referencia, surge en forma implícita una especie de acuerdo que apela a revitalizar la experiencia del individuo -para el caso de las prácticas principalmente el estudiante- o los grupos con los que se realiza el proceso de trabajo, sin mayor desarrollo de la noción de experiencia, en algunos casos, hasta apelando a cierto sentido común. Qué cosas implica esta forma de comprensión de la experiencia, es parte del desarrollo de esta investigación.

Si bien los antecedentes específicos en la relación entre experiencia y enseñanza no abundan, finalmente se plantean como referencias algunos trabajos encontrados en un rastreo por revistas a nivel internacional y que podrían ejemplificarse en los textos que se presentan a continuación. En estos, la experiencia es tomada en tanto experimento o en relación a la producción propia de un individuo a través de lo vivido.

Uno de estos textos es el de “Calidad y experiencia docente en educación superior”, de María Isabel Lafuente, publicado en 2010 en la revista Historia de la educación latinoamericana, v15. pp. 177 – 196. Allí toma la noción de Jorge Larrosa sobre experiencia para plantear un estudio al respecto de qué forma orientar la experiencia de los docentes hacia la calidad. En dicho texto, la noción escapa a la idea de experimento, pero queda atada a la idea del individuo como productor absoluto de la experiencia, idea que es sometida a crítica en el desarrollo de la presente investigación.

El artículo de Gladys Ariza Ordóñez, y Héctor Ocampo Villegas, titulado: “El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior”, publicado en 2005 en Univ. Psychol. Bogotá - Colombia 4 (1) pp. 31-41, plantea el modelo didáctico de tutoría para el acompañamiento de los estudiantes desde un punto de vista académico y personal, a fin de que puedan aprovechar mejor su experiencia en la aplicación práctica de los conocimientos,

estableciendo una relación 'inmediata' entre experiencia, aprendizaje y práctica, que también será abordada críticamente en este estudio, ya que la noción de inmediatez implica una razón de causa-efecto, y en esta investigación se abordan estas como otras nociones bajo la necesaria mediación estructural del lenguaje y de la cultura.

También y en menor medida, se logró ubicar solo un texto que hiciera el intento de complejizar más la noción de experiencia. Respecto a una preocupación sobre la reconfiguración en relación a la experiencia en una práctica, parece un antecedente factible el artículo de Víctor, R. Yañez Pereira, de la Universidad Autónoma de Chile, titulado: “Senderos de reposicionamiento a la complejidad praxiológica del trabajo social: patrimonio disciplinar en clave experiencia de fusión teoría – práctica”. Dicho artículo fue publicado en 2015 en la revista *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, n°22, pp. 267-284. Allí reposiciona la idea de experiencia y, aunque no se plantea en el mismo sentido que se dará trato en esta investigación, elabora un marco referencial sobre la experiencia diferente al que se observa en los otros antecedentes, desde el cual intenta pensar una necesaria fusión entre teoría y práctica, en la reconfiguración del ejercicio profesional del trabajo social.

Esta tendencia marcada en los antecedentes establece una mirada bastante homogénea sobre la experiencia y su relación con la enseñanza, signada por la primacía de la experimentación, el individuo y el acceso inmediato a la realidad. Someter a crítica dicha mirada, que se podría catalogar de dominante, en su relación con la enseñanza, permite la posibilidad de establecer continuidades entre diferentes nociones de experiencia y de enseñanza, habilitando la posibilidad de iniciar una búsqueda respecto a otras posibles formas de comprender la relación entre experiencia y la enseñanza. Esto permite establecer nuevos campos de análisis y configuración de la enseñanza en las práctica pre-profesionales.

## 1.2. ¿Por qué es relevante un estudio sobre esta relación?



Dentro de la enseñanza universitaria, en las propuestas de práctica pre-profesional, la noción de experiencia<sup>2</sup> parece tener vital relevancia. Estas propuestas se caracterizan por la idea de que allí el estudiante hace experiencia. De algún modo, el planteo que las identifica es que el estudiante se enfrenta al campo práctico, al momento aún tutelado en el cual pone en ejercicio los conocimientos previamente adquiridos de la profesión en cuestión, como se observa en los antecedentes. Algunas formas que se plantean como “alternativas” o “innovadoras” de pensar las mismas, comprenden que el conocimiento no es necesariamente adquirido previamente, sino que éste es devuelto por la propia experiencia, o sea, que el conocimiento no es algo que se adquiere antes sino *in situ*, como también se desprende de los antecedentes. Aquí, al parecer, hay por lo menos dos formas de entender la relación con la experiencia como práctica: el conocimiento se adquiere antes y se pone en práctica, se postula una idea de ensayo o comprobación de lo ya adquirido, o en la práctica está el conocimiento que cuestiona lo que se haya adquirido antes, por tanto un conocimiento nuevo emerge de la práctica y se aprende directamente desde ella. Sin embargo no difieren demasiado, o al menos no lo hacen en lo sustancial, y eso se pretende demostrar en el transcurso del trabajo.

Aunque aparentemente en la actualidad, al menos en la enseñanza, nadie se pregunta demasiado sobre la experiencia, sino que se la toma como algo ya claro y aclarado, tal cosa podría no ser así. Si por experiencia se entiende todo lo que *le sucede allí* a un individuo, pues bien, nada hay para decir de la experiencia, ni para cuestionar lo que de ella se recoge. La situación aparece clara. A la experiencia se puede acceder simplemente registrándola, ya sea con modos escritos, audio-visuales, o cualquier otro formato que permita una sistematización posterior. La experiencia parece no ser más que ponerse en juego, estar allí en el campo, haciendo y registrando. El producto es claro, en una posibilidad solo hay que describirlo, en otra, analizarlo y cotejarlo con alguna serie de categorías. Ambas posibilidades pueden obedecer, *grosso modo*, a dos ideas que son su telón de fondo. En la primer posibilidad, cuando la experiencia es totalmente integral e inmediata, lo que se describe se toma como lo real y por tanto verdadero, siendo el afinamiento en lo descripto la preocupación central. En la segunda posibilidad, frente a una idea de experimento, lo que se necesita es objetivar lo sucedido allí para analizarlo, recortarlo a modo de limar lo que resta, lo que no es controlable.

- 2 Claramente no solo las prácticas pre-profesionales contienen una idea de experiencia. De algún modo todas las prácticas en términos de poner en práctica algo, asumen una idea de experiencia. Pero para el caso de esta investigación, el interés reside en las prácticas pre-profesionales que hipostasian la experiencia. Esto se puede observar en la importancia que se le otorga en los antecedentes y luego también en las entrevistas.



Sin embargo ambas, aunque desde un lugar distinto, se fundamentan en la inmediatez. La primera de las posibilidades parece estar adherida a un subjetivismo mayor, a lo que se vive, a la idea de experiencia como vivencia del individuo. La segunda, tal vez más volcada a cierto empirismo y objetivismo, implica establecer un espacio de laboratorio para ensayar, o por lo menos, un recorte controlable sobre lo sucedido, siendo la experiencia no todo lo vivido, sino lo experimentado. Pero, como se decía al comienzo, ambas no se diferencian en lo sustancial. Hay un entendido positivo sobre la idea de experiencia. La experiencia *es* de lo que de ella se pueda decir con claridad. Lo que de ella se pueda abarcar, nombrar. No hay nada de la experiencia sobre lo que no se pueda conocer o poseer. La experiencia es realizable porque se entiende como un suceso o proceso dominado y producido por el individuo, sin un resto que escape a su control, o en todo caso, sin tomar a ese resto como algo significativo o que produce efectos sobre aquello que se ha dominado.

En cambio, si la experiencia se la entendiera por ejemplo como Friedrich Hegel la plantea, como “(...) movimiento *dialéctico* que la conciencia lleva a cabo en sí misma” (Hegel, 2012, p. 58), la vivencia inmediata o el ensayo controlado no serían la sustancia de la experiencia. La experiencia como “movimiento del espíritu” se identifica con la dialéctica (Adorno, 2012). No es ningún momento primero, originario, ni fenomenológico o psicológico. Es el movimiento dialéctico implicado en el volverse de la conciencia sobre sí misma, en la reflexión de la reflexión. No es la dialéctica positiva que se entiende en el continuo tesis-antítesis-síntesis, sino la dialéctica en su carácter de negatividad.

La experiencia como acceso inmediato, es lisamente inconcebible para esta noción de experiencia. Nuevamente retomando a Hegel (2012), lo inmediato ya está mediado, nada de lo inmediato se puede saber si no es en el pensamiento. Lo que aparece como dato de la realidad accesible íntegramente en la experiencia, ya es una cosa mediada y por tanto, la experiencia no se daría en el supuesto acceso inmediato a la realidad, sino en la reflexión sobre esa mediación respecto a eso que está allí.

De otra manera, la experiencia también puede entenderse, desde una mirada diferente a Hegel y anclado en la perspectiva benjaminiana, desde el punto de vista de Giorgio Agamben (2011). Éste plantea la imposibilidad de una experiencia enteramente dada y dominada por el

individuo, producto de lo que éste vive y acumula en el recuerdo o la habilidad, integrándolo en forma de una competencia adquirida. La experiencia no puede ser otra cosa que la del lenguaje, introduciendo la compleja discusión por la historia y la verdad.

Tomando en cuenta estas dos últimas miradas sobre la experiencia, ¿qué se podría entender por ésta? ¿qué implicaría pensar que una propuesta de enseñanza como una práctica pre-profesional puede relacionarse con la experiencia? ¿qué de experiencia se tiene o se hace en una práctica pre-profesional? Estas preguntas devuelven un problema central en dichas prácticas: las mismas en general pueden estar siendo realizadas sin una revisión epistemológica al respecto de la relación entre experiencia y enseñanza, relación que para estas prácticas parece ser fundamental. Aparentemente no hay una pregunta sobre si lo que allí se realiza es o no una experiencia, si se hace o tiene experiencia, solo se asumen como tal. Desde una revisión a lo estudiado al respecto, como la que emerge en los antecedentes, se puede observar una concordancia sobre la idea de experiencia. A priori, parece haber una convención no explicitada ni acordada de qué se entiende por ésta, pero que parece englobar la generalidad. Nada hay para cuestionar que lo que hacen los estudiantes en la práctica pre-profesional son sus primeras experiencias. Nada tiene para decirnos de este modo naturalizado el término experiencia. La experiencia es, de hecho, un hecho. El estudiante debe ir allí, donde la profesión se pone en ejercicio, a poder practicar, reflexionar y aprender. Estando en ese espacio, hará experiencia. Es un hecho que asegura, como propuesta de enseñanza, la efectividad de un aprendizaje distinto a la situación intramuros. Así la experiencia parece reducirse a una sumatoria de vivencias establecidas de antemano por un programa o proyecto. Es situarse en un contexto determinado y desplegar una serie de acciones fundamentadas en ciertos parámetros metodológicos – conceptuales.

Sin embargo, ¿qué sucede si ese pilar fundamental sobre la experiencia, en tanto vivencia del individuo, es removido? Si justamente, por natural que resulta esta idea, está cristalizada una práctica que en realidad no da cuenta de otras cosas que también suceden en ella, o de los efectos que en algún punto produce aquello sobre lo cual nunca se podrá dar cuenta en ellas.<sup>3</sup> La prescripción de la realización de una experiencia podría estar anulando la posibilidad de pensar sobre ella, solo hay que hacerla. Quizás, en algún sentido, esta idea de

3 A lo largo del trabajo se irá explicando a qué se refiere con aquello sobre lo que no se puede dar cuenta, no se puede representar, pero produce efectos.

experiencia reina en el registro imaginario<sup>4</sup> y no puede escapar de él, ya que sucumbe ante lo inestable del simbólico<sup>5</sup>, y esto, cierta normalización de la práctica, no se lo puede permitir.

De este modo, la naturalización de esta idea dominante respecto a la experiencia, se torna uno de los problemas centrales de esta investigación. Revisar en forma crítica la noción de experiencia que subyace a las propuestas de práctica pre-profesional, es uno de los ejes de este proyecto. Este problema se articula directamente con otro problema central de este trabajo: la enseñanza. Así, el problema de la experiencia será revisado en articulación con la idea de la práctica pre-profesional como propuesta de enseñanza. El propósito es pensar la experiencia en su relación posible con la enseñanza. Por tanto, no se pretende agotar todas las derivas que de la noción de experiencia se puedan sustraer, sino aquellas que puedan establecer una conexión directa con la noción de enseñanza, para lo cual en este trabajo se presentan la noción clásica de didáctica derivada de los postulados comenianos y la desarrollada por Luis Ernesto Behares (2008c; 2010; 2011) en tanto se plantea una enseñanza centrada en el saber.

En las últimas décadas, la enseñanza universitaria ha estado en revisión a partir de la masificación y la preocupación por el aprendizaje (Behares, 2011; Dogliotti, 2010; Rodríguez,

- 4 El registro de lo imaginario refiere aquí a una dimensión de estabilización que permite la comunicación, pero, en el entendido de que la misma está dada en el mundo de la ficción imaginaria, no guarda una total correspondencia entre la imagen y lo significado con ésta, o sea, en todo registro imaginario hay una dimensión implicada del engaño. Así lo explica Ana María Fernández en nota al pie número 25 de un artículo de su autoría: “Lo *Imaginario* es el reino de la imagen en la imaginación, el engaño y el señuelo. Las principales ilusiones de lo Imaginario son las de totalidad, síntesis, autonomía, dualidad y por sobre todo, semejanza. Lacan tiene una desconfianza cartesiana respecto de la imaginación como instrumento cognitivo. Lo mismo que Descartes, insiste en la supremacía de la intelección pura, que no depende de imágenes, como único modo de llegar a un conocimiento cierto (cf. Lacan, 1974-75)” (Fernández, 2008, p. 98).
- 5 Según Fernández, en nota al pie número 27, plantea que: “La dimensión *simbólica* es la del *significante* (...)” (Fernández, 2008, p. 99). Al respecto, entiéndase aquí *significante* en el sentido lacaniano, en su diferencia con la *significación* o el *significado*. El *significante* es del orden del simbólico, no del imaginario. “El mundo humano, el mundo que conocemos, en el que vivimos, en medio del cual nos orientamos, y sin el cual de ningún modo podemos orientarnos, no implica solamente la existencia de las significaciones, sino el orden del *significante*” (Lacan, 2017, p. 269). Donde, como dice Lacan: “(...) todo verdadero *significante* es, en tanto tal, un *significante* que no significa nada” (Lacan, 2017, p. 264). Y justamente, por no significar nada es que produce efectos. Establece la posibilidad de la deriva que asegura que entre signo y cosa no hay univocidad, sentido único, sino equívoco, tornándose una ficción la idea de comunicación transparente y el dominio del lenguaje por parte del individuo. Por lo tanto, el lenguaje no se define por la posibilidad de comunicación dada en una relación armoniosa entre el significado y la cosa que se pretende significar, sino por contener junto a la necesaria comunicación dada en el imaginario, la deriva del *significante* que irrumpe cualquier estado de plenitud transparente y unívoca de un mensaje. O sea, la posibilidad de que tal situación armoniosa entre significado y cosa se comprenda como un acuerdo ficcional que posibilita la comunicación, pero que nunca establece la verdad, el Real o la correspondencia total con dicha cosa. En este sentido el discurso de los entrevistados será analizado teniendo en cuenta estas implicancias.

Giménez, 2010), siendo centro de una pretensión de actualización. En la perspectiva que plantea Behares, el auge de la didáctica en la Universidad, otrora relegada al sistema educativo primario y secundario, se traduce como un problema en términos de enseñanza. La didáctica desde Jan Amós Comenius (Comenio) en el siglo XVII hasta sus actualizaciones psicológicas del siglo XX, se ha centrado primero en el método y luego en el individuo que aprende (Behares, 2011). La pregunta por el conocimiento y el saber están cada vez más ausentes ante la primacía de la pregunta por cómo enseñar algo, sin que el saber sea el centro. Entonces, más allá de lo que estas preocupaciones revistan, analizar la enseñanza parece crucial en la actualidad, no para sumar en el movimiento hacia el desarrollo de una “tecnología de la enseñanza” (Behares, 2005), en el pensar la práctica como método de enseñanza, sino en sentido contrario, por la pregunta sobre el saber en la enseñanza y por tanto en la práctica pre-profesional como espacio donde se presenta la enseñanza.

De este modo, preguntarse ¿qué diferentes relaciones se pueden establecer entre distintas nociones de experiencia y diferentes teorías respecto a la enseñanza?, así como, ¿en qué sentido este concepto de experiencia podría revisar y tensionar la práctica pre-profesional como propuesta de enseñanza?, parece ser vital para poder revisar este espacio de enseñanza que se funda en la idea de experiencia, y que hoy, quizás más que en otros momentos, la legitimidad del discurso que pregona por una formación que ponga a los estudiantes en situación de hacer experiencia es cada vez más fuerte.

Por lo inabarcable del total de las prácticas pre-profesionales de la Universidad, se plantea un recorte específico en el campo: las prácticas pre-profesionales seleccionadas para este estudio serán aquellas que pretendan el desarrollo de una práctica en relación a la comunidad. Si bien la idea de experiencia y su relación con la enseñanza puede ser investigada en todos los tipos de práctica pre-profesional universitaria, este recorte responde a dos motivos: por un lado no se pretende establecer una generalidad con los resultados de esta investigación, sino establecer una posible problematización conceptual y su implicancia en el campo concreto de la enseñanza universitaria, a fin de revisarla. Por tanto no se tomará para este estudio una práctica de cada tipo posible de práctica pre-profesional, ni una cantidad suficiente que se traduzca en una muestra representativa, sino solo aquellas que resulten significativas para la relación con la enseñanza universitaria y que otorguen centralidad a la

experiencia. Por otro lado, hay un interés creciente por las prácticas pre-profesionales en relación a la comunidad, tanto en la coyuntura actual a nivel de la Universidad, como de las políticas públicas en general. En este sentido, es en lo comunitario que la Universidad de la República en la última década ha focalizado parte de su discurso,<sup>6</sup> teniendo como antecedentes los proyectos extensionistas de la segunda mitad del siglo pasado (Bralich, 2007) fuertemente centrados en experiencias de desarrollo de comunidades. Se puede plantear que esta preocupación ha llevado a una suerte de inercia que se traduce en que varias carreras<sup>7</sup> cada vez más prioricen las prácticas volcadas a lo comunitario. Como se puede observar en los relatos y desarrollos de los textos citados aquí mismo en nota al pie, en estas prácticas la centralidad de la experiencia se visualiza con gran claridad, con lo cual, lo comunitario en relación a la experiencia y la enseñanza se puede justificar como recorte pertinente por ser un espacio de interés actual para el estudio, tanto por el avance de lo comunitario en las políticas públicas generales<sup>8</sup> y universitarias en particular, como por emerger con claridad la idea de experiencia en este tipo de prácticas.

- 6 La relevancia de la idea de comunidad como actor de intercambio y de la experiencia que se realiza en el trabajo con la comunidad puede verse a lo largo de varios textos como ser: “Extensión en obra . Experiencias, reflexiones, metodologías y abordajes en extensión universitaria” (2009), Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) – Udelar. “Hacia la reforma universitaria. N° 11. Camino a la renovación de la enseñanza” (2010), Rectorado – Udelar. “Integralidad: tensiones y perspectivas” (2010), Arocena, R. et al. CSEAM – Udelar. También los diversos números de la revista “Apuntes para la acción” de la CSEAM – Udelar.
- 7 Esto se ha corroborado, no solo observando planes de estudio y programas, sino en la entrevista con los docentes, donde enfocan el trabajo de estas prácticas en el trabajo con la comunidad. Entre otras están: Medicina, Trabajo social, Nutrición, Educación Física, Comunicación, Psicología, así como los Programas Plataforma: Programa Integral Metropolitano (PIM) y Aprendizaje – Extensión (APEX), que reciben prácticas pre-profesionales de diversas carreras de los servicios de Udelar.
- 8 Varias políticas de organismos centrales del Estado acuden a la noción de comunidad para determinar cierto tipo de programa o acción. Por ejemplo: Programa Maestros comunitario y Aulas comunitarias de ANEP, los servicios de Policlínicas comunitarias de ASSE y de la IM, Policía comunitaria del MI, entre otros programas de diferentes organismos estatales que tienen como centro la participación de la comunidad. Concretamente se puede observar en el artículo 11 del Decreto n° 28.11 de la IM para la creación de los Consejos Vecinales, disponible en: [www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/concurso/materiales/581\\_decreto\\_consejos\\_vecinales.pdf](http://www.montevideo.gub.uy/sites/default/files/concurso/materiales/581_decreto_consejos_vecinales.pdf) También la Guía de Municipios y Comunidades Saludables del MSP, disponible en: [www.msp.gub.uy/sites/default/files/Municipios\\_y\\_Comunidades\\_Saludables\\_-\\_diciembre\\_2012%20\(2\).pdf](http://www.msp.gub.uy/sites/default/files/Municipios_y_Comunidades_Saludables_-_diciembre_2012%20(2).pdf) O el deporte comunitario en el Plan Nacional Integrado de Deporte en el Uruguay 2012-2018 de la Secretaría Nacional de Deporte, disponible en: [https://medios.presidencia.gub.uy/jm\\_portal/2012/noticias/NO\\_F660/PNID.pdf](https://medios.presidencia.gub.uy/jm_portal/2012/noticias/NO_F660/PNID.pdf) Igualmente este tema, aunque se reedita hoy, tiene larga data en política social en América Latina. En especial podemos verlo en Uruguay en el documento preparado para un seminario en Chile desde las Naciones Unidas y la CEPAL, titulado: Estado y tendencias del desarrollo de la comunidad en la República Oriental del Uruguay, del año 1964, donde aparece el análisis sobre vivienda, educación, salud, entre otros temas respecto al desarrollo de la comunidad, y un apartado específico sobre el trabajo de la Universidad de la República al respecto de esto a través de la extensión. Disponible en: <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/17954>

En síntesis, ante la proliferación del discurso sobre la experiencia en la práctica pre-profesional corroborado en los antecedentes estudiados, la investigación se debe una revisión crítica de éstas. Desnaturalizar el concepto base que las cimienta tiene por finalidad dar conceptualmente otra mirada sobre la cual pensar las mismas, a fin de aportar al desarrollo de estas prácticas un marco de referencia para el análisis y problematización, y su posible posterior reestructuración.

### 1.3. Problema de investigación

#### 1.3.1 ¿Por qué la experiencia se puede plantear como problema para el campo de la enseñanza?

Las consideraciones al respecto de la experiencia siempre han sido un problema para el mundo de las ideas en general; ¿qué es la experiencia? ¿cómo funciona? ¿de quién, o qué, depende que una experiencia sea posible? ¿qué genera o produce una experiencia? Evidentemente en este trabajo no se intentará dar una respuesta unívoca. Responder esto excede las posibilidades del mismo. Pero realizar estas preguntas en el campo de la enseñanza, específicamente en la enseñanza universitaria<sup>9</sup>, permite develar un primer posible problema para éste: la extrañeza de las mismas, o sea, la ausencia de estas preguntas para el campo puede implicar que la experiencia sea asumida desde el sentido común o las formas dominantes de representación de la misma.

He aquí un problema para la enseñanza: estas preguntas parecen ya resueltas. El principal problema es que justamente la experiencia no se torne un problema, que esté clara, que siempre sea posible y en algún punto, controlable y programable, cuando no, evaluable. Entonces; ¿qué experiencia es esa que naturalmente se asume en la enseñanza?, ¿es pertinente para este campo preguntarse a qué noción de experiencia se hace referencia cuando se

9 Se recuerda que en particular, en este trabajo de investigación, la referencia es a la enseñanza universitaria vinculada a las prácticas pre-profesionales de grado, donde la idea de experiencia parece ser específicamente relevante.

deposita en ésta la posibilidad de la enseñanza y del aprendizaje? Si en la formación de grado, especialmente profesionalista, la experiencia se torna central en las propuestas de enseñanza que implican la práctica de una profesión, si la experiencia es vital para el estudiante que aprende y el docente debe encargarse de proponerla, hurgar en los confines de que algo del orden de la experiencia sea posible en la enseñanza será tarea de esta indagación.

Como ya se planteó en los trabajos relevados sobre experiencia y su relación con la enseñanza universitaria que figuran como antecedentes, parece partirse de un acuerdo tácito, imperiosamente tácito, indispensablemente tácito: la experiencia en la enseñanza universitaria es la de la práctica y el individuo. Podría decirse que casi nadie acude a ella más que para nombrarla como necesidad o legitimación de una enseñanza que, aparentemente, difiere de la canónica forma universitaria de enseñar intramuros. ¿Pero es que acaso en un aula “tradicional” no puede habitar la posibilidad de la experiencia?, ¿qué experiencia es esa que solo es posible cuando se sale de la muralla universitaria, cuando se está en acción?, ¿qué supuestos están implicados cuando decimos que la experiencia está “allí”, “afuera”, en un lugar donde la práctica es posible o se pone en juego?

Por supuesto que este problema no remite solo a lo que pueda entenderse por experiencia, sino del mismo modo por enseñanza. ¿Qué noción o teoría sobre la enseñanza puede acogerse al supuesto tácito de la experiencia centrada en la práctica del individuo? Así, este trabajo de investigación se enfrenta al nudo que pretende desanudar y anudar a la vez: ¿qué consideraciones sobre la experiencia y la enseñanza hay tras el anudamiento de las mismas?, ¿o su anudamiento responde solamente a la posibilidad de establecer una distancia? Evidentemente que si estas preguntas no son pertinentes para la enseñanza estamos frente a un problema, el problema de lo que se encubre bajo el manto del sentido común y se acepta como dado. Pero si lo son, igualmente estamos frente a un problema, pero de otra índole, un posible problema a ser investigado, el problema de no saber fundadamente de qué hablamos cuando nos planteamos la relación entre experiencia y enseñanza.



### 1.3.2. A modo de introducción en la noción de experiencia: ¿cómo un acuerdo tácito sobre la experiencia en la enseñanza es posible ante un tiempo que se podría ver imposibilitado de experiencias?

Es inconsistente plantearse la posibilidad de la experiencia sin recoger el legado benjaminiano para pensar al respecto. Ignorarlo sería evitar el problema. Walter Benjamin, un discípulo quizás de la Escuela de Frankfurt, recorriendo el periplo de la narrativa, diagnosticaba de formidable manera el declive en que la experiencia había ingresado durante la Modernidad.

Benjamin (1994) se plateaba la pobreza de experiencia en la que el hombre moderno se encontraba. Más allá de la pérdida de la experiencia, lo terrible que Benjamin intentaba explicar era que los hombres ya no la buscaban, sino todo lo contrario, trataban de liberarse de la experiencia. La experiencia, configurada como carga, se tornaba insoportable para los tiempos y requerimientos modernos, a menos que la experiencia de liberarse de la experiencia se configurara como el nuevo valor, la nueva experiencia para los hombres;<sup>10</sup>

Pobreza de la experiencia: no hay que entenderla como si los hombres añorasen una experiencia nueva. No; añoran liberarse de las experiencias, añoran un mundo entorno en el que puedan hacer que su pobreza, la externa y por último también la interna, cobre vigencia tan clara, tan limpiamente que salga de ella algo decoroso (Benjamin, 1994, p. 172).

El mundo del hombre moderno, contemporáneo, como lo vaticinaba Benjamin, es un mundo de la descarga de la experiencia. El peso que ésta conlleva, podría decirse, en algún punto oprime al individuo. Eximirse de esta carga no es otra cosa que parte de la liberación moderna del individuo. Desde una lectura de las formas inmunitarias que plantea Esposito (2009),<sup>11</sup> valdría el planteo de pensar que la experiencia moderna es la de la inmunización

10 En cierta medida es la experiencia a la que Roberto Esposito también refiere cuando la compara con la experiencia de Bataille: “La única que acaso puede acercarse a la <<experiencia>> de Bataille es aquella de la que hablaba Benjamin, cada vez más <<pobre>>, incluso ausente en cuanto tal, dado que no hay <<privación>> de la experiencia, sino sólo experiencia *de la privación* y *como privación*. <<Experiencia de la no experiencia>>, o de la imposibilidad de la experiencia” (Esposito, 2003, p. 190).

11 Esposito plantea que el paradigma de la Modernidad es la relación establecida entre *communitas e immunitas*, (Esposito, 2003). Dicha época se ha caracterizado por la exacerbación del aparato inmunitario, especialmente como negación de la vida, a pesar de su interés por la conservación de ésta. Así, Esposito se remite etimológicamente a la palabra *immunitas* como negación de *communitas*, aunque no sea una simple

contra la amenaza que la propia experiencia, como carga y deuda, significa para el individuo contemporáneo. Limitar o exonerar la carga que la experiencia reviste, liberarse de ella, como plantea Benjamin (1994), podría ser una forma de reconfigurar la experiencia de manera tal que ésta ya no implique una obligación, una deuda con otro. Inoculada la experiencia en forma diluida, descargada, o suplantada por la vivencia,<sup>12</sup> la misma será soportable para el individuo, tornándose como algo posible al momento que ésta es eliminada o al menos desplazada.<sup>13</sup> Entonces: ¿ya no es posible la experiencia?, ¿o la experiencia actual es la continua no-experiencia?

Si se dejara esta respuesta a Giorgio Agamben, se podría decir que “(...) al hombre contemporáneo se le ha expropiado su experiencia: antes bien, la incapacidad de tener y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos ciertos de los que dispone sobre sí mismo” (Agamben, 2011, p. 7). La experiencia en la era moderna ya no es algo que se da en el individuo, sino que se da fuera de éste, en el experimento (Agamben, 2011). Así la experiencia se vuelve calculable y pierde la autoridad que otorgaba al individuo que detentaba la experiencia a partir del transcurso de su vida. Hoy la autoridad la da el conocimiento efecto de la ciencia, donde la experiencia es “(...) el lugar -el 'método', es decir, el camino- del conocimiento” (Agamben, 2011, p. 17). La experiencia de esta forma ya no es posible en el individuo sino en los instrumentos. Pero Agamben comienza un recorrido sobre el cual hallar un posible camino para la experiencia, lo único que ya no será en la conciencia del individuo

relación de oposición, sino más bien de implicancia; “Una primera respuesta a estos interrogantes viene de la etimología. Los diccionarios latinos nos enseñan que el sustantivo *immunitas* -como su correspondiente adjetivo *immunis*- es un vocablo privativo, o negativo, que deriva su sentido de aquello que niega, o de lo que carece, es decir, el *munus*. Si se examina el significado prevaleciente de este último término, se obtiene por contraste el de la *immunitas*: respecto de <<función>> -encargo, obligación, deber (también en el sentido de un don a restituir)- representado por el *munus*, <<e contrario *immunis dicitur qui nullo fungitur officio*>>. Quien resulta *muneribus vacuus, sine muneribus*, libre de cargas, exonerado, <<dispensado>> del *pensum* de tributos o prestaciones hacia otro. Es inmune quien no debe nada a nadie según la doble acepción de la *vacatio* y la *excusatio*: ya se trate de autonomía originaria o de la que cuenta en la determinación del concepto es el estar exento de la obligación del *munus* -sea personal, fiscal o civil” (Esposito, 2009, p. 14).

- 12 Más adelante se dedicará un apartado a explicar la diferencia entre vivencia y experiencia, las cuales revisten cualidades bien distintas.
- 13 Esta es una posible consideración respecto a la idea de experiencia en Benjamin, analizada en el cruce con la idea de inmunización de Esposito (2009). La experiencia en la Modernidad es sostenible solo bajo el efecto de su destitución, para lo cual se necesita algo de ésta, pero en forma no comprometedora, descargada, una experiencia que sirva de vacuna contra la experiencia, que inmunice al individuo, que la excluya a través de una inclusión que la mantiene al margen; “La figura dialéctica que de este modo se bosqueja es la de una inclusión excluyente o de una exclusión mediante la inclusión. El veneno es vencido por el organismo no cuando es expulsado fuera de él, sino cuando de algún modo llega a formar parte de este. Ya se decía: más que a una afirmación, la lógica inmunitaria remite a una no-negación, a la negación de una negación. Lo negativo no sólo sobrevive a su cura, sino que constituye la condición de eficacia de esta” (Esposito, 2009, p. 18).

o en el camino de éste hacia la muerte, sino en el camino a la infancia, en el límite con el lenguaje; la experiencia ya no será la del individuo, sino la experiencia del lenguaje (Agamben, 2011).

Una observación algo diferente hace al respecto Martín Jay, quien ante la mirada pesimista sobre la posibilidad de la experiencia en Benjamin, realiza un estudio sobre la crisis contemporánea de la experiencia, buscando los elementos que permitan pensar una posible experiencia actual. Posibles diagnósticos al respecto de una muerte de la experiencia, como cualquier diagnóstico en ese sentido, puede albergar en su aparente imparcialidad u objetividad de la descripción de un hecho, la fuerza estructural de la condena que sostiene al hecho en una perpetua idea de lo que tal cual es; lo que se describe es de una vez y para siempre la misma cosa. A menos que se entienda al diagnóstico como posible advertencia, más que como sentencia: “Tal vez la 'experiencia' no sea el lugar de una posible redención cuya supuesta pérdida es causa de lamento, sino una advertencia contra los desastres que nos esperan si buscamos hacer realidad ese lugar de manera literal” (Jay, 2002, p. 20).

En el intento de Jay por rescatar la experiencia, por no quedar intimidado por los argumentos agambenianos (Jay, 2002), si bien toma el rumbo de pensar la experiencia como algo posible, lo hace bajo la necesidad de un análisis profundo sobre la misma, sobre los cantos que de ésta han hecho otros desde la Antigüedad a la contemporaneidad, situando los diferentes vaivenes para no quedarse con ningún lugar estable propuesto por alguno, sino en la tensión que el vaivén implica;<sup>14</sup>

A mi entender, ninguna de estas alternativas resulta del todo convincente. Sería más fructífero permanecer dentro de la tensión creada por la paradoja. Es decir, necesitamos percatarnos de las formas en que la “experiencia” es tanto un concepto lingüístico colectivo, un significante que unifica una clase de significados heterogéneos situados en un campo de fuerza diacrónico, cuanto un recordatorio de que tales conceptos dejan siempre un residuo que escapa a su dominio homogeneizante. La “experiencia”, cabría decir, se halla en el punto nodal de la intersección entre el lenguaje público y la subjetividad privada, entre los rasgos comunes expresables y el carácter inefable de la interioridad individual (Jay, 2009, p 20).

14 Más adelante se desarrollarán algunos de los elementos estudiados por Jay al respecto de la experiencia en distintos pensadores, especialmente modernos.

Por lo que se ha expuesto hasta el momento, parece quedar claro que la experiencia no puede ser algo definido en forma apresurada o simple, prescripto para mejorar la enseñanza, sino que es un concepto a ser develado en sus implicancias. Lo que se busca con esto, es dotarlo de cierto carácter heurístico para la enseñanza, diluyendo naturalizaciones o esclareciendo algunas confusiones que operan en el campo de la enseñanza cuando se habla de experiencia. Lo que en adelante se presenta es un desglose de un trabajo teórico sobre este ejercicio al respecto del concepto de experiencia a partir de la bibliografía investigada, no tanto en el sentido de abordar una delimitación del mismo, sino de estudiar las relaciones que éste establece con otros conceptos igualmente necesarios para pensar la enseñanza, generando el marco conceptual desde el cual se pone en relación la experiencia con la enseñanza.

A partir de las justificaciones dadas en el apartado anterior y los elementos aportados sobre la experiencia como problema para la enseñanza, el problema a investigar es la relación entre experiencia y enseñanza por un lado, y por otro, estudiar cómo esta relación se manifiesta en las propuestas de enseñanza de las prácticas pre-profesionales de grado de la Universidad de la República. El recorte en las mismas está medido por aquellas que se desarrollan en ámbitos de trabajo en relación a la noción de comunidad.

Las preguntas centrales implican una indagación más teórica y una más empírica:

1- ¿Qué relaciones se pueden establecer entre los conceptos de experiencia y de enseñanza?

2- ¿Cómo estas relaciones, antes establecidas, se manifiestan en las propuestas de enseñanza de los docentes que orientan las prácticas pre-profesionales de grado de la Universidad de la República, vinculadas al trabajo con la noción de comunidad?

El problema y las preguntas realizadas llevan a este estudio a una doble dimensión. Por un lado se desarrolla una investigación teórica y, por otro lado, a partir de la misma, se efectúa una segunda etapa de carácter más empírico. Por tanto, será particularidad de esta tesis, que el marco teórico, si bien se desarrolla como el lugar desde el cual se posiciona toda la investigación a raíz de los conceptos trabajados en diferentes autores, el mismo también es resultado de la producción de la propia indagación teórica, presentándose algunas relaciones que se pretende sean novedosas. En este sentido, es importante aclarar que el marco teórico no

se remite solo a la descripción e interpretación de diferentes nociones, sino que también tiene incluido, entrelazado, productos del propio proceso de investigación, algunos de los cuales tienen un alcance exclusivamente teórico en este trabajo, o sea, no son utilizados directamente luego en el capítulo siguiente, y otros de los productos del capítulo dos sí ofician luego de apoyo conceptual y categorial para el análisis del trabajo con entrevistas y documentos.

Asimismo, se desprenden de las preguntas principales las siguientes:

1-1- ¿Hay una correspondencia particular entre la noción dominante de experiencia y la didáctica moderna?

1-2- ¿Se podría configurar una idea de experiencia compatible con la idea de enseñanza de la teoría del acontecimiento didáctico? Si así fuese, ¿cuál sería?

1-3- ¿Cuáles son los conceptos que establecen las relaciones posibles entre enseñanza y experiencia?

2-1- ¿Qué idea de experiencia subyace en las representaciones de los docentes que orientan prácticas pre-profesionales relacionadas a la comunidad?

2-2- ¿Cuáles son las características que la constituyen?

2-3- ¿Cómo se manifiestan en los programas y demás documentos producidos por los docentes?

2-4- ¿Qué idea de enseñanza subyace en las representaciones de los docentes que orientan estas prácticas?

2-5- ¿Qué relaciones se podrían establecer entre experiencia y enseñanza en estas prácticas pre-profesionales?

2-6- ¿Qué figura de docente emerge de las relaciones establecidas por los docentes?

#### 1.4. Objetivos

Objetivos generales:



1. Establecer las relaciones teóricas posibles entre experiencia y enseñanza.
2. Visualizar cómo dichas relaciones se manifiestan en las representaciones<sup>15</sup> de los docentes que orientan las prácticas pre-profesionales de grado de la Universidad de la República vinculadas a la noción de comunidad.

Objetivos específicos:

1.1. Describir y relacionar los marcos lógicos y conceptuales de diferentes formas de comprender la experiencia.

1.2. Establecer relaciones entre dichos marcos y los diferentes elementos conceptuales que constituyen las distintas teorías sobre enseñanza: la enseñanza como didáctica y la enseñanza como acontecimiento didáctico.

2.1. Describir qué representaciones sobre experiencia y enseñanza establecen los docentes de práctica.

2.2. Establecer las posibles conexiones que los docentes realizan sobre estas dos nociones.

2.3. Determinar las correspondencias entre las conexiones establecidas por los docentes y las relaciones establecidas teóricamente sobre experiencia y enseñanza.

2.4. Determinar la noción de orientación de prácticas pre-profesionales que se constituye a partir del análisis anterior.

## 1.5. Procedimientos y recursos de la investigación

### 1.5.1. Problemas del enfoque teórico-metodológico

15 Entiéndase por representación de los docentes, aquellas manifestaciones que estos realizan acerca de su percepción sobre determinada cosa, fenómeno o concepto. Las mismas son tomadas como elementos del registro imaginario, del campo estabilizado con el que el docente intenta comunicar su parecer sobre determinada cosa. No se busca en este trabajo alcanzar un refinamiento sobre las representaciones o algún tipo de definición, ni cuál es la verdadera representación que el docente se realiza, sino la desestructuración de aquellas manifestaciones que emergen en primera instancia, para interpretar el funcionamiento de algunas posibles lógicas instaladas en las mismas, así como los discursos dominantes.

Es importante destacar que esta investigación se enfrenta a un problema no solucionable *a priori*, con lo cual los procedimientos y recursos utilizados asumen ese problema para trabajar desde él y en él, no en miras a solucionarlo en este eventual trabajo, sino teniéndolo en consideración y asumiendo que su solución implica continuar con el proceso de formación en investigación, del cual este trabajo es parte.

Una primera consideración que comienza a sentar las bases que establecen este problema, es la indispensable adhesión al planteo que Raumar Rodríguez Giménez hace al decir: “Punto álgido del trabajo de investigación es el aspecto metodológico. Especialmente crítico si se propone sostener que es indisoluble la relación entre la dimensión teórica de la investigación y la metodológica” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 35). En este sentido, la dimensión teórica abordada en esta investigación y que se verá más adelante, obliga al establecimiento de un método coherente. Como dice Rodríguez Giménez (2012), hasta las propias técnicas están atravesadas por consideraciones teóricas, no son neutras o imparciales, no son simples herramientas. Su selección y modo de empleo ya hace a una posición teórica que avala su validez o pretensión de verdad.

Bajo esta mirada, surge el problema de que la demanda procedimental que la posición teórica de esta investigación arroja, implica el desarrollo de una forma muy compleja y que habitualmente no tiene mayor desarrollo en las ciencias sociales, pero sobre la cual no se puede simplemente dar la espalda y elegir otra como quien se enfrenta a una góndola de mercado. El método que se podría decir corresponde por la línea teórica de esta investigación, es el “análisis de discurso” propuesto por Michel Pêcheux (2013), considerando la relación entre estructura<sup>16</sup> y acontecimiento. Pero la falta de una formación más específica en dicho método, obliga a establecer que lo que en este trabajo se realiza no es estricta y absolutamente

16 Por estructura en este trabajo se hará referencia a lo explicado por Lacan en *El seminario III*: “La estructura es primero un grupo de elementos que forman un conjunto co-variante. Dije un *conjunto*, no dije una *totalidad*. En efecto, la noción de estructura es analítica. La estructura siempre se establece mediante la referencia de algo que es coherente a alguna otra cosa, que le es complementario. Pero la noción de totalidad sólo interviene si estamos ante una relación cerrada con un correspondiente, cuya estructura es solidaria. Puede haber, por el contrario, una relación abierta, a la que llamaremos de suplementariedad. (...) En el análisis estructural encontramos, como en el análisis de la relación entre significante y significado, relaciones de grupos basadas en conjuntos, abiertos o cerrados, pero que entrañan esencialmente referencias recíprocas. (...) A fin de cuentas, al examinarlas de cerca, la noción de estructura y la de significante se presentan como inseparables” (Lacan, 2017, pp. 261-262).

un análisis de discurso, sino que a técnicas de desarrollo de una investigación cualitativa se le realiza una afectación teórico-metodológica desde el análisis de discurso. Con esto podrá decirse que la metodología aquí utilizada tiene afectaciones del análisis de discurso propuesto por Pêcheux, sin llegar a ser *stricto sensu* un análisis de discurso.

Esta razón esbozada no pretende ser una justificación de la admisión de un eclecticismo, sino marcar un punto del cual no es posible salir, a menos que se abandone el campo teórico propuesto o que se asuma la contradicción de tener un enfoque teórico por un lado, y una metodología con otro enfoque teórico por otro, sin mostrar la contradicción que se encuentra allí inmersa. El abandono del enfoque teórico no es una opción viable para el interés y objetivo de este trabajo, el uso plenamente contradictorio de técnicas tampoco. Por eso se plantea mantener el enfoque teórico y tomar aquellas técnicas más viables como lo son la entrevista y análisis de documentos, pero afectando las mismas desde el análisis de discurso.

También es central aquí comprender que la presentación de la investigación no será totalmente estructurada bajo el formato de marco teórico por un lado y producción de análisis por otro. El segundo capítulo, que aparece bajo el título Enmarque teórico y análisis bibliográfico, contiene el resultado de una indagación bibliográfica y teórica a partir de la cual se trabajó en el análisis y contrastación de los principales conceptos involucrados en la investigación. Por lo tanto, si bien debe ser entendido como un marco teórico, no se reduce a eso. No es la sola presentación y descripción de los conceptos claves y categorías que estructuran el análisis posterior a partir de un trabajo de campo. Para el caso de esta investigación, se optó metodológicamente, por ir conformando dicho marco en un proceso de análisis y producción bibliográfica. O sea, entrelazando descripciones e interpretaciones que permiten un análisis respecto a las diferentes posturas de los autores, estableciéndose simultáneamente, una desestructuración y reestructuración que intenta producir algunas novedades respecto a las relaciones entre los conceptos claves de enseñanza y experiencia, los cuales son uno de los objetos centrales de esta investigación.

Por lo tanto, desde el inicio el trabajo implica una elaboración que se va desarrollando en la medida que se avanza sobre las nociones teóricas claves y que produce un análisis



bibliográfico e interpretativo que se entiende particular de esta investigación, y que por lo tanto, redundante en parte de lo novedoso que se intenta proponer.

En este sentido y bajo estas dos consideraciones metodológicas, tanto del enfoque dado a las técnicas, como de la elaboración de un marco teórico que ya es una producción en sí misma, como plantea Pêcheux: “(...) prefiero esforzarme en avanzar entrecruzando los tres caminos que acabo de evocar (el del acontecimiento, el de la estructura y el de la tensión entre descripción e interpretación al interior del análisis de discurso) (...)” (Pêcheux, 2013, p. 2). La relación entre estructura y acontecimiento es central, tanto teórica como metodológicamente. Esta relación quedará explicitada y desarrollada en el recorrido de presentación y elaboración de las nociones de experiencia, enseñanza y su relación, lo cual se verá en el segundo capítulo.

### 1.5.2. Las técnicas y su afectación desde el enfoque teórico del análisis de discurso

Las técnicas que se utilizan para la recolección de datos son la entrevista y el análisis de documentos. En lo que tiene que ver con la entrevista, se trabaja desde el modelo presentado por Luis Enrique Alonso (1999) de entrevista abierta, pero a diferencia de Alonso, en quien el discurso se entiende dentro de un campo intermedio entre conducta y lenguaje, (desligándose de toda noción estructuralista o post-estructuralista, cobrando un rol preponderante el individuo como productor del discurso), a partir del marco teórico desde el cual se desarrolla esta investigación, la entrevista se entiende como una instancia donde los individuos ponen en juego un campo de representaciones que no depende de su entera voluntad de representar, sino que está atado a la deriva del significante.<sup>17</sup> No hay univocidad entre la representación y lo representado, sino equívoco, elementos que en su conjunto y relación, junto al Real<sup>18</sup>

17 La noción de significante ya fue planteada en nota al pie n°5, y también se explica en la que sigue.

18 Para desarrollar un poco más la noción de Real, se cita aquí la nota al pie número 28 de un artículo de Ana María Fernández, donde resume muy bien lo que se entiende por Real desde la teoría lacaniana y su diferencia con la realidad, elemento que es fundamental para comprender los análisis posteriores en este trabajo: “Lo Real es 'lo imposible' (Lacan, 1964) porque es imposible de imaginar, imposible de integrar en el orden simbólico e imposible de obtener de algún modo. Lo Real también tiene connotaciones de materia; implica una sustancia material que subtiende lo Imaginario y lo Simbólico (*materialismo*). El *materialismo* que plantea Lacan (1955-56) es un materialismo del significante: '*los significantes están perfectamente corporizados, materializados.*' Dicha materialidad del significante tiene que ver con su indivisibilidad: '*esta*

irrepresentable, constituyen dimensiones que hacen del discurso estructura y acontecimiento<sup>19</sup>. Implica tomar el “(...) equívoco como hecho estructural implicado por el orden simbólico. Es decir, la necesidad de trabajar en el punto en el que se detiene la consistencia de la representación lógica inscrita en el espacio de los ‘mundos normales’” (Pêcheux, 2013, p. 14).

Lo mismo sucede con el análisis documental tomado de Valles, respecto a “(...) documentos de todo tipo, cuya elaboración y supervivencia (depósito) no ha estado presidida, necesariamente, por objetivos de investigación social” (Valles, 1999, p. 109). Al margen de las ventajas e inconvenientes que su uso tiene para Valles, para el procedimiento de esta investigación, lo dicho en los documentos no se toma en un sentido descriptivo de reconocer en éstos un sentido único y cerrado sobre lo que aparentemente dicen, sino desde la lógica que Pêcheux plantea, en una lectura que tenga “(...) el fin de poder ‘oír’ la presencia de lo no-dicho al interior de lo que es dicho” (Pêcheux, 2013, p. 10).

Desde aquí se desprenden los procedimientos de este trabajo. El análisis bibliográfico junto al encuadre teórico que se elabora en el segundo capítulo, así como el análisis que se desarrolla en el tercero, corresponden a una forma que esta investigación adopta en tanto se ve afectada por el análisis de discurso;

La consecuencia de lo que precede es que toda descripción – poco importa si se trata de la descripción de objetos o de acontecimientos, o de la descripción de una disposición discursiva- textual, a partir del momento en que nos atenemos estrictamente al hecho de que ‘no hay

*materialidad es singular en muchos modos, el primero de los cuales es que el significante no soporta la partición.* El aspecto real del significante es la *Letra*. Por otro lado lo Real no puede ser conocido puesto que va más allá de lo Imaginario y lo Simbólico; es, como la cosa en sí kantiana, una *x* incognoscible. Lacan cita a Hegel cuando dice que lo real es *racional* y lo racional es real, con lo cual implica que lo real es susceptible de *cálculo* y *lógica*. Finalmente, a partir de la década del 70 realiza una diferenciación entre lo Real y la *realidad*. Define la realidad como '*la mueca de lo Real*' en la cual lo Real aparece lo incognoscible y la realidad como las representaciones subjetivas que son un producto de representaciones simbólicas e imaginarias. (cf. Lacan, 1969-70; 1973)” (Fernández, 2008, p. 99).

- 19 Como especifica Fernández, la epistemología que se ubica por detrás del análisis de discurso de Pêcheux “(...) tiene una base teórica lacaniana, la cual se centra en torno a la existencia de un Real, de las representaciones Imaginarias y de las posibilidades de captura de lo Real desde el registro Simbólico. Es más, uno de los puntos capitales de esta teoría se refiere a la inestabilidad del signo y a la primacía del significante. El signo habilita a la construcción semántica de universos de conocimiento -del orden Imaginario-; estos universos lógicamente estabilizados (ULE) (Pêcheux, 1988) son estructuras de sentido que se fracturan por la existencia de un Real que <<no cesa de no inscribirse>>. Esta inestabilidad semántica abre el espacio a la deriva del significante y por lo tanto al equívoco, al sin sentido, a la falta de sentido. En este entramado conceptual se ubica la noción de discurso como estructura y acontecimiento” (Fernández, 2017, p. 65).

metalenguaje’– está intrínsecamente expuesta al equívoco de la lengua: todo enunciado es intrínsecamente susceptible de convertirse en otro que él-mismo, de separarse discursivamente de su sentido para desviarse hacia otro (salvo si la interdicción de interpretación propia a lo lógicamente estable se ejerce explícitamente sobre él). Todo enunciado, toda secuencia de enunciados, es así lingüísticamente descriptible como una serie (léxico-sintácticamente determinada) de puntos de desviación posibles que brindan un lugar a la interpretación. Es en este espacio que el análisis de discurso pretende trabajar (Pêcheux, 2013, p. 16).

El punto adoptado aquí, no es estructuralista ni fenoménico, aunque deba al primero la posibilidad de un quiebre fundamental con la noción de individuo y de ciencia positiva; “(...) una construcción crítica rompiendo tanto las evidencias literarias de la autenticidad ‘vivida’, como las certezas ‘científicas’ del funcionalismo positivista” (Pêcheux, 2013, p. 10).

Así, las técnicas de recolección de datos y de análisis tratan de mantener este marco teórico-metodológico de funcionamiento, que como dice Pêcheux: “(...) fue poner en duda la articulación dual de lo biológico con lo social (excluyendo lo simbólico y el significante). Fue un ataque que atestó un golpe al narcisismo (individual y colectivo) de la conciencia humana (...)” (Pêcheux, 2013, p. 11).

Por lo tanto, es parte constitutiva del proceder de esta investigación el establecimiento de una relación entre descripción e interpretación, sin quedar en una y otra como elementos separados que se yuxtaponen, ni estableciendo una síntesis conciliadora (Pêcheux, 2013), sino reconociendo que el,

(...) discurso-otro, en tanto presencia virtual en la materialidad descriptible de la secuencia, marca, del interior de dicha materialidad, la insistencia del otro como ley del espacio social y de la memoria histórica, luego entonces como principio mismo de lo real socio-histórico. (...)

las ‘cosas-que-hay-que saber’ coexisten con objetos a propósito de los que nadie puede estar seguro de ‘saber de qué se habla’, pues están inscritos en una filiación y no son el producto de un aprendizaje (...) (Pêcheux, 2013, p. 17).

Así, las entrevistas a docentes de práctica pre-profesional, el análisis de documentos conformados por programas o diversos textos de dichas prácticas elaborados por los docentes, tanto como el análisis bibliográfico a nivel teórico, remiten a comprender que lo que allí está expuesto son, en un punto, representaciones, y justamente, en el carácter de tales, subyace en ellas la potencia del discurso-otro, de la deriva del significante que no permite que la ficción imaginaria se establezca como única y unívoca, dando la posibilidad metodológica de la desestructuración y reestructuración.

Solo resta decir junto con Pêcheux, que este procedimiento rompe con la idea dicotómica y finalmente positiva de afirmarse en una u otra vereda, de entender las cosas como estructura o como acontecimiento:

Este punto desemboca en el cuestionamiento final de la discursividad como estructura o acontecimiento. (...)

No se trata de querer aquí que todo discurso sea como un aerolito milagroso, independiente de las redes de la memoria y de los trayectos sociales en los que hace irrupción, sino de subrayar que todo discurso marca, simplemente por su existencia, la posibilidad de una desestructuración-reestructuración de dichas redes y trayectos: todo discurso es potencialmente el índice de un cambio en las filiaciones socio-históricas de identificación, en la medida en la que constituye, al mismo tiempo, un efecto de dichas filiaciones y un trabajo (más o menos consciente, deliberado, construido o no, pero en cualquier caso atravesado por las determinaciones inconscientes) de desplazamiento en su espacio: no hay identificación completamente ‘lograda’, es decir, un vínculo socio-histórico que no esté afectado, de una manera o de otra, por una ‘infelicidad’ en el sentido performativo del término –es decir, en este caso, por un ‘error de persona’, esto es del otro objeto de la identificación.

Posiblemente sea una de las razones que hacen que exista algo como las sociedades y la historia, y no solamente una yuxtaposición caótica (o una integración super-orgánica perfecta) de animales humanos en interacción...

La posición de trabajo que aquí evoco en referencia al análisis del discurso no supone, de ninguna manera, la posibilidad de un cálculo de los desplazamientos de filiación y de las condiciones de felicidad o infelicidad del acontecimiento. Supone únicamente que, a través de las descripciones organizadas de montajes discursivos, se puedan identificar los momentos de interpretación en tanto actos que surgen como tomas de posición, reconocidos como tales, es decir, como efectos de identificación asumidos y no denegados.

Para mí, frente a las interpretaciones sin límites en las que el intérprete se ubica como si fuese un punto absoluto, sin otro ni real, se trata de una cuestión ética y política: una cuestión de responsabilidad (Pêcheux, 2013, pp. 17-18-19).



## Capítulo 2. Encuadre teórico y análisis bibliográfico: experiencia y enseñanza puestas en relación

### 2.1. Experiencia

#### 2.1.1. Algunos elementos de la experiencia en la Antigüedad y la Modernidad

Según plantea Agamben (2011), durante la Antigüedad la experiencia no era en concreto un problema. Ésta se situaba por separado del conocimiento de la ciencia. El saber de la experiencia era el saber humano, el que se encontraba en las máximas y proverbios y que tenía efecto de autoridad<sup>20</sup>. En cambio el saber de la ciencia era el saber divino.

En este sentido, se puede observar en Aristóteles (384-322 a.C.) interesantes consideraciones al respecto de la experiencia. Ésta es del orden del hombre común y de la práctica. En el inicio del libro “Metafísica” delimita con claridad la experiencia diciendo que es algo que se obtiene de la práctica, que es de los expertos y de mucha relevancia para resolver problemas que provienen justamente de lo cotidiano.

Una consideración no menor es que la experiencia es del orden de lo humano más que del orden animal. Los animales repiten las cosas por un impulso a diferencia del hombre que lo hace por costumbre y a través de la experiencia. Por tanto, ésta remite a una relación con lo humano más que con lo animal, se podría decir en algún punto, con la cultura más que con la naturaleza, relación esta última que como se verá a lo largo de este capítulo, puede aportar importantes implicancias para pensar la experiencia. A su vez, Aristóteles diferencia la experiencia de las artes y la ciencia, por ser éstas últimas las que se sostienen y producen en

20 Como se verá más adelante, el tema de la autoridad se entiende diferenciando en algún sentido, la cuestión autoritaria de la autorización, ya que en cierta medida la relación autoritaria se puede plantear como una ficción separada del conocimiento y el saber, donde la autoridad es tomada y ejercida por voluntad propia de un individuo o por la concesión de un aparato burocrático, como algo que se puede obtener, dominar, y la autorización se puede entender como conferida más allá de la voluntad de tenerla o no, sino que más bien es una carga, estructural, que adviene intrínsecamente con el relacionamiento con lo que confiere la autoridad. Para este caso: el saber.

relación al saber, a diferencia de la experiencia que es del orden de los expertos pero no de los hombres de la ciencia.

Ciertamente, el resto (de los animales) vive gracias a las imágenes y a los recuerdos sin participar apenas de la experiencia, mientras que el género humano (vive), además, gracias al arte y a los razonamientos. Por su parte, la experiencia se genera en los hombres a partir de la memoria: en efecto, una multitud de recuerdos del mismo asunto acaban por constituir la fuerza de una única experiencia.

La experiencia parece relativamente semejante a la ciencia y al arte, pero el hecho es que, en los hombres, la ciencia y el arte resultan de la experiencia: y es que, como dice Polo, y dice bien, la experiencia da lugar al arte y la falta de experiencia al azar [...]

A efectos prácticos, la experiencia no parece diferir en absoluto del arte, sino que los hombres de experiencia tienen más éxito, incluso, que los que poseen la teoría, pero no la experiencia [...] Pero no es menos cierto que pensamos que el saber y el conocer se dan más bien en el arte que en la experiencia y tenemos por más sabios a los hombres de arte que a los de experiencia, como que la sabiduría acompaña a cada uno en mayor grado según (el nivel de) su saber. Y esto porque los unos saben la causa y los otros no. Efectivamente, los hombres de experiencia saben el hecho, pero no el por qué, mientras que los otros conocen el por qué, la causa (Aristóteles, s. I a.C.<sup>21</sup>/2013, pp. 74-76)

Sin embargo un punto de vista que relativiza ésta relación apromblemática planteada por Agamben (2011), es la que resulta de los estudios de Jay (2009). Si bien durante la era antigua y la medieval, la filosofía platónica y la aristotélica eran las dominantes, la relación con la vida activa, práctica, no era tan sencilla, “(...) el ciudadano griego, en la vida cotidiana de la democrática *polis*, valoraba la *vita activa*. (...) la Atenas de Pericles fue la sede de una práctica política donde los hechos y las palabras eran más importantes que las ideas puras” (Jay, 2009, p. 31).

Podría decirse que el debate actual sobre la importancia o no de la experiencia tanto en la producción de conocimiento como en la vida política es más antiguo que contemporáneo. Si bien Jay (2009) sostiene un planteo similar a Agamben (2011) respecto al desprecio que la

21 Si bien Aristóteles escribió *La Metafísica* en el s. IV a.C., según la presentación de Tomás Calvo Martínez en este libro: “*La Metafísica* fue publicada por el peripatético Andrónico de Rodas (s. I a.C.) a quien se debe la ordenación y edición del *Corpus Aristotelicum*.” (Aristóteles, s. I a.C./2013, p. 9)

filosofía antigua tenía por la experiencia, ésta no era nada despreciada por la cotidianidad de la *polis*.

En este sentido, según Jay (2009), es mayoritariamente Platón quien sostiene tan radical desprecio, encontrándose en Aristóteles cierta ambigüedad. Éste último valora la experiencia en tanto diferencia al hombre del animal, el cual no se rige por un acumulado del orden del razonamiento. Además, plantea que la experiencia es la que posibilita la ciencia y el arte, aunque éstas dos últimas son posibles justamente cuando trascienden a la misma.

De este modo se delinea la distinción dominante en la Antigüedad entre teoría y práctica respecto al saber, donde la experiencia era ubicada en el lugar de la práctica y la sabiduría en el lugar de la teoría; “Con que no se considera que aquellos son más sabios por su capacidad práctica, sino porque poseen la teoría y conocen la causas” (Aristóteles, s. I a.C./2013, p. 77).

Aristóteles establece con claridad una noción de práctica desde su separación radical de la teoría, especialmente respecto a la ciencia. Los fines de una y otra son distintos, mientras la teoría se ocupa de la búsqueda de la verdad de las cosas, la práctica busca resolver los problemas de la cotidianidad;

En efecto, el fin de la ciencia teórica es la verdad, mientras que el de la práctica es la obra. Y los prácticos, si bien tienen en cuenta cómo son las cosas, no consideran lo eterno (que hay en éstas), sino aspectos relativos y referidos a la ocasión presente. Por otra parte, no conocemos la verdad si no conocemos la causa (Aristóteles, s. I a.C./2013, p. 126)

Más adelante, en el apartado 2.2.4., a partir de Marx, se podrá observar otra posibilidad de entender la práctica, donde ésta no se reduce a la idea de una acción o vivencia inmediata, integrada únicamente por la acción misma, al margen de su constitución histórica y cultural, sino que se la entiende en tanto:

Al crear *un mundo objetivo* con su actividad práctica, al *elaborar* la naturaleza inorgánica, el hombre prueba ser un ser esencial consciente, es decir, un ser que trata a la especie como a su propio ser esencial, o

que se trata a sí mismo como ser esencial. Se admite que los animales también producen. Construyen sus nidos, viviendas, como las abejas, los castores, hormigas, etc. Pero un animal sólo produce lo que necesita de inmediato para sí o su prole. Produce unilateralmente, en tanto que el hombre produce universalmente. Produce sólo bajo el imperio de una necesidad física inmediata, en tanto que el hombre produce aún libre de necesidades físicas y sólo produce verdaderamente en libertad a partir de ahí. Un animal sólo se produce a sí mismo, en tanto el hombre reproduce el total de la naturaleza. El producto animal pertenece inmediatamente a su ser físico, en tanto que el hombre enfrenta libremente su producto. El animal forma cosas de acuerdo al nivel y necesidades de la especie a que pertenece, en tanto que el hombre sabe producir de acuerdo al nivel de todas las especies, y sabe aplicar en todas partes el nivel inherente al objeto. Por consiguiente el hombre también forma cosas de acuerdo a las leyes de lo bello.

Es justamente en la transformación del mundo objetivo, en consecuencia, que el hombre realmente se demuestra como un ser *esencial*. Esta producción es su vida activa como especie. A través y a causa de esta producción, la naturaleza aparece como *su* trabajo y su realidad. El objeto del trabajo, es por tanto, la *objetivación de la vida de la especie humana*: porque se duplica a sí mismo no tan sólo como ciencia e intelecto, sino también activamente, en la realidad, y por consiguiente se contempla a sí mismo en un mundo que él ha creado (Marx, 1844/1960, pp.74-75).<sup>22</sup>

Desde esta concepción la práctica ya no podrá ser pensada desde su inmediatez, como la acción misma, desligada del hombre, en su en sí, como un dato natural. El hombre<sup>23</sup>, en tanto tal, en tanto separado de la naturaleza, produce la práctica como forma objetiva del mundo, por tanto inscrita en el lenguaje,<sup>24</sup> no quedando espacio para una constitución de la práctica por fuera de la objetivación de la misma, de su constitución en el registro de la representación y por tanto no liberada de la deriva del significante, en algún punto, constituida dentro de la teoría.

Retomando los planteos de Jay (2002), para la filosofía antigua si bien la experiencia es útil para resolver problemas concretos, prácticos, ésta carece de relevancia para pensar las

22 Hay que tener en cuenta que esta elaboración son manuscritos, que a su vez son elaborados por un joven Marx, con lo cual no se puede afirmar simplemente con este documento que la noción final de práctica de Marx está totalmente contemplada aquí, pero sin embargo y con esta salvedad, sus palabras pueden ser consideradas para este estudio en la posibilidad de una conformación diferente sobre la noción dominante de práctica.

23 La categoría hombre en este trabajo no se refiere al hombre del humanismo, ni al clásico ni al renacentista.

24 Estos aspectos de la verdad, la naturaleza, el lenguaje y el hombre serán desarrollados en diferentes apartados más adelante en este trabajo.

leyes universales, las cuales deben ser elaboradas desde la verdad y como producto de la razón. Así la experiencia en la Antigüedad queda excluida del recinto de lo verdadero, manteniendo ésta característica inalterada hasta llegada la modernidad; especialmente bajo el influjo de las transformaciones promovidas por la ciencia moderna.

### 2.1.2. El giro moderno de la experiencia: su reconfiguración como experimento en la constitución del método científico

La experiencia por sí misma, la que se constituye en lo que vive y le sucede al individuo, no tuvo una mejor recepción durante la era moderna. De hecho, como plantea Jay (2009), Francis Bacon (1561-1626) y René Descartes (1596-1650) plantearon una desconfianza creciente en la idea de que la experiencia, la interior del individuo, pudiera aportar elementos para un conocimiento valedero. La búsqueda de la verdad de estos pensadores no era a través de la “(...) experiencia integrada, equilibrada, holística, aunque siempre flexible y provisoria, tan celebrada en los *Ensayos* de Montaigne” (Jay, 2009, p. 43). Bacon y Descartes fieles representantes de su época, comenzaban a transitar la necesaria vía de la búsqueda de un método, de una forma que asegurara y comprobara la verdad de las cosas, “(...) ellos pretendían una verdad científica y una certeza absoluta basadas en encuentros programados, no aleatorios, con el mundo exterior, así como explicaciones de dichos encuentros regidas por leyes” (Jay, 2009, p. 43).

Con sus diferencias, Bacon y Descartes recogen la experiencia para transformarla en experimento. Es la ciencia moderna la que efectúa la unificación entre experiencia y conocimiento a través del experimento. No se puede conocer si no es a través de la realización de éste: “La certificación científica de la experiencia que se efectúa en el experimento (...) desplaza la experiencia lo más afuera posible del hombre: a los instrumentos y a los números” (Agamben, 2011, p. 14). Ya no es la experiencia del hombre camino a la muerte la que cuenta con la autoridad del conocimiento como Agamben plantea al respecto de la experiencia en Montaigne. ¿Qué es lo que esto significa? Nada muy distante de lo que comenzaba a aparecer en Descartes en el “Discurso del Método” a través de la duda metódica. Los sentidos engañan. La experiencia que se efectúa solo a través de estos carece de verdad, (Descartes, 1637/1981).

El surgimiento del experimento garantiza que la experiencia sea algo realizado en forma planificada por el individuo a través de la existencia de un método. De este modo, la experiencia se exterioriza al individuo, se la ubica en un lugar plenamente programable y controlable.

Esta nueva consideración al respecto de la experiencia es la principal ruptura moderna sobre la misma. Si bien como también plantea Jay (2002), para los antiguos la experiencia no tenía valor frente a la verdad de la razón, era descartada para pensar las leyes universales que de ningún modo podían deducirse de la experiencia que era del orden de los fenómenos y los hábitos, ésta cobraba autoridad al estar integrada plenamente al individuo que la portaba.<sup>25</sup> Pero en su versión como experimento será despojada del individuo y rescatada para el campo del conocimiento. En este pasaje se condena a la experiencia a lo que indefectiblemente no era: método y certeza absoluta del conocimiento. De esta manera el conocimiento ya no está, como en Platón y Aristóteles, en la deducción que confiere la razón y separado de la experiencia, sino en el experimento como método científico. Éste elimina la deducción de la razón como mero subjetivismo y realza la inmediatez de la experiencia dada en el experimento como la verdad positiva:

Bacon consideró la razón deductiva como una forma de esclavitud que nos impide comprobar las conclusiones en el presente y en el futuro. Pero al reemplazar la razón por la experiencia, Bacon introdujo una importante innovación que supuso desconfiar de aquello que hasta entonces había sido considerado experiencia (...) Para Bacon, la experiencia va más allá de registrar de manera pasiva lo que nos sucede o incluso de tratar de prestar atención a la percepción sensorial del mundo exterior. En su lugar, la experiencia implica una confrontación más activa e incluso agresiva con el mundo, que de esta manera activa el vínculo entre experiencia y experimento que siempre constituyó la base del método científico (Jay, 2002, p. 12).

La ciencia moderna efectúa la expropiación de la experiencia al hombre. Ya no es algo que se da en éste, sino fuera de éste. Para retomar la experiencia de la desvalorización que se

25 De hecho, en la ambigüedad planteada en Aristóteles como ya se observara, la experiencia era valorada cuando se la ataba al individuo; "(...) las aseveraciones y las opiniones no fundamentadas de las personas mayores, sagaces y experimentadas merecen tanta atención como las aseveraciones que se sustentan en pruebas, pues dichas personas aprehenden los principios a través de la experiencia" (Aristóteles en: Jay, 2009, p. 31).

tenía por ella en los antiguos, se la codifica a una fórmula que elimina en ella toda posibilidad de ser tenida por el hombre. Antes la experiencia dotaba al hombre de una autoridad que no necesariamente se correspondía con el conocimiento. La experiencia se reflejaba más en la autoridad que en la verdad de la razón. Por eso se recogía en la cotidianidad, como algo que se hacía y que al fin y al cabo se tenía, y de este modo proporcionaba una autoridad: la autoridad del que tenía experiencia. La actualidad muestra otra cosa; “(...) toda autoridad se fundamenta en lo inexperimentable y nadie podría aceptar como válida una autoridad cuyo único título de legitimación fuese una experiencia” (Agamben, 2011, p. 9).

La ciencia moderna encuentra en el experimento la fuerza positiva del nuevo conocimiento. La experiencia traducida en experimento se exterioriza, pero para que ésta sea realizada fuera del hombre, le implicará volverse un método. Este método asegura la certeza y con ello el conocimiento, elementos que desautorizan la vieja experiencia, ya que “(...) una experiencia convertida en calculable y cierta pierde inmediatamente su autoridad” (Agamben, 2011, p. 14).

Este ejercicio está compuesto por otro fundamental y que Agamben destaca como la unificación de los dos sujetos anteriores a la ciencia moderna en un nuevo sujeto. El sujeto de la experiencia que estaba en el sentido común de los individuos y el de la ciencia que estaba en el intelecto agente, se unifican en el nuevo sujeto de la ciencia moderna, en el “(...) *ego cogito* cartesiano, la conciencia” (Agamben, 2011, p. 17). Con esto, aquella experiencia que el individuo podía tener aparte de hacer, ya que era recogida en una experiencia finita que tenía su punto crucial en la muerte<sup>26</sup>, al ser expropiada en el experimento al mundo infinito del conocimiento, ya no es algo que se pueda tener, sino solo que se puede hacer. En la expropiación por el experimento, el conocimiento tiene una producción infinita que ya no depende del hombre finito, ya no se acumula en él la experiencia,<sup>27</sup> sino que es productor de la

26 El planteo de Agamben respecto a una nueva experiencia, implica cambiar el rumbo de su búsqueda. El tradicional recorrido de la experiencia como un camino de madurez hacia la muerte, donde el hombre era preparado para la misma y tenía su máxima total en la experiencia de la muerte, pero de la cual nadie podía volver, debe cambiar su sentido en dirección opuesta hacia la infancia del hombre más que hacia su muerte. Como se podrá ver más adelante, ésta será una de las claves de Agamben para pensar una futura experiencia que aun es posible. La experiencia no como culminación o resultado, sino como apertura.

27 Sería importante, aunque no es menester de este trabajo, revisar esto junto a la idea benjaminiana en la que la experiencia es más del orden de lo artesanal, de los tiempos del artesano, ya que en su pasaje al experimento puede leerse también un pasaje a la cadena de producción, la experiencia que era algo singular, es transpolada en el experimento a producto que puede responder a los tiempos de la producción moderna de la mercancía.

misma en su exterior y al flujo de las necesidades de nuevo conocimiento: “(...) algo que solo es posible *hacer* y nunca se llega a *tener*: nada más que el proceso infinito del conocimiento” (Agamben, 2011, p. 23).

Como se puede observar, se deja destacado aquí, y se retomará en un apartado específico, un cambio importante que implicó este giro de la experiencia hacia el experimento: la constitución de un nuevo sujeto de la experiencia;

El sujeto psicológico, con su historia personal y sus apetitos peculiares, fue separado de su doble epistemológico, concebido este último como una especie de amplio alcance. Como afirma Tayler, lo que Descartes nos pide es 'dejar de vivir 'en' o 'a través' de la experiencia, tratarla como un objeto o, lo que es lo mismo, como una experiencia que bien podría haber sido la de cualquier otro” (Jay, 2009, p. 47).

Por último, en el pensamiento antiguo la experiencia, del orden de los expertos, se valoraba al respecto de la resolución de problemas cotidianos, por lo que su aspecto de utilidad era central. Pero esa utilidad no estaba atada al orden de la verdad de las cosas. Este cambio que une verdad con utilidad, se puede remarcar como otro de los elementos vitales para entender el giro moderno de la experiencia en el experimento;<sup>28</sup>

Freancis Bacon, en particular, procuró vincular la verdad a la utilidad, e integrar la ciencia y la tecnología. Pero se trataba de una empresa cuya finalidad no residía en la experiencia *per se* sino más bien en el conocimiento del mundo externo que esta podía aportar (Jay, 2009, p. 42).

El experimento busca la verdad sobre las cosas en tanto estas confieran alguna utilidad. Las cosas verdaderas son las cosas útiles, con lo que cierto aspecto de instrumentalización recae sobre la verdad. En cierta medida, en la Modernidad la verdad no es tanto una finalidad en sí, no se constituye como un *corpus* con funcionamiento independiente a las necesidades sociales o de la creciente tecnología. Es generalmente el grado de utilidad de determinada

28 Se verá más adelante como esto puede observarse también en la didáctica como fundadora de una teoría moderna de la enseñanza. Teoría basada en el estudio del método.

teoría, invento o producción, lo que la determina como verdad. En realidad la verdad se ata también a la noción de validez.

## 2.2. La desestructuración de la experiencia a partir de conceptos claves para una relación con la enseñanza

### 2.2.1. ¿La experiencia es del orden de lo comunicable?

Esta es una pregunta que para la enseñanza se torna importante al momento de pensar sobre la experiencia. Como será desarrollado a lo largo de los siguientes apartados y especialmente en el que refiere a la enseñanza, el tema de la comunicación parece ser de sentido común para la didáctica. La comunicación se da entre dos individuos o más en un pleno transparente de emisor-mensaje-receptor.<sup>29</sup> Pero como se verá a continuación, esto puede resultar no del todo claro o transparente, especialmente cuando se habla de experiencia. Para demostrar esto se tomará un texto clásico de Benjamin (2015) para pensar la relación entre narración y experiencia en educación: *El narrador*.

La narración es para Benjamin (2015) el género que alberga el consejo; “(...) el narrador es alguien que da consejos a sus lectores. Pero si hoy 'aconsejar' está comenzando a sonar obsoleto es porque la comunicabilidad de la experiencia está en decadencia” (Benjamin, 2015,

29 Otra implicancia tendría aquí la palabra comunicación si no se la entendiera como se expuso recién. Si se toma el diccionario Vox Latino-español, se podrá observar que la comunicación tiene que ver con la puesta en común, ya sea desde la *communicatio*, como desde la *communico*: “**Communicatio** -ōnis f.: comunicación, participación (c. *Utilitatum*, comunidad de intereses; *sermonis* c., intercambio de opiniones, de palabras) // figura retórica en la que se pide la opinión de los oyentes. **Communico** 1 tr.: poner en común, compartir (...) // recibir en común, participar de” (Vox Latino-español, 1992 p. 93). Y como se verá más adelante, Esposito (2003) plantea que al contrario de como todas las filosofías modernas han planteado lo común como un compartir una propiedad, lo común se define por una no propiedad. Lo común es la ausencia de toda propiedad. Con lo cual podría plantearse que la comunicación no es solo un compartir un mensaje que será apropiado por el receptor, como si fuera un intercambio transparente bajo un mismo código, sino que comunicación podría tener que ver con la obligatoriedad de ponernos en común, de apertura a la relación dada en el *cum* como plantea Esposito (2003). Obligatorio dada en la necesidad del hombre de ser “con” otros. Este trabajo de investigación no abarcará este tema, ya que se podría profundizar largamente en él, pero se deja planteada la posibilidad de entender la comunicación desde un marco diferente al que se plantea la didáctica en las formas generales de entender la comunicación desde la positividad del hecho como transmisión transparente. Desde esta nueva posibilidad, se podría realizar un estudio al respecto de las implicancias de la comunicación en la teoría de la enseñanza.

p. 109). La experiencia implica la sabiduría inscrita en el consejo que Benjamin plantea como elemento fundamental en la narrativa. Pero en los comienzos de la época moderna, el género de la novela sustituye paulatinamente a la narrativa, con la condicionante de que la novela a diferencia de la narrativa se despoja del consejo; “El novelista, por su parte, está aislado. La novela nace de la mano del individuo solitario que ya no puede expresarse de forma ejemplar, que ya no tiene consejos ni para sí ni para otros” (Benjamin, 2015, p. 110). Los personajes de la novela, como el Quijote, “(...) carecen completamente de consejo y no contienen la más mínima chispa de sabiduría” (Benjamin, 2015, p. 110).

A pesar de que se debería profundizar y aclarar cuál es la idea de consejo en Benjamin, se puede establecer que la narrativa implica, al menos aparentemente, una relación con el saber distinta a la de la novela. No es menor la consideración que realiza Benjamin respecto a que la novela nace en la constitución de la soledad del individuo. Se podría pensar que su análisis marca un corrimiento; lo que se ubica como centro en la narrativa es el consejo, el cual se transmite en la experiencia porque no se personaliza, no se ata al individuo, mientras que en la novela lo importante es lo que le ocurre al individuo.

En este punto, la narrativa sufre un declive con la Modernidad. Benjamin (2015) plantea como un proceso conjunto la falta de la experiencia con el declive antes mencionado. Esta constatación se da no solo por el surgimiento de la novela, sino más contemporáneamente con la difusión de la información como nuevo modo de comunicación.

El valor de la información está en la posibilidad de su verificabilidad, (Benjamin, 2015) dimensión que se puede considerar importante para la lógica moderna y positivista de la verdad emergida de la verificación. También se puede observar su carácter fugaz; podría decirse que de un modo funcional al sistema de producción, su característica de caducidad posibilita establecer una cadena de producción y consumo; en la era de la exacerbación del consumo, la información en su constitución efímera se agota en el instante que es consumida.<sup>30</sup>

30 Esta sustitución de la narración por la información permitirá incluir, más adelante en el análisis, la posibilidad de pensar la figura del docente en relación a esto. Ya que el docente puede officiar de informante si el conocimiento se aborda como un dato, como algo sólido y verificado que se transmite en términos totales, o sea, que la totalidad del dato es traspasable y aprehensible, o si el estudiante puede aprender el conocimiento en la idea de práctica, si es que ésta implica recoger de lo sucedido una serie de datos.

El valor de la información no sobrevive al momento en que resulta novedosa. Vive tan sólo un momento y debe rendirse a éste por completo, explicarse sin perder tiempo. Un relato es diferente porque no se extingue; conserva y concentra su fuerza y es capaz de liberarla incluso después de un largo tiempo (Benjamin, 2015, p. 113).

Como el consejo en la narración, el dato constituye el elemento central de la información. Su relevancia está en su capacidad de ser verificable, comprobable e inmediato. En cambio la narración no brinda a un escucha una información, un dato veraz, sino una posible experiencia a interpretar e integrar. Haciendo una interpretación particular, se podría decir que no se agota porque la experiencia no es consumible. Tiene un efecto movilizador en quien escucha, porque sin pedir autorización se aloja en la memoria, y se puede decir, genera efectos *a posteriori*.

Sin embargo ¿por qué la narración es donde la experiencia se manifiesta? Y con esto, ¿qué implica la narración? Este detalle puede ser importante para establecer algunas relaciones con la enseñanza. Obsérvese el siguiente análisis que Benjamin realiza en *El Narrador* tras relatar brevemente cierto pasaje de una de las historias de Herodoto, sobre el cual Montaigne regresa:

Así, Montaigne se refirió a esta historia y se preguntó por qué el rey egipcio se lamenta sólo al ver al criado. Así responde: 'Es que estaba ya tan lleno de dolor que necesitó apenas un pizca más para desbordarse'. Pero uno también podría decir: 'El rey no sufre por el destino de la realeza, pues es su propio destino'. O también: 'Sobre el escenario nos conmueven situaciones que en la vida cotidiana no; para el rey, este criado era sólo un actor'. O si no: 'El gran dolor está reprimido y aparece sólo con la relajación. Ver al criado fue la relajación'. Herodoto no ofrece explicaciones. Su informe es de lo más frío. Es por ello que esta historia del antiguo Egipto todavía, después de miles de años, genera desconcierto y reflexión. Se parece a las semillas que, depositadas durante siglos en las habitaciones herméticamente cerradas de las pirámides, aún conservan su poder germinativo (Benjamin, 2015, pp. 113-114).

Con esto se plantea mostrar cómo en Benjamin, la estructura que éste le confiere a la narrativa, la forma de ésta, permite que lo narrado pueda volver una y otra vez a decir algo diferente, a mantener un efecto permanente sobre el que escucha, a no conceder al campo de la representación la posibilidad de encerrar el suceso de una vez y para siempre en un único significado.

Se retomará más adelante esta forma de comprender la narrativa para pensar lo que sucede en la enseñanza, pero a modo de adelanto, se puede inferir que el planteo de Ives Chevallier (1991) sobre la noción de posterioridad en la enseñanza, tomada de la teoría freudiana (Behares, 2008c), donde aquello sucedido que encuentra alojamiento en la memoria, retorna al realizar sobre ello una nueva experiencia con un nuevo sentido, parece tener cierto punto de relación con los planteos de la experiencia y la narrativa por parte de Benjamin en este texto en particular. La narrativa no cierra, sino que queda suspendida en el tiempo, no se verifica, porque no arroja un dato, sino la materia para que algo del orden del pensamiento se pueda poner a funcionar una y otra vez, ya que nunca se alcanzará un significado único.

Por eso la experiencia en la novela se desvanece, porque, de lo que se puede observar en Benajmin (2015), la novela permanentemente busca cerrar los sentidos sobre sí misma, sobre lo que inmediatamente trata de transmitir. Confiere una única opción, y representa una única imagen para el que la lee.

Más lejos se encuentra de la información. La forma de esta última pone de relieve lo imposible de participar en la experiencia. La información tiene la pretensión por medio del dato, de ser acabada en sí misma. Intenta no ser otra cosa que lo que transmite. Por lo cual, al ser efectivamente transmitida, se agota su función y parece su sentido cuando una nueva información es producida. Se podría plantear que la noción de posterioridad de la enseñanza no podría articularse con la estructura y forma de empleo de la información.

Si bien, la reducción del lenguaje al acto de una comunicación transparente entre dos individuos refiere, como se verá más adelante en Behares (2008b), al campo de la fantasía enmarcado en el imaginario, es importante al menos mencionar, que desde la lectura que aquí

se hace de Benjamin (1972), se puede desprender que la experiencia no le pertenece al individuo, ésta no es controlable por él y por tanto, su transmisión no puede ser un simple recurso de la voluntad.<sup>31</sup> Si bien, la figura del narrador Benjamin la individualiza, la apega a la vida de un hombre; “El narrador es el hombre que permite que la gentil llama de su relato consuma completamente la mecha de su vida” (Benjamin, 2015, p. 136), la forma en que Benjamin (1972) ubica la experiencia respecto a la memoria, del orden de lo inconsciente, como ya se verá más adelante en este capítulo, habilita a pensar que la experiencia en Benjamin es algo por fuera del individuo. El sujeto de la experiencia no es el individuo, sino que éste embraga en el individuo, pudiendo transmitirse al margen de las voluntades del transmisor y el escucha, algo inconcebible al acto comunicativo planteado en la didáctica. Así se parte de inferir en esta investigación particularmente, que la experiencia así entendida, obedece más a una dinámica de estructura y acontecimiento que a una de estabilidad y predicción. El fundamento de esto continuará siendo trabajado y abordado a lo largo de los siguientes apartados.

### 2.2.2. El sujeto de la experiencia

En este punto de la investigación se hace necesario establecer una diferencia. ¿De qué sujeto se habla cuando se habla de experiencia? Como se podrá ver más adelante, para la didáctica el sujeto de la experiencia es sin lugar a dudas el individuo. Individuo que por demás puede comunicar la experiencia a partir de lo que éste recoge de lo vivido. Comunicación transparente que se da en el acto educativo. Pero si entre sujeto de la experiencia e individuo se abre una brecha, un espacio que oficia de dislocamiento, de discontinuidad, ¿qué efectos podría tener esto para la enseñanza?

Como ya se ha podido observar en un apartado anterior, durante la Antigüedad el sujeto de la experiencia fue el sentido común que se acumulaba en el individuo con el pasar del tiempo y la experticia respecto a algo. A pesar que el individuo durante dicho período no era

31 La explicación de esta afirmación puede encontrarse en el punto 2.2.7 donde se analiza la relación entre experiencia y vivencia. Allí podrá encontrarse el análisis que Benjamin toma de Freud respecto a la memoria como un aparto al margen de la voluntad consciente. En esta última se ubica el recuerdo, en cambio la memoria se ubica en el inconsciente.

hipostasiado como en la Modernidad, y justamente por esto, es que se le entrega la habilidad de la experiencia como una condición común a los hombres. Sin embargo el sujeto del conocimiento no era ese individuo experto, sino que se encontraba en lo que con Agamben (2011) ya se planteó en este trabajo como intelecto agente.

La ciencia moderna, como ya se dijo, ata en el experimento al intelecto agente con el individuo que experimenta pero en la distancia dada por la objetividad, por la instrumentalización de la experiencia, dejando por fuera la verdad que viniese por vía de la lógica y el razonamiento, como también el sentido común, y expropiando al individuo la facultad de tener y hacer experiencias. La experiencia interior que planteaba Montaigne “(...) fue reemplazada por los datos confirmables intersubjetivamente del experimento controlado” (Jay, 2009, p. 46). Esta forma de entender al sujeto a partir de Bacon y del *cogito* cartesiano, quitan el matiz subjetivo del sujeto psicológico de Montaigne y se abre al nuevo sujeto epistemológico, a “(...) una 'visión desde ninguna parte', es decir de una visión sin referente subjetivos del que ve” (Jay, 2009, p. 46-47).

El “proceso infinito del conocimiento” al cual se refiere Agamben (2011) se instala con la experiencia contenida en el sujeto epistemológico. La separación entre individuo y experiencia dada en el experimento permite el eterno funcionamiento de este al margen de la vida particular del individuo que vive cierta etapa de este proceso infinito. “Bacon, Descartes y sus epígonos replicaron que el sujeto de la experiencia científica, la comunidad en marcha de los investigadores desinteresados, era inmortal. La experiencia límite de la muerte ya no interrumpía su interminable búsqueda de conocimiento” (Jay, 2009, p. 47).

De este modo, la Modernidad ha sido un período que se ha caracterizado por despersonalizar al sujeto, y en este proceso se encontraba inmersa y en juego la noción de experiencia. Pero el asunto de la experiencia del individuo siempre estuvo en constante tensión. Diferentes filósofos de esta época no han podido dejar pasar por alto la misma, aunque con supuestos diferentes, aquella experiencia que en la Antigüedad reposaba tranquila en el acto cotidiano del individuo, en la Modernidad pasa a ser un problema.



Por ejemplo Kant, sobre el cual Agamben (2011) se refiere en particular para ubicar el problema de la experiencia, posicionaba en el yo pienso el “(...) sujeto trascendental que de ninguna manera puede ser sustancializado o psicologizado, de la conciencia psicológica o *yo empírico*” (Agamben, 2011, p. 36). La experiencia así queda relegada al límite de lo trascendental:

(...) ambos conceptos, <<trascendental>> y este tercer significado de <<trascendente>>, están de hecho enfrentados en común al concepto de experiencia; ambos tienen que ver algo con lo que tiene que ser válido independiente de la experiencia. Pero el concepto de lo trascendental aprehende aquello que precede a la experiencia, aquello que hace posible la experiencia, como una condición de la razón, como una condición de lo intelectual, en oposición al dogmatismo metafísico (...) Por lo tanto: lo trascendental es en Kant más bien la trascendencia de nuestro intelecto, en cuanto proporciona las condiciones que hacen posible algo como experiencia y, gracias a ello, van más allá, si ustedes quieren, de la experiencia, pero, por otro lado, y esta es una de las dificultades más considerables de la *Crítica de la razón pura*, estas condiciones sólo deben ser válidas si se refieren de nuevo a la experiencia (Adorno, 2015, p. 76).

Por tanto el “yo pienso” trascendental de Kant, no es del orden de un individuo o un yo empírico que hace, padece o vive una experiencia, no es una sustancia, sino aquello que permite la posibilidad de la experiencia sin ser una sustancia en sí, ya que solo puede pensarse y nunca conocerse. Solo en este yo pienso, como conciencia trascendental, las experiencias pueden volverse conocimiento y no un conjunto de percepciones.

Sobre esta separación, como plantea Agamben, Hegel buscará la “(...) reunificación del sujeto trascendental y de la conciencia empírica en un único sujeto absoluto” (Agamben, 2011, p. 39). Pero tampoco este sujeto absoluto en ningún caso se corresponderá con un yo empírico. En esa unidad del sujeto absoluto lo que tiene lugar es la experiencia en el movimiento dialéctico del espíritu. Más adelante se volverá sobre este punto específico en Hegel, pero con este movimiento, lo que él pretende es romper con el estatismo de los conceptos figurados en contrapuestos que deben su posibilidad a la no mediación. Hegel, a través de la crítica de Kant, busca ir más allá de él. Tomando la base de lo trascendental,

Hegel había hecho justicia al criticismo kantiano al criticar el propio dualismo kantiano de forma y contenido y hacer entrar en una dinámica las rígidas determinaciones diferenciales de Kant y, según la interpretación de Hegel, también de Fichte, mas sin sacrificar la insolubilidad de los momentos a una chata identidad inmediata. En su idealismo, la razón se convierte en crítica en un sentido que critica nuevamente a Kant al hacerse negativa, movilizadora de la estática de los momentos, que, sin embargo, se retienen como tales. La reflexión atraviesa de tal manera los polos, que Kant había contrapuesto, de forma y contenido, naturaleza y espíritu, teoría y praxis, libertad y necesidad, cosa en sí y fenómeno, que ninguna de estas determinaciones queda en pie como algo último (Adorno, 2012, p. 234).

El problema que detecta en esto Agamben es la nueva unidad que la dialéctica hegeliana pretende establecer en dicho sujeto. En el devenir su negatividad misma, la conciencia abarca todos los momentos y los opuestos entre sujeto y objeto, detentando una unidad en la diferencia que llega al absoluto, unido nuevamente en la conciencia;

El dominio de la dialéctica en nuestra época, mucho más allá de los límites del sistema hegeliano, empezando por el intento de Engels de construir una dialéctica de la naturaleza, tiene sus raíces en esa concepción del carácter negativo e inapropiable de la experiencia, es decir, en una expropiación de la experiencia en la cual sustancialmente todavía vivimos y a la cual la dialéctica (como *dia-légesthai*, reunirse y dialogar a través de) tiene precisamente el deber de asegurarle una apariencia de unidad. Por lo tanto, una crítica de la dialéctica es una de las tareas más urgentes que actualmente se le plantean a una exégesis marxiana que verdaderamente se haya liberado del hegelianismo, si es cierto, como lo es, que resulta contradictorio proclamar la abolición del sujeto hegeliano (la conciencia) y conservar luego mediante la dialéctica su estructura y su contenido esenciales (Agamben, 2011, pp. 41-42).<sup>32</sup>

Luego del pasaje por una crítica a otras formas de la experiencia y el sujeto de ésta, como ser la de ubicar la sustancia del sujeto en una psique, un yo psico-somático elaborado por la psicología científica, o la experiencia pura de Dilthey y Bergson que “(...) le oponen el

32 En algún punto quizás, como también plantea Theodor Adorno: “En la objetividad de la dialéctica hegeliana, que echa abajo todo mero subjetivismo, se esconde algo de la voluntad del sujeto de saltar por encima de su propia sombra; el sujeto -objeto de Hegel es un sujeto” (Adorno, 2012, p. 238), por lo que no queda resuelta la contradicción de la pretendida unidad de la diferencia, ya que esa unidad sostiene finalmente la primacía del sujeto como conciencia.

carácter no sustancial, sino puramente cualitativo de la conciencia tal como se revela en la experiencia inmediata (...)” (Agamben, 2011, p. 43), Agamben plantea el derrotero por donde entiende la posibilidad de la experiencia. O como había planteado al comienzo de *Infancia e Historia*, cosechando la herencia benjaminiana: “(...) preparar el lugar lógico donde esa semilla [la de una experiencia futura] pueda alcanzar su maduración” (Agamben, 2011, p. 10).

Para Agamben, una de las líneas por donde esta experiencia futura podrá buscarse tiene su lugar en el psicoanálisis:

Como lo muestra claramente su atribución a una tercera persona, a un *Es*, la experiencia inconsciente de hecho no es una experiencia subjetiva, no es una experiencia del *Yo*. (...) el psicoanálisis nos revela justamente que las experiencias más importantes son aquellas que no le pertenecen al sujeto, sino al “ello” (*Es*). El “ello” no es sin embargo la muerte, como la caída de Montaigne, puesto que ahora el límite de la experiencia se ha invertido: ya no está en dirección a la muerte, sino que retrocede hacia la infancia. En esa inversión del límite, así como en el pasaje de la primera a la tercera persona, debemos descifrar los rasgos de una nueva experiencia (Agamben, 2011, pp. 52-53).

A través del psicoanálisis se introduce a la cuestión del lenguaje. Es en el sujeto del lenguaje donde la experiencia encuentra su límite y su posibilidad. “Un planteamiento riguroso del problema de la experiencia debe entonces toparse fatalmente con el problema del lenguaje” (Agamben, 2011, pp. 57-58). En apartados siguientes, se podrá observar que las afectaciones del psicoanálisis y la consideración del lenguaje en el análisis, son los metabolizadores de una posible relación entre experiencia y enseñanza que en este trabajo se intenta establecer.

Pero también se verá más adelante, que lo dominante en el campo de la enseñanza a partir de la didáctica comeniana y seguramente al influjo de la psicología del siglo XX, es la unificación del sujeto epistemológico con el sujeto psicológico. La experiencia en el campo educativo y de la enseñanza retoma como sujeto de éste al individuo, ya sea porque la experiencia es lo acumulado en lo vivido por él, al estilo de la vieja experiencia, y en algún punto retomado por ejemplo por Larrosa (2006), o porque es lo que éste realiza a través del experimento, en una unión vital que las ciencias experimentales parecen separar, pero que en

su aplicación al campo educativo, contradictoriamente, se parece volver a unificar. El sujeto de la experiencia en la enseñanza no deja de ser un sujeto de la conciencia, un individuo. Como lo manifestaba John Dewey a pesar de entender la experiencia como experimento<sup>33</sup> y en relación con las ciencias experimentales: “la educación, para alcanzar sus fines respecto al individuo y a la sociedad, tiene que basarse en la experiencia la cual es siempre la experiencia vital real de algún individuo” (Dewey, 1967, p. 115).

En este sentido, un trato particular merecerán los planteos de Jorge Larrosa al respecto de la relación entre experiencia y educación, ya que el planteo sobre el sujeto de la experiencia es posicionalmente contrario al sujeto de la ciencia moderna, al sujeto del experimento. Se puede decir que los planteos de Larrosa se diferencian en algún punto de los de Dewey, aunque en otros se acercan. Larrosa plantea que “La experiencia, a diferencia del experimento, no puede planificarse al modo técnico” (Larrosa, 2006, p. 99). Para Larrosa la función de la subjetividad es central y se podrá observar en siguientes apartados como el individuo cobra un papel fundamental, aunque en un planteo algo diferente a los del filósofo norteamericano, ya que el sujeto de la experiencia es el individuo, y como ya se vio, el sujeto de la experiencia en el experimento se objetiva, aunque en educación la centralidad del individuo sigue siendo primordial.

### 2.2.3. La relación entre experiencia y lenguaje al margen de lo comunicable

Según Agamben (2011), el sujeto se constituye en y a través del lenguaje; no es posible que haya sujeto en ausencia del lenguaje, como un *a priori*, sino que el sujeto es del orden del lenguaje. La idea de un sujeto pre-lingüístico es un mito, ya que es el lenguaje quien produce al hombre como sujeto. Por tanto, el lugar donde el lenguaje estuviera ausente, sería el lugar sin habla, y ese lugar implicaría por eso mismo un lugar sin sujeto, un lugar donde Agamben ubica la infancia del hombre y con ésta la experiencia muda.<sup>34</sup>

33 La relación entre experiencia y experimento en Dewey se analiza en el apartado 2.2.8., donde se trabaja la relación de la vivencia y experimento con el campo educativo.

34 Esta noción de experiencia muda la toma de Husserl, quien Agamben plantea como el que “(...) había efectuado el máximo acercamiento a la idea de experiencia pura, es decir, que fuera anterior tanto a la subjetividad como a una supuesta realidad psicológica. Por ello resulta extraño que luego haya podido identificarla con su 'expresión' en el *ego cogito*, es decir, con su transformación de *muda* en *hablante*”

(...) la constitución del sujeto en el lenguaje y a través del lenguaje es precisamente la expropiación de esa experiencia “muda”, es desde siempre un “habla”. Una experiencia originaria, lejos de ser algo subjetivo, no podría ser entonces sino aquello que en el hombre está antes del sujeto, es decir, antes del lenguaje: una experiencia “muda” en el sentido literal del término, una *in-fancia* del hombre, cuyo límite justamente el lenguaje debería señalar (Agamben, 2011, p. 63).

Por lo tanto, la experiencia muda sería esa *infantia*<sup>35</sup> del hombre, sin habla, pero sin embargo “(...) no podemos acceder a la infancia sin tropezarnos con el lenguaje (...)” (Agamben, 2011, p. 65). Por lo cual podría inferirse que es un imposible de representar, o sea, algo que la palabra no logra alcanzar, porque en cuanto se dice sobre ese algo, ya se representa, dejando de ser algo mudo y por fuera del lenguaje. Sería algo previo al lenguaje, pero que no sería posible de acceder si no es a través de él; por tanto su representación cabal debería exceder al lenguaje, por ser la experiencia muda en ausencia de éste, en la infancia; pero esto es imposible de realizar ya que solo se representa en el lenguaje, quedando la experiencia muda en un registro inaccesible.

El lenguaje señala el límite de la infancia y ésta del lenguaje. Son límites totalmente infranqueables ya que de alguna manera uno es la negación del otro. Pero se podría decir que esta negación no es una ausencia total de implicancia, sino que están de algún modo imbricadas, sin un origen único y primero que derive uno en el otro.

Infancia y lenguaje parecen así remitirse mutuamente en un círculo donde la infancia es el origen del lenguaje y el lenguaje, el origen de la infancia. Pero tal vez sea justamente en ese círculo donde debemos buscar el lugar de la experiencia en cuanto infancia del hombre. Pues la experiencia, la infancia a la que nos referimos no puede ser simplemente algo que precede cronológicamente al lenguaje y que, en un momento determinado, deja de existir para volcarse en el habla, no es un paraíso que abandonamos de una vez por todas para hablar, sino que coexiste originariamente con el lenguaje, e incluso se constituye ella misma mediante su expropiación efectuada por el lenguaje al

(Agamben, 2011, p. 46).

35 Como lo sugiere Agamben 2011 y se puede corroborar en el Diccionario Ilustrado Vox de traducción del latín al español: “**Infantia**: incapacidad de hablar, infacundia. // infancia, niñez” (Vox Latino – Español, 1992, p. 246). También “**Infans –ntis (in, fari)**: mudo, que no habla // incapaz de hablar, infacundo // que aún no puede hablar, niño // infantil, pueril” (Vox Latino – Español, 1992, p. 246)

producir cada vez al hombre como sujeto (Agamben, 2011, pp. 64-65).

Si la experiencia se puede ubicar en el círculo en que infancia y lenguaje se imbrican, se podría plantear que en ese círculo en que el lenguaje revela al hombre su infancia, o sea, lo expone, lo hace salir del lugar mudo,<sup>36</sup> esa instancia se establece como experiencia. Así podría deducirse que experiencia y lenguaje son la condición de posibilidad para que el hombre se conforme como tal, en tanto ser hablante, (Rodríguez Giménez, 2014) pero no como un acto único y original, sino como una conformación que constantemente se actualiza.

Ante estas consideraciones, en algún punto, esta experiencia se podría relacionar con la enseñanza<sup>37</sup>, y por tanto cada acto de enseñanza, en determinado punto, no puede ser otra cosa que la perpetua inscripción del viviente en el lenguaje. Esta experiencia y por tanto la enseñanza, no es la que hace un hombre sobre otro hombre, sino la que hace el lenguaje sobre el viviente, lo cual implica eventualmente la interacción de un hombre con otro, la de un maestro con un aprendiz, la de alguien con la intención de enseñar y otro de aprender, pero siempre en la experiencia del lenguaje, en la que el hombre no es otra cosa que un efecto del lenguaje, ya que el hecho empírico de las intenciones de un maestro y un aprendiz, no son la condición estructural de la enseñanza, sino que la condición principal es la existencia del *significante*.<sup>38</sup>

Queda establecido por Agamben que la infancia no es algo separado del lenguaje, sino que *es* en la medida que éste le muestra el límite y de algún modo la define en este sentido. Lo

36 Podría decirse del lugar mudo, del lugar en ausencia de habla, con lo cual también se podría pensar en el lugar del imposible saber, lugar que sin embargo es condición de posibilidad de la experiencia de que un viviente sea tomado en el campo del lenguaje, la experiencia de ser hablante. En ausencia de esta experiencia no habría otra cosa que organismos vivientes, y como dice Rodríguez Giménez tomando como referencia a Milner: “Se trata de seres hablantes, no sólo de organismos vivos” (Rodríguez Giménez, 2014, p. 140). En este sentido, para esta investigación, lo vivo, lo viviente, será considerado aquello que refiere al organismo, la vida biológica, física como la que es planteada por Ricardo Crisorio (2015).

37 Como se verá en siguientes apartados, entre lenguaje y enseñanza se establece una relación que en algún punto es constitutiva, estructural, marcando una necesidad una de otra; “(...) la enseñanza siempre fue considerada en su relación con el lenguaje: ambos, lenguaje y enseñanza, son fenómenos inherentes básicos a toda cultura, y registros suficientes para su mantenimiento y continuidad” (Behares, 2011, p. 22).

38 Más adelante se desarrollará este tema, pero se deja planteado que la voluntad de enseñar y de aprender no garantizan la enseñanza, ya que se puede hasta enseñar y aprender más allá de la voluntad de los individuos. Se enseña y aprende evidentemente si hay aquello que se llama individuo, pero a condición de la inscripción en el lenguaje y de que algo del orden del saber entre en juego en la relación. Es más, aquello que se llama individuo se puede comprender como tal, en tanto se inscribe en el lenguaje. En los apartados 2.3.3. y 2.4.1. se profundiza sobre este tema.

cual da la pauta de que la infancia no es un momento empírico que se puede rastrear en un individuo yendo al momento de la ausencia del lenguaje, porque ese momento no puede emerger si no es a través del lenguaje y dejando de ser lo que es: infancia, para situarse en el mundo del habla. No hay una “realidad psíquica” anterior en esa experiencia muda, pero el lenguaje es también condicionado por la infancia. Ésta se traduce como límite del lenguaje que lo constituye: “(...) el hecho de que haya una infancia, es decir, que exista la experiencia en cuanto límite trascendental del lenguaje, excluye que el lenguaje pueda presentarse a sí mismo como totalidad y verdad” (Agamben, 2011, p. 69). Este es quizás un punto en que se podría establecer una superación de la idea de espíritu absoluto de Hegel<sup>39</sup>, donde la identificación entre sujeto y objeto se da de manera tal que el espíritu como absoluto se designa a sí mismo. Esta no identificación que plantea Agamben entre infancia y lenguaje, salva la posibilidad de su disolución en un origen armónico, sin tensión, donde la verdad estuviese dada en sí, por la identificación en el absoluto. Es en la implicancia de la identificación y no identificación, donde se condensa la posible experiencia. Desde este enfoque teórico no hubo, ni habrá, un origen orgánico y armónico entre experiencia y lenguaje, entre naturaleza e historia. La condición de existencia de ambas es la fractura como momento fundacional, pero con ausencia de un origen sin fractura.

El lenguaje no se corresponde ni a la hipótesis de su invención por el hombre, ni a la invención divina, sino que hace a lo constitutivo de lo humano. No se lo puede elaborar, no es solo producto del trabajo del hombre, pero tampoco es una totalidad que se puede cerrar sobre sí misma para auto-explicarse, sino un lugar donde lo humano y lo no humano se acercan y distancian en un mismo movimiento:

(...) se trata de tomar conciencia de que el origen del lenguaje debe situarse necesariamente en un punto de fractura de la oposición continua entre lo diacrónico y lo sincrónico, lo histórico y lo estructural, donde sea posible captar, como un *Urfaktum* o un *archiacontecimiento*, la unidad-diferencia entre invención y don, humano y no humano, habla e infancia (Agamben, 2011, p. 67).

39 “Impulsándose a sí misma hacia su existencia verdadera, la conciencia llegará entonces a un punto en que se despojará de su apariencia de llevar en ello algo extraño que es solamente para ella y es como un otro y alcanzará, por consiguiente, el punto en que la manifestación se hace igual a la esencia y en el que, consiguientemente, su exposición coincide precisamente con este punto de la auténtica ciencia del espíritu y, por último, al captar por sí misma esta esencia suya, la conciencia indicará la naturaleza del saber absoluto mismo” (Hegel, 2012, p 60).

Esa unidad-diferencia contiene, no una unidad absoluta, ni la síntesis de éstas, sino la perpetua imbricación de una con la otra, de sostener su diferencia en el momento de unidad. Es un espacio y un tiempo no lineal ni sustancial, sino estructural y perpetuo, sin inicio ni fin y sin lugar a alcanzar. Un punto irreductible e imposible de llenar, un espacio vacío que posibilita que algo en él se ponga para reactualizar el vacío en ese mismo instante. Un vacío que genera el significativo que remite a, y produce, ese vacío.

De esta manera, en su proyecto de una experiencia futura, Agamben resuelve dejar de lado la idea del origen que proyecta en una secuencia cronológica una lógica de la primacía de lo primero. No hay un antes y un después del habla y por eso una experiencia muda anterior y fundadora del lenguaje a la que se debiera acceder de alguna forma. En este sentido, como dice Lacan “(...) sobre la cuestión del origen del lenguaje; el lenguaje está ahí, es un emergente. Y ahora que ha emergido, ya jamás sabremos cuándo ni cómo ha comenzado, ni cómo era antes de que estuviera” (Lacan, 1953, pp. 11-12).

El lenguaje, “(...) funda por sí mismo la posibilidad de que haya algo llamado 'historia' (...)” (Agamben, 2011, p. 66). Dice que es en sí historizante, pero no por eso anterior a la infancia del hombre, porque es en el límite que ésta le ofrece al lenguaje, donde éste puede constituirse. De lo contrario, si el lenguaje fuese del orden de la naturaleza del hombre, el hombre no se separaría nunca de su naturaleza y no podría producirse como tal. Sería por siempre naturaleza y en tanto ser solo ésta, sería por siempre indiferenciado e indiferenciable.

Imaginemos a un hombre que naciera ya provisto de lenguaje, un hombre que desde siempre fuese ya hablante. Para tal hombre sin infancia, el lenguaje no sería algo preexistente de lo que debe apropiarse, y para él no habría fractura entre lengua y habla, ni devenir histórico de la lengua. Pero por eso mismo, un hombre así estaría inmediatamente unido a su naturaleza, sería desde siempre naturaleza y no encontraría en ninguna parte una discontinuidad y una diferencia donde pudiera producirse algún tipo de historia. Como el animal, del que Marx dice que “es inmediatamente uno con su actividad vital”, se confundiría con ésta y nunca podría oponerla a sí mismo como objeto (Agamben, 2011, pp. 71-72).

Esto no significa ningún sentido en contra de la naturaleza o antinatural, sino plantear una estructura de funcionamiento, la cual no es posible esquivar por una voluntad netamente humana de unidad plena e identificatoria con una naturaleza que se entienda más allá o anterior al hombre. El único acceso a la naturaleza es en la fractura con ésta, en poder observarla para decir algo sobre ella. La única identificación inmediata del hombre es con esa unidad-diferencia.

En este sentido, cabe acotar una precisión. Paul Ricoeur (1971) plantea que si bien Saussure estableció la diferencia entre lengua y habla, dando ciertas posibilidades de investigación, “La formulación de esta antinomia es actualmente la condición de retorno a una intelección integral del lenguaje; *pensar* el lenguaje sería pensar la unidad de aquello mismo que Saussure ha separado, la unidad de la lengua y del habla” (Ricoeur, 1971, p. 80). Esta unidad no es la desaparición de la diferencia, sino comprender su imbricada relación, constitutiva una de otra. Esa antinomia entre lengua y habla, para pensarse en un sentido verdadero, “(...) debería poderse producir el acto de habla en el medio mismo de la lengua, a la manera de una promoción de sentido, de una producción dialéctica, que haga aparecer el sistema como acto y la estructura como acontecimiento” (Ricoeur, 1971, p. 80). Imbricación que se da en el discurso como acontecimiento:

La misma expresión “instancia de discurso” indica suficientemente que no basta yuxtaponer una vaga fenomenología del acto de habla a una rigurosa lingüística del sistema de la lengua, sino que se trata de enlazar la lengua y el habla en la obra del discurso (Ricoeur, 1971, p. 83).

De este modo, el lenguaje no es ni pura estructura en el sentido particular de un sistema cerrado de signos, ni puro acontecimiento en el devenir infinito del habla. Tampoco la separación radical que habilita la idea de pensar estas dos por separado originariamente. Sino lo que Ricoeur entiende como una unidad enlazada en la diferencia; “Se trata entonces de encontrar instrumentos de pensamiento capaces de dominar el fenómeno del lenguaje, que no es ni la estructura, ni el acontecimiento, sino la incesante conversión de uno a la otra en el discurso” (Ricoeur, 1971, p. 86).

De este modo se retoma el pensamiento de Agamben, entendiéndolo para esta investigación, como ese intento de encontrar instrumentos para dar cuenta de una experiencia constitutiva de la historia del hombre, como la experiencia del lenguaje. Así, el hombre sin historia sería un hombre sin verdad, sin saber. La experiencia como infancia del hombre, encuentra en el lenguaje un compromiso ineludible. Ese compromiso es con la verdad. Ya que la verdad solo puede pensarse allí donde infancia y lenguaje se encuentran en su profunda contradicción. La diferencia entre estos está puesta en la limitación que ambos se imponen y desde donde se constituyen como un origen en el que uno no está primero: “(...) la infancia destina el lenguaje a la verdad, así el lenguaje constituye la verdad como destino de la experiencia” (Agamben, 2011, p. 69).

Sin dudas la verdad se constituye en un punto que Agamben entiende fundamental para comprender el lenguaje, y donde, como se verá más adelante, la cuestión de la naturaleza entra en juego, sin poder dejar de establecerse una mirada sobre ésta para comprender su relación con la experiencia. Este punto es la escisión entre lengua y habla,<sup>40</sup> y como se podrá ver luego, entre naturaleza y cultura. Agamben se apoya en Benveniste para inferir esta escisión. El centro concreto está dado por la diferencia entre lo semiótico y lo semántico, donde lo primero refiere al signo y lo segundo al discurso. Sin profundizar en esto aquí, solo se hará referencia a lo siguiente:

“Lo semiótico designa el modo de significación que es propio del SIGNO lingüístico y que lo constituye como unidad. (...) El orden semántico se identifica con el mundo de la enunciación y con el universo del discurso. (...) Lo semiótico (el signo) debe ser RECONOCIDO; lo semántico (el discurso) debe ser COMPRENDIDO. La diferencia entre reconocer y comprender remite a dos facultades mentales distintas: la de percibir la identidad entre lo anterior y lo actual, por una parte, y la de percibir el significado de una enunciación nueva, por la otra” (Benveniste en: Agamben, 2011, pp. 74-75).

Esta diferencia es la que funda la posibilidad de la historia. El hombre, a diferencia del animal que vive desde siempre en la lengua, debe escindirse de ésta para “(...) constituirse como sujeto del lenguaje (...)” (Agamben, 2011, p. 77).

40 Siempre que se haga referencia a esta escisión, se deberá tener en cuenta la idea de unidad-diferencia que en cierta medida ya se explicara anteriormente y que se seguirá trabajando a lo largo de esta investigación.

Ahora bien, la lengua no es ajena al habla o el discurso, ya que ésta funda su posibilidad, pero el discurso justamente *es* en su diferencia con la lengua, poniéndole un límite y fundando su posibilidad.

Lo semiótico, lo que se reconoce sin necesidad de una comprensión, es para los animales su ser que no les permite comprender su existir. Viven imposibilitados de la historia, porque en el signo puro y fijo, en su identidad consigo mismo, no hay historia. Es en el pasaje a lo semántico que la historia se constituye, en la posibilidad de la comprensión, del funcionamiento no idéntico entre significado y significante. Esta separación es la que constituye al hombre como sujeto en el lenguaje. Es una escisión originaria, por lo que no hay una naturaleza previa original, como origen total, primero y absoluto, única condición *sine qua non*, sino que es en la historia del hombre donde la naturaleza se funda y ésta funda a la historia<sup>41</sup>.

Aquí nuevamente la experiencia hace la diferencia. Es la infancia del hombre la que posibilita la ruptura con la lengua, con el mundo cerrado del signo que plantea Agamben, al marcar el límite que posibilita el lenguaje y su inscripción en la historia. “La infancia, la experiencia trascendental de la diferencia entre lengua y habla, le abre por primera vez a la historia su espacio. (...) experimentar significa necesariamente volver a acceder a la infancia como patria trascendental de la historia” (Agamben, 2011, p. 72).<sup>42</sup>

Esta “experiencia trascendental” implica para Agamben recoger el “programa benjaminiano de una filosofía futura”, para de alguna forma superar a Kant en una reconceptualización de lo trascendental, lo cual se propone como una de las tareas necesarias del pensamiento contemporáneo. Consecuente con esto se plantea la cuestión del lenguaje que no fue abordada por Kant para pensar desde allí la relación con la experiencia, planteándose que:

- 41 Esta relación entre historia y naturaleza, que en algún punto es relevante y concerniente a la relación entre discurso y lengua, se desarrollará mejor más adelante a través de los análisis de Schmidt (1977) sobre el concepto de naturaleza en Marx.
- 42 Es pertinente aclarar, que según se entiende el planteo de Agamben, este “volver a acceder” no es un retorno a la niñez, a un sujeto empírico, ni a las formas de pensar y hacer que puede desarrollar un niño, sino el acceso a una instancia, a la comprensión de una estructura que permite acceder al orden de posibilidad del pensamiento.

Si bien es cierto que Kant pudo articular su concepto de lo trascendental sólo en la medida en que soslayó el problema del lenguaje, “trascendental” debe en cambio indicar aquí una experiencia que se sostiene solamente en el lenguaje, un *experimentum lingua* en el sentido propio del término, donde se hace experiencia con la lengua misma (Agamben, 2011, p. 211).

Sobre la base de no pensar el lenguaje en forma instrumental, la pregunta acerca de si la experiencia es comunicable o no, parece no ser tan sencilla. Si la respuesta fuese claramente sí, el lenguaje debería ser reducido al modo o forma que el hombre utiliza para la comunicación, para expresarse transparentemente y dar sentido a las cosas. La enseñanza allí no puede ser otra cosa que la forma en que el conocimiento se transmite, se comunica, y la didáctica se correspondería con el estudio de esas formas. Pero si el lenguaje, como se ha visto, es una estructura independiente del individuo que en ella funciona, a la que es sujetado, la experiencia no es reducible a un acto de comunicación transparente, al igual que la enseñanza no podrá reducirse a los modos de transmisión o comunicación del conocimiento. La enseñanza atravesada por el lenguaje, o mejor dicho, funcionando en éste, se despoja de la voluntad del individuo y queda sujeta a los acontecimientos del saber.<sup>43</sup> Desligada de la prescripción de lo comunicable tiene un funcionamiento independiente. Por tanto, la relación entre la experiencia y la enseñanza así reconocidas en el lenguaje, no puede ser otra que intrincada y evidentemente por fuera de cualquier origen primero en la naturaleza.

#### 2.2.4. Experiencia y naturaleza

En este punto, hay una relación que se debe explicitar y establecer con la mayor claridad posible, sin por ello intentar definirla en el sentido de limitarla totalmente. Esa relación es de la experiencia con la naturaleza. Si como se vio en el apartado anterior, el lenguaje hace posible la separación entre cultura y naturaleza, la experiencia no puede dejar de remitirse a esta relación.

43 En los apartados específicos sobre enseñanza, se desarrollará lo referido a todas las cuestiones del saber y las diferencias con el conocimiento.

Como primer punto, se puede afirmar que naturaleza y cultura no son la misma cosa, y esto no parece implicar ningún problema. El problema se establece en su relación, la cual es problemática justamente porque no es tan clara como aparentemente podría serlo. Solo si se quedara en una oposición tajante entre naturaleza y cultura, o en la derivación unilateral de una en otra, dicha relación sería sencilla de entender. Pero no es el caso. En este sentido, se hará un breve recorrido que permita dar cuenta desde qué lugar se observa dicho problema cuando se presente en la discusión de esta investigación.

En este sentido, vale previamente un pasaje de Hannah Arendt para comprender que nada puede ser dicho desde una naturaleza misma, desde una naturaleza que hable desde sí misma, por lo cual no es posible hablar de la naturaleza sin asumir que es desde la condición dada por la cultura que se puede decir algo de la naturaleza, sin ser ya, naturaleza:

Para evitar el malentendido: la condición humana no es lo mismo que la naturaleza humana, y la suma total de actividades y capacidades que corresponden a la condición humana no constituye nada semejante a la naturaleza humana. (...) Resulta muy improbable que nosotros, que podemos saber, determinar, definir las esencias naturales de todas las cosas que nos rodean, seamos capaces de hacer lo mismo con nosotros mismos, ya que eso supondría saltar de nuestra propia sombra. Más aún, nada nos da derecho a dar por sentado que el hombre tiene una naturaleza o esencia en el mismo sentido que otras cosas. Dicho con otras palabras: si tenemos una naturaleza o esencia, sólo un dios puede conocerla y definirla, y el primer requisito sería que hablara sobre un <<quién>> como si fuera un <<qué>> (Arendt, 2013, pp. 23-24).

Pensando esto dentro del sistema hegeliano, la naturaleza es comprendida, en última instancia, como producto del espíritu: “La naturaleza no es para Hegel un ser determinado en sí, sino el momento de la alienación, por el que pasa la idea como abstracta-universal, para volver a sí misma sin residuo en el espíritu” (Schmidt, 1977, p. 19). Para Hegel la materialidad es la del espíritu absoluto, que de alguna forma inmaterializa al resto, ya que todo es producto del espíritu y no hay nada que no resulte de éste, pues para Hegel “(...) sólo el *espíritu* es la *verdadera* esencia del hombre y la verdadera forma del espíritu es el espíritu pensante, el espíritu lógico, especulativo” (Marx, 1844/1960, pp. 154-155).

La crítica de Marx respecto a Hegel se levanta sobre esta base, ya que Marx se plantea que hay una materialidad en la naturaleza, que ésta no es solo la alienación del espíritu y producto de éste, sino la sustancia sobre la cual es posible el trabajo del hombre. Si bien, naturaleza e historia se diferencian, una es la posibilidad de la otra, y es en la unidad de esta diferencia donde es posible la historia, producto del trabajo del hombre que como fuerza de la naturaleza las produce. “La historia natural y la historia humana constituyen para Marx una unidad en la diversidad. Con ello no resuelve la historia humana en la pura historia natural ni la historia natural en la historia humana” (Schmidt, 1977, p 41).

En este sentido, la crítica que Marx le realiza a Hegel encontrará un asidero en cierta dimensión de los postulados de Feuerbach, sin por esto acordar con éste. Justamente, a los efectos del interés de este trabajo, es importante resaltar que la concepción de naturaleza en Marx es muy distinta de la de Feuerbach, al cual en cierto punto le critica la crítica a Hegel, y en otro, la acompaña como propuesta superadora de la idea absoluta de Hegel, abriendo la posibilidad a pensar en los efectos que la naturaleza tiene sobre la historia.

La filosofía de Feuerbach, naturalista y antropológica, es importante porque en su crítica al espíritu absoluto de Hegel y de su fundamentación de la religión a través de la filosofía, abre la puerta a la materialidad del hombre y al humanismo ateo. Marx reconoce este importante aporte en su crítica al idealismo hegeliano, es más, Marx (1844/1860) plantea que Feuerbach fue el primero en tomar realmente a Hegel y hacer una crítica seria liquidando la vieja filosofía. Plantea que es él quien demuestra:

- 1) Dar la prueba de que la filosofía no es sino la religión expresada en pensamiento y racionalmente expuesta (...)
- 2) Haber establecido el *verdadero materialismo* y la *verdadera ciencia*, ya que Feuerbach también hace de la relación social “del hombre al hombre” el principio básico de la teoría;
- 3) Su oposición a la negación de la negación, que afirma ser lo positivo absoluto (...) (Marx, 1844/1960, pp. 149-150).

Pero a su vez, critica su posición en extremo naturalista que no reconoce la mediación social; su naturaleza no se reconoce como producto de la praxis. Marx dice en la primera de sus tesis sobre Feuerbach:

El defecto fundamental de todo el materialismo anterior -incluyendo el de Feuerbach- es que sólo concibe el objeto, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de *objeto* [*objekt*] o de *contemplación*, pero no como *actividad sensorial humana*, como *práctica*, no de un modo subjetivo. (...) Feuerbach quiere objetos sensibles, realmente distintos de los objetos conceptuales; pero tampoco él concibe la actividad humana como una actividad *objetiva*. (Marx, 1845/1975 p. 9).

También es importante para el interés de este trabajo resaltar la tesis seis:

Feuerbach diluye la esencia religiosa en la esencia *humana*. Pero la esencia humana no es algo abstracto inherente a cada individuo. Es, en su realidad, el conjunto de las relaciones sociales.

Feuerbach, que no se ocupa de la crítica de esta esencia real, se ve, por tanto, obligado:

1) A hacer caso omiso de la trayectoria histórica, enfocando de por sí el sentimiento religioso y presuponiendo un individuo humano abstracto, *aislado*.

2) En él, la esencia humana sólo puede concebirse como <<género>>, como una generalidad interna, muda, que se limita a unir *naturalmente* los muchos individuos (Marx, 1845/1975, p. 11).

Por lo tanto, de la mano de Feuerbach, Marx reconoce la superación del espíritu absoluto de Hegel, pero mantiene de éste su dialéctica negativa como su mayor logro; como el motor productor del pensamiento, es el contrapunto a una ciencia positiva y de la inmediatez. Por eso Marx entiende que Hegel;

(...) concibe como auto-génesis del hombre en cuanto a proceso, concibe la objetivación como pérdida del objeto, como alienación y como superación de esta alienación; que aprehende de este modo la esencia del *trabajo* y comprende al hombre objetivo –verdadero, pues es el hombre real- como resultado del *propio trabajo* del hombre. (Marx, 1844/1960, p. 156).

O sea, no como algo dado naturalmente e inmediato, sino como resultado de la praxis histórica y natural.

Para Marx, la idea de mediación de Hegel es fundamental, de hecho la dialéctica de Marx sostiene esta idea, pero lo que critica a su vez es su idea absoluta de la mediación, donde, al ser todo lo inmediato resultado de lo mediado por el espíritu, éste se convierte en lo absoluto.<sup>44</sup> Esta absolutización del espíritu por intermedio de su carácter de mediador absoluto es lo que Marx somete a crítica, y esto sosteniendo, por lo menos en algún punto, el método de crítica hegeliano, o sea, no enfrentando a la mediación desde un lugar externo y de oposición total, como podría ser una teoría de la inmediatez, sino profundizando aun más en su propia idea de la mediación, por tanto haciendo una crítica a su sistema yendo a través de él en su negación para una superación. Con esto Marx, contra el idealismo de Hegel, dice que la naturaleza existe en términos de aquello “(...) que no se disuelve en los modos de apropiación humana, lo que es directamente no idéntico al hombre (...)” (Schmidt, 1977, p. 23), por lo que no hay una mediación absoluta y de todo en la idea, pero esta naturaleza a su vez no se presenta en forma inmediata, en una objetividad ontológica, sino como “(...) un momento de la praxis humana y al mismo tiempo la totalidad de lo que existe” (Schmidt, 1977, p. 23).

Por tanto, la naturaleza en Marx no puede desprenderse de la historia del hombre, ni éste de la naturaleza. Naturaleza e historia se imbrican, no hay lo primero. En algún punto, podría decirse que del mismo modo Agamben (2011) imbrica infancia y lenguaje. La naturaleza no es un principio ontológico, pero el espíritu tampoco, por lo que su pensamiento no es de carácter ontológico. Como dice Louis Althusser refiriéndose a Espinosa: “(...) la naturaleza no es más que el mundo pensado según las nociones comunes, pero dado antes que ellas como ese «más acá» del cual no hay nada” (Althusser, 2002, p. 44).

Quizás podría decirse *grosso modo*, que en Marx la naturaleza tiene una relación con la historia que podría ser analizada desde algunos aspectos del Real lacaniano, o sea, que la naturaleza al ser todo lo existente y al mismo tiempo la base para la praxis humana, no aparece como algo estático, ya consumado y posible de ser descripto total y objetivamente en un intento de su captación inmediata, sino solo como posibilidad de que sobre ella y en ella se

44 Schmidt, en un pie de página sintetiza esta búsqueda de Marx a través de Hegel para su superación: “(...) Marx, como pensador que utiliza la idea de mediación, está mucho más cerca de Hegel que de Kierkegaard. Marx percibe que no se trata de remplazar la teoría hegeliana de la mediación por el culto -cualquiera sea su carácter- de lo 'inmediatamente dado', sino que la única manera de superar la forma hegeliana de la dialéctica consiste en dirigir el concepto de la mediación, que Hegel concibe en forma idealista, contra su concepción idealista misma” (Schmidt, 1977, p. 60).

inscriba la historia. Historia sin la cual, nada podría decirse de la naturaleza, por lo que siempre la naturaleza en sí escapa a la descripción, evade el intento de quedar fija en la historia, solo se relaciona con ella como punto “infinitesimal” donde una y otra se producen; en la experiencia que naturaleza e historia realizan para que algo de lo humano sea posible, donde la naturaleza viene a perturbar toda posible continuidad y a posibilitar la continua apertura a lo inesperado<sup>45</sup>. Pero para esto, como dice Althusser:

(...) no se razona en la Necesidad del hecho consumado, sino en la contingencia del hecho por consumir (...) La historia no es más que la revocación permanente del hecho consumado por parte de otro hecho indescifrable a consumir, sin que se sepa, ni de antemano ni nunca, dónde ni cómo se producirá el acontecimiento de su revocación (Althusser, 2002, p. 39).

Por tanto, naturaleza e historia están implicadas en la praxis social del hombre. Hay una historia de la naturaleza y una naturaleza de la historia que encuentran su punto de implicancia en el trabajo, como motor que produce la historia y la naturaleza pero solo a través de éstas y, podría decirse, en su unidad en la diferencia.

El idealismo acierta al considerar que el mundo está mediado por el sujeto. Marx piensa, sin embargo que este pensamiento sólo puede aceptarse en todo su alcance en tanto demuestra la importancia que tiene el peculiar *pathos* del “producir”, de Kant a Hegel: el producto de un mundo objetivo es el proceso vital socio-histórico de los hombres (Schmidt, 1977, p. 23).

En este punto es interesante tomar a Adorno (1994) quien parece tener una mirada que desarrolla esta idea de Marx. Adorno (1994) se plantea la idea de “historia natural”, la cual tiene por función reconfigurar en la filosofía de la historia, la noción de historia concreta en “naturaleza dialéctica”. Para esto parte de las ideas de Georg Lukács y Walter Benjamin, de lo cual no se hará acá más que una síntesis muy escueta, pero que permite identificar cómo construye esta noción que es interesante en su comparación con la praxis marxiana.

45 Esto de ningún modo implica traducir naturaleza en Marx por Real en Lacan, ya que refieren a cosas distintas, sino plantear que hay aspectos del Real que sirven para el análisis de la noción de naturaleza en Marx.

De Lukács toma el concepto de segunda naturaleza que es el mundo enajenado, el mundo que llama de la convención, de la mercancía producida por los hombres y sobre las cuales se enajenan. Esta segunda naturaleza comparte el sentido de la enajenación de lo que llama primera naturaleza; es la naturaleza de las ciencias de la naturaleza; naturaleza “(...) muda, patente a los sentidos y ajena al sentido (...)”, pero esta segunda naturaleza “(...) es un complejo de sentido paralizado, enajenado, que ya no despierta la interioridad (...)” (Lukács, en: Adorno, 1994, p. 121). El despertar de ese “complejo de sentido paralizado” es lo que Adorno relaciona en la construcción de la idea de historia natural.

Por otro lado, de Benjamin va a tomar la idea de transitoriedad; la naturaleza como transitoriedad.

El punto más hondo en que convergen historia y naturaleza se sitúa precisamente en ese elemento, lo transitorio. Si Lukács hace que lo histórico, en cuanto sido, se vuelva a transformar en naturaleza, aquí se da la otra cara del fenómeno: la misma naturaleza se presenta como naturaleza transitoria, como historia (Adorno, 1994, p. 122).

En Benjamin la historia es transitoria. Cuando emerge lo histórico, este emerger es en relación a la naturaleza, la cual como dice Adorno (1994) se esfuma en ese instante, volviéndose transitoria. También la segunda naturaleza puede ser descifrada si se entiende en términos de transitoriedad, de historia y no como algo dado y primero, ontológico en su ser, como ser únicamente natural.

Esa determinación fundamental, la transitoriedad de lo terreno, no significa otra cosa que una relación de ese tipo entre naturaleza e historia; no significa sino que comprender todo ser o todo ente se da sólo como ensamble del ser natural y del ser histórico. (...) los elementos naturaleza e historia no se disuelven uno en otro, sino que al mismo tiempo se desgajan y se ensamblan entre sí de tal modo que lo natural aparece como signo de la historia y la historia, donde se da de la manera más histórica, como signo de la naturaleza (Adorno, 1994, pp. 125-126).

Al parecer, en este punto específico, se podrían establecer similitudes del pensamiento de Adorno con Marx al respecto de entender la relación entre historia y naturaleza en algún

tipo de unidad. Sin embargo Agamben sugiere una crítica a Adorno. Ésta, refiere a la noción de dialéctica entre naturaleza e historia. Aunque solo se recogerá sucintamente dicha crítica, hacerlo es relevante, ya que el nudo sobre el cual se establece la unión y separación entre naturaleza e historia puede ser tomado para pensar la relación entre naturaleza y lenguaje, como también entre naturaleza y cultura. Allí, en esa ínfima instancia, sobre la cual parece haber un límite para decir, y un decir respecto a un límite, se instala y se produce a la vez las claves para pensar la experiencia.

Agamben (2011) manifiesta que Adorno en su pretensión de cuidar el materialismo de su interpretación vulgar, de una posible concepción causal entre estructura y superestructura, somete esta relación a la dialéctica de la mediación. El problema que Agamben encuentra allí, es que en ese recurso utilizado por Adorno, éste sostiene la separación entre naturaleza e historia impidiendo una unidad inmediata. Agamben dice que no fue casual que Marx no especificara que no hay una relación causal entre estructura y superestructura. Ésta ausencia se debe a que reconocer tal posibilidad y después solucionarlo bajo la dialéctica de la mediación, sería fundar la separación como posibilidad u origen. En cambio, al no hacer ninguna referencia a ésta, funda la “identidad inmediata”:<sup>46</sup>

(...) si el hombre es humano, si es un *Gattungswesen*, un ser cuya esencia es el género, su humanidad y su ser genérico deben estar íntegramente presentes en el modo en que produce su vida material, es decir, en la praxis. Marx anula la distinción metafísica entre *animal* y *ratio*, entre naturaleza y cultura, entre materia y forma, para afirmar que en la praxis la animalidad es la humanidad, la naturaleza es la cultura, la materia es la forma. Si admitimos esto, la relación entre estructura y superestructura no puede ser ni de determinación causal ni de mediación dialéctica, sino de *identidad inmediata* (Agamben, 2011, p. 174).

La idea de praxis es central en esto y no se puede entender las ideas en Marx en ausencia de ésta. A su vez, la praxis puede tener un sentido primordial en relación a la

46 Es importante entender que esta identidad inmediata no es lo mismo que la lógica positivista del acceso inmediato del fenómeno. Sino que implica el reconocimiento de que no hay un antes donde hay dos dimensiones plenamente separadas que se unen por una mediación dialéctica, sino que la diferencia es su identidad inmediata, sin orígenes separados. El hombre no es un animal pre-existente que ingresa a la cultura, sino que desde un inicio el hombre es naturalmente cultural. Si se quiere, su identidad no está mediada por la cultura, sino que es inmediatamente en ésta.

experiencia, por esta razón ha sido necesario comprender la relación entre naturaleza e historia, para luego comprender esta relación en articulación con la experiencia. La praxis, según Agamben (2011) interpreta de Marx, es la unidad inmediata de la estructura y la superestructura. Esta idea de unidad viene a solventar toda posible relación de un tipo de mediación entre una y otra que asegurase su separación total y absoluta, la existencia de una antes de la otra o sin la otra. No son aquí entidades separadas que se articulan en una praxis, son en la praxis una unidad que no responde a un principio ontológico de separación, sino que son ya desde siempre en su unidad-diferencia.

La *praxis* en la cual el hombre se sitúa como origen y naturaleza del hombre es también inmediatamente “el primer acto histórico”, el acto de origen de la historia, entendida como la conversión de la esencia humana en naturaleza para el hombre y la conversión de la naturaleza en hombre (Agamben, 2011, 142).

Esta unidad, en un punto muy sutil, se diferencia de la unidad adorniana que antes se mostró, porque aparentemente<sup>47</sup>, en el punto de partida, la praxis marxista no admite separación y la historia natural de Adorno parte de una escisión que es superada en una dialéctica de la mediación<sup>48</sup>. Se parte de suponer que, de algún modo, lo que Agamben le critica a Adorno es mantener ciertos rasgos de la dialéctica hegeliana en este tema. Pero, Adorno (2013) en sus lecciones de 1958 recogidas en *Introducción a la Dialéctica*, acepta la crítica a la idea positiva de lo absoluto en Hegel, pero argumentando que él recupera la fuerza de la negación como “(...) en realidad la fuerza que mueve la filosofía de Hegel” (Adorno, 2013, p. 148). Por tanto, recogiendo las ideas de Adorno al respecto, de ser verdadero el planteo de Agamben, la línea demarcatoria, nuevamente, no puede ser sino muy sutil. En todo caso, lo que aquí se pretende no es ubicarse en uno u otro lado de dicha línea, sino poner a

47 Este “aparentemente” se entiende fundamental para esta investigación, ya que no se pretende llevar el estudio de esta posibilidad, en lo que haya de verdadero y de falso sobre la diferencia que se plantea entre Agamben y Adorno, a su límite máximo, porque esa podría ser una investigación en sí. Dilucidar en qué punto la relación entre naturaleza e historia, estructura y superestructura, en Marx y Adorno se diferencian o asemejan, y si el planteo agambeniano al respecto tiene alguna fisura, y las derivas que todo esto podría tener, excede largamente los alcances de este trabajo.

48 En este punto, quizás se puede interpretar en Adorno un registro de la voluntad del hombre. La manifestación de ésta es posible encontrarla en el intento voluntario del hombre por unir aquello que aparece separado como esencia, o que alguna vez se separó y habría que volver a unir. En cambio, la idea de unidad inmediata permite pensar que no hay una voluntad que pueda separar y volver a unir, sino que la separación es una ficción, ya que desde siempre el hombre se constituye en dicha unidad inalterable, siendo natural al hombre la posibilidad de identificar dicha separación.

funcionar la misma de manera de elaborar posibles formas de reconfigurar la noción de experiencia.

Hay que retener que la escisión del mundo en Ser natural y espiritual o en Ser natural e histórico, tal como resulta usual desde el idealismo subjetivo, tiene que ser superada, y que en su lugar hay que dar entrada a un planteamiento que realice en sí mismo la unidad concreta de naturaleza e historia (Adorno, 1994, p. 116).

Al margen de estas diferencias, lo relevante para este estudio es retener que naturaleza e historia no tienen sino una relación problemática y fundadora, por lo cual la experiencia que refiere a la relación de un individuo entendido como ser natural, inmediato, con unos objetos o sucesos entendidos como inmediatos, asumiendo esto como la naturaleza de la relación del hombre con el mundo, es sencillamente inadmisibile. Tal transparencia en las relaciones, que pudiera asumir la experiencia como el lugar donde éstas se registran en el hombre, en su captura inmediata por el hecho de simplemente padecerlas, pondría un velo a toda esta tradición y modo de entender las relaciones del hombre y el mundo. La praxis entendida desde una naturalización del acceso a lo inmediato, podría traducirse como un intento de hacer más allá de la reflexión, o un hacer al margen de la historia y la cultura. Pero esa historia y cultura no podrían ser en ningún modo algo que se le añadiese a ese hacer en forma de revisión sobre el mismo, como categorías que revisan una práctica. Esa historia funda la práctica que la construye. No hay práctica sin historia, ni historia sin práctica. De este modo y desde este marco, en adelante en esta investigación se entenderá la praxis no como una práctica reflexionada, ni como la reflexión de la práctica, sino como la unidad inmediata<sup>49</sup> entre naturaleza e historia fundadora de toda posibilidad de reflexión y de práctica.

49 A partir de lo expuesto y reafirmando de otra manera lo que ya se planteó respecto a esta unidad inmediata, se entiende como una unidad generada en la diferencia, o sea, historia y naturaleza se constituyen en la negación una de la otra, por lo que no hay una sin la otra, pero tampoco hay una sin la negación de la otra, solo existen en su continua negación, en la experiencia realizada sobre ambas, en tanto una ex-propia a la otra, la obliga a salir de su imposible unidad, reafirmando al mismo tiempo su existencia. En algún punto, la lógica de este planteo parece estar también en la base del tratamiento que Esposito le da a *communitas* e *immunitas*, (Esposito 2003; 2009).

Con esto, no hay un antes y un después, ni un lugar para cada cosa. La experiencia no es poner en práctica una teoría, ni teorizar una práctica.<sup>50</sup> No hay un espacio tampoco donde una de éstas se dé por sí sola. En este sentido como plantea Crisorio (2013), se puede decir que:

El concepto de prácticas enunciado no supone un sujeto practicante, que precede a las prácticas y las realiza; antes bien, indica un sujeto “practicado”, precedido por las prácticas y realizado en ellas. Del mismo modo, la idea de pensamiento no implica un sujeto que lo piensa, preexistiéndolo, sino más bien un sujeto “pensado”, constituido en y por el pensamiento (Crisorio, 2013, p 81).

Por eso se insiste en que la experiencia como praxis tiene su sentido en ese lugar donde Agamben (2011) la ubica como infancia del hombre, en su inseparable unidad en el lenguaje.

Como plantea Agamben (2011), la oposición entre la naturaleza como herencia genética, endosomática, y la cultura como herencia no genética, exosomática, puede ser fácil de entender, pero oculta el problema central, que éstas dos no están originariamente en franca oposición. Hay un punto en el que se encuentran, no para unirse, sino para establecer su escisión fundamental. O sea, no hay un punto en el que se unen como dos cosas separadas, sino que su separación es desde siempre su punto de unión inmediata, primigenio. Ese lugar es el espacio donde se conforma el lenguaje y algo como una naturaleza del hombre. En éste se establece la relación entre lo endosomático y lo exosomático, entre lengua y discurso, entre naturaleza y cultura. Por tanto el lenguaje no es del orden de una u otra herencia, ni tampoco es algo primero desde donde éstas se producen, sino que es el punto arquetipo donde se funda la escisión originaria que da lugar a la historia, y de lo cual otro animal carece, por quedar atrapado entera y eternamente en la lengua, desde siempre ser solo uno con la naturaleza;

50 Está claro que la división teoría y práctica en términos imaginarios cumple una función hasta de ordenamiento lógico en cierto sentido, o sea, es una forma de comunicar cierto sentido común al respecto de dos momentos diferenciados por la representación, pero aquí se toma en términos de un análisis estrictamente teórico, con lo cual no puede dejar de referir a una práctica. La práctica es un elemento más del campo teórico que se establece sobre la práctica, que se empieza a desarrollar ni bien se dice algo sobre la práctica, o hasta simplemente la palabra práctica, la cual no está aislada de un significado consumado que la contingencia siempre está próxima a revocar. La cuestión es que puesto en términos pragmáticos o alejados de este ejercicio de análisis, para quién lo pretende ficticiamente mirar desde la división tajante de la “lógica práctica”, dicha división siempre será necesaria, porque la construcción imaginaria de la práctica puede así remitir a una íntima propiedad, una identidad propia, la obtenida o dada por lo que se entiende como la experiencia práctica del individuo. En siguientes apartados se continuará abordando estos temas por diferentes aristas.

El lenguaje humano resulta así escindido originariamente en una esfera endosomática y una esfera exosomática, entre las cuales se establece (puede establecerse) un fenómeno de resonancia que produce la actualización (...)

No se trata de una yuxtaposición que delimite dos esferas distintas que no se comunican, sino de una duplicidad que está ya inscrita en el lenguaje mismo, considerado desde siempre como el elemento fundamental de la cultura. Lo que caracteriza al lenguaje humano no es su pertenencia a la esfera exosomática o a la endosomática, sino el hecho de que se encuentra, por así decir, a caballo entre ambas, articulándose por lo tanto sobre esa diferencia y a la vez sobre esa resonancia (Agamben, 2011, p. 81-82).

Ese lugar donde se produce la resonancia coincide con lo que Agamben refiere a infancia del hombre. Es un lugar que el autor entiende como histórico trascendental y que unifica, a través de la resonancia de dos sistemas, el endosomático y el exosomático, en un único sistema que refiere a una “identidad – diferencia”. Esto marca una continuidad y discontinuidad que caracteriza al lenguaje, en tanto hay una suerte de identidad que permite una continuidad en la relación, o sea permite la relación, y a la vez esa relación se da en la diferencia, en lo que obtura esa continuidad para que lo diferente sea posible, y con esto, para que del mismo modo, se permita la relación y exista lo trascendental. “Estructurado así sobre la diferencia entre lo endosomático y lo exosomático, entre naturaleza y cultura, el lenguaje pone en resonancia ambos sistemas y permite su comunicación” (Agamben, 2011, p. 83). Tal vez puede inferirse que la praxis solo es posible en el lenguaje, que se ubica en ese punto de unidad en la diferencia, y en sí, es lenguaje en su función primordial: dar lugar a la historia.<sup>51</sup>

De esta manera, se podría plantear que si el lenguaje no es producto de la voluntad del individuo, ni es algo radicalmente por fuera de éste que desde siempre haya existido como un elemento originario o natural previo al mismo, se puede figurar de la siguiente manera: el lenguaje es la estructura por la cual el animal es tomado por los efectos del significante, rompiendo la unidad entre signo y significado. En la fractura de esa unidad, el animal está obligado a decidir, porque no hay un único significado. Este decidir implica dar parte al corte,

51 Un dar lugar a la historia que en retorno a Adorno sería, una historia natural: “Si es que la cuestión de la relación entre naturaleza e historia se ha de plantear con seriedad, entonces sólo ofrecerá un aspecto responsable cuando consiga *captar al Ser histórico como Ser natural en su determinación histórica extrema, en donde es máximamente histórico, o cuando consiga captar la naturaleza como ser histórico donde en apariencia persiste en sí misma hasta lo más hondo como naturaleza*” (Adorno, 1994, p. 117). El destacado es del autor.

es comprender la fractura en la fractura misma, es hacer algo con ésta justamente porque se impone.<sup>52</sup> Decidir es una obligación que no se puede des-obligar, es inherente al hombre en tanto ser hablante, ser mediado. Es el ingreso a la historia en la escisión fundamental de la experiencia del lenguaje.

Por esto es que Agamben (2016) insiste con la necesidad de producir en términos de la diferencia entre el hombre y el animal, más que en la búsqueda de su unificación indiferente:

En nuestra cultura, el hombre ha sido siempre pensado como la articulación y la conjunción de un cuerpo y de un alma, de un viviente y de un *logos*, de un elemento natural (o animal) y de un elemento sobrenatural, social o divino. Tenemos que aprender, en cambio, a pensar el hombre como lo que resulta de la desconexión de estos dos elementos y no investigar el misterio metafísico de la conjunción, sino el misterio práctico y político de la separación (Agamben, 2016, p. 35).

En este punto una cita a Lacan parece imperiosa, su extensión es válida a causa de su incesante puntillez:

No es una propiedad únicamente del hombre la de borrar las huellas, operar con las huellas. Vemos que algunos animales borran sus huellas. Vemos incluso comportamientos complejos que consisten en enterrar cierto número de huellas, por ejemplo de deyecciones – Es algo bien conocido en los gatos.

Una parte del comportamiento animal consiste en estructurar cierto campo de su *Unwelt*, de su entorno, mediante huellas que lo puntúan y le definen límites. Es lo que llaman constitución del

52 Decidir no es principalmente hacer una elección entre cosas o juicios, sino cortar, resolver, como dice la R.A.E. (2014), es “Formar juicio resolutorio sobre algo dudoso o contestable.”. También el diccionario de Corominas hace este planteo a partir del latín *decidere*, como “(...) 'cortar', 'decidir', 'resolver' (...)” (Corominas, 1987, p. 202). Por tanto el decidir tiene como condición la duda inherente, la diferencia, no el significado unívoco, sobre el cual no se elige, sino que rige el juicio para la resolución como elemento fundamental. El funcionamiento del significante es la condición para el establecimiento obligatorio de la decisión. A su vez, dicha obligatoriedad puede ser pensada en relación con la obligatoriedad del *cum* (la relación) dada por el *munus* (sentido de obligación), expresado en el término *communitas*, analizado por Esposito: “Pero justamente en esta sustracción a la constricción de un deber reside la menor intensidad del *donum* respecto de la inexorable obligatoriedad del *munus*. Este, en suma, es el don que se da porque *se debe dar y no se puede no dar*. (...) El *munus* es la obligación que se ha contraído con el otro, y requiere una adecuada desobligación” (Esposito, 2003, p. 28). El lenguaje pone indefectiblemente al hombre en la obligatoriedad de tomar decisión, porque también lo pone en obligatoria relación con otros. El hablante no es un ser que habla en su interior, sino algo que es hablado desde un exterior, desde una relación con el Otro y los otros, desde una relación que obliga al hablante a ser hablante; no es una elección ser hablante.

territorio. Los hipopótamos lo hacen con sus deyecciones, y también con el producto de ciertas glándulas que en ellos son, si mi recuerdo es bueno, perianales. El ciervo se va a frotar sus astas contra la corteza de ciertos árboles, lo cual tiene el valor de una localización de huellas. No puedo extenderme aquí en la infinita variedad de lo que una zoología desarrollada puede enseñarles en este punto.<sup>53</sup> Lo que me importa es lo que tengo que decirles sobre el borramiento de las huellas.

El animal, les digo, borra sus huellas y hace huellas falsas. Pero al hacerlo, ¿está haciendo significantes? Hay algo que el animal no hace: no hace huellas falsas, o sea, huellas tales que se crea que son falsas, cuando son las huellas de su verdadero paso. Dejar huellas falsamente falsas es un comportamiento, no diré esencialmente humano, sino esencialmente significativo. Ahí es donde está el límite. Ahí se presentifica un sujeto. Cuando una huella se ha trazado para que se la tome por una falsa huella, entonces sabemos que hay un sujeto hablante, ahí sabemos que hay un sujeto como causa (Lacan, 2007, p. 75).

Por tanto:

Los significantes hacen del mundo una red de huellas, en la que el paso de un ciclo al otro es pues posible. Lo cual significa que el significativo engendra un mundo, el mundo del sujeto que habla, cuya característica esencial es que en él es posible engañar (Lacan, 2007, p. 87).

- 53 Para figurar más detalladamente esto puede verse el trabajo de Émile Benveniste (1997), donde a partir de traer el ejemplo del estudio zoológico de Karl von Frisch de las abejas al respecto de la comunicación animal, muestra como en las abejas si bien hay una suerte de comunicación, esta remite a un código de señas, pero no necesariamente a un lenguaje en términos de lo que este implica para el hombre, solo si la función del lenguaje es simplificado "(...) en el sentido de que el sistema es válido en el interior de una comunidad dada y de que cada miembro de ésta se halla en aptitud de emplearlo o de comprenderlo en los mismos términos" (Benveniste, 1997 p. 60), las abejas podrían tener un lenguaje. Pero dice Benveniste: "El conjunto de estas observaciones hace aparecer la diferencia esencial entre los procedimientos de comunicación descubiertos en las abejas y nuestro lenguaje. Esta diferencia se resume en el término que nos parece más apropiado para definir el modo de comunicación empleado por las abejas; no es un lenguaje, es un código de señas. Resultan de ello todos los caracteres: la fijeza del contenido, la invariabilidad del mensaje, la relación con una sola situación, la naturaleza indescomponible del enunciado, su trasmisión unilateral. No deja de ser significativo, con todo, que este código, única forma de 'lenguaje' que se haya conseguido descubrir hasta la fecha entre los animales, pertenezca a insectos que viven en sociedad. Es también la sociedad la que es condición del lenguaje" (Benveniste, 1997, p. 62). Esto no solo habilita a pensar en la condición del lenguaje al respecto del hombre, de la escisión con la naturaleza, sino de la obligatoriedad de una relación que en nota al pie anterior se plantea respecto a la noción de *communitas* en Esposito (2003). Como hipótesis, que aquí no se desarrollará, también se podría llegar a decir que quizás la ilusión de la comunicación consumada en términos de univocidad del mensaje, sin interpretaciones posibles, se da entre los animales, algo que el hombre no puede realizar justamente por la existencia en el lenguaje del significativo.

En un punto, la posibilidad del engaño hace necesaria la existencia de la verdad. Su estado de anónimo no es de rehuida. Nuevamente, la verdad es posible solo porque el engaño es parte estructural del lenguaje. Anudado al apartado anterior, el lenguaje no es un instrumento transparente, no es un medio por el cual se dice la verdad, es la posibilidad también del equívoco, del engaño que muestra que no es posible atar el significante al significado, por más voluntad que tenga el individuo, el significante siempre escapa, haciendo que la cosa y el significado no puedan ser <<uno>> y para siempre <<lo mismo>>. Siempre la contingencia revocará la pretensión de lo <<uno>>. El significado siempre esconde tras de sí el engaño.

### 2.2.5. Experiencia y verdad

Como se ha visto anteriormente, la cuestión de la verdad tiene una relación particular con la experiencia. Para el sentido común, o para las formas de ver la experiencia como acumulado de vivencias más o menos sistemático, la práctica prolongada produce un conocimiento, donde la búsqueda de la verdad no está en los requerimientos de la experiencia, sino más bien que lo que se requiere y busca es lo útil o adecuado para el problema a resolver. Pero allí se instala un problema: ¿qué tipo de conocimiento es aquel que no aspira en sí a la verdad al respecto de lo que se manifiesta?

En este sentido, si se busca determinar cuál es la relación con la verdad de esta forma común de entender la experiencia, se podría decir que la verdad que le sería correlativa es la verdad entendida como resultado inmediato de la experiencia, la verdad como singularidad que el hecho empírico concreto ofrece a quién lo vive, algo así como “la verdad de los hechos”. Desde esta perspectiva no existiría *la* verdad, sino tantas verdades como vivencias y vivientes existan, siendo la eficacia que se toma de esa vivencia lo que determina que tal cosa sea verdad. Desde la antigua experiencia práctica aristotélica a la actual noción de experiencia práctica desde el sentido común, lo verdadero en la experiencia pareciera ser lo eficaz para resolver un problema.



Si lo resuelto, que aquí se tornaría en un conocimiento, es eficaz, será verdadero para esa particularidad, y si de su sistematización se resuelve un método, éste será válido para otros casos iguales o al menos semejantes, estableciendo su validez en la comprobación empírica de la aplicación de los resultados rescatados de experiencias anteriores. Seguramente se pueda establecer una relación muy clara a esta forma dada al conocimiento, con el registro del saber hacer que plantea Behares (2008b) y que se verá más adelante.

En cambio, como se puede deducir de apartados anteriores de este trabajo, la verdad en el experimento no está exactamente en lo vivido por el individuo, sino justamente en la separación de lo vivido. La verdad no está en quien vive, en el dominio sensorial del individuo, sino que reside en la adecuada utilización del método científico. La verdad de la experiencia está en los instrumentos (Agamben, 2011; Jay, 2009), en la pretensión de objetividad certificada por estos;

(...) el aprendizaje corporal basado en los sentidos que Montaigne defendió como el fundamento falible, aunque necesario, de la experiencia, fue reemplazado cada vez más por los instrumentos 'objetivos', cuyo registro de los estímulos del mundo exterior era supuestamente más preciso y desinteresado (Jay, 2009, p. 48).

Por consiguiente, es posible inferir que el conocimiento tomado de la supuesta experiencia inmediata de las cosas realizada por el individuo viviente, es correlativa con la verdad como consecuencia de la utilidad, la inmediatez y la subjetividad. Mientras que el conocimiento tomado del experimento, incluye en mayor medida la instrumentalización y por tanto, la verdad tendrá un carácter de utilidad,<sup>54</sup> inmediatez, objetividad y validez.

Siempre que una experiencia se mida entre la subjetividad del que la vive y la objetividad del método, estará sometida a la utilidad de ésta y a la inmediatez respecto a la cosa vivida o experimentada, ya sea que esta inmediatez esté dada por la vía de los sentidos o de los instrumentos. En este punto, cierto carácter pragmatista y positivista parece estar implícito en ambas formas de entender la experiencia y su relación con la verdad. Cada vez que se pretenda objetivar algo vivido a través de métodos y dispositivos que formalicen eso

54 Si bien la ciencia moderna tiene un fuerte énfasis en la utilidad de sus experimentos, también es reconocible una ciencia básica que no persigue necesariamente una utilidad.

como un objeto a ser estudiado, esta vivencia se intentará inscribir en la idea de experimento. A su vez, cada vez que algo formalizado intente ser integrado al plano de la subjetividad del individuo que participa, el intento recorrerá el camino de llevar la experiencia al plano de la vivencia.<sup>55</sup>

De este modo, la verdad en la actualidad se debate entre este sentido común que sostiene y reivindica algo de verdad en la experiencia del individuo, y la verdad entendida en lo descubierto por el método científico, en ambas, como un resultado que emerge del objeto mismo, de su inmediatez, ya sea éste una cosa, un fenómeno o un individuo. Para la ciencia moderna la verdad está en la sustancia, en el objeto sobre el cual el sujeto no debe tener ninguna incidencia. O sea, solo accediendo al objeto en sí, sin alterarlo, a través del método, es posible descubrir su verdad, por consiguiente lo que en sí es en su totalidad. Para otros postulados por fuera estrictamente del método científico, la verdad está en la vivencia reflexionada del individuo o en el consenso de las vivencias de los individuos.<sup>56</sup>

En este punto, parece interesante recurrir nuevamente a Hegel para comenzar a pensar la relación de la experiencia con la verdad aunque se le puedan establecer críticas como las que se verán de parte de Agamben (2011). Hegel criticaba esta forma de ver la verdad, como dogmatismo, “(...) creer que lo verdadero consiste en una proposición que es un resultado fijo o que es sabida de un modo inmediato” (Hegel, 2012, p. 28), lo cual podrá ser aceptado en la naturaleza de algunas disciplinas, pero no en las verdades filosóficas, ya que para Hegel “(...) la verdad no es ninguna simple relación entre el juicio y el objeto, ningún predicado del pensar subjetivo, pues ha de elevarse sustancialmente por encima de ello como un <<en sí y para sí>>” (Adorno, 2012, p 256).

Hegel en su idea de lo absoluto como el sujeto que es su sustancia, dirá que “(...) todo depende de que lo verdadero no se aprehenda y se exprese como *sustancia*, sino también y en la misma medida como *sujeto*” (Hegel, 2012, p. 15). Para Hegel, el sujeto es la sustancia que conlleva en ella el momento de la mediación, y esa sustancia es el objeto de la conciencia, que

55 En este punto se hace necesario establecer las miradas que entienden a vivencia y experiencia como sinónimos y las que las establecen como registros diferentes. Sobre esto se dedica el apartado 2.2.7.

56 Como se verá más adelante, el campo educativo se ve afectado por ambos aspectos y como se podrá observar en el trabajo de campo, se puede decir que estas afectaciones se dan en forma matizada, a veces mezclada y sin entrar aparentemente en oposición en la representación de los docentes.

ve en ella la sustancia que se vuelve objeto de sí misma al volverse para sí en el movimiento de la mediación de su en sí. O sea, la conciencia es sujeto que vuelto para sí, como objeto, se reconoce un otro, que en ese en sí, es la sustancia superada como sujeto, como espíritu que contiene el movimiento en su en sí para sí; “(...) ese sujeto es, por tanto, la sustancia verdadera, el ser o la inmediatez que no tiene la mediación fuera de sí, sino que es esta mediación misma” (Hegel, 2012, p. 24).

La verdad, según Hegel se ubica exactamente allí, en el absoluto desgarramiento del espíritu de sí mismo. En el conservar en sí el momento de la negatividad, no como algo que haya que descartar, sino como constitutivo mismo del espíritu. Ese desgarramiento, por el cual el en sí es negado al volverse un para sí, conserva el movimiento que se da entre estos dos momentos: “El ser allí inmediato del espíritu, la *conciencia*, encierra los dos momentos, el del saber y el de la objetividad negativa con respecto al saber” (Hegel, 2012, p. 25). Estos dos momentos, que son figuras de la conciencia en oposición, son desplegados en la propia conciencia cuando el espíritu se desarrolla en ésta. Este despliegue es el camino que hace la conciencia; “La ciencia de este camino es la ciencia de la *experiencia* que hace la conciencia; la sustancia con su movimiento es considerada como objeto de la conciencia” (Hegel, 2012, p. 26). Conciencia que como ya se vio en apartado anterior, finalmente es el sujeto.

La verdad es para Hegel “(...) como proceso, un <<atravesar todos los momentos>> que se opone a la <<proposición libre de contradicción>> y, en cuanto tal, posee un núcleo temporal” (Adorno, 2012, p. 259).<sup>57</sup> La sustancia espiritual, la inmediatez del espíritu, en su movimiento sobre sí, se convierte en para sí. Se exterioriza, se expone. En ese movimiento del pensamiento se da la experiencia, y ese es un momento de verdad. La experiencia que la conciencia hace al poner para sí su en sí mismo, la sustancia espiritual que es colocada como objeto. Este movimiento contiene esos dos momentos, el en sí y el para sí, que integran la experiencia justamente en el movimiento, cuando la conciencia realiza el movimiento sobre sí misma objetivándose en un para sí.

57 Sobre esa forma del tiempo que responde a la forma lineal del tiempo, como proceso, es que Agamben (2011) establece una crítica para pensar la experiencia no de forma lineal respecto a una temporalidad, sino como acontecimiento que no responde a un proceso, a un estado de evolución, de desarrollo; “Marx no elaboró una teoría del tiempo que se adecuara a su idea de la historia, aunque por cierto ésta es inconciliable con la concepción aristotélica y hegeliana del tiempo como sucesión continuo e infinita de instante puntuales. Mientras nos movamos con el horizonte de esa experiencia anonadada del tiempo, no será posible acceder a la historia auténtica, porque la verdad le competará siempre al proceso en su conjunto y el hombre nunca podrá apropiarse concretamente, prácticamente, de su propia historia” (Agamben, 2011, p. 143).

La conciencia sólo sabe y concibe lo que se halla en su experiencia, pues lo que se halla en ésta es sólo la sustancia espiritual, y cabalmente en cuanto *objeto* de su sí mismo. En cambio, el espíritu se convierte en objeto, porque es este movimiento que consiste en devenir *él mismo un otro*, es decir, *objeto de su sí mismo* y superar este ser otro. Y lo que se llama experiencia es cabalmente este movimiento en el que lo inmediato, lo no experimentado, es decir, lo abstracto, (...) se extraña, para luego retornar a sí desde este extrañamiento, y es solamente así como es expuesto en su realidad y en su verdad, en cuanto patrimonio de la conciencia (Hegel, 2012, p. 26).

Aquí nuevamente la experiencia queda despejada de toda fenomenología de la experiencia en relación a un origen, o de toda ontología en relación al “ser del ente”. La verdad no está en ningún momento o sustancia originaria. O sea, esta forma de entender la experiencia se opone a la idea de ésta como origen respecto a que la experiencia se relaciona con el momento en el cual, el objeto nuevo que aparece ante la conciencia, es la verdad de lo verdadero en el ser del ente (Adorno, 2012, p. 269). No hay una verdad en la cosa en sí, sino en la expropiación que dicha cosa sufre, en este caso, la expropiación de la conciencia de su ser en sí, para ser un para sí, volviéndose luego el nuevo objeto verdadero; el nuevo en sí, es su para sí. Ese es el momento de la experiencia en Hegel y lo que detecta Agamben (2011) como problema, la experiencia sigue siendo de la conciencia.

El pecado original con el que comienza el pensamiento postkantiano es la reunificación del sujeto trascendental y de la conciencia empírica en un único sujeto absoluto (...) Heidegger observa con razón que en la expresión 'Ciencia de la *experiencia de la conciencia*' el genitivo es subjetivo y no objetivo. 'Ciencia de la *experiencia de la conciencia*' significa: la conciencia, el nuevo sujeto absoluto, es en esencia un *camino* hacia la ciencia, una experiencia (*ex-per-ientia*, un 'provenir-de y un ir-a-través-de') que ya es ciencia por sí misma. Experiencia en este caso es simplemente el nombre del rasgo fundamental de la conciencia: su esencial negatividad, su ser siempre ya lo que todavía no es (Agamben, 2011, pp. 39-40).

De todos modos, la verdad en Hegel se aparta de algo fijo en la cosa, sobre la cual se pueda extraer algo, no se ubica en el ser del ente, sino en el movimiento en el que el espíritu

deviene un otro para sí, al ser el objeto de sí. La verdad en Hegel no está al margen de la conciencia, pero tampoco en la cosa, ni en la propia conciencia, sino en el devenir de ésta en otra cosa para sí. Lo verdadero no es el ser del ente, sino lo que brota como objeto nuevo ante la conciencia en su volver sobre sí: el movimiento dialéctico del pensamiento, eso es lo verdadero para Hegel.

Este movimiento *dialéctico* que la conciencia lleva a cabo en sí misma, tanto en su saber como en su objeto, *en cuanto brota ante ella el nuevo objeto verdadero*, es propiamente lo que se llamará experiencia. (...) el primer objeto cambia, deja de ser el en sí para convertirse en la conciencia en un objeto que es *en sí* solamente *para ella*, lo que quiere decir, a su vez, que lo verdadero es el *ser para ella de este en sí* y, por tanto, que esto es la *esencia* o su *objeto*. Este nuevo objeto contiene la anulación del primero, es la experiencia hecha sobre él (Hegel, 2012, p. 58-59).

El espíritu es en su en sí, (como objeto de la conciencia, o sea sustancia, sustancia espiritual) devenir hacia lo que el espíritu es en sí, o sea movimiento de su en sí para sí. El espíritu en ese devenir, en el movimiento que es su en sí, el movimiento, se vuelve objeto de la conciencia, verdadero y por tanto espíritu. El espíritu, al colocar su en sí para sí, vuelve su sustancia, por tanto su objeto, sujeto. Ese objeto de la conciencia que es sustancia, es el espíritu en el movimiento del en sí para sí, en el volverse sujeto al mismo tiempo que es objeto de la conciencia, o sea objeto de la autoconciencia, objeto superado. Por tanto la experiencia es ese movimiento que le pertenece al espíritu como “patrimonio de la conciencia”. El objeto de la conciencia es la sustancia (que es el espíritu en su inmediatez), junto al movimiento de éste último en su desarrollo y despliegue de su en sí para sí.

Debe decirse, por esta razón, que nada es *sabido* que no esté en la *experiencia* o, como también se expresa esto, que no sea presente como *verdad sentida*, como lo eterno *interiormente revelado*, como lo sagrado en que se *crea*, o de cualquier otro modo como se diga. Pues la experiencia consiste precisamente en que el contenido -que es el espíritu- sea *en sí*, sustancia y, por tanto, *objeto* de la *conciencia*. Pero esta sustancia que es el espíritu es su *devenir* hacia lo que él *en sí* es; y solamente como este devenir que se refleja dentro de sí es, en sí, en verdad, *el espíritu*. Es en sí el movimiento que es el conocer -la transformación de aquel *en sí* en el *para sí*, de la *sustancia* en el *sujeto*, del objeto de la *conciencia* en objeto de la *autoconciencia*, es

decir, en un objeto asimismo superado o en el *concepto* (Hegel, 2012, pp. 468-469).

Agamben (2011) propone un giro al introducir la cuestión del lenguaje para pensar la verdad en la experiencia, a diferencia de Hegel. Si en Hegel, como pudo verse la verdad se ubica en el momento del movimiento dialéctico del espíritu, donde se hace la experiencia, desencadenando el espíritu como absoluto, en Agamben, con la introducción de la cuestión del lenguaje, la verdad está en la relación de éste con la infancia. La experiencia no es una continuidad temporal de un movimiento dialéctico del espíritu, sino el acontecimiento de la experiencia cada vez que irrumpe lo no dicho; la experiencia no se da como continuo, sino como irrupción.

La experiencia, límite del lenguaje, solo puede volverse verdad en el lenguaje, y éste es su destino. Es el sujeto del lenguaje el que se encarga de volver ese límite la posibilidad de la verdad, en tanto obliga a la experiencia a comprometerse con la verdad en el lenguaje, hace ineludible ese límite como fundante. Así el lenguaje no es un absoluto que contiene en sí la verdad, tanto en sí como en su negación para sí, estableciéndose como un sistema cerrado de la verdad, sino que el lenguaje es el lugar de la verdad gracias al límite que le impone la experiencia; experiencia que solo se vuelve verdad en el lenguaje;

(...) desde el momento en que hay una experiencia, en que hay una infancia del hombre, cuya expropiación es el sujeto del lenguaje, el lenguaje se plantea entonces como el lugar donde la experiencia debe volverse verdad. La instancia de la infancia como archilímite se manifiesta en el lenguaje al constituirlo como lugar de la verdad. (...) infancia, verdad y lenguaje se limitan y se constituyen mutuamente en una relación original e histórico-trascendental en el sentido que hemos señalado (Agamben, 2011, p. 69-70).

Por lo tanto, la verdad no está dada en lo infinito del movimiento dialéctico del espíritu en sí mismo, sino en la posibilidad de verdad que la experiencia efectúa en el lenguaje, anclando lo que antes estaba en el proceso infinito abstracto, en la unidad concreta de la experiencia del lenguaje, donde lengua y discurso se encuentran en la diferencia.



En algún punto esto se puede reafirmar con lo que también decía Ricoeur (1971), al plantear que lo irreductible de la experiencia del lenguaje a un objeto se da en la inclusión del habla en el campo de análisis y funcionamiento del lenguaje. El lenguaje no solo es estructura, la clausura en el campo del signo, sino acontecimiento, discurso. Hablar tiene una doble función, es decir algo, pero a su vez, de algo. Con lo cual remite a un momento ideal y a uno de referencia sobre la realidad, donde la verdad es el centro del momento de la referencia. Así lo plantea Ricoeur al referirse a Frege:

(...) mostró perfectamente que la intención del lenguaje es doble: intención de un sentido ideal (es decir, sin pertenencia al mundo físico o psíquico), e intención de referencia: si el sentido puede ser juzgado inexistente, como puro objeto de pensamiento, es la referencia -la *Bedeutung*- la que arraiga a nuestras palabras y a nuestras frases en la realidad: “Esperamos una referencia de la proposición misma: es la exigencia de verdad (*das Streben nach Wahrheit*) lo que nos impulsa (*treibl*) a avanzar (*vordringen*) hacia la referencia”. Este avance del sentido (*ideal*) hacia la referencia (*real*) es el alma misma del lenguaje (Ricoeur, 1971, pp. 81-82).

Agamben con la introducción del lenguaje salva a la experiencia en su relación con el hombre; con la pregunta por la relación entre experiencia y lenguaje se contrapone al idealismo absoluto de Hegel. Adorno formuló esta intención de Hegel de alcanzar una unidad sujeto-objeto, como una posible ontología del espíritu de la cual éste no pudo escapar. En ese espíritu absoluto, se aparta totalmente de toda materialidad; en una superación a la naturaleza hipostasia al sujeto en el espíritu como un primado. Adorno somete a crítica a esta radical separación del individuo a través de la propia dialéctica hegeliana, planteando que:

No cabe independizar absolutamente el resultado de la abstracción respecto de aquello de lo que se ha extraído; (...) siempre se conservará en él, en cierto sentido, la cualidad de aquello de lo que ha sido abstraído, (...) si la formación del concepto de sujeto trascendental o espíritu absoluto se sobrepone totalmente a la conciencia individual, simplemente espaciotemporal, de la que fue obtenido, no cabe redimir ya tal concepto; y entonces, él mismo, que ha demolido todos los fetiches, se convierte en otro más. Pero los filósofos especulativos a partir de Fichte no advirtieron esto. Fichte hipostasió el yo abstraído, y Hegel permaneció prisionero de él. Ambos pasaron por alto que la expre-

sión yo, tanto la pura y trascendental como la empírica e inmediata, ha de designar alguna conciencia (Adorno, 2012, p. 240).

Adorno afirma que el sistema hegeliano “(...) implica la identidad de sujeto y objeto desplegada hasta encerrar todo en sí, hasta lo absoluto; y la verdad del sistema se derrumba con esa identidad” (Adorno, 2012, p. 249). Pero, como dice Adorno, esa identidad en parte se hace necesaria en un momento para establecer la mediación y con esto la posibilidad del pensamiento:

Si, hablando kantianamente, no hubiera parecido alguno entre el sujeto y el objeto, si ambos se encontrasen separados, absolutamente opuestos y sin mediación, como quiere el positivismo desatado, no sólo no habría verdad alguna, sino tampoco ninguna razón y ningún pensamiento (Adorno, 2012, p. 260).

En este sentido rescata a Hegel. Plantea que no hay que desdeñarle esto, ya que al margen de lo irrealizable de tal unidad, “La crítica de Hegel acierta en el corazón de la estática división del conocimiento en los lados del sujeto y el objeto, que a la lógica de la ciencia hoy aceptada le parece natural (...)” (Adorno, 2012, p. 233), poniendo en evidencia la imposibilidad del acceso a lo inmediato, ya que no es posible la separación estática entre sujeto y objeto, porque éste siempre es en tanto negación del otro, lo que implica una inevitable mediación, que no es resuelta en una síntesis armonizadora, sino en su infinita contradicción.

Si bien, se puede deducir que la verdad es un intrincado terreno donde no hay una definición abarcadora que la determine en un lugar de una vez y para siempre, esto que se acaba de plantear es lo importante en relación a la experiencia. Una vez más, a partir de lo planteado por estos autores, no se puede deducir de lo inmediato la verdad, no hay experiencia que pueda decir algo respecto a la verdad desde la inmediatez de los hechos, ya sea de lo captado por el individuo o lo registrado en los instrumentos, porque no hay ahí más que un para sí del hecho, de la cosa, un estar de la cosa en el lenguaje para que algo se pueda decir de la misma. El desconocimiento de esta situación puede volverse un obstáculo para la verdad y la imposibilidad de atravesar una experiencia.

De este modo, por lo menos desde Kant y Hegel, aunque de maneras distintas, se puede observar que la verdad no es la descripción de lo inmediato. Ésta se constituye en la necesaria relación con el conocimiento y el saber. Retomando la pregunta que se hiciera al inicio de este apartado, no podría pensarse el conocimiento y el saber en ausencia de pretensión de verdad. Si así fuese, más que conocimiento sería a lo sumo una simple información, un dato que en sí no guarda conocimiento, sino que espera inerte que el sujeto se haga presente para decir algo al respecto. Por tanto, para que la experiencia se manifieste en relación a la verdad, ésta no tiene otra opción que comprenderse en relación al lenguaje y dentro del orden del funcionamiento del conocimiento y el saber. A menos que la verdad sea entendida como dato de validez, la experiencia como método o posesión del individuo, el lenguaje como instrumento, y se confundiera la relación conocimiento y saber, como una relación que funciona únicamente en el imaginario, o como si fueran sinónimos.<sup>58</sup>

### 2.2.6. Sobre el saber y la verdad en relación a la experiencia

Como se podrá ver, la cuestión de la verdad entre Kant y Hegel tiene un punto de inflexión en relación al saber y la experiencia. Adorno plantea que en Kant, así como en otros antecesores como Descartes, la cuestión de la verdad pasa por una teoría del conocimiento como “teoría residual de la verdad”. O sea, el conocimiento es un procedimiento por el cual se reduce algo a aquello más indispensable que no puede ocasionar ningún engaño. Se aplica un reduccionismo tal, que lo que queda, no puede ser otra cosa que una certeza. Adorno explica:

(...) debe ser dejado de lado por el conocimiento todo aquello que sea efímero, que sea transitorio, engañoso o aparente, y entonces debe surgir de manera cierta como resto algo indispensable, algo absolutamente seguro, algo que puedo tomar en la manos de manera

58 Es necesario destacar en este punto, que se podrían establecer las relaciones antes mencionadas si no se entendiera que “(...) saber y conocimiento se oponen” (Rodríguez Giménez, 2010, p. 87). De hecho como explica Behares: “En efecto, *saber* (latín vulgar del siglo X, *sapere*) hace referencia al intelecto, a la condición de entender o *entendimiento*, mientras que *conocer* (latín vulgar del siglo XI, *conoscere*) se refiere al acto de *incorporar algo ya representado*. La teoría de la enseñanza hace así su viraje hacia la transmisión del conocimiento, que supone la existencia de un saber ya conocido y acondicionado” (Behares, 2011, p. 24).

sólida y duradera (...) Es decir: la verdad debe ser lo que queda debajo de la deducción de lo sensible (Adorno, 2015, p. 84-85).

De este modo a pesar de que Kant reconoce que el conocimiento comienza a través de la experiencia, plantea que “(...) aunque todo nuestro conocimiento empiece *con* la experiencia, no por eso procede todo él *de* la experiencia” (Kant, en: Adorno, 2015, p. 86), o sea que algo del conocimiento hay en la experiencia sensible, ya que sin ésta nada sería posible, pero “(...) el valor epistemológico de la experiencia es extraordinariamente problemático en el sentido de esta tradición; y si bien se tiene que considerar como punto de partida, sin embargo no se puede considerar como la auténtica fuente del conocimiento” (Adorno, 2015, p. 85).

Aquí Adorno expone el nudo que interesa para el presente trabajo y que deja presentado el problema de la experiencia en Kant, y es que lo trascendental en Kant, según Adorno, refiere al “(...) dominio mediante el cual resulta posible la experiencia, sin que él mismo proceda verdaderamente de la experiencia” (Adorno, 2015, p. 77), o sea, al establecimiento de lo que Kant denomina juicios *a priori* válidos, que deben ser independientes de la experiencia y que posibilitan ésta.<sup>59</sup> Pero, la dificultad que esto conlleva y que detectó Adorno, es que “(...) son condiciones trascendentes frente a la experiencia, pero no han sido tomadas de manera absoluta, y por lo tanto no tienen una verdad absoluta y trascendente, sino que sólo tienen su verdad en tanto se refieren a la experiencia” (Adorno, 2015, p. 76).

Adorno (2015) ejemplifica esto estableciendo juicios sintéticos *a priori* que ingresarían dentro del sistema de Kant y que son tomados irremediamente de la experiencia. Lo hace recordando un ejemplo de Cornelius, donde tomando un color, se deduce que este color es tal a partir de la experiencia que se tiene respecto a los colores dentro de la serie cromática, ya que los colores son del orden de la realidad sensible, y que como tal esta proposición es un juicio sintético *a priori*, pero no deriva de ningún pensamiento puro.

Aparece de este modo lo que Adorno (2015) llamará “tierra de nadie” en Kant. Este terreno es, en alguna medida, el que posibilita lo trascendental, donde lo *apriorístico* no es del

59 Aunque seguramente los juicios *a priori* en Kant no hacen referencia a la estructura del lenguaje, esta posibilidad de relación entre lo que Agamben (2011) plantea como lenguaje y dichos juicios en Kant, podría ser un vínculo a revisar en futuros trabajos. De hecho Agamben en un punto se plantea lo trascendental para pensar la experiencia y el lenguaje.

orden puramente lógico o empírico y psicológico. Es lo que Adorno le reconoce a Kant como “(...) abrir la posibilidad de aquello que le parece que concuerda con el ideal del conocimiento, a saber, el ámbito precisamente del conocimiento *apriorístico*” (Adorno, 2015, p. 79).

Si bien en Kant se puede deducir que el conocimiento puede tener un origen en la experiencia, ésta no es algo previo a los juicios *a priori*. Con esto se establece el nudo donde pensar la relación entre saber y experiencia, ya que esta tierra de nadie implica que no haya experiencia sensible previa, pero es en ésta que los juicios *a priori* parecen pararse.

Sin embargo, si retomamos a Hegel, éste se distancia de la noción de experiencia kantiana. Para Hegel (2012) el conocimiento no puede ser un medio o un instrumento, ya que tanto como si es un medio para acceder a lo absoluto, como un instrumento a aplicarle, en ambos casos su accionar no permite acceder a lo absoluto como tal, ya que solo se accedería a la parte que resta de ese absoluto por efecto del medio o el instrumento. Dice Hegel; “(...) lo absoluto es verdadero o solamente lo verdadero es absoluto” (Hegel, 2012, p. 52), y el conocimiento no puede ser algo diferente a esto, ya que si es un medio o instrumento para llegar a lo verdadero o absoluto, significaría que el conocimiento no es lo verdadero.

Ésta, [la conciencia] en efecto, *distingue* de sí misma algo con lo que, al mismo tiempo, *se relaciona*; o, como suele expresarse, es algo *para ella misma*; y el lado determinado de esta *relación* o del *ser* de algo *para una conciencia* es el *saber*. Pero, de este ser para otro distinguimos el *ser en sí*; lo referido al saber es también algo distinto de él y se pone, como lo que es, también fuera de esta relación; el lado de este en sí se llama *verdad* (Hegel, 2012, p. 56-57).

Ese sí misma, para sí en su en sí, es lo verdadero: “(...) se sobrepasa con ello el elemento abstracto de la inmediatez y la separación entre el saber y la verdad” (Hegel, 2012, p. 26). En el saber, el espíritu “(...) sabe su objeto como sí mismo” (Hegel, 2012, p. 26).

La unidad del sujeto y objeto no se corresponde a una figura de síntesis. No es que en cada uno haya lo otro, como una especie de mezcla. Sujeto y objeto se diferencian en la unidad de su oposición. Justamente, cada uno significa lo que niega su unidad, pero su unidad

es la expresión inmediata de su relación, de su mediación que está en su en sí para sí. Unidad en su absoluta diferencia, absorbe el momento de negatividad como esencia motora.

Así también resulta entre lo falso y lo verdadero. “Decir que se sabe algo falsamente equivale a decir que el saber está en desigualdad con su sustancia. (...) la desigualdad sigue presente de un modo inmediato en lo verdadero como tal, como lo negativo, como el sí mismo” (Hegel, 2012, p. 27). Lo verdadero está en el movimiento en el que la negatividad contrapone a la sustancia su ser en sí, siendo esto, momento implicado en la sustancia que es en sí su para sí. Con esto, lo falso no se integra a lo verdadero, ni este tiene un momento de lo falso. Son opuestos en una mediación que los implica sin sustituir uno a otro o integrarlos, sino como unidad en la sustancia que les pertenece, los compromete en su contradicción. “Lo falso (pues aquí se trata solamente de esto) sería lo *otro*, lo *negativo* de la sustancia, que en cuanto contenido del saber es lo verdadero” (Hegel, 2012, p. 27). Lo que niega el en sí de la sustancia, es lo que esta sustancia es para un otro, ese es el saber, que en tanto negación del en sí de la sustancia es lo verdadero. De este modo la experiencia de la conciencia abarca todos los momentos, el de lo verdadero y lo falso.

Como ya fue referido anteriormente, esto es lo que Hegel entiende como el movimiento dialéctico de la conciencia en sí misma, y esto lo identifica con la experiencia. Por tanto, en Hegel, el saber y la verdad son constitutivos de la experiencia de la conciencia<sup>60</sup>.

Hay en ella [la conciencia] un *para* otro, o bien tiene en ella, en general, la determinabilidad del momento del saber; y, al mismo tiempo, este otro no es solamente *para ella*, sino que es también fuera de esta relación, es *en sí*: el momento de la verdad (Hegel, 2012, p. 57).

Para Hegel la verdad no es un resultado en la correspondencia de un juicio con el objeto, de su acercamiento positivo, sino que es del orden del saber, y éste del de la verdad, todo lo cual se da en la experiencia de la conciencia que se eleva a espíritu absoluto.

60 Vale aclarar que esta conciencia en Hegel, en un punto no es la de un individuo empírico o psicológico.

Sin embargo, si se retoma a Agamben y la inclusión del problema del lenguaje en este asunto, se podrá ver que, aunque no profundiza en concreto respecto al saber, si éste tiene alguna relación con la verdad, ésta estará en íntima relación con el lenguaje. Como ya se anotó anteriormente, Agamben (2011) ve en el lenguaje el lugar de la verdad como destino de la experiencia. Esta experiencia que no es la misma que la de Kant ni la de Hegel, establece una relación con la verdad diferente que en Hegel. Mientras que para Hegel (2012) la verdad se daba en la propia experiencia, en Agamben (2011) la verdad no se ubica en la experiencia, sino que ésta es el límite donde el lenguaje se constituye como verdad, y en esta medida el destino de la experiencia es volverse verdad en el lenguaje. O sea, la experiencia puede tornarse verdad no en términos de pureza o de lo original, de lo exento de lenguaje, sino, en el lenguaje.

Pero, a diferencia de Hegel, como Agamben (2011) plantea que el lenguaje por encontrar su límite en la experiencia, no se revela como totalidad y verdad absoluta, el saber no podría ser tampoco un absoluto, ya que encontraría su límite también en el lenguaje. En algún punto, Agamben busca en Kant una puerta donde pensar la relación con la experiencia, ya que hay una fisura en su sistema como lo muestra Adorno (2015), y se puede inferir que a esta fisura se refiere Agamben cuando dice: “La *Critica de la razón pura* es el último lugar donde el problema de la experiencia, dentro de la metafísica occidental, resulta accesible en su forma pura, es decir, sin que se oculten sus contradicciones” (Agamben, 2011, p. 39). Pero es necesario aclarar, que a esta experiencia propuesta por él, de ningún modo se corresponde con las proposiciones kantianas de experiencia, ya que como Agamben (2011) afirma, la experiencia que él plantea se podría definir como “(...) una 'experiencia trascendental' -lo cual sería para Kant decididamente insostenible” (Agamben, 2011, p. 211). Por eso se plantea la necesidad de reconceptualizar lo trascendental, y a partir de esto, el saber tendrá una relación directa con lo que Agamben (2011) llama: “experiencia del lenguaje”, que en alguna medida es una experiencia trascendental. Esta experiencia tiene lugar en la relación entre infancia y lenguaje, y ese lugar se ve definido por la escisión entre lengua y discurso. Nuevamente, es lo que diferencia al hombre del animal, esta escisión original y necesaria; de lo contrario, si el hombre desde siempre fuese un ser hablante, si ésta fuese su naturaleza, nunca sucedería la

escisión que le permitiera objetivar y con esto producir el conocimiento y la historia.<sup>61</sup> Esta escisión, en su unidad inmediata de lo escindido, es lo que produce al hombre como tal;

Queda claro, entonces, que para un ser cuya experiencia del lenguaje no se presenta desde siempre escindida en lengua y discurso, que fuera desde siempre hablante, desde siempre en una lengua indivisible, no existirían ni conocimiento, ni infancia, ni historia: estaría siempre inmediatamente unido a su naturaleza lingüística y no encontraría en ninguna parte una discontinuidad y una diferencia donde algo como un saber y una historia pudieran producirse (Agamben, 2011, p. 215).

El saber se origina justamente en esta posibilidad de escisión, que ocurre en la experiencia del lenguaje. En ese límite que el discurso le pone a la lengua y ésta al discurso, en esa infancia que marca la posibilidad del ingreso en el lenguaje y con esto la posibilidad del saber. Por lo que el saber no es algo que emerge de una naturaleza primera, ni algo que desde siempre se ubicó en el lenguaje, sino algo que se produce a partir del encuentro de la infancia con el lenguaje en la experiencia del lenguaje. “La potencia -o el saber- es la facultad específicamente humana de mantenerse en relación con una privación, y el lenguaje, en cuanto está dividido en lengua y discurso, contiene estructuralmente tal relación, no es nada más que esa relación” (Agamben, 2011, p. 215).

De este modo queda establecido en estos autores, las relaciones posibles entre experiencia y saber, y su necesaria relación con la verdad. Aunque sean manifiestas las diferencias, una cosa resulta coincidente, el saber no es del orden de la inmediatez del individuo; sea porque se manifiesta en la experiencia hegeliana que de ningún modo es del individuo inmediato, o porque sucede en relación al lenguaje que de ningún modo es producto inmediato del individuo. Sin embargo, la experiencia muchas veces es reducida a la inmediatez de la vivencia del individuo. Parece haber aquí un nudo a despejar, o desatar, el que une experiencia y vivencia en una suerte de sinonimia que oculta cierta diferencia relevante.

61 Cualquier tipo de intento de regresión o de pensar el hombre como animal, como plantea Agamben (2016) corre sus peligros: “Cuando la diferencia desaparece y los dos términos colapsan uno contra el otro -como parece suceder hoy-, también la diferencia entre el ser y la nada, lo lícito y lo ilícito, lo divino y lo demoníaco disminuye y, en su lugar, aparece algo para lo que hasta los nombres parecen faltarnos. Tal vez también los campos de concentración y de exterminio sean un experimento de este género, una tentativa extrema y monstruosa de decidir entre lo humano y lo inhumano, que terminó involucrando en su ruina la posibilidad misma de la distinción” (Agamben, 2016, p. 49).

### 2.2.7. Experiencia y vivencia

A primera vista, la utilización de los conceptos de experiencia y vivencia como sinónimos puede resultar de sentido común. De hecho en el campo educativo, no necesariamente uno se despeja del otro. Al contrario, para este trabajo de investigación, se plantea una diferencia que se entiende sustancial. No es lo mismo utilizar estos términos como sinónimos, a incursionar por las diferencias conceptuales que permiten acceder a ciertos análisis que se ven impedidos si la diferencia no se manifiesta.

Siguiendo la lógica que plantea Jay (2009), atar el término a un concepto, inmovilizarlo lingüísticamente, no aporta demasiado al análisis. Sin embargo, recorrer las ambigüedades que recubren un término puede colaborar a determinar las diferentes aristas que el mismo puede implicar.

El término experiencia proviene del latín *experientia* y éste del griego *ἐμπειρία*. Según el diccionario Vox griego clásico – español, el empirismo significa “experiencia, conocimiento, habilidad” (Vox Griego – Español, 1967, p. 198). Por su lado, en latín, experiencia significa: “**Experientia** -a f.: ensayo, prueba, tentativa, experiencia // experiencia [adquirida], práctica, costumbre” (Vox Latino – Español, 1992, p 179). A su vez, Jay dice que “(...) *ex* significa 'salida de'(...)” (Jay, 2009, p. 26), y en el diccionario Vox latino – Español (1992, pp. 171-172), *ex* refiere a un lugar donde se saca algo, un punto de partida, un tiempo o momento de inicio, una causa o consecuencia de, un punto de referencia, un estado originario. Por lo tanto, etimológicamente en algún punto, experiencia implica un afuera.

Si se tienen en cuenta respecto a un individuo, ésta podría referirse más a un exterior de éste, que a un interior. O sea, no tanto a una introducción hacia el individuo, -un tomar de afuera para integrar y fortalecer al individuo, su capacidad, su habilidad, etc-, sino una apertura, un salir, un exponerse, un acontecer que saca al individuo de sí y le muestra su imposibilidad de tal, de su dominio, y lo pone en peligro en un exterior que le amenaza al

abrirle a la posibilidad de lo diferente.<sup>62</sup> Desde esta perspectiva, una experiencia no es tanto un interiorizar algo ocurrido afuera, sino una exteriorización constitutiva. Podría decirse que la experiencia le muestra al individuo su imposibilidad de ser tal: indiviso. La experiencia lo divide al abrirlo y mostrar su ser incompleto<sup>63</sup>. No es posible constituirse como tal en la ficción de un interior pleno, porque el sujeto se constituye en la experiencia, en el encuentro con el Otro<sup>64</sup>.

También, como ya se observó respecto a la consideración de Aristóteles respecto a la experiencia, ésta tiene una relación con el conocimiento que proviene del ensayo, que se adquiere con la práctica. Jay (2009) plantea cómo la experiencia es asociada por los griegos a lo inmediato, no reflexivo, así como al trabajo sobre lo particular, lo específico, quedando para la teoría y la especulación el tratamiento de lo universal, aspectos que ya fueron considerados en apartados anteriores. Así Jay expresa que de esto “(...) proviene la creencia, manifiesta en ciertos usos, de que las experiencias son personales e incommunicables antes que colectivas e intercambiables” (Jay, 2009, p. 26).

Pero en particular, es importante para este trabajo la apelación que Jay realiza sobre la distinción que el idioma alemán plantea:

*Erlebnis* y *Erfahrung* se traducen en inglés por la misma palabra, pero han llegado a implicar diferentes nociones de la experiencia. (...) *Erlebnis* contiene la raíz de la palabra *Leben* (vida) y a veces se traduce como experiencia vivida ['vivencia' en castellano]. Aunque *erleben* es un verbo transitivo e indica la experiencia de algo, *Erlebnis* suele implicar una unidad primitiva, previa a cualquier diferenciación u objetivación. Normalmente localizada en el 'mundo cotidiano' (el *Lebenswelt*) del lugar común y de las prácticas no teorizadas, puede sugerir, asimismo, una intensa y vital ruptura en la trama de la rutina

- 62 En términos teóricos estrictos, lo aquí planteado no implica la existencia concreta de un adentro y un afuera, sino siempre exterioridad, por eso lo imposible de un individuo que sale e ingresa en sí, porque éste puede intentar pensarse como individuo, objetivarse como tal, solo porque está desde siempre en el lenguaje y no en un interior mudo.
- 63 En cierta medida, aunque quedará para su desarrollo en otro futuro trabajo de investigación, esta consideración de la experiencia se puede relacionar con la noción de *communitas* de Esposito (2003) donde la comunidad, al contrario de lo que plantean las filosofías modernas, no le da propiedades a los individuos para otorgarles una identidad, sino que “(...) les expropia, en parte o enteramente, su propiedad inicial, su propiedad más propia, es decir, su subjetividad” (Esposito, R. 2003, pp. 30-31).
- 64 El Otro acá es entendido en el sentido que lo explica Lacan: “Este Otro es, por supuesto, el que a lo largo de los años creo haberlos entrenado para distinguirlo a cada momento del otro, mi semejante. Es el Otro como lugar del significante” (Lacan, 2007, p. 32).

cotidiana. Pese a que *Leben* indica también la totalidad de una vida, *Erlebnis* generalmente connota una variante de la experiencias más inmediata, prereflexiva y personal que *Erfahrung* (Jay, 2009, 27).<sup>65</sup>

La diferencia entre *erlebnis* y *erfahrung* es muy sutil, pero fundamental. Lo central en la *erlebnis* (vivencia) es la cuestión de la vida, se puede decir, de la vida en el individuo. Esto significa que lo que puede haber de experiencia en la vida, no puede desprenderse o desligarse del individuo que la vive. En cierta medida podría decirse que la vivencia es algo interior al individuo, producida en lo hondo de su conciencia y de lo vivo. No es exterior, sino lo que el individuo asume como ocurrido, como realidad para él.<sup>66</sup> Lo que sucede fuera del individuo no es, sino la forma en que éste tiene de representarlo en la conciencia en forma directa. Esa unidad primitiva, puede establecer en forma inmediata una ruptura con lo cotidiano, pero no a causa de algo que media, sino de la inmediatez de lo vivido. Podría decirse que es la experiencia en relación directa con lo que el individuo asume como vivido. Vivencia entonces será tomada aquí como un acto consciente, dominable y particular del individuo que la vivió.

En este sentido es importante retomar la traducción castellana de la *erlebnis*:

De *vivir*, formada por el filósofo José Ortega y Gasset para traducir el al. *Erlebnis*. 1. f. Experiencia que se tiene de algo. *Al volver del viaje, nos contó sus vivencias*. 2. f. Hecho de vivir o experimentar algo. *La vivencia DE ser madre ha marcado su desarrollo personal*. 3. f. Hecho de vivir o estar vivo. *Certificado de vivencia*. (R.A.E. 2014, s/p).

65 Los integrados por los corchetes son del autor.

66 “El término 'vivencia' fue propuesto por Ortega y Gasset en 1913 (O. C., I, 257 nota) como traducción del vocablo alemán *Erlebnis*. <<...en frases como 'vivir la vida', 'vivir las cosas', adquiere el verbo 'vivir' un curioso sentido –escribe Ortega-. Sin dejar su valor de deponente toma una forma transitiva, significando aquel género de relación inmediata en que entra o puede entrar el sujeto con ciertas objetividades. Pues bien, ¿cómo llamar a cada actualización de esta relación? Yo no encuentro otra palabra que 'vivencia'. Todo aquello que llega con tal inmediatez a mi yo que entra a formar parte de él es una vivencia>>. (...) Gadamer indica (*op. Cit.*, pág. 60) que en su biografía de Schleiermacher, Dilthey otorga ya un sentido preciso a *Erlebnis* (vivencia). Pero sólo posteriormente elaboró Dilthey con suficiente detalle la noción de vivencia. Según Dilthey, la vivencia es algo revelado en <<el complejo anímico dado en la experiencia interna>>; es un modo de existir la realidad *para* un cierto sujeto. La vivencia no es, pues, algo dado; somos nosotros quienes penetramos en el interior de ella, quienes la poseemos de una manera tan inmediata que hasta podemos decir que ella y nosotros somos la misma cosa (*Ges. Schriften*, V, 237- 240. También G. S., VI, 97, 99 y, sobre todo, VI, 314. Véase asimismo *Das Erlebnis und die Dichtung* [1907], 1924, 300 y sigs.)” (Ferrater Mora, 2004, pp. 3713-3714).

Esto resulta de la conjunción entre experiencia y vida, o entre experimentar y vivir. La noción de vida puesta en juego, como se verá más adelante, implica un grado de inmediatez, que en tanto tal, se dirá aquí, solo es asociable a una idea de naturaleza pre-lingüística.

Ese carácter pre-reflexivo y personal del que habla Jay en la cita anterior, implica al individuo en su más íntima e indivisible constitución, en el cual es uno con su vida,<sup>67</sup> por eso la traducción a vivencia. Esto implica por lo menos ver ligeramente que implica el término vida. Vida en el diccionario de la RAE tiene 18 referencias, para este caso se citan las 8 primeras:

1.f. Fuerza o actividad esencial mediante la que obra el ser que la posee. 2.f. Energía de los seres orgánicos. 3.f. Hecho de estar vivo. *Le debe la vida a un medicamento*. 4.f. Existencia de seres vivos en un lugar. *No es posible la vida en Marte*. 5.f. Ser vivo. *Hizo nacer la vida en este jardín*. 6.f. Manera de vivir. *Su hija les cambió la vida*. 7.f. Estado o condición a que está sujeta la manera de vivir de una persona. *Vida monacal, de soldado*. 8.f. Actividad que desarrolla una persona o una comunidad. *Vida política, social, sexual*. (RAE, 2014, s/p).

Esta definición proviene del latín *vita*, que según el diccionario Vox Latín-Español significa:

**Vita** -a f.: vida, existencia (*vita frui*, vivir; *vitam agere o degere*, pasar la vida; *e vita abire o discedere*, morir; *sine corpore vita*, vidas sin cuerpo [las almas de los muertos]) // vida, manera de vivir, costumbres, plan de vida (*v. rustica*, la vida del campo, *vita societas*, la vida social) // vida subsistencia, medios de vida (...) (Vox Latino – Español, 1992, p. 551).

Se puede observar que la referencia a la vida,<sup>68</sup> implica una doble acepción: una relativa al estar, a la existencia, y otra relativa al ser, a la forma de vida. Vale aquí referirse a la

67 “Si bien no siempre es el caso, *Erlebnis* a menudo indica la condición inefable del individuo, mientras que *Erfahrung* puede tener un carácter más público, colectivo” (Jay, 2009, p. 27). A pesar de que Jay a continuación plantea variantes de una utilización opuesta de los sentidos de estos términos, se puede sostener una constitución teórica sobre lo que refiere uno y otro, permitiendo una delimitación válida para un campo de análisis al respecto de la experiencia y la vivencia.

68 También se puede observar lo mismo de la definición de la RAE de vivir, proveniente del latín *vivĕre*.

diferencia que en este orden plantea Agamben (2002) sobre la forma en que los griegos nombraban la vida. En el inicio de la introducción del libro *Homo Sacer I*, Agamben plantea la diferencia entre *bíos* y *zoé*:

Los griegos no disponían de un término único para expresar lo que nosotros entendemos con la palabra *vida*. Se servían de dos términos, semántica y morfológicamente distintos, aunque reconducibles a un étimo común: *zoé*, que expresaba el simple hecho de vivir, común a todos los seres vivos (animales, hombres, dioses) y *bíos*, que indicaba la forma o manera de vivir propia de un individuo o un grupo (Agamben, 2002, p. 9).

Según Agamben, los griegos utilizan *bíos* para nombrar la vida política, las formas de vida calificadas, mientras que dejaban la *zoé* para aquello que no diferenciaba a los animales de los hombres, lo que se puede nombrar aquí como el organismo. Este organismo, al que hace referencia en un punto los griegos con la *zoé*, es el que en la Antigüedad aparentemente quedaba al margen de la política y que luego la Modernidad incluirá en un mecanismo de inclusión-excluyente en la política, con lo cual ésta es condenada en algún término. Es en algún sentido a lo que Rodríguez Giménez se refiere cuando dice que “(...) allí donde privilegiamos el organismo, abandonamos la política” (Rodríguez, Giménez, 2014, p. 131).

Esta separación es vital para los estudios sobre el cuerpo, pero es igualmente pertinente aquí para diferenciar lo que en algún punto la noción de vivencia pretende unir. La apelación al cuerpo como una naturaleza inmediata,<sup>69</sup> sobre la cual la fisiología y la medicina tienen algo para decir, es lo que Crisorio devela tras el sintagma actividades físicas, el cual viene a intentar unir *bíos* y *zoé* en una prevalencia de este último, al ser entendido el cuerpo por la ciencia moderna, especialmente las ciencias naturales, únicamente como organismo;

En esta oposición, más que al término *bíos*, entendido como 'vida calificada' o 'forma de vida', el sintagma actividad(es) física(s) remite a la dimensión de la *zoé*, es decir, 'a la vida en su simple mantenimiento biológico' (Esposito, 2006: 25) o, por lo menos, al límite en el cual la forma de vida se confunde con la vida biológica, suponiéndose ambas *naturales* (Crisorio, 2015, p. 35).

69 Aunque para esta investigación sólo pueda ser entendida como una ficción.

A partir de estas lecturas, se plantea en este trabajo, que la referencia a vivencia guarda una relación sutil con la idea de cuerpo en tanto organismo.<sup>70</sup> La preocupación por la existencia vital, por lo vivo orgánico, indivisible de la experiencia individual y centro por donde pasa y se hace experiencia, es propio de la idea de vivencia. En algún punto, decir que la experiencia es una vivencia, o viceversa, es decir que la experiencia pasa centralmente por lo vivo y consciente, por lo orgánico e individual; se elabora y resulta del individuo. El problema aquí es netamente político y teórico, más si se habla de educación y enseñanza, porque cuando la determinación de una noción, en este caso la vivencia, se eleva desde la anulación del límite entre vida y organismo, y la vida pasa enteramente por éste, por ese espacio mudo donde el lenguaje parece quedar de lado, o peor, absorbido como una cualidad natural más del organismo,

Cuando ese límite se desdibuja, dejamos de saber cuándo se trata del cuerpo y cuándo del organismo, cuándo de seres hablantes y cuándo de organismos mudos. Franqueado el límite que deja atrás la inscripción necesaria de “lo vivo” en la lengua, lo que cuenta es el organismo (que muchos no dudan en llamar vida), lo que resta sigue siendo el cuerpo, incluso a pesar de Descartes. “Es absolutamente inútil lanzar grandes declaraciones sobre el retorno a la unidad del ser humano”, decía Lacan, “la división está hecha sin remedio” (Rodríguez Giménez, 2014, pp. 135-136).

Por lo que se expuso al momento, para cierta mirada común, vivencia y experiencia entran en una relación casi sinonímica. La traducción que hace Ortega y Gasset del alemán *erlebnis*, responde a su filosofía de la “razón vital”, el raciovitalismo. No se expondrá aquí la misma, ya que excede el alcance de este trabajo, pero es interesante mencionar que la filosofía de este autor pretende “(...) desarrollar una cultura compatible con la vida. Comprender y resaltar la primacía de esta” (Ruiz, 2014, p. 178). Ortega y Gasset intenta pararse entre medio del racionalismo y el relativismo, a los cuales critica por igual sus puntos ciegos. Valorando la

70 El organismo es la consideración de cuerpo únicamente como sustrato biológico, el cual las ciencias naturales durante la Modernidad han planteado como lo natural y por tanto lo verdadero o válido del cuerpo, el espacio concreto sobre el cual intervenir. El problema es cuando esta dimensión es llevada, aunque no solo en ese momento, a la dimensión de la política, porque como dice Rodríguez Giménez: “Abandonamos la política cuando privilegiamos el organismo, la raza, la sangre o cualquier otro aspecto de “lo vivo humano” separado de la lengua. Con Milner (2013), podemos decir que hay política porque hay seres hablantes. En el paradigma de la biopolítica, si se trata de la maximización de la vida, la política se subsume en el silencio profundo y oscuro del organismo” (Rodríguez Giménez, 2014, p. 131).

cultura, sostiene en contra del racionalismo que ésta no puede ser sin la dimensión de la vida, la cual tiene sus propios principios. Ruiz, plantea que Ortega y Gasset en un intento de síntesis propone que:

La razón es, por ello, un valioso instrumento. Sin embargo, eso no es incompatible con la capacidad de apreciar la vida por sí misma y sus valores. Si el hombre del pasado ha sido ciego a la vida y no tomó la vida como principio, esto es, si no le dio su valor porque buscaba su valor en otros valores trascendentales, ahora se trata de admirar y valorar la vida por sí misma y sus valores (Ruiz, 2014, p. 178).

Podría decirse que, en el intento de Ortega y Gasset, se manifiesta la racionalidad con la que se piensa esta relación de igualdad entre vivencia y experiencia. Con esto anuda la cultura y la naturaleza en una forma un tanto romántica, a diferencia de los planteos agambenianos, que buscan trabajar sobre la separación entre naturaleza y cultura. La intención de articular la cultura con una vida natural, donde esta última quizás nunca escapa a las formas modernas de ser explicada a través del organismo, la biología, la vida producida por la máquina biopolítica<sup>71</sup> (Agamben, 2014), tiende a unir lo que desde siempre es unidad-diferencia (Agamben, 2011). En este sentido, no aparece como un límite como la lengua al discurso en Agamben (2011), ni como una materialidad donde se produce la historia a la vez que es producida por ésta como en Marx, sino como un principio propio. Así hay una suerte de biología determinante en la idea de vivencia. El individuo cobra relevancia y es determinante en este sentido, ya que la verdad, se puede decir la verdad de la vivencia, es una síntesis de las individualidades de un tiempo dado. Así lo resume Ruiz en referencia a la verdad en Ortega y Gasset:

La verdad integral solo es posible lograrla mediante la articulación de lo que ve el prójimo con lo que yo veo. La verdad absoluta es construida en un proceso histórico por cada una de las épocas, generaciones y personas individuales (Ruiz, 2014, p. 179).

71 “Aquello que llamo vida nuda es una producción específica del poder y no un dato natural. En cuanto nos movamos en el espacio y retrocedamos en el tiempo, no encontraremos jamás -ni siquiera en las condiciones más primitivas- un hombre sin lenguaje y sin cultura” (Agamben, 2014, p. 20).

A partir de esto se puede ver que vivencia hace referencia a un individuo, quien vive, biología mediante, una particularidad que lo dota de verdad. Su existencia biológica se integra a la cultura produciendo la vivencia, una conjunción de vida y cultura que las funde en él mismo. Una suerte de inmediatez de su naturaleza que sostiene la primacía del individuo. “Toda la 'filosofía de la vida', así como gran parte de la cultura en las postrimerías del siglo, incluida la poesía, aspiran a capturar esa experiencia vivida tal cual se revela a la introspección en su inmediatez preconceptual” (Agamben, 2011, p. 44).

Si el cuerpo no es entendido como organismo, sino en su constitución en el lenguaje, por tanto histórico y cultural, no hay lo inmediato del cuerpo. Nada puede decirse de éste inmediatamente y por fuera de su constitución como efecto del lenguaje. Por tanto, cuando se plantea la vivencia como inmediata al individuo, como algo que éste vive interiormente, esa inmediatez y ese interior no pueden ser sino a través de, o en, un cuerpo considerado como organismo viviente. Esto se puede concluir a razón de que la noción de cuerpo que se ha podido constituir como natural e inmediato, aunque sea ficcionalmente, ha sido el organismo, ya sea desde el concepto de *zoé* griego, como desde el concepto de física de las modernas ciencias naturales, el cual es tomado del latín y el griego para nombrar lo natural, en este caso lo natural del cuerpo, el cuerpo físico, biológico, que por ejemplo dio nombre a una de las formas más importantes de educación del cuerpo moderna, la educación física;

Como hemos desarrollado en otra parte (Crisorio, 1999), *física* debe leerse como 'natural', en las dos acepciones usuales: como perteneciente o correspondiente a 'la naturaleza' y como perteneciente o correspondiente a la 'naturaleza de un ser'. (...)

Naturaleza, a su vez, deriva del latín *natura*, que corresponde al verbo *nascor* (infinitivo *nasci*) y que significa 'nacer', 'formarse', 'empezar', 'ser producido', el cual equivale en gran parte al término griego que transcribimos *physis* y que corresponde al verbo *phyó* (infinitivo *phyein*), que significa 'producir', 'engendrar', 'crecer', 'hacer crecer', 'formarse'. De ahí que *physis* sea traducido por naturaleza, en tanto 'lo que surge', 'lo que nace', 'lo que es engendrado' e implique 'cierta cualidad *innata*, o propiedad que pertenece a la cosa de que se trata y que hace que esa cosa sea lo que es en virtud de un principio propio suyo (Ferrater Mora, 1994: 2779) (Crisorio, 2015, pp. 23-24).

De este modo, se puede inferir, que cuando se habla de vivencia, en tanto individualmente vivida, la implicancia de un cuerpo físico, orgánico, es central, ya que oficia

de medio y espacio por el cual dicha vivencia se pretende vivida en forma inmediata, prereflexiva, natural.

Así se delinea la conformación de la idea de vivencia respecto a la de experiencia. La experiencia no depende del individuo. En este marco se puede plantear que la experiencia es estructural y no producto del recuerdo de lo que el individuo vive. En cambio la vivencia remite a lo que el individuo vive y procesa en la articulación particular de su ser viviente y cultural, por tanto responde a una psicología y una inmediatez productora de sentido;

Hoy se tiende a usar ‘vivencia’ en varios sentidos, pero en casi todos ellos predomina la dimensión de <<inmediatez>>. Sea personal, interpersonal o <<colectiva>>, sea estrictamente subjetiva o ampliamente <<histórica>>, se entiende la vivencia como un contacto en el cual el que posee la vivencia posee al mismo tiempo el objeto de la vivencia, de modo que <<vivencia de>> y <<objeto de vivencia>> se hallan fundidos. Esto no quiere decir, sin embargo, que la vivencia no permita la comprensión; por el contrario, se supone que la comprensión (así como la interpretación), a diferencia de la explicación o de la indiferencia, es asunto de vivencias, está fundado en vivencias o arraiga en vivencias (Ferrater Mora, 2004, p. 3714).

De modo contrario a los planteos de Ortega y Gasset, se puede observar en Benjamin (1972) una diferencia radical entre experiencia y vivencia. Mientras la primera es del orden de lo inconsciente, la segunda es del orden de lo consciente. De este modo, despeja de la experiencia la posibilidad del individuo consciente que acumula sucesos o habilidades. Por otro lado, vuelca en la vivencia aquello que se acumula en forma de recuerdos, de lo consciente y dominable, o sea, aquello que puede ser describible tras haberlo sido vivido, justamente como todo lo vivido, lo que está en el recuerdo y se puede informar. Tomando los planteos freudianos, Benjamin explica:

La fórmula fundamental de dicha hipótesis es <<que hacerse consciente y dejar huella en la memoria son incompatibles para el mismo sistema>>. Los residuos del recuerdo <<son a menudo más fuertes y más firmes, cuando el proceso que los deja atrás jamás llega a ser consciente>>. Traducido a la manera de hablar de Proust: sólo puede ser componente de la memoria involuntaria lo que no ha sido <<vivido>> explícita y conscientemente, lo que no le ha ocurrido al

sujeto como <<vivencia>>. <<Atesorar huellas duraderas como fundamento de la memoria>> en procesos de estimulación es algo, según Freud, reservado <<a otros sistemas>> que hay que concebir como diversos de la consciencia (Benjamin, 1972, p. 129).

Benjamin diferencia, a partir de Freud, entre memoria y recuerdo. Así deja la experiencia explícitamente del lado de lo involuntario, del funcionamiento de la memoria, y la vivencia del lado voluntario, del recuerdo del individuo.<sup>72</sup> Con esto salva la experiencia del dominio del individuo y la coloca como estructura en el dominio inconsciente;

De hecho la experiencia, tanto en la vida colectiva como en la privada, es un asunto de la tradición. Se forma menos de datos rigurosamente fijos en el recuerdo que de los que acumulados, con frecuencia no conscientes, confluyen en la memoria (Benjamin, 1972, p. 125).<sup>73</sup>

Así, Benjamin le otorga a la experiencia una cualidad, no es el registro de lo vivido, sino lo contrario, se puede decir que implica suspender la vida por un momento, cosa que en los tiempos modernos parece de un carácter imposible. De hecho, algo similar se puede ver en Bassani, Richter y Vaz (2013), al recoger la idea de vivencia en Benjamin. Desarrollan cómo Benjamin plantea ante los continuos estímulos a los que se ven expuestos los individuos de su tiempo, invadidos por la tecnología y la técnica, la posibilidad de tener básicamente vivencias, ya no experiencias. Es significativo como Benjamin, para denominar lo que le sucede al individuo a partir de que es sometido a continuos shock, utilice la asociación de estos con la noción de *erlebnis*;

As transformações vividas na modernidade, muitas delas relacionadas ao desenvolvimento da tecnologia, resultariam, segundo Benjamin, na intensificação do *fator de choque* (*Chockmoment*) em praticamente todas as esferas da vida, acarretando a estruturação de uma nova forma de percepção que se refere a uma das mais importantes transformações subjetivas captadas por ele em relação ao crescente processo de desenvolvimento tecnológico da época. Trata-se do

72 En cierto sentido, esto se relaciona con el planteo de Pêcheux, donde la memoria está necesariamente conectada con el discurso-otro y no con el recuerdo de un individuo: “Este discurso-otro, en tanto presencia virtual en la materialidad descriptible de la secuencia, marca, del interior de dicha materialidad, la insistencia del otro como ley del espacio social y de la memoria histórica, luego entonces como principio mismo de lo real socio-histórico.” (Pêcheux, 2013, p. 17).

73 De hecho Lacan plantea que “Conciencia y memoria en cuanto tales se excluyen. Acerca de este punto Freud jamás varió” (Lacan, 2017, p. 258).

conceito de *vivência de choque* – *Chokerlebnis* (Bassani, et al. 2013, p. 79).

La idea de shock la toma de Freud, donde plantea: “Que el shock quede apresado, atajado de tal modo por la consciencia, dará al incidente que lo provoca el carácter de vivencia en sentido estricto” (Benjamin, 1972, p. 131). De este modo, cuanto más intervenga la conciencia en acomodarse al enfrentamiento constante al shock, en organizarlos,

(...) tanto menos se acomodará todo a la experiencia, tanto mejor se realizará el concepto de vivencia. Quizá se pueda al final y al cabo ver la función peculiar de la defensa frente al *shock* en que asigna al incidente, a expensas de la integridad de su contenido, un puesto temporalmente exacto en la consciencia. Se trataría de una filigrana de la reflexión, que del incidente haría una vivencia (Benjamin, 1972, p. 132).

Según Benjamin, la intervención de la reflexión en la vivencia es mínima, ya que esta implica una adaptación consciente a los estímulos continuos que golpean, chocan, contra el individuo en su vida cotidiana. Esto no quiere decir que lo que sucede a nivel de la vivencia no sea importante, ya que el registro en el recuerdo también tiene sus implicancias relevantes, pero en lo que remite estrictamente al planteo teórico de esta investigación, esta diferencia entre vivencia y experiencia, permite establecer distinciones que posibilitan una descomposición más precisa y desestructuradora que si estos elementos fuesen tomados como sinónimos, habilitando un análisis crítico sobre los mismos.

No parece incongruente pensar, en relación al interés de esta investigación, que lo no fijo, lo que no aparece como dato, que tiene un movimiento no atado a los dominios de la consciencia, pueda aparecer como elemento del acontecimiento que marca en la experiencia el registro del simbólico. La experiencia, al menos al parecer en un punto, obedece también al acontecimiento, ya que queda en la memoria y desde allí genera efectos sin ser convocada voluntariamente por la conciencia. Si el acontecimiento es continuamente evitado, si no se apela a comprender los efectos de la memoria sino más bien a los recuerdos conscientes, solo se acudirá a la vivencia, a lo que para el caso de esta investigación se relaciona con el orden del registro estabilizado, imaginario.

La noción de vivencia, como seguramente gran parte de la filosofía de la razón vital, podría decirse que trata de articular lengua y habla, pero subsumiendo ambas a la primacía del individuo, o sea, haciendo de la lengua y el habla un dominio de la conciencia del individuo, o estableciendo una unidad sin fractura. Sin embargo, parece ser que la experiencia sería lo que recoge la escisión fundadora entre lengua y habla, la instancia que establece solución de continuidad a lo estabilizado de la comunicación como ficción de un acto transparente, cuando irrumpe algo del Real.

En este sentido, la vivencia congruentemente es posible de ser asociada a la idea de individuo, donde éste, entendido como no-dividido, como uno, puede hacer síntesis con la idea de unidad de la vivencia, mientras como se ha demostrado, la experiencia no puede ser asociada linealmente al individuo como producto y registro de su conciencia. De aquí, que cuando en enseñanza se toma a la figura del individuo con un rol de primacía, la experiencia no podrá ser otra que la vivencia o la experimentación de la Escuela Nueva, que en algún punto se podría decir que tiene una conexión más directa con la vivencia.

### 2.2.8. La vivencia y el experimento como formas de la experiencia en el campo educativo

Si bien la vivencia se torna importante actualmente en la enseñanza en su traducción a experiencia, hilando más fino, cuando se recogen las ideas de Dewey, la experiencia no puede ser tomada como todo lo vivido, porque de lo contrario sería incompatible con su propuesta didáctica de hacer de la enseñanza un espacio para la experimentación. Con una idea de experiencia volcada a las ciencias naturales, entendiéndola como experimento, no admite que todo lo que el individuo viva pueda tomarse como una experiencia, para que ésta se dé es necesario alguna serie de requisitos;

La mera actividad no constituye experiencia. Es dispersiva, centrífuga, dispersadora. La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexas con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella (Dewey, 1953, p. 146).

Para Dewey la experiencia implica posibilidad de conexión de lo sucedido con algo anterior o con algo que podrá suceder. Sin esta conexión que dota de sentido lo sucedido, no hay posibilidad de experiencia, sino más bien “Son meros accidentes en lo que a nosotros nos conciernen” (Dewey, 1953, p. 146). Para que el hacer deje de ser una mera acción sin sentido, debe transformarse en un ensayar, en poder establecer las conexiones que existen entre las cosas y a su vez, con la consecuencias que esas acciones tendrán.

Desde esta perspectiva, la experiencia es algo del dominio del individuo, aunque no como espontaneidad, sino como experimento, con lo cual, no es todo lo que le sucede al individuo, sino lo que se planifica para éste. Pero, al igual que en la idea de vivencia, la inmediatez de los sentidos, de lo que se vive, es el origen del conocimiento. Esto en un punto ya se expresaba en las ideas fundadoras de la didáctica de Comenio en el siglo XVII:

(...) la verdad y la certeza de la ciencia no estriban más que en el testimonio de los sentidos. Efectivamente; las cosas se impresionan en primer lugar e inmediatamente en los sentidos y después por medio de ellos en el entendimiento. Prueba de esto es que el conocimiento sensual hace fe por sí mismo; pero en el raciocinio o testimonio ajeno debe recurrirse a los sentidos para mayor certeza. No damos crédito a la razón sino en cuanto es capaz de ser comprobada por la inducción particular de los ejemplos (cuya certeza se afirma por los sentidos). No se presta fe al testimonio ajeno contra la experiencia del sentido propio. Por lo tanto, la ciencia es tanto más cierta cuanto mayor fundamento tiene en los sentidos. En resumen: Si se quiere engendrar en los discípulos verdadero y exacto conocimiento de las cosas hay que procurar que la enseñanza toda sea por medio de la propia intuición y de la demostración sensual (Comenio, 1998, p.76).

Se puede observar aquí, cómo la experiencia es entendida como modo de comprobación, el cual es necesario para la demostración de los razonamientos, tornándose un método de enseñanza.

Esta aparente naturalización, sobre la que el sentido común funciona, esta evidencia que parece inexpugnable, no tiene nada de natural ni de evidente. En algún punto se puede decir

que es la síntesis o mezcla elaborada entre dimensiones de la vieja experiencia que plantea Agamben (2011) y la experiencia reconfigurada de la ciencia moderna.

Esta experiencia reconfigurada en Dewey, transpola desde el campo de las ciencias naturales, la idea de experiencia para el campo educativo<sup>74</sup>, por lo cual sus postulados son de particular interés para esta investigación, ya que se trata de uno de los autores pilares y más influyentes que en el siglo XX plantea la idea de experiencia en la educación;

Yo supongo que en medio de todas las incertidumbres hay una estructura permanente de referencia, a saber: la conexión orgánica entre la educación y la experiencia personal; o bien que la nueva filosofía de la educación está sometida a algún género de la filosofía empírica y experimental (Dewey, 1967, pp. 21-22).

Se plantea en la noción de experiencia la base para la educación y la relación con el conocimiento. Ésta se presenta relacionada a por lo menos dos elementos: por un lado la experiencia es del orden del hacer del individuo, por el otro, es lo que le sucede a éste. Pero como esto no puede ser todo lo que hace o le sucede al individuo, como ya se observó, porque allí entraría el sentido común y no la ciencia, Dewey sortea este problema planteándose la experiencia como experimento y el hacer como ensayo, donde ésta, de algún modo, debe ser controlada, planificada, debe ser un experimento. “En tales condiciones el hacer se convierte en un ensayar, un experimento con el mundo para averiguar cómo es, y sufrir se convierte en instrucción, en el descubrimiento de la conexión de las cosas” (Dewey, 1953, p. 147).

Podría decirse que en Dewey la experiencia como experimento no es como plantea la R.A.E.<sup>75</sup> una práctica prolongada o un acontecimiento vivido, sino aquello vivido que se organizó de manera que permitiese la experimentación, que atravesó un método que aseguró el resultado previsto en términos de un aprendizaje.

74 En cierta medida es lo que ya hiciera Comenio al tomar la obra de Francis Bacon de manera influyente para su pensamiento. Esto se verá más adelante en palabras de Alicia Camilloni.

75 Del lat. *experientia*. 1. f. Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo. 2. f. Práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo. 3. f. Conocimiento de la vida adquirido por las circunstancias o situaciones vividas. 4. f. Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona. 5. f. Experimento. (R.A.E. 2014, s/p).

Estas ideas de Dewey tienen sus bases en el empirismo; de hecho se plantea que el sistema de educación debe “(...) dirigirse a una utilización del método científico en el desarrollo de las posibilidades de una experiencia creciente y expansiva” (Dewey, 1967, p. 115). Efectivamente, y no es casualidad, su concepción de experiencia se representa muy fácilmente en una frase de Bacon, quien fuera uno de los propulsores del empirismo durante los siglos XVI y XVII:<sup>76</sup>

'La experiencia, si se encuentra espontáneamente, se llama “caso”, si es expresamente buscada toma el nombre de “experimento”. Pero la experiencia común no es más que una escoba rota, (...) El verdadero orden de la experiencia comienza al encender la luz; después alumbraba el camino, empezando por la experiencia ordenada y madura, y no por aquella discontinua y enrevesada; primero deduce los axiomas y luego procede con nuevos experimentos' (Bacon, en: Agamben, 2011, p. 13).

Así Dewey relaciona esto que hace y que le sucede al individuo, con la composición activa y pasiva de la experiencia. Por un lado, una acción del individuo, la cual viene a ser el lado activo de la experiencia. Por otro, un padecer del individuo, manifestado por el lado pasivo. Es un hacer que se caracteriza por su relación directa con un padecer, ya que este lado activo no puede ser realizado al margen de su dimensión pasiva, o sea, de los efectos que esta acción tiene sobre el individuo que la ejecuta. Por lo tanto la experiencia se manifiesta en esas dos dimensiones vinculadas, ya que una acción sin medición y aprehensión de sus consecuencias no sería una experiencia. Esto pone de relieve que la experiencia le pertenece al individuo, quien será el encargado de hacer las conexiones que vuelvan una simple vivencia en una experiencia para él.

La naturaleza de la experiencia sólo puede comprenderse observando que incluye un elemento activo y otro pasivo peculiarmente combinados. Por el lado activo, la experiencia es *ensayar* un sentido que se manifiesta en el término conexo “experimento”. En el lado pasivo es *sufrir* o *padecer*. Cuando experimentamos algo, actuamos

76 Esta influencia de Bacon sobre Dewey, no deja de ser una actualización en el siglo XX de las influencias que ya tenía su pensamiento en la didáctica en tiempo de su fundación por Comenio, así lo ratifica Camilloni: “En lo que respecta a las ideas de Comenio sobre el conocimiento de la naturaleza y el modo de acceder a él, la obra de Bacon fue su principal fuente de inspiración” (Camilloni, 2016, p. 33). Así mismo, Camilloni destaca como en Comenio, como hombre preocupado por los cambios de su tiempo, “Las ideas de Bacon encontraron en Comenio un pedagogo interesado en llevarlas a la práctica en el proceso de transmisión del conocimiento” (Camilloni, 2016, p. 34).

sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias (Dewey, 1953, p. 146).

Es necesario simplemente nombrar aquí, aunque se desarrolle más adelante, que también puede verse otra forma de entender la relación entre experiencia y educación. Ésta es la elaborada por Larrosa (2006). Él centra su preocupación en la formación a partir de la experiencia, donde comparte una característica con el pensamiento de la Escuela Nueva en dos sentidos, la experiencia como componente central de la formación y el individuo como parte central en la experiencia. Al mismo tiempo se aleja de ésta, al pensar la experiencia contraria a la idea de experimento y al individuo sin un rol tan activo, sino más pasional.

### 2.2.9. El individuo en el centro de la experiencia en educación

Como ya se pudo observar en la propuesta de Dewey, el individuo toma un rol central en el campo educativo, allí la psicología toma un lugar protagónico en el aporte teórico sobre la forma en que éste aprende. En Larrosa, se puede plantear que aunque de forma distinta al papel del individuo en Dewey, de todos modos, existe un individuo central en la conformación de la experiencia. Ésta, si bien no depende únicamente del individuo, para que sea posible debe darse en el individuo como protagonista esencial; “Para empezar, podríamos decir que la experiencia es 'eso que me pasa'. No lo que pasa, sino '*eso que me pasa*'” (Larrosa, 2006, p. 88).

El resaltado que el autor hace en la segunda vez que explicita “eso que me pasa”, tanto en el *eso*, como en el *me*, abre su análisis al respecto de que la experiencia, entre otros principios por él determinados, implica una alteridad y una subjetividad. La alteridad se manifiesta en el eso que pasa fuera, un eso que se constituye como alteridad a la subjetividad y que en ningún momento deja de serlo. Ese eso para el autor es el acontecimiento, “(...) es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. 'Que no soy yo' significa que es 'otra cosa que yo'(...)” (Larrosa, 2006, p. 88). Este principio de exterioridad es el que le da al autor el fundamento para decir que la experiencia no puede ser controlada, planificada, porque siempre está sujeta a algo al margen de la voluntad y control del

individuo, siempre está dada en una apertura al acontecimiento, a la alteridad que se mantiene siempre en ese carácter y por tanto no dominable por el individuo. Con esto se separa radicalmente de la posibilidad de pensar la experiencia como experimento y de la posible prescripción o programación de la misma. Nunca una experiencia podrá ser curricularizada;

Y diré ya, desde ahora, que, en la experiencia, esa exterioridad del acontecimiento no debe ser interiorizada sino que se mantiene como exterioridad, que esa alteridad no debe ser identificada sino que se mantiene como alteridad, y que esa alienación no debe ser apropiada sino que se mantiene como alienación. La experiencia no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible. A mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad (Larrosa, 2006, p. 89).

Pero a su vez, en el principio de subjetividad se conforma un yo igualmente central que la alteridad que el yo no puede controlar. He aquí el punto de conexión en la diferencia con Dewey. La existencia concreta, fuerte, sólida del individuo, sin el cual la experiencia no es posible. La noción de individuo se hace presente con restricciones diferentes a las de Dewey, donde en un sentido más objetivista, si bien la experiencia es del individuo, ésta está mediatizada en el experimento, en el método que asegura la participación del individuo en la experiencia sin ser enteramente en él.

Para Larrosa la experiencia se da en el individuo, en un yo consolidado, que si bien no domina esa alteridad y es más afectado por ésta que otra cosa, es un yo que se hace consciente de la experiencia. Por tanto ese acontecimiento,

(...) supone también, en segundo lugar, que algo *me* pasa a mí. No que pasa ante mí, o frente a mí, sino *a* mí, es decir *en* mí. La experiencia supone, ya lo he dicho, un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo (Larrosa, 2006, p. 89).

El planteo de Larrosa implica un movimiento ida y vuelta entre un adentro y un afuera del individuo. Una salida desde el individuo al encuentro con esa alteridad, con el acontecimiento, y una vuelta de ese encuentro que genera huellas en el yo, en tanto individuo. El individuo es el sujeto de la experiencia en cuanto se abre a ese movimiento implicado por

la experiencia; “(...) el sujeto de la experiencia se exterioriza en relación al acontecimiento, que se altera, que se enajena” (Larrosa, 2006, p. 90). O sea, que no todo individuo es sujeto de la experiencia, no alcanza ser individuo. El sujeto de la experiencia implica un individuo, pero un individuo abierto, un individuo que baja la guardia que lo protege como tal, que es afectado, pero que de todas formas sigue siendo individuo. La afectación no lo arranca de su ser individuo, no lo expulsa para siempre a un afuera, a un vacío, como la experiencia en Bataille que Esposito (2003) relaciona a la *communitas*,<sup>77</sup> sino que lo afirma como tal, lo fortalece, porque sin reducir el acontecimiento que seguirá siendo tal alteridad, se queda con la marca que éste le infunde. Por tanto, el sujeto de la experiencia en Larrosa continúa siendo un individuo, y el saber de la experiencia no es posible en la ciencia sino, y justamente, en el individuo. Así lo ratifica Larrosa (2006) al citar un texto de su autoría: *Literatura, experiencia y formación*, que se encuentra como capítulo de su libro: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*;

*Durante siglos el saber humano ha sido entendido como un páthei máthos, como un aprendizaje en y por el padecer, en y por aquello que a uno le pasa. Ese es el saber de experiencia (...) Ese saber de experiencia tiene algunas características esenciales que le oponen punto por punto a lo que nosotros entendemos por conocimiento. En primer lugar, es un saber finito, ligado a la maduración de un individuo particular (...) En segundo lugar, es un saber particular, subjetivo, relativo, personal (...) En tercer lugar, es un saber que no puede separarse del individuo concreto en que encarna. El saber de experiencia no está, como el conocimiento científico, fuera de nosotros, sino que sólo tiene sentido en el modo como configura una personalidad, un carácter, una sensibilidad o, en definitiva, una forma humana singular (...) (Larrosa, 2006, p. 98).*

La diferencia que Larrosa (2006) establece con los planteos de la enseñanza activa, del aprendizaje significativo, de los planteos a partir del interés del alumno, de las voluntades, es un paso primordial y categórico.

77 “¿Por qué la experiencia falta siempre, no es algo distinto de esa falta? La respuesta de Bataille no se hace esperar: porque la experiencia es lo que lleva al sujeto fuera de sí. Por eso no puede haber *un* sujeto de experiencia. La experiencia es el único sujeto, pero de la destitución de toda subjetividad (...) ¿Qué busca Bataille en la disolución del sujeto? Es el punto en que se juega la naturaleza misma del acuerdo y el desacuerdo con Heidegger. El punto que Bataille sigue fijando como el epicentro del no-saber. Lo que escapa al saber porque coincide con su exteriorización. Se trata de la comunidad (...)” (Esposito, 2003, pp. 190-191).

La experiencia no se hace, sino que se padece. La experiencia, por lo tanto, no es intencional, no depende de mis intenciones, de mi voluntad, no depende de que yo quiera hacer (o padecer) una experiencia. La experiencia no está del lado de la acción, o de la práctica, o de la técnica, sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición (Larrosa, 2006, p. 108).

El lugar desde el cual piensa la relación entre experiencia y enseñanza no da lugar a la didáctica moderna, menos aún a la más contemporánea, ya que la experiencia no puede traducirse en método, y esta no depende de un rol activo del que aprende. En este sentido es un paso que volviendo sobre los viejos caminos de la experiencia, se podría decir de aquella experiencia aristotélica, la ubica en otro lugar de importancia que los antiguos, pero al mismo tiempo la aleja de la ciencia y la conserva al imperio del individuo. Si bien es un sujeto quizás “antimoderno”, porque es un sujeto pasional, un sujeto que se abre al afecto, a la herida que la alteridad puede provocarle, más que a la aprensión o empoderamiento de esa alteridad para sujetarla como propiedad, no deja de ser un sujeto individuo. El paso que parece no poder dar, es el paso que realmente sustrae al proyecto moderno, es el paso al abandono de la noción de individuo. A comprender un papel menos protagónico del individuo, en tanto tal y como tal, en la experiencia.<sup>78</sup>

Quizás éste sea el primer y principal problema de la educación, la experiencia en educación no puede separarse de la necesidad de construir y sostener un individuo. Al menos la enseñanza y la educación modernas, período en el que el individuo se eleva como parámetro de todo lo pensable y decible, no puede despojarse del individuo, no puede hacerlo a un lado, no puede dejar de ser el polo de atracción que determina la dirección que indica el camino del sentido y la obra que el campo educativo tiene como suelo y cielo. Entonces: ¿cómo la educación va a transformar la sociedad si no puede despejarse del individuo?, ¿cómo alterar aquello donde el individuo se pierde, fortaleciendo al individuo, dándole

78 Esto no significa que no sea necesario para la experiencia, sino justamente, bajo una noción de experiencia expropiadora, el individuo como tal, indiviso, no se puede sostener. La experiencia en ese sentido atenta contra la idea de individuo, tal como se observara en notas anteriores en referencia a Esposito (2003). Esto no implica la inexistencia empírica de aquello a lo que se denomina como individuo, sino que la noción que dicha denominación sustenta, que la fundamenta, es destituida por esta noción de experiencia, en tanto no permite una unidad, y menos un interior del individuo, sino la exposición. Aquello empírico a lo que la noción de individuo le otorga unidad, esta noción de experiencia lo divide. Lo que permite que aquello exista en tanto tal, no es la unidad, sino la división.

ganancia en vez de sustracción? Si la educación es del y para el individuo, lo social, y quizás desde Esposito (2003) se podría precisar más afinadamente la *communitas*, tendrá que seguir esperando. Otro tanto se puede pensar desde la enseñanza. Si la experiencia tiene lugar en el individuo, en la afectación del individuo, en su apertura que lo marca, el saber, si bien puede tener lugar en la experiencia como esa alteridad que se mantiene como tal, solo es importante para la experiencia en el momento que marca al individuo, que se introduce en su consciencia, el saber aquí está determinado en algún punto por una relación con el individuo, por su fortalecimiento como tal. Como se verá más adelante, ya avanzado el capítulo sobre la enseñanza, el saber, desde los postulados de Behares (2008a; 2008c) no cobra centralidad en lo que queda en el individuo, sino en lo que resta de éste, en lo que determina la falta que nunca le permite consolidar la fantasía de ser tal cosa; un ser indiviso. Se podría decir que la experiencia en Larrosa es una experiencia siempre positiva, que carga al individuo, que lo dota. ¿Pero qué pasa si se pensara en educación y enseñanza una experiencia con carga negativa, que sustrae al individuo?

La búsqueda de Larrosa es valorable para el campo educativo, ya que busca devolverle a la experiencia ese carácter subjetivo que el experimento le arrebató, pero la dirección de esa devolución es en un sentido de subjetividad como sinónimo de individuo. Lo que subyace y funda es la idea de individuo. Esto deja a la experiencia en un punto en que no se puede pensar al margen de un sujeto como individuo, es más, un individuo vital, vivencial; “La experiencia suena a finitud (...) a vida, a una vida que no es otra cosa que su mismo vivir, a una vida que no tiene otra esencia que su propia existencia finita, corporal, de carne y hueso” (Larrosa, 2006, 110). Pero si se integrara a la posibilidad de la experiencia un sujeto no individuo y no anclado exclusivamente al organismo, ¿qué podría implicar para la enseñanza y la educación?

Nuevamente, con una lectura distinta a la que hace Larrosa sobre Benjamin, se puede encontrar en éste último algún atisbo sobre el sujeto de la experiencia, donde el individuo no puede hacer otra cosa que suspenderse;

Nada encomienda una historia a la memoria con mayor eficacia que la concisión que excluye el análisis psicológico. Y cuánto más natural sea el proceso por el cual el narrador renuncia al matiz psicológico,



más intenso se volverá el reclamo de la historia de hallar un lugar en la memoria del oyente, más completamente se integrará a la propia experiencia de este último, y más fuerte será su impulso a narrársela a otro algún día, tarde o temprano (Benjamin, 2015, p. 114).

Como ya se desarrolló, la memoria, que Benjamin toma de Freud, donde ésta no se ubica en la conciencia, en esa posesión del, o que hace al, individuo, en ese yo, sino en un lugar inaccesible a la voluntad del recuerdo, es el punto donde se podría alojar el sujeto de la experiencia.

En este punto, y coincidiendo con Lacan, se podría decir que el sujeto de la experiencia, lo que subyace de ésta, no es el individuo. Podríamos decir *grosso modo* es la historia, no una historia particular, sino lo que recoge en sí misma la posibilidad dada en el habla;

Por supuesto, ustedes tienen su experiencia cotidiana; remitiéndolo a su plano, digamos que de lo que se trata, no es de eso, sino que se trata de hablar, y , de preferencia, sin buscar uno mismo poner el orden, la organización, es decir colocarse, según un narcisismo bien conocido, en el lugar de su interlocutor (Lacan, 1953, p. 14).

La historia, la experiencia de ésta, aparece aquí al margen de una posesión del individuo. Ella reclama un lugar al margen del individuo, tanto en el que narra como en el que escucha. Su posibilidad está dada en cuanto quien narra, pero también quien escucha, se entrega a la experiencia de la historia, abandona su mismidad dando lugar al efecto que sobre sí efectúa la experiencia, ya sea al narrarla como al escucharla, ya que “Cuanto más se olvida de sí mismo el oyente, más profundamente se imprimirá en su memoria lo que escucha” (Benjamin, 2015, p. 115). Esto no significa que el individuo no toma parte en la experiencia, pero no como su productor absoluto, sino en tanto efecto de ésta. Por tanto, la experiencia no tiene un significado único y acabado, controlable y estable, sino que se sostiene en un lugar y tiempo desde el cual se reactualizará cada vez que sobre el individuo retorne y lo expropie de su estabilidad.

En una perspectiva lacaniana, la experiencia más que del individuo, podría decirse que no es sin el Otro:<sup>79</sup>

Hay sin embargo algo que parece quedar siempre elidido en una forma semejante de plantear el problema de la experiencia. Es ciertamente imposible reprochárselo al relator de esas experiencias, porque la elisión es constitutiva de la experiencia misma, pero todo aquel que quiera comparar esta experiencia con la nuestra, que se lleva a cabo con un sujeto hablante, no puede dejar de tenerlo en cuenta. Se trata de lo siguiente. Por primitivo que sea, con respecto al organismo de un sujeto hablante, el organismo animal interrogado - que está muy lejos de ser primitivo en las experiencias pavlovianas, porque se lleva a cabo con perros -, la dimensión del Otro está presente en la experiencia (Lacan, 2007, p. 70).

### 2.3. La enseñanza como teoría del conocimiento y el saber

#### 2.3.1. La enseñanza en el marco de una teoría antigua

Para introducir la discusión sobre la noción de enseñanza que plantea Behares, es pertinente plantear breves reseñas respecto a algunos aspectos que su línea de estudio fue esclareciendo, y que permiten dar entendimiento a las relaciones posibles entre los elementos constitutivos de una posible teoría de la enseñanza.

Si bien es en los inicios de la Modernidad que se pone de relieve una preocupación clara por la enseñanza y la educación, especialmente con la naciente didáctica, la pregunta por la enseñanza puede rastrearse por lo menos desde los antiguos. En éstos, la indagación por las condiciones de su posibilidad se vuelven eje central en una discusión rigurosa sobre la misma. La enseñanza no es algo que siempre estuvo allí naturalmente, y que su tecnificación o estandarización le confiera un carácter más elevado. Por el contrario, su condición primera, el

79 Nuevamente se explica que el Otro con mayúscula no es un otro individuo, sino un Otro presente en la palabra. Por eso dice Lacan: “Y ahí está precisamente la cuestión que nos planteamos sin cesar y que se plantean todos los que intentan dar una teoría de la experiencia analítica. ¿Qué es esta experiencia singular entre todas, que va a aportar en esos sujetos unas transformaciones tan profundas? ¿Y qué son éstas? ¿Cuál es su resorte? (...) [es una] experiencia que sucede enteramente en palabras” (Lacan, 1953, pp. 4-5).

saber, es lo que posibilita algo como la enseñanza, por lo que las correspondencias que de esta condición se derivan, no son más que efectos de una relación imposible de encerrar de una vez y para siempre, bajo los designios de algún tipo de definición más o menos abarcadora de un fenómeno más o menos descriptible.

Se podría decir que desde siempre el hombre mantuvo, necesariamente, una relación con el conocimiento que implicó la compleja tarea de producirlo y transmitirlo, al mismo tiempo que el propio hombre era resultado del conocimiento y efecto de una relación con el saber. Es que de hecho, en ausencia de esta relación entre saber, conocimiento y hombre, no habría cultura y en definitiva el hombre como tal, como sujeto de la cultura, no sería posible. Como plantea Behares (2011), tanto la enseñanza como el lenguaje son condiciones necesarias para la existencia de la cultura y en este sentido, del hombre.

Esta afirmación, que se desprende de las distintas nociones que Behares ha formulado y sobre las cuales se ingresará en breve, ubica la situación en un terreno de problemas más o menos claros, pero que imprescindiblemente obliga a desarticular la llana concepción sobre la enseñanza como el estudio de la forma o el método de transmitir un conocimiento, o facilitar que otro aprenda. Esta concepción básica, moderna y contemporánea, que limita la discusión sobre el concepto de enseñanza a un lugar aparentemente claro, concreto, donde ésta aparece solo como aquello relativo a los procesos por los cuales un individuo puede planificar, controlar y evaluar lo que pretende enseñar a otro, no permite habilitar el pensar sobre ella.

Haciendo eco del los planteos de Behares, se podrá decir con él, que

(...) la enseñanza es un acontecimiento inscripto para un sujeto en sus relaciones dispares, barradas, entre el **conocimiento** y el **saber**. Debido a esta noción, la enseñanza se nos aparece como una circunstancia relativamente oscura, sin una clara definición positiva como sus alternativos empiristas del tipo de *proceso*, *conversión*, *internalización*, *instrucción* o *aprendizaje*, y, en cierta forma, va más allá también de lo que está supuesto en el término escolástico *dialéctica* (Behares, 2008a, p. 29).

Partir de entender que la enseñanza no es solo la noción moderna de didáctica, sino que su estudio profundo implica una teoría que la sostenga y en algún punto la explique, justifica la necesidad de su revisión en un trabajo de investigación como este, ya que en principio y a partir de los estudios de Behares, se puede “(...) hacer un corte histórico en el proceso de la cultura occidental, para diferenciar entre una *teoría antigua de la enseñanza* y una *teoría moderna*” (Behares, 2011, p. 22).

Durante la Antigüedad y la Edad Media, hasta llegados los inicios de la Modernidad, la enseñanza era una teoría de la relación con el conocimiento y el saber. A su vez, ésta se separaba de la idea de pedagogía, ya que para los griegos, la enseñanza implicaba un estado donde la relación con el conocimiento – saber era el centro del mismo, y por tanto todos los participantes estaban bajo el efecto de esta relación, antes que en una relación voluntaria de un partícipe sobre el otro. En este sentido y a diferencia de la enseñanza, la pedagogía implicaba la conducción de los niños, donde el centro estaba sobre la dirección del comportamiento a fin del bien de éstos<sup>80</sup>.

La distinción se establece ya etimológicamente en los verbos que la lengua griega dedicaba a la enseñanza y a la pedagogía: **παιδαγόγο** y **διδάσκομαι**. El primero, traducible fácilmente como “guiar a los niños” (**παιδός**, “niños”, **άγο**, “conducir”, “guiar”) utiliza un verbo activo, en voz activa, o sea introduce una acción, necesariamente transitiva, que un agente realiza sobre otro o en beneficio de otro. El segundo, se utilizaba generalmente en voz media (sufijo **μαι**), pero, además, como todos los verbos **σκ** del griego tiene un sentido léxico de experimentación de estado y de tono reflexivo, por lo cual se puede traducir por “estar bajo el efecto de la enseñanza”, “estar enseñando(se)” o “estar siendo enseñado”, en donde se anula la distinción estricta enseñar/aprender, al moverse en una esfera subjetiva (o “intersubjetiva”) que implica por igual o indiferentemente al “agente” y al “recipiente”, ambos en el mismo espacio de experimentación de un estado. Sin lugar a dudas, para los griegos,

80 La distinción entre educación y enseñanza en este punto es relevante. No se ahondará sobre la misma aquí, más que a modo de su delimitación, pero es importante dejar establecido que esta investigación se pregunta por la enseñanza y no tanto por la educación. Esto no es en desmedro de la importancia vital que la educación tiene para el individuo y la sociedad, pero si como plantea Rodríguez Giménez, lo pedagógico remite a, “(...) o bien a lo *deontológico*, a aquello que se plantea como necesario, lo que debe hacerse, que implica lo obligatorio y lo normativo, o bien a lo *teleológico*, aquello que involucra la preocupación por los fines y las acciones destinadas a alcanzarlas” (Rodríguez Giménez, 2012, pp. 25-26), la discusión en educación es por el deber ser más que por el saber. O en otros términos también, el conocimiento y el saber están puestos en función de lo educativo, y limitado más por lo correcto que por lo necesariamente verdadero.

διδάσκειν es un verbo integrado a una concepción de la enseñanza como vínculo con el conocimiento-saber, y no con la enseñanza como acción premeditada de “trasmitir” un conocimiento a otro en forma lineal y directamente transparente (Behares, 2008a, p. 30).

De aquí se parte para afirmar que la enseñanza no es tanto del orden de la voluntad de un individuo, de realizar algo sobre otro, sino más bien de lo que acontece cuando un individuo se relaciona con otro en ocasión del saber. Necesariamente, cuando el saber se presenta, la enseñanza produce unos efectos sobre los individuos partícipes de dicha instancia por el cual el conocimiento se actualiza. Si bien, el saber no puede actualizarse o presentarse sin los individuos que empíricamente constituidos entran en relación con éste, el mismo tampoco es producto o efecto de la voluntad de esos individuos concretos. Esto implica pensar el saber más en clave de una relación con éste, que de una posesión de éste.<sup>81</sup> Es más, podría decirse: pensar el saber en tanto relación, en tanto exterioridad al individuo y por tanto nunca propiedad de éste.<sup>82</sup>

Behares plantea en el centro de una teoría antigua de la enseñanza a la figura de San Agustín de Hipona (354 – 430 d.C.). Con él, dirá que “**En-señar** es poner en signos, hacer lugar a la significación” (Behares, 2008a, p. 42). Implica establecer la cadena de significados

- 81 La idea de relación con, y no de posesión de, es importante a lo largo del trabajo, ya que como se ha visto entre líneas, y seguirá apareciendo, especialmente con la Modernidad la idea de propiedad se profundiza, seguramente en línea directa con la de individuo, donde las formas de relacionamiento se establecen en clave de posesión, o sea, de apropiarse de algo como objeto o mercancía para sí; para un individuo poseedor. En este sentido, a lo largo de la Modernidad y especialmente en la contemporaneidad, podría pensarse la relación del individuo con el saber en analogía con la relación del individuo con el cuerpo, relación en la que Cecilia Seré plantea que “El individuo (que dice “Yo”, el “ego patrocinant”) tiene a eso que llama cuerpo como una propiedad personal. Tal propiedad le otorga derechos y libertades para decidir sobre su destino, de forma tal que ser dueño del cuerpo, tener el título de propiedad del organismo, es condición en principio suficiente para el individuo adquirir la potestad de decidir sobre el destino de lo que en él acontece” (Seré, 2016, p. 101). Del mismo modo podría decirse que tener posesión de saber es poder decidir, manipular y disponer a voluntad de éste.
- 82 En cierto punto, esto parece tener un punto de contacto con el no-saber de Bataille que Esposito recoge para hablar de experiencia, y que como se verá más adelante, quizás pueda relacionarse en alguna medida con el imposible saber que plantea Behares (2008b). Ese no-saber no es un saber por incorporar o apropiar, en todo caso viene a determinar que el saber es inapropiable, por no ser justamente algo del orden de la propiedad, “Como aquello que nunca podrá aferrar el saber porque constituye su propia sombra. El no-saber no es una forma de pensamiento sucesiva, ulterior, superior a la filosofía, sino su <<no>> desnudo. El agujero oscuro en que se desvanece el saber, cualquier saber, sin dejar más rastro que el de la pérdida del propio objeto. Por eso todo intento de conceptualizarlo está destinado necesariamente a <<fracasar, dado que el no-saber -es decir, la *nada*- asumido como objeto supremo del pensamiento que sale de sí mismo, se pierde y se torna disolución de todo objeto. (...) En este punto hay que cuidarse de un posible equívoco. El no-saber, para Bataille, ni constituye una dimensión separada y autónoma de la del saber: de otro modo aún estaríamos dentro de la dialéctica antes caracterizada entre conocido y cognoscible. Por el contrario, coincide con el saber, aunque en su modalidad negativa: *no* saber, justamente, o saber de nada, nada-de-saber” (Esposito, 2003, p. 188).

que ponga a los partícipes bajo el efecto de la enseñanza. Agustín “(...) define a la enseñanza en relación al <<signum>>, en su formulación estoica, y plantea que enseñar es del orden de la *significación* (...)” (Behares, 2011, p. 23).<sup>83</sup>

Según Behares (2008a), la concepción sobre enseñanza que San Agustín establece en *De Magistro*, se proyectó sin discusiones durante la Antigüedad tardía y la Edad Media como una teoría de la enseñanza. El centro de la enseñanza no está en el que aprende, ni en un método para la transmisión, sino en la relación entre conocimiento y lenguaje. Por eso, enseñar es indefectiblemente significar; “Así, pues, queda establecido que nada se enseña sin signos (...)” (Agustín de Hippona, 388 d.C./1947, p. 737).

Por lo tanto, como plantea Behares, en los antiguos la enseñanza descansa en el hablar, en la posibilidad de conmemorar, donde al establecer los significados o la relación de significación, la enseñanza es posible. Como Adeodato recuerda a su padre, una razón fundamental del hablar es enseñar;

Recuerdo que lo primero que hemos buscado durante algún tiempo ha sido el por qué de hablar, y hemos encontrado que hablamos para enseñar o para recordar, puesto que, cuando preguntamos, el fin que nos proponemos es que aquel a quien interrogamos aprenda qué queremos nosotros oír (...) (Agustín de Hippona 388 d.C./1947, p. 717).

Se puede observar aquí un aspecto teórico fundamental, sin habla no hay la posibilidad de algo como la enseñanza, pero si el habla no fuera para la enseñanza ¿cómo éste sería posible?, ¿qué habla podría existir sin un saber que lo posibilita?, ¿qué saber sería posible sin la enseñanza?, ¿es posible aquí encontrar un nudo que funciona en la base de toda cultura o de la cultura? Al margen de que se quiera dar respuesta a estas interrogantes, que por otro lado en algún punto ya fueron dadas por los estudios de Behares, la pretensión de la formulación de las mismas es situar a la enseñanza al margen de un invento técnico, una administración del conocimiento o una vocación voluntaria. La simple condición de posibilidad de evocar

<sup>83</sup> Cabe mencionar, solo a título informativo ya que no es propósito de este trabajo una profundización en el tema, que según plantea Behares (2006), Agustín toma como herencia de Crisipo su teoría del signo, la cual implica una relación triádica entre significante – significado – cosa. Según Behares (2006), para Crisipo la enseñanza es del orden del significado, es establecer significados, y por tanto es del orden del lenguaje.

estas preguntas, abre inexorablemente una grieta en el camino del estudio del método, por donde éste se desmorona cuando se lo quiere hipostasiar como el centro del estudio de la enseñanza. Pensar la enseñanza en relación a un método, o a quien aprende, saltando estas posibles preguntas, es actuar en base a un reduccionismo propio de las ciencias empíricas, donde la preocupación no gira tanto en torno a la verdad, sino al modo fáctico de una técnica que asegure un resultado proyectado. Este pasar por alto estas interrogantes, quizás se corresponda con que éstas no tengan respuestas definitivas ni definitorias, sino que simplemente funcionen en un campo abierto, interminable, que no pretende la estabilidad de algo cerrado, concluido, de un significado unívoco. Esto se ubica en un escenario de inacabamiento perpetuo, que resta a cualquier pretensión de definición o de objeto acabado.

Si bien en los antiguos podemos registrar una forma no reduccionista de pensar, al menos este tema, la característica de lo moderno es otra. Como ya se ha podido observar, la Modernidad establece otros parámetros de ciencia, o lo que propiamente hoy se llama ciencia, a través de la preocupación por el método. La deducción racionalista es cuestionada por la inducción empirista. La preocupación ya no es ontológica o deóntica, la pregunta por la verdad cambia de lógica. La verdad se descubre en la cosa misma, obteniendo la naturaleza de tal cosa. Pensar sobre la cosa, es concebir el mejor método que permita hacerse de la misma sin someterla a la subjetividad.

Pero antes de que se avance en este sentido, retomándose a los antiguos en el encadenamiento de la trayectoria que plantea Behares (2005), es Tomás de Aquino (1224 o 1225 / 1274) quien realiza una reinterpretación de la obra agustiniana a la luz del aristotelismo. Sin erosionar totalmente las bases teológicas, como lo pretenderá posteriormente la ciencia moderna, el objetivismo racionalista de Tomás de Aquino<sup>84</sup> permitirá la incorporación de la experiencia o el orden de la vida activa para alcanzar la verdad, lo cual en Agustín estaba vedado porque la verdad solo está en Dios y su acceso en el orar, en la vida contemplativa (Behares, 2006). En este sentido, cabría dejar formulada la

84 De algún modo, Tomás de Aquino puede ubicarse en una especie de transición, condición de posibilidad de una teoría moderna de la enseñanza, al establecer bases para que la enseñanza paulatinamente fuera pensada dentro de la lógica moderna. En forma clara esto lo explicita Behares: “La «ciencia moderna» o «ciencia galileana» es, de hecho, la ciencia tal cual la conocemos, pero en su momento (siglo XVII) era un acontecimiento discursivo de fractura; tan nuevo y de fractura fue que Galileo y otros casi van a la hoguera por «practicarla». El discurso de la ciencia moderna es, esencialmente, un discurso antiteológico, si bien, en cierta forma, Tomás de Aquino fue muy responsable de su génesis con su objetivismo racionalista” (Behares, 2011, p. 12).

siguiente pregunta: ¿podría decirse que la inclusión de la experiencia del individuo en la relación con la verdad, encuentra en Tomás de Aquino el insignificante germen de una posibilidad que permitiera luego, en la relación de la enseñanza con la verdad, pensar la experiencia como enseñanza activa?

De todos modos, se puede decir que aun en Tomás de Aquino, podemos leer directamente lo que Behares propone en términos de que en los antiguos la relación del hombre con la enseñanza no estaba mediada por la preocupación por un método o por el aprendizaje, sino por la relación que el hombre tenía con la ciencia, con el saber, en tanto su preocupación por la enseñanza se centraba en lograr producir la ciencia a través de funcionar en ésta y hacer partícipe al otro. Participar al *discere* en ese funcionamiento como diría Adeodato a su padre:

(...) un hombre puede llamarse con verdad verdadero maestro, que enseña la verdad e ilumina la mente, no porque infunda la luz de la razón, sino porque coadyuva a la luz de la razón para conducirla a la perfección de la ciencia por medio de lo que propone exteriormente (Aquino, s. XIII/2008, p. 62).

Lo que propone exteriormente es lo que refiere a la posible enseñanza del hombre, ya que interiormente solo Dios puede enseñar, y como manifiesta Behares (2006) Agustín plantea que esa enseñanza es sin palabras, porque es la enseñanza de la verdad, la única verdad que es Dios, y con Dios se comunica sin palabras.

Por tanto, según Tomás de Aquino, que claramente retoma a Agustín<sup>85</sup>, el que enseña no infunda, no vuelca o transfiere la luz a otro, no es el que ejerce algún tipo de acto sobre otro, sino que es el que colabora con eso que no le pertenece concretamente, porque ayuda a eso, a llegar a la “perfección de la ciencia”. O sea, el ejercicio es con la razón misma en su tránsito hacia la ciencia, más que en su tratamiento como algo que se recorta y acomoda para que otro lo aprenda, o con la preocupación por saber cómo aprende para facilitarle el acceso. De todas

85 Se puede observar en varios pasajes tal referencia, como en este donde se observa que Aquino mantiene la idea agustiniana de que el verdadero maestro es Dios, pero que si bien éste enseña en el interior, existe un exterior desde el cual el hombre también puede enseñar y por tanto ocupar un lugar de maestro, respetando esa figura del único maestro que enseña con la verdad en Dios: “(...) al afirmar San Agustín en su libro El Maestro que solo Dios enseña, no intenta con ello excluir que el hombre enseña exteriormente, sino solo que Dios enseña interiormente” (Aquino, s. XIII/2008. p. 62).

formas, en la insistencia por la pregunta anterior, y en referencia a la pasada cita, ¿no se puede observar, aunque más no sea tenuemente, en el “coadyuva”, una simetría, aunque sea débil, con la tarea de facilitar el proceso que hace otro? Sin atribuirle a Tomás de Aquino la intención de generar una base para una enseñanza como facilitación, ¿no podría haber sido leído esto en este sentido por otros? Claro que lo que parece facilitarse en Tomás de Aquino no es el aprendizaje, sino el conocimiento.

Reafirmandose lo que se expuso anteriormente a la pregunta, se plantea aquí la imposibilidad de la preocupación didáctica en Tomás de Aquino, como dice Julio Picasso en la introducción al texto titulado *El Maestro* de Tomás de Aquino, él no se propone algo como una didáctica -lo mismo podría decirse del libro de Agustín de Hippona-, sino el fundamento de una enseñanza, de lo que ésta es y su figuración en un maestro, que nada tiene que ver con el dominio de un método, sino con la exquisita relación con el saber por el cual enseña.

El título De Magistro podría hacer creer que estamos ante un tratado de didáctica o, quizá, de las cualidades morales de que debe estar dotado un maestro. Nada de esto. Santo Tomás parte del principio de que el maestro es una persona que domina totalmente la materia de su enseñanza (Picasso, cf., Aquino, s. XIII/2008, p. 12).

Sin embargo y nuevamente, hasta paradójicamente quizás, Tomás de Aquino hace una inclusión de la vida activa en lo relativo a las posibilidades de la enseñanza con la pregunta que inaugura el artículo 4 de “Cuestiones disputadas sobre La Verdad” en “El Maestro”; “¿La enseñanza es un acto de la vida activa o contemplativa?” (Aquino, s. XIII/2008, p. 101). Con esto, abre la enseñanza, que en Agustín era solo del orden de la razón contemplativa, a la experiencia con el mundo de las cosas.<sup>86</sup> Sin lugar a dudas, en algún punto, como plantea

86 Tomás de Aquino establece las diferencias entre la vida activa y la contemplativa, y como ya se ha podido ver, tiene un carácter interesante para este trabajo, porque la experiencia según Behares en Tomás de Aquino es del orden de la vida activa, y esta idea de vida activa parece tener algunas posibles relaciones con la enseñanza activa que hoy se propone a nivel de la Universidad, con lo cual observar las posibles relaciones y distancias entre los antiguos y los modernos en estas ideas y su relación con la experiencia, puede resultar, al menos interesante. Para esto se transcribe aquí la diferencia entre vida activa y contemplativa planteada por Tomás de Aquino: “Hay que decir que la vida contemplativa y la activa se diferencian entre sí por el fin y la materia. Materia de la vida activa son las cosas temporales sobre las que trata la actividad humana. Materia de la vida contemplativa son las razones cognoscitivas de las cosas, a las que se aplica el contemplativo (...) el fin de la vida contemplativa es la búsqueda de la verdad, (...) En cambio, el fin de la activa es la actividad por la que atendemos a la utilidad del prójimo” (Aquino, s. XIII/2008, pp. 102-103). Otro sentido será el que le dará luego Hannah Arendt (2013) a la *vita* activa.

Behares, este paso habilita los caminos a una futura enseñanza moderna donde la experiencia, en tanto experimento, se torna el centro de la enseñanza, claro que con los ajustes utilitaristas, instrumentales y psicológicos que no necesariamente estaban presentes en Tomás de Aquino. Es que en Aristóteles parece haber una valorización de la práctica, aunque menor en relación a la teoría<sup>87</sup>. A su vez, esta distinta valorización implicaba en él una valoración distinta también respecto a quién podía enseñar, siendo muy claro al expresar que:

En general, el ser capaz de enseñar es una señal distintiva del que sabe frente al que no sabe, por lo cual pensamos que el arte es más ciencia que la experiencia: (los que poseen aquél) son capaces, mientras que los otros no son capaces de enseñar (Aristóteles, s. I. a.C./2013, p. 77)

Habiéndose realizado una revisión muy somera respecto a unos pocos antiguos de todos los que Behares estudia para la elaboración de una teoría de la enseñanza antigua, se puede dejar en claro que de éstos se desprende que la enseñanza es básicamente una relación establecida con el saber, con la ciencia, con la búsqueda de la verdad, donde los que participan de ese funcionamiento son sujetos por la enseñanza, al margen de voluntades y formas en que esto pueda darse. La enseñanza no aparece como un dispositivo de transmisión, ni como un recorte de contenidos, una técnica o en relación a una utilidad concreta. A su vez su forma solo tiene relación con los signos y por tanto enseñanza y lenguaje en algún punto se imbrican. Solo en un sentido analítico son separables como objetos diferentes, porque en su funcionamiento uno y otro se remiten a la misma condición de posibilidad mutua.

Si en una teoría antigua podría decirse que a la enseñanza se la refiere en tanto hablar significando, que es del orden de la palabra, en una teoría moderna, al ponerse en el centro el método para la transmisión de conocimientos, el giro sobre la preocupación por la enseñanza es radical. El método no parece preocuparse necesariamente por la verdad. La enseñanza vuelta método no discute sobre el saber, porque el método encuentra su centro en la técnica. La eficacia y la eficiencia son sus fines últimos, y si hay algún tipo de relación con el saber, ésta es de superficialidad, es una relación con el conocimiento acerca de un método. Es una preocupación por el conocimiento necesario sobre el dispositivo que opera en la necesidad de

87 Esto lo podíamos ver en la primer cita que realizamos del filósofo, donde plantea que: “Efectivamente, los hombres de experiencia saben el hecho, pero no el porqué” (Aristóteles, s. I. a.C./2013, p. 76), por lo cual podemos inferir allí algo del orden del saber relacionado a la práctica.

alcanzar un resultado, no sobre la pregunta por esa necesidad o el resultado, sobre la verdad de ésta, ni sobre su condición de posibilidad. En este sentido, todo a su alrededor se instrumentaliza, porque la lógica cambia. El lenguaje ya no es una condición necesaria y estructural para la enseñanza y el saber, sino un instrumento de transmisión. Nuevamente, la pregunta no está en la posibilidad del lenguaje, en la forma de su constitución y los efectos que esto implica, sino en diagramar la técnica por la cual éste se vuelva un instrumento eficaz del método de enseñanza, como un producto humano, post-humano o a lo sumo integrado a las capacidades orgánicas del animal humano.

Si se retoma el planteo elaborado en el apartado 2.2.3. (La relación entre experiencia y lenguaje al margen de lo comunicable), el lenguaje en la enseñanza que no se centra en el método, sino en el saber, no se puede considerar operacionalizado, no puede ser entendido como instrumento de un método, sino como condición para que la enseñanza sea posible, siendo éste a su vez posible, porque algo como la enseñanza funciona, también y en algún punto, como condición para el lenguaje. Ese espacio de posibilidad es el que se abre en la experiencia del lenguaje. Esta experiencia posibilita que el saber se haga presente en ocasión de la enseñanza. Recoge sus efectos, en tanto reconoce la presencia de una experiencia muda que como límite del lenguaje, presenta la falta de aquello que no se sabe, y que por eso tiene efectos.<sup>88</sup> La inclusión en el lenguaje de su propio límite, la infancia del hombre, asegura que el saber se presente como una experiencia del lenguaje.

Al contrario, en una teoría moderna de la enseñanza, como es el caso de la didáctica, donde el lenguaje pasa a ser un instrumento a controlar y mejorar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el saber no es posible en tanto condición necesaria para la experiencia del lenguaje, porque la experiencia es la del individuo, de su plena constitución consciente que pone en función de sí, todo lo que se presenta a su alrededor.

En este sentido, vale la pena que se introduzca brevemente el planteo de Max Horkheimer respecto a la razón instrumental, ya que puede colaborar en aclarar a qué se hace referencia aquí con un cambio de lógica, o la instrumentalización del lenguaje. Su análisis del giro de la razón hacia su instrumentalización durante la Modernidad, parece habilitar un

<sup>88</sup> El tema del saber en falta se abordará más adelante en este capítulo.

espacio conceptual donde puede tener un asiento lo anteriormente planteado respecto al giro de la enseñanza en su preocupación por el método en vez de la verdad.<sup>89</sup>

Horkheimer (2010), haciendo eje en la instrumentalización del pensamiento, plantea una diferencia entre lo que definió como una razón objetiva y una razón subjetiva. En la razón subjetiva, los medios que surgen de una supuesta realidad concreta, van a supeditar a unos fines que a su vez son arbitrarios y supuestamente válidos sin mayor implicancia de la razón. Plantea que en la razón subjetiva “No hay ningún fin racional en sí (...)” (Horkheimer, 2010, p. 47), los fines no se establecen en relación a la razón, sino que los medios se fundamentan en fines irracionales pero validados en sí y por sí mismos, “(...) asumidos y que presuntamente se sobreentienden” (Horkheimer, 2010, p. 45). Se impone una lógica instrumental. El principio de realidad concreta suplanta el de la verdad. Los fines no son el producto de un proceso de racionalidad basado en la búsqueda de la verdad, sino una forma de justificar una razón instrumental. La adaptación a la realidad se transforma en el principio sobre el cual la razón debe funcionar, porque “(...) las cosas racionales son, evidentemente, cosas útiles (...)” (Horkheimer, 2010, p. 45).

En cambio, la razón objetiva se centra en los fines. Su principio no es la adaptación a la supuesta realidad, sino la búsqueda de la verdad universal. Quizás podríamos decir con el planteo de Horkheimer, que para esta razón la realidad no es una condicionante a la cual hay que adaptarse, sino que la razón se encarga de transformarla, de construirla de acuerdo a los fines que son guiados por la búsqueda de la verdad, del bien supremo. Según el autor, es esta razón la que con la Modernidad atraviesa un proceso de subjetivación, siendo formalizada y vaciada de contenido.

Con la razón subjetiva el concepto y las ideas son instrumentalizadas. La palabra es operacionalizada, se vuelve instrumento, con lo cual también se operacionaliza el lenguaje. El fundamento de la razón subjetiva para instrumentalizar el lenguaje, es el miedo a que éste

89 Es importante aclarar que el planteo respecto a que en la preocupación por el método no hay necesariamente una preocupación por la verdad, no implica un sentido peyorativo, ni hace referencia a que la voluntad de aquellos preocupados por el método se aleja de un interés por la verdad. Sino que en términos teóricos, la preocupación específica por el método implica unos supuestos teóricos anclados en un empirismo y pragmatismo, que más allá de la voluntad de los hombres concretos, implica el subsumirse a determinado anclaje teórico e ideológico. En el mismo, como ya se ha visto, lógicamente la verdad está anulada, ya que se la vincula a la expresión total de la cosa en-sí, descartando la mediación del sujeto.

albergue cierta mitología que arrastra de su período premoderno, pero esta lógica le atribuye a “(...) las palabras un renovado carácter mitológico (...)” (Horkheimer, 2010, p. 59).

Corroborando con Horkheimer lo que se ha planteado anteriormente, con la ciencia moderna de carácter esencialmente empírico, el pensamiento se funcionaliza de acuerdo a la acción. La teoría del conocimiento es reducida a la organización objetiva de datos. Así, “(...) el pensamiento está al servicio de cualquier empeño, sea bueno o malo (...)” (Horkheimer, 2010, p. 49), porque los fines no son los que dirigen el pensamiento, sino los medios.

A partir de estos planteos de Horkheimer, se puede decir con él que la razón instrumental de la Modernidad absolutiza el método, generándose una nueva forma de barbarie en la escisión radical de medios y fines.<sup>90</sup>

Análogamente se podría pensar esto respecto a la enseñanza. Puesta ésta al servicio de una técnica, de un instrumental metodológico, se supedita la búsqueda de la verdad y del saber a la adaptación posible a una realidad que fija las condiciones y vuelca el centro de la preocupación a la realización de unas técnicas que permitan dicha adaptación. Si bien podría decirse que el hombre como cualquier animal conlleva seguramente un principio de adaptabilidad que le permite cierta sobrevivencia, no es este principio el que construye la cultura, ya que ésta justamente no es producto de la adaptación, sino de la transformación del entorno. A pesar de que la adaptación pueda ser una base de posibilidad, no es primera, sino parte de la intrincada relación entre naturaleza y cultura. Al hombre, lo hace hombre no la adaptación, sino la transformación. En los antiguos, a partir de la lógica reinante en ese período, los medios no estaban radicalmente separados de los fines, la palabra implicaba una enseñanza y ésta estaba en función de una relación directa con el conocimiento y el saber. En cambio, con la Modernidad, en la didáctica la invención de un método para enseñar separa lo relativo a la enseñanza de lo relativo a la producción del conocimiento y la relación con el saber.

90 En algún punto, interesa dejar planteada aquí una mirada particular sobre esta relación de los medios y fines con la naturaleza en Horkheimer. El hombre al ser cosificado se lo transforma en medio. De este modo, lo que esta escisión le brindó al hombre como progreso instrumental, de dominio sobre la naturaleza, en cierto modo conlleva su propio dominio y posibilidad de destrucción. El hombre que es aparentemente liberado de la naturaleza, termina transformándose en instrumento dependiente de esta instrumentalización. “Cuanto más aparatos inventamos para el dominio de la naturaleza, tanto más tenemos que ponernos a su servicio si queremos sobrevivir” (Horkheimer, 2010, p. 119).

Así, el ubicar en el centro de la enseñanza a la preocupación por el método, no se puede desprender de la lógica instrumentalizadora de la Modernidad, y el tributo que se paga es la renuncia a poner en el centro al saber, no porque éste no interese, sino porque éste debe adecuarse al método, debe adaptarse al mismo, y en ese proceso lo que se recorta es la verdad, ya que su búsqueda no está dada únicamente en el método, porque separado y puesto el fin en adecuación al medio, el saber en adaptación al método, la verdad se establece como un supuesto; lo que se enseña es válido y acabado, y no depende de su instancia de producción.

### 2.3.2 La enseñanza en la Modernidad

A lo largo de las secciones anteriores se ha ido bosquejando superficialmente y en forma de breves apéndices, algunas características de la Modernidad que han afectado a la cuestión de la experiencia y la enseñanza. No es menester aquí que se plantee lo que los tiempos modernos implicaron en los cambios de las estructuras sociales, culturales, económicas y políticas, sin embargo, parece necesario que aparezcan en forma breve, algunos de los aspectos, especialmente relativos a la ciencia y la cultura, que afectan los conceptos y particularidades ya expresadas, y que especialmente son centrales en esta investigación.

Teniendo en cuenta esta aclaración, para hablar de una posible teoría moderna de la enseñanza como la plantea Behares, es procedente comprender la afectación principal, que en los inicios de la era moderna, se imprimió en la preocupación por la enseñanza. Se puede decir que durante la Antigüedad, y también en los inicios del Medio Evo con las primeras universidades, la enseñanza y lo relativo al saber era del alcance de unos pocos. No estaba en la preocupación de la aristocracia la educación para todos y la democracia griega no era algo

en lo que todos pudieran participar,<sup>91</sup> como se la puede comprender hoy en día.<sup>92</sup> Quizás, en una hipótesis arriesgada que no se pretende desarrollar aquí, en el inicio de las universidades el conocimiento revestía una relación con el poder distinta a la de estos tiempos, ya que su producción y conservación estaba tal vez destinada a fines trascendentales o, en menor medida, de gobierno, pero no de mercado y distribución. El conocimiento aún no era un producto o mercancía como en la contemporaneidad;

Por otra parte, en lo académico, se ha buscado replantear la noción de verdad, además de que se ha cuestionado la búsqueda desinteresada de la misma como objetivo fundamental de la universidad. El utilitarismo inmediato demanda conocimientos aplicables y vendibles en un mercado de trabajo escaso y exigente. Un pragmatismo superficial e interesado ha sometido a revisión la docencia, la investigación y los servicios que presta la universidad (Gómez, 1998, p. 73).

Una de las principales características de la Modernidad, es el ascenso paulatino de las pequeñas burguesías a los espacios de control del creciente mercado y con esto de las relaciones sociales. Este crecimiento y conformación como clase, implicó entre varias cosas, la creación de los estados nación, la industrialización, y el ajuste a los buenos modales por parte de la gran masa de pobladores, como podemos leer en gran parte del clásico texto de Norbert Elías (2009), respecto al devenir de lo que se dio en llamar “proceso civilizatorio”.<sup>93</sup>

91 En esto es muy claro el planteo de Hannah Arendt, podían participar de la *polis* solo los hombres libres: “La *polis* se diferencia de la familia en que aquella sólo conocía <<iguales>>, mientras que la segunda era el centro de la más estricta desigualdad. Ser libre significaba no estar sometido a la necesidad de la vida ni bajo el mando de alguien y no mandar sobre nadie, es decir, ni gobernar ni ser gobernado. Así, pues, dentro de la esfera doméstica, la libertad no existía, ya que al cabeza de familia sólo se le consideraba libre en cuanto que tenía la facultad de abandonar el hogar y entrar en la esfera política, donde todos eran iguales. Ni que decir tiene que esta igualdad tiene muy poco en común con nuestro concepto de igualdad: significaba vivir y tratar sólo entre pares, lo que presupone la existencia de <<desigualdades>> que, naturalmente, siempre constituían la mayoría de la población de una ciudad-estado” (Arendt, 2013, pp. 44-45).

92 Al menos como idealmente se plantea en el sentido común, ya que la idea de que en la democracia actual exista una verdadera participación de todos en la vida política, puede ser muy cuestionada. Especialmente si hay sectores de la sociedad que están en algún punto privados de participar, a pesar de que las políticas públicas y sociales no se cansan de embanderarse de las lógicas de la participación: “Cualquier proceso participativo, en el que la acción colectiva trascienda la demanda particularista de bienes y servicios, es vivida por los operadores de las políticas sociales como un cuestionamiento al modelo de gestión vigente. Este fenómeno de 'miedo a la participación' es tan viejo como los conflictos en las relaciones de poder, aunque adquiere una connotación visiblemente paradójica en el campo de los programas sociales que persistentemente la proclaman” (Cardarelli & Rosenfeld, 2005, p. 74).

93 Es significativo aludir al estudio realizado por Elías, ya que su investigación describe cómo en los inicios de la Modernidad, la preocupación por los buenos modales fue una característica del proceso que dio en llamar civilizatorio. Esa preocupación alcanzaba a vastos espacios de la Europa occidental, siendo una regularidad

En cierta dimensión, la naciente ciencia moderna también es efecto y productora de este proceso. El individuo, potenciado por el *ego cogito* cartesiano, como producto o exacerbación radical de la Modernidad,<sup>94</sup> fue necesario en todo el devenir de esta época. Pero para una política y economía de la burguesía, los individuos no podían ser algunos, sino que debían ser todos. Todos debían ser potenciales individuos de una sociedad que comenzaba a avanzar sobre formas más arcaicas de organización, donde la convivencia que asegurara la posibilidad de producción y viabilidad de los mercados, debía ser ordenada y controlada, contractual. En este sentido, como plantea Esposito (2003; 2009), es Hobbes uno de los primeros en visualizar la necesidad de regular las relaciones a través del contrato;

Debe romperse el vínculo con la dimensión originaria -Hobbes la llama <<natural>> de vivir en común, instituyendo otro origen artificial, que coincide con la figura, jurídicamente <<privatista>> y lógicamente <<privativa>>, del contrato. (...) Y, en efecto, el Estado-Leviatán coincide con la disociación de toda atadura, con la abolición de toda relación social extraña al intercambio vertical protección-obediencia. Nuda conexión de <<no relación>>. Si la comunidad conlleva delito, la única posibilidad de supervivencia individual es el delito contra la comunidad (Esposito, 2003, pp. 41-42).

el despliegue de diversos manuales de conducta, varios sobre los cuales basa su investigación. Contemporáneo a la época que estudia Elias, caracterizada por los manuales, es que Comenio produce su manual para enseñar todo a todos, la *Didáctica Magna*. Si bien obviamente no era un manual de buena conducta, no escapa a la creciente preocupación por el pueblo, por la educación general y por la utilización de la lógica descriptiva del manual.

- 94 Si bien sería muy radical decir que antes de la Modernidad el individuo no existía, su forma no guardaba más que una tibia relevancia ante la predominancia de la comunidad donde éste se perdía. Como expresa Ignacio Lewkowicz, “La noción de individuo maduro es una institución moderna, burguesa, que resulta de las operaciones prácticas específicas de nuestros estados nacionales. El individuo maduro y autónomo es la ficción específica que resulta de la institución estatal de la subjetividad pertinente para el funcionamiento de los estados nacionales: el ciudadano. Pero en la Antigüedad griega es inconcebible semejante cosa. Según su tipo de prácticas productoras de subjetividad, el individuo es una tenue individuación, tardía e incompleta, respecto de la pertenencia comunitaria. (...) Si la humanidad de un hombre se define por su pertenencia a la polis, antes que ser un individuo es un fragmento, un soporte, un punto de la red comunitaria. Es más un fragmento de humanidad que un átomo fundante” (Lewkowicz, 1998, p. 12). Es más, según plantea el autor, en Esparta esto mismo se confirma en relación a la muerte y la vida. En la tumba de un espartaco no aparece su nombre, a menos que haya muerto en batalla bajo la defensa de su comunidad, y más aún, el individuo no nacía hasta no ser aceptado por la comunidad. Aquellos no aceptados eran expuestos a la muerte al dejar al cachorro sin protección en el monte: “Al no haber sido aceptado por su comunidad, ese individuo no ha nacido; el nacimiento biológico es casi nada respecto del verdadero nacimiento que es la certificación social que lo hace pertenecer a la comunidad. Si el nacimiento no es familiar o biológico sino social, entonces la deuda vital se establece subjetivamente respecto de la comunidad y no de la familia u otro dispositivo de individuación” (Lewkowicz, 1998, pp. 12 – 13).

El giro en la educación y la enseñanza, a riesgo de hipotetizar, es también efecto y productor de posibilidad de estos cambios. Se podría decir que el giro de la preocupación epistemológica de la enseñanza en su relación con el saber, hacia la preocupación técnica por la constitución de un método que asegurara una enseñanza para la continuidad de las transformaciones, no puede dejar de ser pensado en relación al momento que lo social transitaba. En la política algo sucedía también. La conformación de los nuevos estados nación y el ideal de la democracia debían generar un gobierno de todos y para todos, lo cual, concomitantemente aseguraba también las posibilidades de expansión del nuevo mercado.

En este ambiente histórico, no es casual, y seguramente es muy pertinente, que la máxima “enseñar todo a todos” de Comenio cale hondo en toda Europa occidental, ya que su propósito manifiesto de una sociedad democrática no podía realizarse a espaldas de una educación que llegara a todos por igual. Si su fin es más altruista o más funcional a un nuevo sistema de organización social podrá ser toda una discusión que no se dará aquí, pero sin lugar a dudas que el altruismo de un pueblo educado que se mantiene como máxima hasta estos días, no se separa de la utilidad que un pueblo así puede tener para una industrialización y creciente mercantilización que necesita de este tipo de población; disciplinada y técnicamente capaz. Así lo resume muy bien Eloisa Bordoli refiriéndose a las implicancias de la obra de Comenio:

(...) el lugar que se le otorga a la enseñanza y a la escuela como institución es congruente con las necesidades que los nacientes estados nacionales y las nuevas leyes de la economía capitalista demandaban. No obstante, sería injusto no reconocer el vector universalizador y democratizador que conlleva el planteo de conformación de escuelas unificadas (Bordoli, 2008, p. 81).

Comenio en 1627 escribe su principal obra, “Didáctica Magna”. Esta obra establece un mojón que se puede inferir, inaugura lo que a decir de Behares se puede catalogar como los inicios de una teoría moderna de la enseñanza. A comienzos de la era moderna, a partir de un desarrollo del racionalismo y el empirismo como se ha ido observando anteriormente, Comenio elabora una especie de tratado del método para “la enseñanza de todo a todos”. Esta

especie de manual,<sup>95</sup> centraba su discusión respecto a la forma y la técnica de la enseñanza. Con esta obra se instala definitivamente la discusión por el método, discusión que como se ha visto, es coyuntural a la época y acorde a los postulados científicos del momento, que encuentra en el establecimiento del método científico las nuevas formas de producción de conocimiento.

Esta característica de manual sobre el mejor método se puede observar con mucha claridad en el capítulo XVI de su gran obra y que lleva por título: “Requisitos generales para aprender y enseñar. Esto es: de qué modo debemos enseñar y aprender con tal seguridad que necesariamente hayan de experimentarse los efectos” (Comenio, 1998, p. 43). Este capítulo se organiza a partir de nueve fundamentos, todo los cuales, muy significativamente comienzan por plantear cómo determinado fenómeno sucede en la naturaleza y por tanto cómo eso se debe traducir a un procedimiento o consideración necesaria en la enseñanza<sup>96</sup>. Es más, a esa referencia en el comienzo de cada fundamento, le sigue un ejemplo figurativo a partir de lo que sucede con las aves, por ejemplo. Evidentemente, por lo que se ha expuesto anteriormente, que refiera a un modo en el que los efectos sean alcanzados con seguridad, es identificable con el discurso de la eficacia del método. Más aun, un método presentado por Comenio como natural.<sup>97</sup> Así lo reconoce Camilloni en un texto que convoca a la necesidad de los didactas de volver a leer a Comenio:

95 Que por el formato que tiene no escapa demasiado a los manuales estudiados por Elias (2009), y que pulularon durante los siglos XVI al XVIII por toda Europa para establecer las buenas formas y los modos de hacer civilizados.

96 Se transcribe el inicio de cada frase en cada fundamento: “1 La naturaleza aprovecha el tiempo favorable (...) 2 La Naturaleza prepara la materia antes de empezar a adaptarle la forma (...) 3 La Naturaleza toma para sus operaciones los sujetos a propósito, o también para hacerlos aptos los prepara antes adecuadamente (...) 4 La Naturaleza no se confunde en sus obras, procede claramente en cada una de ellas (...) 5 La Naturaleza empieza todas sus operaciones por lo más interno (...) 6 La naturaleza parte en la formación de todas sus cosas de lo más general y termina por lo más particular (...) 7 La Naturaleza no da saltos, sino que procede gradualmente (...) 8 La Naturaleza así que comienza no cesa hasta terminar (...) 9 La Naturaleza evita diligentemente lo contrario y nocivo (...)” (Comenio, 1998, pp. 43-49).

97 En algún punto se puede entender a partir de lo que plantea Lacan sobre lo lógico de un pensamiento así en un tiempo que lo acoge y posibilita, aunque en este caso no se refiera a Comenio, lógicamente aquí se hace una analogía: “Simplemente, estaba todavía en la atmósfera de una época en que la naturaleza estaba hecha para hablar. Esto se nos escapa debido a que nuestras exigencias causales han sufrido cierta purificación. Pero estas pretendidas ingenuidades eran naturales en gente para quien todo lo que se presentaba con una naturaleza significativa estaba hecho para significar algo” (Lacan, 2017, p. 267). Bien puede citarse a continuación a Rodríguez Giménez para establecer lo que ha implicado esta naturalización del significativo hasta tiempos actuales: “La falacia naturalista afectó a tal punto el discurso de las prácticas corporales que parece que se puede deducir un principio político de otro fisiológico; visto desde otro ángulo, no son pocas las ocasiones en las que se supone que porque algo se puede hacer, debe hacerse” (Rodríguez Giménez, 2014, p. 129). De esta manera no solo el campo de lo corporal se subsume al sórdido mundo de la naturaleza, sino y desde Comenio a esta parte, el mundo de la enseñanza también se ha atado a una lógica naturalista, ya sea que se sepa más o menos los principios sobre los que se sostiene la didáctica.

Como hemos visto antes, es importante para Comenio el concepto de *modo natural* ya que liga este a la idea de que las cosas tienden a actuar de acuerdo con la aptitud para la que fueron creadas. Solo es necesario darles un ligero impulso y una prudente dirección. Esta es la noción que asocia a la idea de método en la enseñanza (Camilloni, 2016, p. 94).

El capítulo que le sigue en la obra antes citada de Comenio: “Fundamentos de la facilidad para enseñar y aprender”, también resulta significativo, ya que, basado en los argumentos de índole natural utilizados en el capítulo anterior, despliega una lista de consideraciones para facilitar la enseñanza.

Siguiendo las huellas de la Naturaleza hallaremos que fácilmente puede instruirse a la juventud si

- I. Se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia.
  - II. Se actúa con la debida preparación de los espíritus.
  - III. Se procede de lo general a lo particular.
  - IV. Y de lo más fácil a lo más difícil.
  - V. Si no se carga con exceso a ninguno de los que han de aprender.
  - VI. Y se procede despacio en todo.
  - VII. Y no se obliga al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por razón del método.
  - VIII. Y se enseña todo por los sentidos actuales.
  - IX. Y para el uso presente.
  - X. Y siempre por un solo y mismo método.
- (Comenio, 1998, p. 50).

En este punto es importante resaltar que en Comenio su discusión teórica se centra sobre el método y no sobre el aprendizaje, para el cual aún éste no era considerado como centro, al margen de las referencias que haga, ya que por ejemplo no hay realmente un estudio evolutivo, el cual vendrá con posterioridad de la mano de la psicología.

Por tanto la naciente didáctica moderna no tiene eje en el que aprende, sino que conserva parte del centro en quien enseña, lo único que no es en términos de la relación con el saber y el conocimiento, sino de la relación con el método para enseñar aquello que aparece como dado. Podría arriesgarse a decir que aquí la verdad queda inmovilizada, al menos en relación con la enseñanza, ya que lo importante para los enseñantes es conocer cómo enseñar

algo en acuerdo a unos fines dados, hasta quizás naturales, más que la pretensión de verdad de la enseñanza<sup>98</sup>. La verdad en didáctica está dada por la consecución entre unos fines socialmente legitimados, unos medios y los resultados alcanzados. En esta relación, para la didáctica, el conocimiento o el saber aparecen en función de esa consecución, ya que como plantea Camilloni, “Las teorías, por último, no pueden ser ineficaces en la práctica para lograr los fines que se persiguen de acuerdo con las urgencias sociales del momento” (Camilloni, 2007, p. 43).

Aquí se abre un posible espacio de análisis: la separación medios – fin en didáctica. Si se retoma del apartado anterior el carácter instrumental que lo constitutivo de la enseñanza, como el lenguaje, adquiere con la didáctica, la teoría se vuelve instrumento para alcanzar los fines establecidos. La teoría, y con esto se puede decir el saber implicado allí, es un medio para un fin, ya no la posibilidad de pensar sobre un fin y con esto su ineluctable necesidad congruente de la forma;

Tampoco son útiles las teorías cuando son inadecuadas para el logro del fin para el cual se las quiere emplear. Es importante señalar que la adecuación no se debe limitar a la efectividad de la aplicación de los principios de la teoría para la obtención de los resultados deseados, sino que son igualmente importantes para el aprendizaje los procesos y los resultados, ya que nunca se insistirá demasiado en el principio de que jamás en educación <<el fin justifica los medios>>. Los medios y no sólo los fines tiñen el resultado alcanzado y definen el alcance y el significado de lo aprendido por el alumno (Camilloni, 2007, p. 42).

Varios elementos se abren en esta cita de la autora. Primero, tanto medio y fin, como proceso y resultado, tienen por fin último al que aprende. Giro último de la didáctica que se desarrollará más adelante. Lo otro, medios y fines quedan claramente separados por una relación de funcionalización u operacionalización. O sea, una relación que pone en función una de otra bajo una relación instrumental, de aplicación y eficiencia. No es una relación de implicancia, donde no necesariamente se responda a la lógica de la aplicabilidad y la eficacia,

98 En algún punto esto se puede ver en expresiones como la que sigue al respecto de la didáctica: “(...) no se trata de encontrar el sentido 'objetivamente justo' o 'verdadero' metafisicamente fundado. Lo que se busca construir en la didáctica es el sentido 'justo' y 'válido’” (Camilloni, A. W. 1994, p. 38). Este válido aquí en lugar de verdadero, o bien puede referir a la órbita de la legitimidad, válido en legitimidad, o bien la lógica empirista en términos de comprobación y validez. Aquí se entiende que su acento está puesto en este último significado.

sino a la posibilidad de existencia de algo como una separación entre medio y fin. En una lógica instrumental, su separación es total, con lo cual, una y otra parte pueden ser evaluadas y adaptadas de modo operativo; que una se corresponda con la otra económicamente. Por último, que en educación “jamás el fin justifica los medios”, si bien se puede acordar plenamente en lo que esto implica desde el sentido común; la violencia liberada en unos medios brutos con una justificación loable, es necesario advertir que tampoco nunca los medios justifican un fin. No por contar con unos medios como dados, o aparentemente naturales, se deban pensar los fines acordes y adaptados a esos medios. Esto se traduce así: no porque se naturalice un modo de enseñar o aprender, se deben establecer un qué y unos fines adecuados a esos modos, es más, como se ha podido observar hasta el momento, naturalizar un modo, como lo intenta hacer Comenio, es velar el debate sobre la relación entre medio y fin. En última instancia, en la naturaleza solo podría llegar a haber medio, porque el fin siempre está dado por lo humano, si se quiere, estableciendo una relación con Agamben (2001), por la “forma de vida”:

Con el término *forma-de-vida* entendemos, por el contrario, una vida que no puede separarse nunca de su forma, una vida en la que no es nunca posible aislar algo como una vida nuda.

Una vida que no puede separarse de su forma de vida es una vida que, en su modo de vivir, se juega el vivir mismo y a la que, en su vivir, le va sobre todo su modo de vivir. (...) Y esto constituye inmediatamente a la forma-de-vida como vida política (Agamben, 2001, pp. 13-14).<sup>99</sup>

Pero algo más queda inscripto en esta forma de entender la producción de teoría útil; la marca una clásica separación entre quienes elaboran el conocimiento y los docentes que lo enseñan, aunque sea a nivel de didáctica o pedagogía dicha elaboración: “<<Buenas>> y probadas teorías pedagógicas pueden ser mal comprendidas por quienes se proponen llevarlas a la práctica en situaciones o instituciones determinadas” (Camilloni, 2007, p. 43). Quizás pueda observarse en esta ruptura, la disociación que durante la Modernidad imperó, y que en

99 De algún modo, cada vez que se piensa que alguien aprende en acuerdo a determinadas capacidades que están dadas en el desarrollo o evolución de un organismo, entendidas éstas como el medio por el cual se aprende, lo que se enseña y para qué se enseña, se debe adaptar a cómo se aprende. Lo mismo que antes estaba figurado en Comenio pero respecto al enseñar; según el modo en que naturalmente se puede enseñar, determina lo que debe ser enseñado y para qué. También puede establecerse esta relación cuando lo considerado como organismo no es solo un individuo, sino un sector o el conjunto de la sociedad. Con este razonamiento es posible decir que quien aprende solo de determinada manera y determinada cosa por su condición social y económica, pero aun natural, es eso lo que se le debe enseñar.

el siglo XX tiene su máxima expresión, de desvincular a los maestros de los investigadores. Unos enseñan, otros producen aquello que va a ser enseñando (Rodríguez Giménez, 2012).

Esta precisión es fundamental, ya que la didáctica así entendida se puede plantear en sus inicios como un efecto de los acontecimientos de su tiempo, y connotación de la instrumentalización de la enseñanza, que en algún punto implica una reducción de prestigio propio. Esa necesidad de prestigio la didáctica la busca, especialmente durante el siglo XX, en el apoyo sobre diferentes disciplinas, particularmente sobre las corrientes de la psicología.

En este sentido, Camilloni (1997) plantea que la didáctica debe su paulatina constitución en lo que ella llama una ciencia social, principalmente a la psicología, aunque no solo a ésta, sino también a la filosofía y la sociología entre otras. Pero esta herencia que la didáctica recibe, no es sino a costo de un corrimiento más. El centro que en Comenio se ubicaba en el método, en la didáctica contemporánea se ubicará en el aprendizaje. Con la influencia de la psicología el sujeto que cobra relevancia es el que aprende. Así, con el crecimiento de la psicología durante el siglo pasado y su afectación al campo de la enseñanza de las diferentes corrientes conductistas, constructivistas, interaccionistas, la didáctica sufre un último y más actual giro, la preocupación por el que aprende y cómo aprende define lo que se enseña y cómo se hace (Behares, 2006).

Estas diferentes corrientes tienen como supuesto intrínseco la comprensión del lenguaje como un instrumento, o por lo menos como una dimensión del habla que es producto del hombre y con esto, de su control y posible modificación. En este contexto teórico, se puede suponer que el análisis de una relación entre enseñanza y lenguaje implica siempre la consideración de este último como una dimensión a mejorar y desarrollar en acuerdo a las etapas de los individuos.

### 2.3.3. La enseñanza y lenguaje entre una relación instrumental o estructural



La relación entre la enseñanza y el lenguaje también se puede ubicar en un horizonte de transformaciones modernas. Para la didáctica, y más aún para su actualización en el siglo XX, esta relación se encuentra resuelta en la idea de que el docente transmite el conocimiento al alumno, siendo el lenguaje un vehículo o instrumento puesto en función de la comunicación necesaria para que dicho proceso de transmisión sea logrado. Más allá de las variantes que a nivel de las diferentes corrientes en psicología se hayan producido, el lenguaje se entiende de igual manera como instrumento, (Behares 2006). Podría decirse que también como un producto más o menos consciente del hombre.

Según Dogliotti (2010b), en la Modernidad se pueden establecer cuatro formaciones discursivas respecto de la didáctica. Las tres primeras, entre las diferencias que tienen, remiten a una misma características entre otras que la autora despliega: la instrumentalización del lenguaje. Este axioma del cual se parte está en la base de la didáctica comeniana, la didáctica psicologizada y la didáctica curricularizada. Estas tres formaciones discursivas que se podrían plantear en ese mismo orden de aparición, entienden al lenguaje como comunicación, como medio que permite el entendimiento transparente entre los sujetos empíricos.

Las tres tradiciones desarrolladas hasta aquí las podríamos englobar dentro de la “Tradición Instrumental de la Didáctica como Tecnología de la Enseñanza” (Behares 2005<sup>a</sup>) (...) El postulado primitivo de la misma: “hay proceso” y este es lineal, caracterizado por la estabilidad psíquica, desplegado en un continuo temporal y englobado en una noción de progreso. Por lo tanto se puede controlar, intervenir y medir al sujeto del aprendizaje. Hay una creencia en que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje (este guión es enfático) la relación entre docente y alumno está caracterizada por una dimensión de transparencia, ya que el sujeto es psicológico, uno, pragmático; y por lo tanto, todo lo que puede ser enseñado por el docente puede ser aprendido en forma directa y transparente por parte del alumno (Dogliotti, 2010b, p. 9).

Aunque el análisis de Dogliotti refiere precisamente a la cuestión de la autoridad en la enseñanza en relación a las diferentes formaciones discursivas, creemos que por detrás se puede leer casi explícitamente una relación directa con la dimensión del lenguaje, ya que “(...) la autoridad se basa en la posibilidad de constitución plena y de transparencia interactiva entre

el docente y el alumno” (Dogliotti, 2010b, p. 14), lo cual supone un lenguaje dominable y dominado por estos, o sea el lenguaje como instrumento. Análogamente, bajo esta lógica, el conocimiento y el saber también se entienden como instrumentos o elementos manipulables, para los cuales el lenguaje sirve de herramienta descriptiva en un plano donde lo real parece abarcable y la enseñanza remite a su transmisión, aunque en verdad sea el Real lo que se está negando: “(...) puede afirmarse que la enseñanza es, muchas veces, la negación de un *real*, la suposición de que todo *es* y *debe ser* representable y lo que no puede representarse, es excluido, no problematizado” (Rodríguez Giménez, 2010, pp. 86-87).

En algún punto, en todas aquellas corrientes o posturas didácticas que se apoyan sobre una unidad psicológica como centro, como plantea Dogliotti (2010a) en la crítica a las “configuraciones didácticas” de Edith Litwin: “(...) el lenguaje es concebido como un instrumento neutro en la transmisión de representaciones en los procesos cognitivos de un individuo (...)” (Dogliotti, 2010a, p. 66).

A partir de los planteos que la autora realiza, se puede observar cómo en la Modernidad, y especialmente con la influencia de la psicología, la enseñanza en términos de didáctica comienza a estudiarse como una forma de transmitir, donde el centro gira alrededor a una cuestión de método, técnica y sujeto egoico, que debe circular sobre un mundo estabilizado de comunicación; “Con el desarrollo de la psicología, (...) la teorización sobre la enseñanza va progresivamente siendo derivado hacia el aprendizaje, ante el cual la enseñanza no es sino un instrumento de intervención” (Behares, 2006, p. 122).

Esta combinación es la que permite centrar los problemas de la enseñanza como intervención social, así como lo hace Camilloni (et al. 2011) cuando plantea que: “Siendo la enseñanza una acción social de intervención, está fuertemente comprometida con la práctica social” (Camilloni, et al. 2011, p. 58). Estas consideraciones de Camilloni, que de ningún modo son desechables en términos de un análisis social de la educación, no se aproximan a un análisis de la enseñanza como un objeto de estudio, a su teorización, ya que ésta es definida en función de su utilidad social y un deber ser, para lo cual la pregunta por ¿qué es enseñar? no es tan relevante, como la pregunta por ¿cómo enseñar? El problema es que, el cómo se enseña, no se puede desprender y es efecto del qué es enseñar. Si la enseñanza es una

intervención social para ciertos fines dados, se vuelve medio y en este sentido no escapa a la lógica del método. Es una herramienta de intervención.

La teoría didáctica es una teoría de la utilidad, al margen de una teoría centrada en el conocimiento o el saber sin utilidad inmediata o para la intervención. Es una teoría básicamente para encomendar la acción, lo cual en un punto debilita su pretensión de teoría.

Las teorías tampoco son útiles cuando son difíciles de aplicar en la práctica. Las teorías didácticas están destinadas a describir, explicar y configurar las prácticas de enseñanza. Son teorías para la acción. Si la dificultad es muy importante e insuperable, las teorías didácticas pierden su sentido pues se distancian demasiado de la práctica, colocándose fuera del horizonte de la acción docente (Camilloni, 2007, p. 42).

Evidentemente, una teoría así solo puede basarse en una idea de lenguaje como instrumento de comunicación, ya que en otra noción de lenguaje como la que se ha ido esbozando en el recorrido de este trabajo, éste, no es algo aplicable y no asegura un resultado, sino que es una teoría que permite pensar y avanzar sobre el conocimiento, más que una herramienta para la acción docente.

El lenguaje en sentido estructural y donde se constituye lo humano, es una teoría para la producción de conocimiento, o al menos, dicha producción es la base de toda acción. Esto no limita el pensamiento sobre la acción, la cual puede ser pensada desde esta teoría, pero la acción se revela verdadera en función del conocimiento y no a la inversa.<sup>100</sup>

En última instancia, toda acción implica una teoría que la constituye y le otorga sentido, el asunto es que solo desde la teoría ese sentido puede ser develado y problematizado para reorganizar la acción o dotarla de un nuevo sentido. De esta forma, incluso la pedagogía propuesta por Paulo Freire lo distingue con claridad:

<sup>100</sup> Esta diferente supeditación no es menor, ya que la acción como parámetro de validez primero, anula la palabra y limita la política. Donde prima el pragmatismo, la centralidad sobre el conocimiento y el saber se ve desplazada por la eficacia práctica; “Se trata del desplazamiento de una preocupación fundamental para cualquier ciencia, es decir, la preocupación epistémica o teórica. La preocupación de corte pragmático, o simplemente la preocupación por la práctica, no es sino efecto de las demandas profesionalistas, mas no es producto de la dinámica propia de la ciencia” (Rodríguez Giménez, 2014, p. 137).

Cualquiera que sea el nivel en que se da la acción del hombre sobre el mundo, esta acción comprende una teoría. Tal es lo que ocurre, también, con las formas mágicas de acción.

Siendo así, se impone que tengamos una clara y lúcida comprensión de nuestra acción, que envuelve una teoría, lo sepamos o no. Se impone que, en lugar de la simple “doxa”, entorno de la acción que desarrollemos, alcancemos el “logos” de nuestra acción. Es una tarea específica de la reflexión filosófica. Cabe a esta reflexión incidir sobre la acción y desvelarla, en sus objetivos, en sus medios, en su eficiencia.

Al hacerlo, lo que antes, tal vez, no concibiéramos como teoría de nuestra acción, se nos revela como tal. Y, si la teoría y la práctica son algo indicotomizable, la reflexión, sobre la acción, acentúa la teoría, sin la cual la acción (o la práctica) no es verdadera (Freire, 1987, pp. 42-43).

Volviendo sobre Camilloni, se puede ver cómo en un punto la relación con la teoría que plantea, se refleja en los postulados de Dewey, quien propone que la teoría solo tiene sentido en articulación con la práctica, donde puede ser verificable como todo experimentar exige. Si la teoría didáctica como dice Camilloni describe y explica la práctica en una relación de utilidad y cercanía, en cierta medida, se puede comparar con la relación que establece Dewey entre teoría y experiencia, donde esta última tiene un valor superior y determinante sobre la teoría:

Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque sólo es en la experiencia donde una teoría tiene significación vital y comprobable. Una experiencia muy humilde es capaz de engendrar y conducir cualquier cantidad de teoría (o contenido intelectual), pero una teoría aparte de una experiencia no puede ser definitivamente captada ni aun como teoría (Dewey, 1953, p. 151).

Esta influencia de Dewey sobre la noción de didáctica de Camilloni es clara. La didáctica entendida como acción, tiene que remitir necesariamente a una idea de experiencia que se centre en la acción, en lo pragmático como base y sostén de conocimiento de la didáctica;

(...) comenzaremos, como un modo de aproximación a la construcción del significado de la acción, por retomar la noción de 'experiencia' en la teoría de John Dewey. (...) Apoyado en la filosofía del pragmatismo, Dewey considera que la experiencia sirve de lazo de unión entre la naturaleza psicosocial del ser humano y su ambiente material (...) (Camilloni, 2016, p. 19).

De este modo, puede verse cómo aquello que en la antigua teoría de la enseñanza estaba puesto en torno al saber y una suerte de imperfección y limitante en el lenguaje, con la Modernidad y la funcionalización de varias dimensiones de la vida, la enseñanza cambia su preocupación y el lenguaje se define en términos comunicacionales, entrando así, en la esfera de lo describable e instrumental a ser pensado para la mejora de un método, algo que ya se observaba con Horkheimer (2010).

Si bien en la Modernidad avanzada, lo dicho anteriormente puede corroborarse como un discurso dominante, a los inicios de la Modernidad aun no era tan así. Podría decirse que en Descartes por ejemplo, al menos en parte, se podría interpretar una cierta forma de entender implícitamente la relación maestro, alumno, saber, en ocasión del lenguaje, que difiere de la didáctica moderna:

En relación con la utilidad que otros pudieran recibir de la comunicación de mis pensamientos, debo indicar que no sería muy estimable pues no los he desarrollado hasta tal punto que no sea necesario completarlos antes de que puedan contribuir a su utilización. Y pienso poder afirmar sin vanidad que si alguien es capaz de conseguirlo, he de ser yo mejor que otro ninguno. Y no porque no existan en el mundo espíritus incomparablemente más capaces que el mío, sino porque quien aprende algo de otro, no es fácil que lo conciba tan adecuadamente como el que lo ha pensado inicialmente. Esto es tan cierto en relación con estas materias que, aunque frecuentemente he explicado alguna de mis opiniones a personas de gran capacidad, las cuales parecían entenderlas con gran distinción cuando las exponía, sin embargo, me he percatado de que al repetir las, las han alterado de forma tal que no podría reconocerlas como propias (Descartes, 1637/1981, pp. 49-50).

En primera instancia se puede observar que Descartes establece una relación con el saber diferente entre quien aprende y quien enseña.<sup>101</sup> A pesar de que no lo explicita como

<sup>101</sup> La cuestión de la relación con el saber se abordará más adelante en Chevallard, quien establece que está dada por una cronogénesis y una topogénesis.

saber, esa cosa a la que se refiere, si la infiriéramos como del orden del saber, tiene una relación más plena con quien se encuentra en su producción o invención, que con el que aprende a partir de lo que otro inventó. En esta medida, no es posible pensar que el lugar respecto al saber es el mismo para quien está en un funcionamiento directo con éste, que quien se relaciona por medio de un aprendizaje. A su vez, aparece también allí algo del orden del lenguaje. Aquello que Descartes dice cuando plantea que lo que hablaba no era repetido del mismo modo, es posible de ser analizado en términos de los efectos del saber, donde la comunicación transparente es imposible y por tanto, lo que los individuos reproducen es más del orden de los efectos que el saber tiene en ocasión de la enseñanza sobre esos individuos, que de la intención manifiesta y planificada que el que enseña tenga para con quienes aprenden.<sup>102</sup>

Así, cuando la enseñanza se analiza respecto al saber y no al método, y es repensada en relación con el lenguaje donde éste no es efecto del hombre, sino justamente al revés, puede esta cuestión retomar los antiguos senderos de una preocupación epistémica por la enseñanza. Si el lenguaje es pensado en forma estructural, y la enseñanza como efecto de éste y posibilitadora del mantenimiento y continuidad del mismo, ni uno ni la otra son efectos de la voluntad de quien enseña o aprende. Por el contrario, en la relación entre lenguaje y enseñanza, en ocasión de un saber, se produce algo como quien enseña y quien aprende, al margen de que estas dos figuras hasta se puedan dar o no en una misma unidad empírica, (el individuo). Esto puede pensarse a partir de que no depende de lo que cada individuo pueda tener por intención, sino de cuál sea su relación con el saber, “(...) *el lugar del profesor en relación con el saber* es otro, irreductible al del alumno, en relación con la calidad” (Chevallard, 1991, p. 87). Así, la figura del maestro, docente o enseñante, en verdad, no es efecto de una definición burocrática, curricular o administrativa, sino de la relación que ese individuo pueda tener con las estructuras del saber y el conocimiento. Enseñar no depende tanto del dominio de ciertas técnicas, sino de grado de implicancia con el saber y el conocimiento que le dan la autoridad de llamarse maestro, como en cierta medida ya se planteó anteriormente con Picasso (Cf. Aquino, s. XIII/2008).

102 Estas consideraciones sobre las palabras de Descartes son de un orden heurístico, por lo cual no se plantea que él haya considerado la enseñanza en los términos que aquí se proponen, sino que de sus ideas, al menos, se pueden observar ciertas perspectivas al margen de la propia intención de Descartes, las cuales deberían ser mejor estudiadas, y aunque no es menester en este trabajo, dejarlo planteado parece necesario a modo de futuras continuidades del mismo.

En este punto, se establece una diferenciación entendida pertinente. Bajo los argumentos respecto a las estructuras del saber y el conocimiento que ya se han desarrollado, se parte de definir como punto de verdad, que en las cuestiones del saber y la enseñanza, solo el saber tiene la autoridad de autorizar la enseñanza y de establecer los lugares y tiempos de relación de cada actor respecto al mismo. Solo el saber establece quién es el que enseña y quién el que aprende, ya que como se ha visto, el lugar del enseñante está determinado por su relación con el saber, y como éste no es del dominio del mismo, ya que es de un orden estructural, no importa que tanto un docente, en relación a su certificado de tal, quiera ejercer la autoridad, ya que la misma estará dada, o no, por lo que sepa en su materia y especialmente por su relación con lo que no sabe, con el límite que le confiere la oportunidad de la experiencia. O sea, más allá de legitimidades contractuales, en un punto artificiosas o ficcionarias, quien sabe y, a la vez, sabe que no sabe, quien por esto está en búsqueda del saber, de entrar en su estructura de funcionamiento, la producción de conocimiento, es quien en verdad está autorizado a enseñar, a ser maestro, al margen de la certificación que se le pueda dar y la inscripción institucional que pueda tener. En orden al saber, podría decirse que esta es la verdadera autoridad<sup>103</sup> en la enseñanza<sup>104</sup>.

Pensada desde este marco, la pretensión de una horizontalidad o simetría en la enseñanza no tiene sentido teórico. No hay algo como una distribución posible del poder en la

103 Es importante distinguir el punto teórico que aquí se trata. La autoridad ordenada en acuerdo al efecto de saber, no es lo mismo que la autoridad pedagógica muy lucidamente elaborada por Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron para pensar el sistema de enseñanza, la cual parte de una relación con el conocimiento en términos de recorte cultural arbitrario y dominante, que reproduce las condiciones de dominación y que produce en las instancias socialmente garantizadas y legitimadas para dicha reproducción, la autoridad que efectiviza la acción pedagógica; “Por el hecho de que toda AP [acción pedagógica] en ejercicio dispone por definición de una AuP [autoridad pedagógica], los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas” (Bourdieu y Passeron, 1998, 61). Esta constatación de Bourdieu y Passeron, aplicada especialmente al sistema escolar, aunque se pueda sostener para el análisis en la universidad, ya que no deja de haber una cultura dominante en dicha institucionalidad, la relación con el saber debería ser de producción y no de simple recorte o elección, donde el saber como se ha planteado, se autoriza por sí mismo en la búsqueda de la verdad, al margen de que esta verdad reproduce, o no, la condiciones de dominación cultural.

104 Se entiende que siempre que haya una autorización del saber, la autoridad será inevitable y el ejercicio de ésta necesaria. Será una autoridad que posibilita la enseñanza del docente. Ya que la autoridad en este caso es estructural. Por tanto, y desde este punto de vista teórico, no es algo que se otorga voluntariamente ni que se pueda prescindir voluntariamente. Ante la idea de horizontalidad pedagógica en el sentido de distribución del poder, la autoridad en la enseñanza entendida estructuralmente, revela la imposibilidad y la incongruencia de dicha horizontalidad. Ante una horizontalidad tal, en la que desaparece la autoridad, lo que también desaparece es la enseñanza, ya que el saber no aparece como algo en falta para nadie.

enseñanza, ya que no tiene que ver con la voluntad y actitud del docente, sino con la relación que cada actor tenga con el saber en juego. La relación entre saber y poder en el campo de las representaciones puede aparecer intrínseca, sin embargo en el análisis estrictamente teórico sobre el saber, podría decirse que esa relación es independiente.

El humanismo moderno se equivoca, pues, estableciendo esta división entre saber y poder. Están integrados, y no se trata de soñar un momento en el que el saber no dependería más del poder, lo que es una forma de reconducir bajo forma utópica el mismo humanismo. No es posible que el poder se ejerza sin el saber, es imposible que el saber no engendre poder (Foucault, 1979, p. 100).

Ciertamente que el poder puede determinar las condiciones de posibilidad para que el conocimiento concreto sea producido por determinados caminos y actores y no otros, hasta a modo de una condición material de posibilidad, lo que determina que sobre ciertas cosas se genera conocimiento y sobre otras no; “El ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder” (Foucault, 1979, p. 99). Pero al contrario de lo que en cierta medida plantea Foucault, para el marco conceptual que se ha desarrollado en este capítulo, la estructura propia del saber es independiente del poder. Pero, evidentemente que si esto se lleva al plano de las representaciones de los individuos y el juego político de los intereses y las voluntades, podría decirse, de todos modos, que el saber autoriza por sí mismo el poder de aquel que tiene una relación más cercana con el saber, por tanto tampoco sería viable pensar que quien tenga una relación cercana con el saber, podría por acto de su voluntad y una metodología, desligarse del poder que en el dominio imaginario esa relación con el saber conlleva.

Develar las formas históricas en que se produce el saber, y los caminos oprimidos en relación al saber legitimado, no implica creer que el poder del saber se combate distribuyendo voluntariamente el poder, rompiendo asimetrías que responden a una estructura más que a una voluntad, o anulando la relación que el docente tenga con el saber, o legitimando cualquier otra relación con el saber sin pretensión de verdad, solo porque es otra. La enseñanza se encuentra en medio de este cruce. Amerita preguntarse: ¿es legitimando, simplemente por ser de otro las relaciones con el saber, que el docente distribuye el poder? En el afán de horizontalidad, ¿es pertinente someter al saber, limitarlo, si es que éste engendra poder para el

docente?, ¿o será apostando a la enseñanza, a la relación más íntima con el saber que los demás podrán acceder a cuotas de poder efecto de la relación con el saber más que de la voluntad por el poder?

Por otro lado, en la autoridad concedida por la ficción institucional,<sup>105</sup> la relación con el saber se intenta fijar a través de un contrato institucional, que certifica que un individuo sabe y puede transmitir lo que sabe. Esto es lo que lo hace una ficción. Se estabiliza y fija una relación, que como se ha visto, en realidad no depende de autorizaciones institucionales, pero que para organizar y posibilitar las instituciones, deberán creerse en éstas y reproducirse de la forma en que plantean Bourdieu y Passeron (1998). Así la certificación institucional de la autoridad docente se encuentra en el orden imaginario y de la voluntad de los individuos, creándose una ilusión respecto a qué es ésta y cómo se logra, donde evidentemente, a partir de los estudios de Bourdieu y Passeron (1998), esta certificación tiene efectos más que importantes y determinantes para lo que significaría pensar una política educativa.

Cuando la autorización institucional coincide con la verdadera autoridad, la autoridad otorgada por el saber, se podrá decir que la instancia legitimada para la enseñanza obra respecto al saber, al margen de la certificación. En cambio, en la instancia en que la autorización institucional legitima un docente que se encuentra en una relación caduca respecto al saber, se podría decir que la enseñanza no está autorizada por el saber. El ejercicio de esta autoridad, se podrá entender como un ejercicio autoritario. He aquí el mayor problema que la docencia pueda encontrar, no tanto la falta de técnica o la falta de conocimiento sobre el que aprende o el aprendizaje, sino la falta de autorización del saber, o sea, la falta de actualización de la relación con éste, la falta de producción de conocimiento, de que el docente tenga una relación exquisita con el conocimiento y el saber.<sup>106</sup>

105 Como ya se ha dicho, esta ficción institucional que se efectiviza en la certificación y la licencia que se le da a un individuo para que ejerza la docencia, es necesaria en la organización de la sociedad actual. El análisis teórico que se realiza no es un intento de derrumbamiento de la institucionalidad respecto al ejercicio de la enseñanza. Pero esa institucionalidad es tomada como la forma empírica que los hombres han encontrado para organizar la enseñanza ante el crecimiento de la sociedad, con lo cual no es necesariamente la verdad al respecto. Desde el punto de vista teórico expuesto al momento, lo verdadero respecto a la autoridad en la enseñanza no emerge de lo que se pueda describir y reflexionar sobre la relación entre los individuos y las instituciones, sino de lo que en el ejercicio del pensamiento y el funcionamiento del saber al respecto de esto, se pueda elaborar. Esto si se quiere ir más allá del campo de la ficción y lo aparente, la reducción al supuesto hecho en-si de la enseñanza en la relación concreta entre docente y estudiante.

106 Por esta razón, cuando se plantea la autoridad como un problema de asimetría entre docente y estudiante, y como ya se dijo, se propone como solución al problema una educación horizontal, recuperar los saberes e intereses del estudiante y mezclar o fundir la figura del docente y el estudiante, nos encontramos frente a un

Evidentemente, y en reafirmación de lo ya dicho, la necesidad de organizar y legitimar las instituciones que sostienen la conformación moderna de nuestra sociedad, conlleva que dicha autoridad se organice, establezca y tutele estatalmente, pero dicha ficción, imperiosamente necesaria, no puede ocultar su grado de ficción y de no verdad, desde un punto de vista teórico que entienda el lenguaje y la enseñanza desde un sentido no instrumental; “Modernamente hablando se es maestro o profesor en tanto se ocupa una posición que permite la sustitución infinita. Se dirá más: es una posición definida por una función y no por una relación con el *saber*” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 27).

De este modo se puede plantear que para que se le conceda a un docente la autoridad de tal, es más necesario que incansablemente busque la relación con la ciencia, que la relación con la certificación. Un certificado, por más que sea necesario al igual que un plan curricular, se vuelven caducos cuando quedan por fuera de la actualización del vínculo con el saber, de la búsqueda de una falta que encamine la posibilidad de una continua reautorización. Así se puede afirmar junto a la sugerencia de Behares a los docentes, citando a Lacan: que “(...) se consagren a 'evocar la falta', que es el 'efecto propio de lo que es precisamente una enseñanza” (Behares, 2010, p. 81).

### 2.3.4. La didáctica y lo didáctico: elementos para dos teorías diferentes

problema. Este problema no es origen de malas voluntades, sino de lo que desde esta perspectiva teórica se puede entender como un incorrecto análisis sobre la enseñanza y los lugares que docente y estudiante ocupan en ésta. Así la asimetría es necesaria, ya que se establece por un lugar y tiempo diferente respecto al saber entre quien enseña y quien aprende (Chevallard, 1991), y no por la voluntad que éstos tengan de fortalecerla o eliminarla. Ésta es estructural y cuando se reduce al mínimo, es porque se está entre pares, más que entre docente y estudiantes. En todo caso el verdadero problema es cuando se está frente a una figura autoritaria porque su autoridad está conferida solo por un certificado, y valiéndose de esto, su interés por el saber es nulo, y establecerá las dinámicas y dispositivos necesarios para mantener el poder, sin que éste le haya sido conferido por el saber. En algún punto, quizás el poder autoritario es más cercano a la voluntad del individuo o los grupos por sostener una instancia de dominación cultural, pero el poder del saber es impersonal, se autoriza por sí mismo. Recordando la dualidad planteada por Derrida (2003) sobre la universidad sin condiciones y condicionada a la vez, Rodríguez Giménez se plantea que “La Universidad ha sido un espacio al cual, para existir, no se le pueden poner condiciones, más que la producción de saber; es decir, un ámbito en el cual el saber 'se autoriza por sí mismo” (Rodríguez Giménez, 2014, p. 139).

Behares (2008b) plantea una diferenciación pertinente para este trabajo entre la didáctica y lo didáctico. En la primera queda aquello que pueda entenderse ya sea como disciplina, con cierta sistematización y autonomía epistemológica, o, como cuerpo de saberes, prácticas y prescripciones que refieren a un deber ser de la enseñanza. Entre ambas formas posibles de entender la didáctica Behares se inclina por la segunda, ya que la didáctica desde sus inicios y más aún contemporáneamente, se ha preocupado del campo de las prácticas concretas, empíricas, más que del campo eminentemente epistemológico del asunto. Esto se puede observar con claridad cuando Camilloni plantea que:

La acción didáctica es una acción con sentido, orientada a fines, y la didáctica se ocupa no sólo de la investigación empírica con el propósito de establecer su racionalidad, sino también de prescribir los fines cuyo logro es deseable y los medios más apropiados para alcanzarlos (Camilloni, 1994, p. 38).

Fines y medios, lo deóntico y lo técnico, el deber ser y la metodología parece ser la combinación perfecta de la didáctica moderna que se olvida de la determinación preponderante del saber en la enseñanza.

Pero lo que aquí se quiere destacar es la diferenciación que propone respecto a lo didáctico Behares. Por lo didáctico entiende al “(...) *conjunto de fenómenos que se observan en la interacción que se da entre dos individuos cuando uno trata de transmitir un conocimiento al otro*” (Behares, 2008b, p. 19). Con esto, lo didáctico no es una cosa estructurada, ni un dispositivo, ni el estudio de un método, sino algo que siempre acontece al momento en que, entre dos individuos, el conocimiento y el saber se hacen presentes para establecer ciertas relaciones con estos individuos, ubicándolos topológicamente y cronológicamente en lugares diferentes, ya que la relación con el conocimiento y el saber que cada individuo tenga es parte de la singularidad del acontecimiento.

Queda bien resumida esta diferencia en una cita de Behares que Fernández realiza en nota al pie número 2 de un artículo de su autoría:

“(...) podemos ensayar una distinción que parece obvia: por un lado, la Didáctica, como corpus prescriptivo con una larga historia y con una importante variedad de formatos y formulaciones y, por otro, lo didáctico, fenómeno empírico que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin.” (Behares, 2003a) (Fernández, 2008, p. 86).

En lo didáctico no media como elemento central una tecnología, una descripción, ni siquiera una institucionalidad elaborada para dicha instancia, como puede ser la escuela, ya que este registro es elemental y estructural a la cultura del hombre en sentido universal; “Se trata del dispositivo de transmisión y relevo generacional propio de la cultura humana para su permanencia, continuidad y cambio” (Behares, 2008b, p. 19).

Es importante aclarar que Behares se plantea lo didáctico al margen de los aportes de lo que él denomina acontecimiento interactivo, ya que los estudios de lo didáctico desde la interacción de sujetos egoicos, empíricos, que con cierta autonomía subjetiva interactúan en forma transparente a través de diferentes instrumentos, no toman al discurso como acontecimiento.

Para esta diferenciación con los estudios del acontecimiento interactivo, Behares recurre a la idea de acontecimiento discursivo que toma del análisis del discurso francés, especialmente de Pêcheux (1988). De este modo lo define como “(...) *instancia en la que se actualiza una discursividad impersonalmente constituida por su propia historicidad*” (Behares, 2008b, p. 22). Como el propio autor plantea, es importante aquí las nociones de discurso y de historicidad, ya que ubicar el acontecimiento en el plano de lo discursivo y de la historicidad permite incluirlo en el lenguaje como estructural.

De este modo, teniendo en cuenta los aporte de la teoría de Chevallard y retomando la herencia antigua respecto a la enseñanza, Behares desarrolla una teoría del Acontecimiento Didáctico, en la cual pueden observarse afectaciones del análisis del discurso y del psicoanálisis: “(...) importamos algunas ideas fuertes del análisis del discurso francés orientado por Pêcheux (1990) en su intersección con la epistemología de los tres registros

(Real, Simbólico, Imaginario) presente en el psicoanálisis lacaniano (...)” (Behares, 2011, p. 81).

Así, el acontecimiento no es algo programable ni dominable, por lo que no puede ser asociado a una tecnología, pero tampoco es algo del orden exclusivo de las interacciones entre individuos, menos de interacciones entendidas como mediaciones transparentes entre individuos. El acontecimiento está vinculado a la irrupción del discurso;

(...) es en tanto que hay *otro* en las sociedades y en la historia, otro correspondiente a aquel otro propio a la esfera del lenguaje y del discurso, que puede haber un vínculo, identificación o transferencia, es decir, existencia de una relación que abre la posibilidad de interpretar. Y es porque existe este vínculo, que las filiaciones históricas pueden organizarse en memorias y las relaciones sociales en redes significantes (Pêcheux, 2013, p. 16).

El acontecimiento implica la consideración de un Real en términos lacanianos. El acontecimiento está signado por un Real que irrumpe, corta cualquier línea de continuidad de lógica estable para marcar la falta, aquello que nunca podrá inscribirse. No es un real asimilable a la idea de que puedan existir tantas realidades como puntos de vista sobre la misma puedan haber, sino la existencia de un Real que no es la sumatoria de todos los reales posibles sobre él, sino un Real imposible de acceder, estructural. Es “(...) un real constitutivamente ajeno a la univocidad lógica y un saber que no se transmita, que no se aprenda, que no se enseñe, y que, sin embargo, exista y produzca efectos” (Pêcheux, 2013, pp. 9-10).

Pêcheux establece una relación más que interesante entre saber y Real, donde al parecer se guarda una cierta correspondencia. Hay un saber del Real que no se puede enseñar, pero que sin embargo tiene efectos de enseñanza. Como dice Pêcheux, no es un saber que “(...) se reduzca al orden de las 'cosas-que-hay-que-saber' (...)” (Pêcheux, 2013, p. 9), es mas, se podría decir con Behares: es un “(...) **imposible saber**, propio del Real” (Behares, 2008b, p. 28)<sup>107</sup>, pero que tiene efectos, ya que justamente es lo que al no inscribirse en el registro de lo

107 En cierta medida, a riesgo de que se incurra en error, las referencias propuestas por Esposito (2003) sobre el no-saber en Bataille, para referir a la experiencia en éste, parece tener un correlato al menos con el imposible saber propuesto por Behares. “(...) un <<no-saber>> (*non savoir*) que desde el inicio destina el pensamiento

imaginario, de lo estabilizado, irrumpe opacando toda posibilidad de transparencia en los discursos, marcando la ficción constitutiva de los mismos, su inscripción en el imaginario. A su vez, el registro del simbólico, el saber en falta, pone solución de continuidad al mismo, desestabilizando y propiciando que algo del orden del saber acontezca.

De acuerdo con Ana María Fernández:

(...) para que se produzca algún saber, es necesario que exista una *falta en saber*. Si el maestro 'llena de saber' y no introduce las posibilidades de diferencias en el tiempo subjetivo, el saber se *reproduce* desde lo Imaginario (repetición de conocimiento). Vale decir, el saber queda sin anudar en lo Simbólico. Insistimos: para que exista algún saber se requiere que el sujeto didáctico sea interpelado como Sujeto en relación con su saber (Fernández, 2008, p. 115).

Es aquello que en el acontecimiento muestra que el lenguaje no es un instrumento del entero control de los individuos que lo utilizan para comunicarse, sino que esta ficción comunicativa de nitidez es la parte estabilizada de una estructura que incluye la discontinuidad, el equívoco, como parte constitutiva y más representativa del discurso y su conformación en el lenguaje.

Estos registros del saber,<sup>108</sup> van a conformar junto a la presencia del Real, los elementos a la hora de pensar lo didáctico como acontecimiento. “Es aquí, tal vez, que podamos incluir un nivel de intersubjetividad diferente a la interacción fantasmática: ante la presencia sintomática del Real y ante la emergencia del Saber lo didáctico se presta para un avance” (Behares, 2008b, p. 28).

a una incurable <<inconclusión>> (*inachèvement*) (...) si no fuera así, si el no-saber fuera simplemente el límite, o el territorio aún salvaje que se extiende más allá del saber, esa zona de lo real que el saber aún no ha hecho suya; si el no-saber se limitara, en suma, a ser lo no conocido, entonces no se hubiera dado ni un paso fuera de esa filosofía que, por lo menos tras su formulación hegeliana, siempre se ha autorepresentado como limitada por una alteridad externa a ella, y por eso mismo *reconocible* como tal. ¿Qué es el saber absoluto si no el que reconoce lo que todavía le falta, y por esto *ya* retrocede ante su inevitable obtención? El *non-savoir* de Bataille elude este movimiento de conquista progresiva: no como un provisorio desconocido, sino como un absoluto incognoscible” (Esposito, 2003, pp. 187-188).

108 Saber hacer, saber en falta e imposible saber, Behares los denomina como “(...) tres registros de saber, que el psicoanálisis lacaniano permite reconocer: el **saber-hacer**, propio de la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación; el **Saber o falta-saber**, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo del inconsciente; el **imposible saber**, propio del Real (Behares, 2008b, p. 28).

De este modo, lo didáctico aparece como objeto posible de ser estudiado, implicado en una estructura con registros diferentes que deben ser puestos en funcionamiento en conjunto cada vez que se quiera analizar algo de lo didáctico. Esto se opone a la didáctica, la cual tiene por objeto el método, no los elementos antes expuestos de lo didáctico. Su concepción es instrumental. Por eso “Para Chevallard, lo didáctico atraviesa toda cultura, mientras que las didácticas se ofrecen como especímenes de ello” (Behares, 2008c, p. 62).

Lo didáctico como acontecimiento, permite pensar la enseñanza en términos de objeto de estudio y no tanto de campo de prácticas plausibles de mejora para un mejor desempeño docente o una mejor transmisión. Esto no implica desdeñar la preocupación por la transmisión del conocimiento o la planificación y mejora de las propuestas de enseñanza en términos de la didáctica, aspectos que siempre son plausibles de mejora, sino que el planteo de Behares para pensar la enseñanza en términos de investigación fundamental, abre el espacio a su problematización y continuidad, más que cerrarlo a la diagramación de caminos posibles a tomar. Esto implica romper con la noción de comunicabilidad entre unidades egoicas, “(...) la transferencia no es una ‘interacción’ y las filiaciones históricas en las cuales se inscriben los individuos no son ‘máquinas para aprender’” (Pêcheux, 2013, p. 17).

Queda así delineado lo que Behares plantea en su estudio sobre la enseñanza, como una teoría del Acontecimiento Didáctico, donde el análisis no remite a la recopilación y reflexión sobre los fenómenos pragmáticos, empíricos de la situación de enseñanza, sino a las condiciones estructurales que hacen posible algo como la enseñanza, donde en su análisis se puede elaborar una teoría de la enseñanza propiamente dicha;

En este marco de referencia, formulamos la teoría del Acontecimiento Didáctico, en la que se ubica la cuestión de la enseñanza en el interjuego entre la estructura estable y repetible del conocimiento representado en el imaginario (o «saber textualizado») y la irrupción singular en ella del Real, que hace presente la dimensión del sujeto del deseo (o «acontecimiento»). De esta manera, las distancias entre el saber que se produce en la ciencia (o en cualquier circunscripción de producción de saber) y el saber que se presenta en el aula pierden su carácter excluyente, permitiendo una indagación sobre el saber en sí, «saber enseñante» (...) (Behares, 2011, p. 81).

## 2.4. La figura del que enseña y el que aprende en la enseñanza: diferencias entre la didáctica y la teoría del acontecimiento didáctico

### 2.4.1. La figura del docente y el discente

Como ya se ha dicho, la posibilidad de repensar la enseñanza, como se puede inferir de Behares (2006), pone un manto de opacidad a lo que la didáctica moderna pretende mostrar como nítido. Para esta línea de pensamiento planteada por Behares, que se diferencia de la didáctica moderna, la enseñanza de ningún modo puede entenderse como una transmisión transparente y directa del saber o el conocimiento del docente al estudiante.

Estas dos posibles miradas sobre la enseñanza establecen sujetos diferentes y relaciones distintas respecto al saber y al conocimiento. Como se ha visto, podría afirmarse que desde Comenio a la actualidad, la didáctica moderna se desliza desde la producción de métodos, al establecimiento de etapas y modos de aprendizaje a partir de las diferentes psicologías, igual inscriptas en la preocupación por un método, solo que con eje en el aprendizaje más que en lo que se enseña. Así, Camilloni plantea diferentes modelos didácticos a partir de autores que se han regido por la noción de experiencia planteada por Dewey, para concluir que

Los modelos que presentamos fueron propuestos a partir de muy diversos campos de la didáctica general y de las didácticas de las disciplinas. Sin embargo, es manifiesto que, más allá de la heterogeneidad de expresiones, todos se proponen resolver la cuestión, esencial para la enseñanza, de la determinación de qué es lo que debe hacer el alumno para lograr buenos aprendizajes (Camilloni, 2016, p. 30).

De tal modo, desde esta mirada el docente para desarrollar una buena enseñanza debe “(...) ser capaz de utilizar las técnicas de enseñanza que sean requeridas para garantizar esta transmisión” (Behares, 2010, pp. 67-68). Estas técnicas a influencia de la psicología, se centran o construyen a partir de cómo se aprende.

Por otro lado, una enseñanza que se ocupa de las cuestiones epistémicas, tiene en sus finalidades la discusión respecto al saber y el conocimiento, ya que para una ocupación epistémica de la enseñanza es necesario un “(...) saber en falta que da lugar a la ciencia (...)” (Behares, 2010, p. 76). La enseñanza desde el acontecimiento didáctico no se funda en la obtención de una técnica, o de fundamentar la mejor técnica que garantice una buena práctica, sino en develar la cercanía necesaria entre producción de conocimiento y enseñanza. Más aún cuando se habla, como en este caso, de enseñanza universitaria.

Entre una y otra mirada, la figura del docente es básicamente distinta. En general en la Modernidad, la figura dominante de docente es aquella en que su *métier* es la transmisión más que la producción de conocimiento. Su función es encontrar los modos<sup>109</sup> por los cuales un conocimiento puede ser transmitido. Contemporáneamente, con la conformación del sujeto de la educación como aquel que aprende, esos modos son pensados en función de cómo el otro aprende, sus intereses y posibilidades.

Para el maestro de la Antigüedad, que se ocupa de la producción del conocimiento, la diferencia que se establece con el discente es en el tipo de relación distinta con el saber;

Un **doctor** es un maestro, uno que enseña (**docere**), un **docentis** (participio de **docere**) no por lo que hace sino por su relación con la instancia del saber hacia el conocimiento; en rigor es uno que ya ha sido enseñado. Un **discentis** es uno que está siendo enseñado, que aún (y por eso el prefijo excluyente o apartativo **dis-**) no es un **doctor**, es uno que está en una relación diferente con el ejercicio del saber (Behares, 2008a, p. 40).

Un *docentis* es alguien que tiene una posición más avanzada respecto al saber. El *discentis* tiene una posición más relegada sobre el saber. Por tanto, como se desprende de Behares, aunque modernamente se le atribuya al *discentis* el lugar del aprendizaje, la noción de aprendizaje como se ha desarrollado en la actualidad no estaba presente en San Agustín. La diferencia no se ubicaba entre uno que enseña y otro que aprende, sino que implica una relación de ambos con el saber, solo que diferente. Ambos son enseñados, ambos son efectos

109 Siendo su preocupación el cómo hacer, las investigaciones en didáctica se han reducido mayoritariamente a sistematizar y establecer nuevos modos, más que a preguntarse por el saber, ya que eso queda en función de aquellos que lo producen, separación que no se entendía posible en la Antigüedad.

de una relación con el saber, porque como se observó, en última instancia la enseñanza no es del orden totalmente voluntario del que pretende enseñar, ni el aprendizaje del que pretende aprender.<sup>110</sup> Hay una estructura que determina ciertos efectos no controlables, donde irrumpe el saber en falta y el imposible saber pone un límite a toda voluntad.

De este modo, el maestro de la Antigüedad no piensa la enseñanza como la posibilidad de intervenir sobre otro, menos aún de evaluarlo y controlarlo. La enseñanza se da en un espacio y tiempo de encuentro con el saber, donde éste produce efectos sobre aquellos que participan de tal acontecimiento, y en su defecto, dichos participantes pueden tener diferente relación respecto al saber y por esto se conformarán como maestro y aprendiz, y no, como se venía afirmando, por una regla administrativa que instituye quién desarrolla cada rol en un contrato establecido;

Así creemos poder producir una escisión fundamental entre lo que es un profesor en tanto escritura institucional, de prácticas profesionales o de “inclinaciones subjetivas” de su yo consciente, por un lado, y ese sujeto “enseñante” que es efecto, en la fórmula  $\$ \langle \rangle a$ , de un deseo ante la perenne falta de saber, que insiste en no inscribirse (Behares, 2010, p. 80).

En la enseñanza, al margen de la relación empírica que entre docente y estudiante se establece,<sup>111</sup> la relación que marca las distancias es con el saber. El saber no es un medio para

110 Esto no exime al docente y al estudiante de una responsabilidad categórica en la enseñanza. Solo que el quitar el foco del dominio y control que éstos puedan tener tanto de la enseñanza como del aprendizaje, implica una búsqueda diferente para pensar la relación con el conocimiento y el saber. Ya no es de control y voluntad, de unidireccionalidad con el conocimiento como objeto manejable ya sea por el que enseña como el que aprende, sino de relación, de búsqueda de saber sin poder controlar el saber. Esto no marca una limitante para pensar la didáctica, sino su constitución como fantasía, en el sentido que se produce puramente en el registro imaginario. Esto habilita a poder seguir profundizando en el pensamiento epistémico sobre la enseñanza y no quedar solamente en la elaboración tecnológica de más y nuevas didácticas. Esto último es algo muy en boga en la actualidad, donde se discute sobre la relación entre didáctica general y específicas, conviniendo que las específicas son modos particulares respecto a un contenido particular, una edad particular o un contexto particular, algo que podemos ver muy claro en la descripción de este fenómeno en Camilloni (2007). También es importante aclarar que el sometimiento de la didáctica a una crítica, no implica el desconocimiento de su relevancia en los sistemas educativos actuales, ni tampoco implica la desvalorización de su utilidad.

111 Relación que no deja de ser importante y debe ser tenida en cuenta, solo que no es sobre ésta que se funda la enseñanza, sino que es efecto de la enseñanza. El estudio de esta relación al margen del saber puede aportar datos más que relevantes e interesantes para quienes se encuentran en la tarea de la docencia, pero para el caso estricto de la elaboración teórica que en esta investigación se realiza, no ingresa en el campo del saber *stricto sensu* de una teoría de la enseñanza como acontecimiento didáctico. Nuevamente, esto no desvaloriza su producción, solo que la ubica dentro de cierto marco teórico diferente a dicha teoría.

la relación, sino el que establece la relación, el que marca las asimetrías necesarias para la enseñanza.

#### 2.4.2. El docente en la ficción didáctica

La didáctica parte del supuesto de que un cierto conocimiento, quizás en un sentido más estricto un cierto contenido, puede ser transmitido por el docente que enseña y reproducido por el estudiante que aprende. Este acto, según Behares (2008b), responde a una ficción necesaria para el contrato de la escuela moderna.

Esta “ilusión” permite capturar la factualidad del acontecimiento, donde se repite lo que se repite por representable. De hecho, toda Teoría de la Mediación ha tendido siempre a esta ilusión. (...) Es la maestra que dice “Yo enseñaré xxxx a estos niños” y los niños que replican desde su lugar de sujetos didácticos “Yo aprenderé xxxx que la maestra enseña”. Lo más interesante es que xxxx se presente para ambos como un todo y que el enseñar y el aprender se representen como totalmente controlables. Esta ilusión emplaza lo repetible, que se impone a estos sujetos, como si fuera de su absoluta voluntad y posibilidad (Behares, 2008b, p. 26).

Si bien, esta ficción es necesaria para la constitución de la escuela moderna, la reducción de toda relación con el saber a aquello que el docente sabe y puede transmitir, destierra la posibilidad de que algo del orden del saber fracture esa ficción y dé paso a una relación distinta, donde el saber no es traducido en contenido a ser ofrecido y aprendido, sino irrupción que desestabiliza lo que hasta el momento se sabe, dando lugar a la pregunta y la búsqueda por el saber, por tanto, dando la posibilidad a una relación con el saber.

Obviamente, las instituciones de enseñanza tienen que ocultar que esa es la convocatoria, no pueden reconocerla. [se refiere a la “falta”] Lo que ellas instituyen no es la “ignorantia”, ni siquiera la “docta” (aunque allí los versículos cambian); lo instituido por la institución es el combate de esa ignorancia, es poder ofertar un saber que efectivamente se sepa o se haya ya sabido (Behares, 2010, p. 15).

La escuela es el lugar de la respuesta. La pregunta al estilo de Agustín con su hijo Adeodato que: “En su *'De Magistro'* nos permite encontrar (...) los patrones de un vínculo 'intersubjetivo' en la palabra entre *docente y discente* (...)” (Behares, 2010, p. 53), no tiene un lugar predominante. Cuando la pregunta aparece, la respuesta ya está formulada. La pregunta así se transforma en método. Se vuelve parte de una dinámica, de un dispositivo de taller, donde la pregunta es un instrumento que desencadena el discurso estable que el docente domina.

La escuela moderna, se caracteriza por ser depositaria del conocimiento positivo. Es el lugar donde está lo sabido. Como plantea Behares (2008b), es el espacio donde la “fantasía didáctica” se hace posible, al dejar de lado la necesaria diferencia entre el saber sabio y el enseñando que el concepto de transposición de Chevallard (1991) ha introducido.<sup>112</sup> En el habitual funcionamiento de la escuela, esa ruptura queda por fuera; “(...) la intención de los didactas ha sido la de evitarla, prefiriendo imponer en el lugar de una materialidad una *convención de representación ficcional* que acomoda la episteme didáctica a la doxa voluntarista del campo educativo” (Behares, 2008c, p. 41).

En parte se puede inferir que esta ficción es, al mismo tiempo, evidente y necesaria, y más allá de que en uno y otro momento esta ficción es irrumpida por el orden del acontecimiento, el dispositivo de lo escolar acude a ordenar y sostener lo que da condiciones de posibilidad a su función imaginaria. Como plantea Rodríguez Giménez: “(...) si suponemos que toda pedagogía y toda didáctica suponen una ficción, la escuela en su conjunto debe sostenerla: parafraseando a Marx, hasta un niño lo sabe (y sobre todo ellos)” (Rodríguez Giménez, 2011, p. 21).

Bajo la perspectiva de esta fantasía, el equívoco, la falta, no tienen cabida. Como se observa en Behares (2006), la lógica de Crisipo, sustento de la teoría agustiniana del signo, no es conducente en el empirismo moderno. La idea de que la relación entre el hombre y la cosa es imperfecta, que necesariamente reposa en el lenguaje, es la antítesis de la lógica dominante de la Modernidad. En algún punto, en la escuela moderna la episteme se encuentra

<sup>112</sup> El concepto de transposición que aquí se nombra al pasar, será oportunamente desarrollado más adelante en este trabajo.

obstaculizada, solo la ficción didáctica tiene lugar en lo que Ana Torrón plantea como “(...) el lugar del festejo de la representación, de la correspondencia inequívoca entre significado y significante” (Torrón, 2011, p. 27).

En cierto sentido, la pregunta por el saber no es lo más importante en la escuela, sino que lo que más interesa es cómo transmitir el conocimiento positivo que ya se entiende por estable y sobre el cual no es necesario realizar ningún cuestionamiento. Esta, podría decirse tranquilidad, respecto a la no necesidad de producir conocimiento para estar habilitado a su enseñanza, es la que permite una división del trabajo clásica de los tiempos modernos donde unos producen y otros enseñan. Con esto, la preocupación de los que enseñan se vuelve básicamente tecnológica, lo principal es saber cómo enseñar,<sup>113</sup>

La didáctica pudo de esta forma presentarse, por lo menos exteriormente, como la Ciencia de la Mediación, cuyo objeto es la relación enseñanza-aprendizaje, detrás de la cual se esconde más o menos bien su carácter de teoría de un método. En este sentido, y sin negar los factores teóricos en juego, tampoco se puede negar que se trata de una teoría claramente prefiguradora de una tecnología e, inclusive, de la utilización de esa tecnología (Behares, 2008b, p. 16).

De algún modo, esto en la escuela primaria, y quizás más específicamente en sus primeros años, puede no remitir a un problema central, ya que los niños están más cerca de la necesidad de una educación que de una enseñanza y la relevancia en pensar en ésta puede no ser tan fundamental, aunque podríamos considerar que con el ascenso de los niveles del sistema educativo, la discusión debería estar más centrada en la enseñanza. Pero cuando el nivel superior como el de la Universidad, para pensar en enseñanza corre el eje del saber por la preocupación por cómo enseñar y las tecnologías de la didáctica se introducen como centro, el problema parece ser relevante.<sup>114</sup>En cierto sentido, la universidad se abre a los viejos

113 Esto no significa que no haya una preocupación y actualización de los docentes respecto al conocimiento, solo que el sistema educativo a nivel secundario y primario no está organizado para una enseñanza vinculada directamente a la relación con el saber, a la producción de conocimiento. Quizás por esto, la didáctica guarda mayor relevancia en dichos niveles, siendo la relación con el método la pregunta principal de la enseñanza, a diferencia del sistema universitario, donde por su tradición (Rodríguez Giménez, 2012), la pregunta principal de la enseñanza es por el saber y la producción de conocimiento.

114 Esto no quiere decir que no tenga que haber una preocupación por las formas de enseñar, que no se pueda mejorar y colaborar de esta forma con los estudiantes, pero esa preocupación no puede relevar o ser mayor que la preocupación por el saber, ya que lo que puede en algún punto posibilitar una buena enseñanza más que la técnica, es estrechar la relación con el saber.

movimientos de la Escuela Nueva, donde el centro es el estudiante, con lo cual la enseñanza no se pone en función del saber como la tradición universitaria acostumbra, sino de la psicología, como en la tradición normalista rige;

La preocupación por los aprendizajes y por el *aggiornamento* didáctico y pedagógico de la Universidad ha contribuido (cuando no ha sido directamente su fundamento) con el despliegue de un conjunto de planteos teórico-metodológicos que implícita o explícitamente ponen al estudiante en el centro. (...) De esta manera, el docente reubica su atención y centra sus preocupaciones en los procesos de aprendizaje, posiblemente en desmedro de la atención al conocimiento mismo, su estructura, su dinámica, su producción (Rodríguez, Giménez, 2010, p. 85-86).

En los últimos tiempos, las universidades se han volcado con mayor fortaleza al profesionalismo y el pragmatismo, transformándose, como lo plantea Behares (2010), en depósitos de conocimiento, donde se acumula el conocimiento positivo como en un almacén para luego ser repartido entre los que accedan a él. La relación con el saber en el sentido de la producción de conocimiento es cada vez menos priorizada. Lo importante es la transmisión del acumulado, el cual debe ser útil para el desarrollo de las profesiones liberales, nada que escape al devenir que se ha producido desde la revolución industrial y el ascenso de la burguesía.<sup>115</sup> En un punto, como plantea Rinaldo Voltolini, “Todos estes sinais indicam que as universidades, públicas ou privadas, no Brasil ou no mundo (obviamente guardadas as proporções) cada uma a sua maneira, com suas especificidades, cederam aos apelos e à dominância do capital” (Voltolini, 2010, p. 27).

Retomándose los planteos de Behares, el enseñante inscripto en la escuela moderna tiene que ingresar en esa ficción, es más, “(...) de hecho para él el desconocimiento de la ficción es imprescindible (...)” (Behares, 2008c, p. 58). Sumergidos en la ficción, ésta se naturaliza, no solo para el docente, sino para todo el ámbito de la institución escolar. Esta

<sup>115</sup>Es clara la necesidad de transmitir el conocimiento acumulado y el desarrollo de las profesiones, especialmente en un sistema social que se sustenta o cualifica en el mejor y mayor desarrollo profesional. Pero la dinámica social, muy atada a la dinámica de la economía y el mercado no pueden orientar y definir la política universitaria de formación y producción de conocimiento, tanto en la sustancia que se enseña y produce, cuanto en las formas de hacerlo, las cuales deben guardar una lógica de relación con coherencia interna y no de separación. La formación y la producción puede llegar a ser útil para solucionar los problemas sociales y ordenar el sistema sobre el cual se basa el mercado, pero no puede ponerse en función únicamente a éstos, o de lo contrario lo que se estará priorizando es la utilidad y no la verdad.

condición es la que posibilita y sostiene a una didáctica moderna que “(...) se le escabulle el saber como cuestión en sí, no casualmente, sino como condición para su propia existencia” (Behares, 2010, p. 35). Por lo tanto el sistema de la didáctica funda sus bases dejando de lado el conflictivo campo de relación con el saber.

En este contexto, Chevallard es quien establece una ruptura con dicha ficción a través del concepto de transposición, al margen de las no tan acertadas interpretaciones que se han realizado de dicho concepto, funcionalizando e instrumentalizando su discusión teórica;<sup>116</sup>

El concepto de transposición didáctica, en tanto remite al paso del saber sabio al saber enseñado, y por lo tanto a la distancia eventual, obligatoria que los separa, (...) [Para el docente] En un primer momento, al menos, el reconocimiento de la transposición didáctica supone resquebrajar su participación armoniosa en el funcionamiento didáctico. El sistema didáctico no es el efecto de nuestra voluntad (Chevallard, 1991, p. 16).

Al margen de algunas diferencias, Behares plantea que “El concepto de 'transposición' se yergue como una contradicción -como una discontinuidad o desnaturalización- de la ficción constitutiva de la Didáctica (...)” (Behares, 2008c, p. 38).

Si se retoma el planteo de Dogliotti, donde se veía que en la Modernidad se podían observar cuatro formaciones discursivas, de las cuales ya se nombraron tres anteriormente, la cuarta que había quedado en suspenso, refiere justamente a esta en la que “(...) *la didáctica re-inaugurada* por Ives Chevallard a partir de la década de los 80’, jerarquiza la cuestión de los saberes y elimina el factor psicológico y tecnológico de las tradiciones anteriores” (Dogliotti, 2010b, p. 10).

Resumidamente, dos de los principales elementos planteados por Chevallard, tienen que ver con la cronogénesis y la topogénesis. Estos conceptos le dan el lugar más estructuralista a

<sup>116</sup>Un ejemplo de lo que se considera uno de estos errores de interpretación, se puede ver en este texto de Camilloni: “(...) es imprescindible resolver problemas de carácter específicamente didáctico, tales como el establecimiento y desarrollo de criterios para la selección de contenidos disciplinares o no disciplinares, para su conversión o trasposición didáctica, para el manejo de la clase y para la producción de materiales didácticos” (Camilloni, 1994, p. 25). Se observa que la transposición didáctica es un problema más a ser resuelto por el didacta, del mismo nivel que la selección de contenidos o el manejo de clase, se puede decir, es un problema técnico más, que el individuo debe resolver.

su teoría. Según Dogliotti (2010b), Chevallard a través del concepto de cronogénesis plantea una relación temporal distinta con el saber entre enseñante y enseñado. Solo el enseñante es capaz de anticipar y dominar el futuro en relación al saber. Si bien el enseñado puede terminar sabiendo lo mismo que el enseñante, únicamente éste último puede prever la relación con el saber que se pondrá en juego.

(...) el despliegue temporal del saber en el proceso didáctico ubica *como tales a enseñante y enseñados*, en un mismo movimiento, en sus *posiciones respectivas* y sus relaciones específicas *con respecto al antes y al después* (con respecto a la anticipación) (Chevallard, 1991, p. 83).

Por otro lado, la topogénesis marca el lugar o posición diferente que tienen enseñante y enseñado respecto al saber. El enseñante y enseñando saben de modos diferentes. La forma en que el enseñante se relaciona con el saber está signada por la teoría, en cambio en el enseñado la relación es en el campo más empírico, de la aplicación y la verificación. Este lugar empistemológicamente distinto del enseñante, responsabiliza a éste de actualizar dicha relación con el saber, para asegurar la topogénesis sin la cual el objeto de enseñanza sufriría un envejecimiento. Por tanto, “(...) la diferenciación de los lugares *debe manifestarse en el tratamiento explícito del saber*” (Chevallard, 1991, p. 90).

Como se puede ver, tanto en la cronogénesis como en la topogénesis, la relación que marca la transposición es con respecto al saber y no una relación directa entre dos sujetos empíricos previamente establecidos como enseñante y enseñado. Lo que ubica esos lugares y tiempos es la relación que se establece con el saber y eso depende en algún punto de la singularidad del acontecimiento en el que el saber es presentado ante enseñante y enseñado.

Otros dos elementos constitutivos de la transposición son los conceptos de posterioridad y preconstrucción, que toma según Behares (2008c) de la teoría freudiana el primero y del análisis del discurso el segundo. Para el concepto de posterioridad, “Partiendo exclusivamente de Laplanche y Pontalis (1973), hace referencia (1991: 100-102) a la comprobación de que las huellas mnémicas son modificadas por nuevas experiencias, adquiriendo nuevos sentidos (...)”

(Behares, 2008c, p. 59).<sup>117</sup> Por otra parte, para el concepto de preconstrucción, “Se trata de que cada nueva formulación, cada nueva proposición abordable en la producción o en la comprensión, ya ha sido construida con anterioridad y, simplemente, se formula ahora de forma singular” (Behares, 2008c, p. 60).

Con estas sucintas referencias, se puede observar que la enseñanza no se restringe solo a la forma en que el docente planifica, dinamiza, controla y evalúa la transmisión del conocimiento a un estudiante que puede aprenderlo de acuerdo a sus intereses, capacidades y tiempos particulares. Ya que dicha transmisión es opaca, no controlable y no depende tan directamente de quién aprende o enseña, sino de la relación que éstos establecen con el saber y el conocimiento al momento en que acontece lo didáctico.

En este sentido podemos decir con Dogliotti, que:

Estos conceptos en relación al tiempo hacen pensar de otro modo la enseñanza misma y postular la imposibilidad del guión entre la enseñanza y el aprendizaje. En Chevallard se vuelve a la teoría de la enseñanza antigua: sin tecnología y sin sujeto psicológico (Dogliotti, 2010b, p. 12).

Como el propio Chevallard (1991) plantea, la transposición no es algo que se pueda organizar, planificar y ejecutar de alguna manera. Cuando dice: “El 'trabajo' que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado *transposición didáctica*” (Chevallard, 1991, p. 45), no se refiere por trabajo a la acción voluntaria del docente sobre el objeto, sino al trabajo efecto de un orden estructural que opera al margen de los intereses y voluntades de los individuos implicados. Es algo que acontece, y como infiere Behares refiriéndose a Chevallard: “La transposición didáctica se opera antes del momento singular del docente que enseña o prepara su enseñanza y es totalmente ajena a sus posibilidades directivas” (Behares, 2008c, p. 40). Por lo tanto no hay una técnica o pasos para transponer, sino que es algo que acontece en ocasión que algo del orden del saber se dispone a

<sup>117</sup>Se debe tomar nota en este punto, que con anterioridad se planteaba cómo Benjamin, a partir del psicoanálisis freudiano, establecía que la experiencia encontraba su lugar en la memoria, lugar no gobernado por la consciencia y el cual se actualiza frente a una nueva experiencia.

ser enseñado. La transposición es una explicación teórica de la relación con el saber y no un sistema inventado por el docente.

### 2.4.3. El docente en caso de la figura orientación

La figura de orientador<sup>118</sup> en la universidad es de larga data, podría decirse que está presente desde sus inicios y quizás más aún. Esta figura era preponderante en los inicios de la universidad;

En relación a la «*orientación*» podemos señalar otro tanto. Desde los más remotos tiempos, anteriores a la existencia de las universidades, la relación intersubjetiva entre docentes y alumnos en ocasión del saber, que no sin propiedad ha sido llamada «erótica», está en el centro de la tradición de la enseñanza «superior». Las estructuras universitarias originales hacían del discipulado y de la «tutoría» su centro didáctico operativo, tradición que siempre se ha mantenido, y que se inscribe con el nombre de «orientación» en la universidad moderna a partir del siglo XIX (Behares, 2011, p. 84).

El reclamo por parte de docentes y estudiantes de esta figura es recurrente y fundado en la cercanía del vínculo que dicha figura conlleva. Junto a la exposición, es una de las figuras didácticas esenciales desde los inicios de la universidad en los siglos XII y XIII. Su inestabilidad actual se explica, en parte, por la situación de masividad que las universidades han comenzado a experimentar especialmente en la segunda mitad del siglo pasado y se ha incrementado en lo que va del presente, y en parte por las nuevas tecnologías que han abierto una innovadora incursión en la didáctica estableciendo la posibilidad de pensar en métodos e instrumentos de transmisión al margen de una presencia relevante del docente.

118 Es necesario marcar, al igual que lo hacen Fernández (2010) y Behares (2011), que el término orientación ha sido utilizado por los autores como sinónimo a tutoría y otros. Sin embargo, no significan lo mismo, y sin entrar en detalles, como tampoco lo hacen ellos, en el caso de este trabajo en particular se utilizará solo el término orientación, ya que se ajusta mejor a la figura que se plantea, como quién va a “informar a alguien de lo que ignora y desea saber, del estado de un asunto o negocio, para que sepa mantenerse en él, 'dirigir o encaminar a alguien hacia un lugar determinado' (RAE, 1992, p. d1.053). [a diferencia del] término *tutor* (siglo XV) proviene 'del latín *tutor*, -oris, “protector”, derivado de *tueri* “proteger” y significa 'el que cuida y protege a un menor o a otra persona desvalida'” (Fernández, 2010, p. 73). A pesar de que dicha definición no sea del todo feliz de acuerdo a los postulados que se han ido expresando, de los términos utilizados históricamente parece ser el más adecuado.

En algún punto, esta inestabilidad se origina en la imposibilidad de sostener, por las razones antes planteadas, las características centrales de la orientación, que “(...) consisten en una particular relación saber-conocimiento y un componente 'vincular' en la relación *orientador-orientado*” (Fernández, 2010, p. 72).

El componente vincular, al menos aparentemente, implica una cercanía particular, hasta algún punto podría decirse de “intimidad”, donde estudiante y docente establecen un plano de confianza e intercambio fluido que parece propiciar, de manera preponderante, la relación con el conocimiento y el saber. Desligando cualquier interpretación mítica, quizás sea en esa relación erótica que plantea Behares (2008a; 2011), que el vínculo proporciona una predisposición y apertura al saber, la cual no se logra de la misma manera con la distancia habitual. En este sentido, el estudio de Fernández (2012) indica que en la tutoría académica, más allá de que se presenta una asimetría, la cual es reclamada, las referencias al “(...) rol de 'sostén', de 'escucha', de amistad, de identificación del tutorando con el tutor, la necesidad del vínculo previo, la importancia de pertenecer a la misma línea de investigación y, por lo tanto, de compartir marcos referenciales teóricos” (Fernández, 2012, pp. 71-72), es relevante.<sup>119</sup>

Fernández (2010) plantea tres posible modelos de orientación:

(...) el modelo *académico*, de tradición alemana, en el cual el rol del profesor era informar sobre estos aspectos; el *desarrollo personal*, de tradición anglosajona, donde se hacía hincapié en la orientación profesional, personal y laboral; y el *desarrollo profesional*, que intenta asegurar la capacitación profesional y el ajuste al mercado laboral (Fernández, 2010, p. 80).

Si bien el segundo y tercer modelo de los planteados parecen muy coincidentes, lo que parece central es que hay dos grandes diferencias: uno constituido por estos dos últimos que apuntan a la formación profesional, que por algunos elementos ya desarrollados en este

<sup>119</sup> Si bien la figura tutoría académica no está pensada en función de una propuesta como la orientación de una práctica pre-profesional, sino más bien en función de un trabajo de investigación, la analogía se puede establecer, tanto en el sentido vincular como en la necesidad de una asimetría en relación al saber. Una vez más queda planteada la importancia que desde este trabajo se reconoce al vínculo entre docente y estudiante, el tema es cuando de eso se hace una tecnología o la base fundante de la enseñanza, base que se sostiene aquí, debe estar dada por el conocimiento y el saber.

trabajo y aunque la autora no lo especifique, se podrían plantear como una orientación relacionada al desarrollo de una técnica y una serie de aspectos de administración de la profesión. El otro, compuesto por una relación directa con la producción de conocimiento, con la vida académica propiamente dicha;

(...) la *función tutorial académica* es aquella específica de la universidad que asume la tutoría como una modalidad de la docencia, la cual consiste en una dedicación estrictamente ceñida al ámbito científico y académico: una asesoría respecto al contenido del programa, orientación sobre trabajos, facilitación de fuentes bibliográficas y documentales (Fernández, 2010, p. 80).

El último aspecto interesante a recoger de lo planteado por la autora, es que en la Edad Media la idea de orientar implicaba "(...) autorizar la conducta moral, social e intelectual de sus alumnos en la búsqueda del saber" (Fernández, 2010, p. 80), y con el tiempo, eso que parece más relacionado a un deber ser o ética con el saber, se va corriendo en una relación más cercana a la conjunción entre enseñanza e investigación y el centro pasó a ser "(...) la reflexión crítica sobre los conocimientos" (Fernández, 2010, p. 80). Por tanto, la orientación no solo implica una relación directa entre docente y estudiante en la producción de conocimiento y el funcionamiento del saber, sino también en la transmisión del conocimiento.

A esta figura, y su posible declive o giro conceptual, se le puede alegar por lo menos dos razones no excluyentes, ni necesariamente complementarias, sino diferentes aunque puedan guardar relación. Por un lado, con la "(...) impronta masificadora de la segunda mitad del siglo XX, la orientación ha quedado relegada formalmente a los posgrados, donde continúa siendo inevitable e imprescindible" (Behares, 2011, p. 84),<sup>120</sup> por el otro se puede detectar un cambio conceptual respecto a esta tarea en el docente. Ese cambio es fácil de identificar con la emergencia de la figura del facilitador, especialmente en la enseñanza a nivel de sistema primario y secundario. Según la investigación de Emilio Tenti Fanfani,<sup>121</sup> en

120 Fernández (2012) también realiza el mismo planteo.

121 "Este libro tiene por objeto presentar al lector interesado una serie de datos sistematizados acerca de la condición docente en cuatro países de América del Sur. Éstos fueron producidos en el marco de un programa de investigación sobre 'La profesionalización de los docentes' desarrollado en el UPE, en su sede regional de Buenos Aires, a partir del año 2000. En esta primera etapa se llevaron a cabo cuatro estudios nacionales mediante la aplicación de un cuestionario a muestras representativas nacionales de docentes de nivel primario y secundario del sector público y privado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Las muestras sólo son representativas del universo docente que trabaja en las áreas urbanas de los respectivos países"

los docentes encuestados en cuatro países de América del Sur (Argentina, Perú, Brasil y Uruguay), “El predominio de la idea del docente como 'facilitador' es generalizado en todos los subgrupos que pueden construirse en el universo estudiado” (Tenti Fanfani, 2005, p. 123).<sup>122</sup>

De este modo, la pérdida de la orientación en los contextos de masividad, generados seguramente por varias razones<sup>123</sup>, están marcados por una carencia económica. El discurso que sostiene esta situación es el derecho a la libre participación de todo aquel que quiera (habiendo ya superado los filtros previos del sistema educativo),<sup>124</sup> ingresar a la universidad. Sin un mayor estudio, es evidente que una orientación que implica una relación presente o permanente entre estudiante y docente, ante el aumento de estudiantes, es necesario un aumento en las horas docentes a pesar de la ventajas, o no tantas, que las nuevas tecnologías de la comunicación puedan ofrecer. Aquí el dilema puede consistir en si corresponde un aumento presupuestal, una restricción del ingreso, limitar esta figura a unos pocos cursos que la ameriten, o la renuncia definitiva a la misma. Lo que es claro es que una renuncia a la misma, así como la restricción de un ingreso, son caminos económicamente favorables al sistema educativo con las implicancias que esto tiene, y seguramente perjudiciales a la enseñanza y el acceso igualitario a la formación. No es tema de este trabajo echar luz sobre esto, simplemente se nombra de modo que no quede oculto un problema tan actual como evidente.

Por otro lado, el facilitador, figura que se corresponde mucho con el ascenso de la influencia de la psicología en el campo educativo, es aquel que renuncia en algún punto a orientar. Si por orientador se entiende, como recoge Fernández (2010) de la definición de la Real Academia Española, a aquel que va a informar, dirigir y encaminar a alguien que desea

(Tenti Fanfani, 2015, p. 15).

122 En el caso de Uruguay, según datos de un cuadro comparativo presentado por el autor en la página 123 del texto citado, en la pregunta sobre si “el docente es más que nada un transmisor de cultura y conocimiento” la respuesta afirmativa ascendía a un 18,1 %, en la pregunta por si “el docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos” la respuesta afirmativa ascendía a un 74,8 %, el resto se distribuía entre ninguna y ns/nc. A pesar de que estas técnicas de investigación implican una relación con la verdad que entra dentro de los cuestionamientos ya realizados al empirismo, los datos, y tomados solo como información y con el valor relativo que conlleva, permiten establecer que al menos en el campo de las representaciones de los docentes, la inclinación hacia la figura de la facilitación parece evidente.

123 No es motivo de este trabajo explicitar las razones y sus consecuencias, pero para ingresar en este tema se puede leer Behares (2011).

124 Filtros que implican atravesar y adaptarse a un sistema que reproduce la cultura dominante y los mecanismos que perpetúan dicha dominación, ocultando al mismo tiempo dichos mecanismos (Bourdieu y Passeron, 1998).

saber, el facilitar<sup>125</sup> implica por lo menos poner en suspenso esta situación. Ya en el discurso de la Escuela Nueva impulsada por Dewey se presenta esta figura como la mejor representación del docente. Su rol es el de “(...) seleccionar aquellas cosas, dentro de la experiencia existente, que contengan la promesa y potencialidad de presentar nuevos problemas, que al estimular nuevos métodos de observación y de juicio amplíen el área de experiencia ulterior” (Dewey, 1967, pp. 94-95).

Con la facilitación ya no se propone dirigir, guiar, encaminar al estudiante en el sendero del acercamiento al conocimiento, sino la de crear los ambientes propicios para que éste experimente y desde allí se haga del conocimiento. Así puede leerse claramente en la diferencia que Tenti Fanfani le otorga a la figura clásica del transmisor y a la del facilitador a partir de las representaciones que sobre las mismas se hacen los docentes:

El predominio que tiene la imagen del "facilitador" sobre la del "transmisor" se asocia con las representaciones dominantes en el cuerpo docente acerca de las finalidades que se asigna a la educación. Lo que aparece a primera vista es una constante: la crisis de la idea misma de "transmisión cultural", que fue reemplazada por una versión más "moderna" de "facilitador" del aprendizaje de los alumnos y que probablemente fue contemporánea del énfasis dado a la dimensión del "aprendizaje" frente a la tradicional valoración que se hacía del momento de la enseñanza (Tenti Fanfani, 2005, pp. 124-125).<sup>126</sup>

El centro no es ni el docente, ni el conocimiento, sino la particularidad de lo que experimenta el que aprende. En ese ambiente facilitado por el docente, el estudiante al experimentar se hace del conocimiento. Por eso Camilloni reclama que “Las didácticas necesitan apoyarse con más decisión y rigor conceptual en las teorías de la experiencia, de la acción y de la actividad para poder entablar diálogos fructíferos entre ellas y entre la teoría y la práctica” (Camilloni, 2016, p. 30). En parte, para la didáctica en general, orientar es

125 Según la 23° edición digital de la R.A.E. facilitar es: “1. Hacer fácil o posible la ejecución de algo o la consecución de un fin. 2. Proporcionar o entregar” (R.A.E. 2014, s/p).

126 Un tema de debate más que interesante se podría abrir al pensar que si no todos cuentan con el mismo capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1998), abandonar la idea de transmitir ese capital al que no lo posee, por la idea de facilitar las formas para adquirir un conocimiento, pero sin hacer foco en el conocimiento, en que finalmente se enseñe, puede dejar a aquellos menos favorecidos en relación con ese capital en un punto de desventaja mayor, ya que la preocupación no será tanto por transmitirle el capital cultural. La apuesta por la facilitación para aquellos que tienen menos acceso social al conocimiento, más que brindárselas directamente en una tarea más de transmisión, puede conllevar más que a una emancipación o transformación social, a mantener y afianzar las brechas culturales en materia de conocimiento y saber.

planificar y establecer los posibles espacios o instancias de experimentación para el estudiante. Una enseñanza activa, que garantice en la acción del estudiante que este haga su experiencia.

Parece ser que si antes al orientador le correspondía tener una relación directa y predominante con el conocimiento para poder guiar con claridad y certeza, aunque sea en un camino hacia la incerteza, al ahora facilitador le corresponde más saber cómo estimular o motivar a que el estudiante haga su camino, más que conocer algo profundo sobre ese camino. La cuestión no está tanto en el dominio del conocimiento, la transmisión de la cultura y la proximidad con el saber, sino en el dominio de técnicas y el conocimiento de fases y modos del aprendizaje. Así, Tenti Fanfani plantea dos miradas sobre el nuevo rol del facilitador:

La más positiva consiste en entender que el rol de facilitador del aprendizaje convierte al maestro en una especie de gestor del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, su función directa no consistiría tanto en transmitir un conocimiento que él posee, sino en actuar como mediador entre las necesidades de aprendizaje del alumno y los conocimientos socialmente disponibles. (...) El maestro no es el que sabe, es decir, el que posee el conocimiento y lo transmite, sino el que sabe dónde está el conocimiento y conoce los procedimientos que garantizan el aprendizaje más eficaz. Pero ésta es sólo una de las posibles interpretaciones de la función de "facilitación"; la otra es menos optimista y positiva y puede asociarse con un debilitamiento del rol del docente en relación con el desarrollo de conocimientos en las personas, las que quedarían cada vez más libradas a sí mismas en materia de desarrollo de los aprendizajes. (Tenti Fanfani, 2005, pp. 126-127).

La figura de facilitar, no ya de transmitir, descarga al docente de la deuda con el conocimiento y el saber. El docente ya no debe saber, sino que debe conocer los canales por los cuales vehicular una relación del alumno con el saber que otros, los productores del conocimiento, se encargan de establecer. La pregunta urge: ¿la descarga de esa deuda de antaño, facilita el aprendizaje o le facilita al docente la tarea de enseñar? ¿La idea de facilitar el aprendizaje más que transmitir la cultura es una inmunización hacia los efectos del saber?

Esta perspectiva que hoy día ingresa al ámbito universitario, puede rastrearse ya en la formación docente para la enseñanza primaria y secundaria. La lógica de que el docente que



orienta debe intervenir lo menos posible, solo como organizador de la experiencia del estudiante, y por tanto especializarse en esa función más que en la producción del conocimiento, es correlativa con la formación normalista;

El profesor orientador no sería mucho más, según la descripción vareliana, que un tutor de ese traspaso, alguien que vigila la organización instrumental del conocimiento a los efectos de una correcta transmisión. Estamos ante una forma incipiente de lo que hoy conocemos como “prácticas de enseñanza” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 77).

Su relación no es tanto con el conocimiento, sino más con la técnica y la dinámica. “O professor, nesse contexto, fica designado como aquele que tem que 'fornecer as informações que animam o debate e não deve ter mais a pretensão de interferir para produzir o pensar” (Voltolini, 2010, p. 38).

Seguramente este nuevo estilo se relaciona con el auge de la información en desmedro de la narrativa que se observaron en los planteos de Benjamin. En tiempos de aceleración, el dato es lo que mejor se adapta a las nuevas formas comunicativas. Es que el dato se plantea en su carácter inmediato, veraz y reproducible, como la lógica del pragmatismo y la mercancía lo requieren. Así, la orientación puede reducirse a intercambiar datos entre docente y estudiante, sin generar las condiciones para una posible experiencia. Como se verá seguidamente con Marianella Lorenzo, los instrumentos de la orientación muchas veces se reducen a grillas donde docente o estudiante describen lo que ven, como si el hecho en-sí de lo vivido quedara fijado en la descripción, y la mejora del aprendizaje pasara por la mejora de dicha herramienta para captar el en-sí, tarea que le incumbiría a la didáctica. Lejos queda la experiencia que en la narración, el simple hecho del habla sin mediación tecnológica, encuentra su posibilidad de transmisión.

Lo que le importa a ésta [la narración] no es transmitir el puro en-sí de lo sucedido (que así lo hace la información); se sumerge en la vida del que relata para participarla como experiencia a los que oyen. Por eso lleva inherente la huella del narrador, igual que el plato de barro lleva la huella de la mano del alfarero (Benjamin, 1972, p. 127).



No se pretende asimilar la orientación a la narración, o la enseñanza a ésta, sino apuntar que orientar, en consideración a una teoría del acontecimiento didáctico, parece no poder pasar por informar<sup>127</sup>, sino por establecer el habla, la posibilidad de evocar una experiencia en la irrupción del acontecimiento que no es del orden de lo estable, del dato y la información, sino de la desarticulación en el habla. La experiencia no requiere como la información de su verificabilidad (Benjamin, 2015), no es válida por comprobable, sino por la búsqueda de la verdad.

Retomando otro aspecto importante a la hora de pensar esta figura, cabe destacar, como se verá a continuación que hace Voltolini, que la intención de ruptura con el autoritarismo docente, con el supuesto poder ejercido por la voluntad del docente, que se puede decir que especialmente toda la pedagogía de ruptura con la tradicionalidad de la verticalidad ha intentado transformar en horizontalidad, no ha hecho otra cosa que diluir la autoridad de la palabra. El facilitar parece no imponer, pero la imposición no es del orden de la voluntad de los participantes de la instancia de enseñanza, sino de la palabra. Sin palabra no hay conocimiento y menos la posibilidad de búsqueda de una relación con el saber;

Como já se sabe há muito tempo, o esforço para derrubar certa relação autoritária no ensino, caracterizada pela centralização do poder no professor, levou, paradoxalmente a uma perda da autoridade da palavra. O que se impossibilita com isso, são as próprias condições de pensar. “Sobretudo, não se deve pedir aos 'jovens' que pensem. Primeiro deve-se destruí-los, animá-los, não sobrecarregá-los com cursos, deixando-os 'democráticamente' zapear de um tema a outro à sua vontade, ao sabor das interações” (Dofour, 2005, p. 147) (Voltolini, 2010, p. 38).

El problema aquí, como ya se ha observado, es que el autoritarismo se confunde con la autoridad producto de la relación del docente con el saber. El saber le confiere autoridad al docente que es demandado por el estudiante que quiere saber. Como plantea Chevallard

127 Esto al margen de los momentos en que informar sea necesario y por lo cual no se pueda prescindir de esta acción. El problema se presenta cuando la intervención del docente sea básicamente para informar, o el requerimiento al estudiante sea de nivel informativo. Allí se puede poner en ejercicio algún sistema de control, que puede no dejar de ser necesario, pero no la enseñanza. Parece evidente, que para que la orientación no se consuma en información, lo que se debe poner en juego en el habla es el saber, por lo cual es difícil pensar esta tarea docente al margen de un conocimiento que el docente debe presentar.

“Ocurre que la exigencia que el enseñante recibe del enseñado es: “¡Asómbreme!” El docente tiene la responsabilidad de poner el movimiento en marcha cada vez” (Chevallard, 1991, p. 84). Por un tema de topogénesis y cronogénesis es el docente el que carga dicha responsabilidad, a menos que su relación con el saber no se diferencie de la que tiene el enseñando, para lo cual no estará cumpliendo con la tarea de realmente orientar. En algún punto, esta des-responsabilidad se le puede conceder a la figura del facilitador, donde éste es responsable de motivar, ayudar, pero no necesariamente de producir y presentar estrictamente el conocimiento, el cual estará dado por el ambiente o lo que el estudiante trae.

Por último, son pertinentes para este estudio, los interesantes planteos de Lorenzo. Se recogen aquí, solo algunos elementos clarificantes para pensar en esta figura. Cuando el modo de relacionamiento del docente con el estudiante se opera a través de un instrumental técnico que pretende objetivar una mirada, como si ésta fuera posible de ser construida por la voluntad del docente, seguramente nos encontramos frente a modos de entender la orientación propios de una didáctica moderna. Al estudiar en particular la orientación en las prácticas docentes, surge que se utilizan “(...) las llamadas *grillas* o *planillas de observación* como recurso para la evaluación del desempeño estudiantil, en términos de una didáctica instrumentalista” (Lorenzo, 2011, p. 75).

La ficción de un posible registro real, verdadero, que se da en el *ver*, como si lo que se *ve*, *es*, queda opacada al integrar la noción de “mirada” en clara oposición a la reducción del *ver*. Como Lorenzo lo plantea a partir de los análisis lacanianos al respecto:

La mirada supone justamente la esquizia subjetiva, por lo cual como docentes, el dar lugar a la mirada implicaría correrse del lugar de ese sujeto consciente y voluntarista que intenta en vano engrillar algo del orden de lo imposible -el *objeto a*- creyendo que el llenado de una grilla, donde todo transcurre en lo fenoménico, pueda terminar cerrando algo que es del orden pulsional (Lorenzo, 2011, p. 83).

Como ya se ha observado, lo Real, lo imposible, hace mella en cualquier voluntad que quiera estabilizarlo todo, dar sentido a todo, hacer todo transparente y comunicable, hacer coincidir el fenómeno por entero con la descripción del mismo. La certeza imaginaria sucumbe ante la irrupción del simbólico. Recoger de la sola observación los elementos para

establecer una enseñanza por parte del orientador, intentando poner un velo a los efectos del saber en falta, es generar una ficción de plenitud comunicacional, es establecer un sistema que se regiría únicamente por el imaginario.

Así cuando *vemos* una clase debemos aceptar la castración, la no completud; no se trata sólo de ver sino que nuestra mirada está en juego. Y esto conlleva algo de lo no sabido. La mirada no coincide con lo que vemos y de lo cual no podremos dar cuenta pero está (Lorenzo, 2011, p. 84).

## 2.5. La relación entre enseñanza y experiencia en el acontecimiento didáctico: un establecimiento posible

En este apartado se presenta, a partir del estudio bibliográfico realizado, el resultado del mismo en forma de establecimiento de una posible relación teórica entre experiencia y enseñanza. Al margen de que durante todo el capítulo algunos de estos aspectos ya fueron esbozados, aquí se plantea una condensación en algunas ideas que tratan de dar respuesta a algunas de las preguntas elaboradas en esta investigación.

A partir de lo que se ha observado en los planteos de Agamben y Behares, se pueden tomar algunos elementos de ambos que colaboren a establecer una posible relación entre enseñanza y experiencia, diferente a la dominante en la didáctica moderna, y objeto de esta investigación. Del primero se toma la relación inseparable entre lenguaje y experiencia, oportunamente ya desarrollada. Del segundo se puede decir que entre lenguaje y enseñanza también se establece una relación imposible de esquivar. Si bien, con un simple ejercicio de asociación podríamos decir que es posible establecer una relación entre experiencia – lenguaje – enseñanza, aquí no se pretende establecer linealidades, sino que se busca analizar las relaciones posibles, tanto en su cercanía como en su distanciamiento.

Como se vio, para Agamben la experiencia es del orden del lenguaje, en tanto una experiencia sin lenguaje, una experiencia muda, sería inaccesible como tal, ya que a las cosas se accede en el lenguaje. Como también se ha desarrollado, el lenguaje es del orden de la

imbricación entre lengua y discurso, entre lo endo y exosomático. Por tanto, se podría decir que el habla se engarza en el cuerpo y éste es producto del habla, en una unidad-diferencia. Porque como plantea Rodríguez Giménez: “(...) no es posible que exista, una vez que algo del lenguaje acontece, algo así como una experiencia salvaje, muda, plena” (Rodríguez Giménez, 2008, p. 160). El cuerpo, y con esto toda vivencia, una vez inscripto en el lenguaje no puede ser inmediato, o sea sin habla. Hay cuerpo porque hay habla, y algo se dice del cuerpo porque algo mudo de éste<sup>128</sup> marca el límite, posibilidad y necesidad de decir algo al respecto. No es sino en el cuerpo lo posible de la experiencia, y “(...) para que acontezca algo del orden de lo educativo y de la enseñanza y que ello, a su vez, sea pensado desde la cuestión del cuerpo, es preciso una experiencia” (Rodríguez Giménez, 2007, p. 33).

El cuerpo es lo que sobre él se dice en el límite con un Real que escapa a la denominación cuerpo,<sup>129</sup> que no se puede decir y que siempre se hará presente irrumpiendo la ficción de saberlo todo sobre el cuerpo. Es la intersección donde lo imposible decir sobre el cuerpo pone el límite sobre el cual lo que se dice no puede sino reconocerse como una representación, un límite de lo Real del cuerpo que el lenguaje nunca podrá superar, una posibilidad para decir algo sobre el cuerpo que se puede conformar como la principal experiencia respecto al mismo. El cuerpo no se reduce a un significante, pero nada se puede decir de él en ausencia de este último. La experiencia de un cuerpo por fuera del lenguaje, sin significante ni significado, no puede ser experiencia ni tampoco cuerpo. Esa experiencia corporal muda no puede resistirse al simbólico. Lo mudo del cuerpo en la experiencia no puede ser sino una cosa que no piensa o no se piensa, pero tampoco actúa ni siente.<sup>130</sup> Un cuerpo mudo sería un cuerpo no expresable. Si es que *ex* se entiende como lo planteado por Jay (2009) como “salida de”. La experiencia del cuerpo implica un salir, un salir que está dado por el significante que genera la condición de posibilidad de que algo sobre él sea dicho, que sea ingresado al mundo de las representaciones. Pero es un salir que no implica un adentro, un interior consciente, sino solo un punto de partida inaccesible sobre el cual se abre la experiencia.

128 En cierto sentido se podría pensar que eso mudo, eso sobre lo cual es imposible decir sin que se lo saque del estado de mudez, se lo puede pensar en algún sentido con la noción de Real.

129 O cualquier otra denominación, como organismo, físico, etc.

130 Porque la acción responde a un sentido o un significado, es acción en tanto se pone en relación con el Otro, de lo contrario es movimiento, nada diferente al movimiento espontáneo de una hoja impulsada por el viento, nada más “natural” y tan poco humano. Misma suerte corre un sentir para tornarse un algo expresable, un algo sobre lo que se hace experiencia.

Por eso un pensar o expresar del cuerpo no es otra cosa que un salir del estado de inmediatez de éste, y esa inmediatez, eso mudo, no es el cuerpo, ya que la palabra cuerpo implica una forma de representar lo mudo. Pero tampoco organismo nombraría eso mudo, ya que éste también es palabra sobre eso mudo, aunque se puede aquí comprender el acuerdo en el sentido común, el contrato ficcional, de que tal palabra intenta nombrar lo que del cuerpo se pretende más allá de la cultura, con la salvedad de saber desde siempre que tal cosa es imposible. En última instancia, la apelación a lo mudo del cuerpo, ya sea como organismo, biología o naturaleza (lo cual existe<sup>131</sup> y por eso le configura el límite al lenguaje), es el intento por acceder a aquello donde el sujeto se disuelve, y en última instancia por tanto, donde eso que aparece mudo, puede ser controlable, intervenible, programable, destruible, sacrificable, como el *homo sacer* del que habla Agamben (2002). Algo es dominable cuando no se puede expresar, cuando no puede hacer experiencia, cuando se intenta llevar a su absoluta inmediatez.

A su vez, como se ha observado en los planteos de Behares, la enseñanza también es del orden del lenguaje. No hay posibilidad de enseñanza en ausencia de habla. Al igual que como se veía en Agamben, al margen de las diferencias que puedan existir, el lenguaje es de una constitución estructural. Así, la enseñanza inherente al lenguaje, estructura cualquier cultura, ya que es lo que asegura la posibilidad de que ésta exista y con ésta, algo del orden de lo humano a diferencia de lo animal: la historia.

Hablar implicará desde siempre entrar en la historia, desplegar el campo de la historicidad humana, toda vez que ella acontece porque hubo discontinuidad en lo real. La separación para siempre de la pura naturaleza introducirá una instancia que abre al hombre a la historia (Rodríguez Giménez, 2007, p. 34).

En un punto, el único animal que sabe de un cuerpo es el hombre en lo que éste no tiene de animal. El lenguaje, espacio y tiempo en que algo del cuerpo y el discurso se anudan produciéndose mutuamente, se puede observar como instancia donde enseñanza y experiencia

131 Ya que como plantea Crisorio: “(...) en los últimos años del siglo pasado y en los que van de este se ha hecho hincapié en la crítica del cuerpo biológico, pero sin indicar que él refiere o se enmarca en el cuerpo extenso, físico, natural; y sostengo que este último subsiste aún en las más aparentemente nuevas formas de concebir el cuerpo” (Crisorio, 2016, p. 12).

también se producen mutuamente. Si la enseñanza es del orden de la palabra, del acontecimiento discursivo, en algún punto se podría decir que es del orden de “(...) un *experimentum linguae* en el sentido propio del término, donde se hace experiencia con la lengua misma” (Agamben, 2011, p. 211).

Aquí la palabra parece cobrar un sentido más que preponderante. La infancia justamente, es para Agamben un *experimentum linguae*, porque no es definir el lenguaje desde algo por fuera de él, sino “(...) en una experiencia del lenguaje como tal en su pura autoreferencialidad” (Agamben, 2011, p. 213). Es en éste y a través de él, en su experiencia, que se puede hallar los límites del lenguaje.

En la conferencia sobre la *Esencia del lenguaje*, Heidegger habla en este sentido de “hacer una experiencia con el lenguaje” (*mit der Sprache eine Erfahrung machen*). Hacemos precisamente esta experiencia, escribe, sólo cuando los nombres faltan, cuando la palabra se interrumpe en nuestros labios. El interrumpirse de la palabra es “el paso hacia atrás en el camino del pensamiento”. La apuesta de la infancia es, en cambio, que sea posible una experiencia del lenguaje no simplemente como una sigética o un defecto de los nombres, sino de la cual sea posible, al menos en cierta medida, indicar la lógica y mostrar el lugar y la fórmula (Agamben, 2011, p. 214).

¿Acaso buscar indicar la lógica de esa interrupción, cuando no hay palabra que pueda nombrar, o de esa falta, no se relaciona con el efecto de la falta de saber? Esa experiencia trascendental de Agamben, que se ubica en la unidad-diferencia entre lengua y habla, entre naturaleza e historia, podríamos decir entre lo mudo y el habla ¿qué implicancia tiene con el establecimiento de una cadena de significados que se pretende hacer al enseñar, al enseñar hablando como en Agustín de Hippona? ¿El acontecimiento didáctico no es en algún sentido una experiencia del lenguaje? En este punto, y a partir de los argumentos desarrollados en este estudio, se plantea que el acontecimiento didáctico en cierto sentido tiene una relación con la experiencia del lenguaje.

En estos términos ¿qué significa una experiencia en enseñanza? Podría arriesgarse a decir que la irrupción de un acontecimiento en ocasión del saber. Es la instancia en que algo

incorporado en el orden del discurso, pone solución de continuidad, establece el vacío infranqueable de la deriva del simbólico. En última instancia, es la experiencia dada en el lenguaje de entrar en relación con el saber como estructura y acontecimiento. Nada por fuera de la intrincada posibilidad de la producción de conocimiento. Cuando al cabo de esa instancia algo se elabora como conocimiento, se estabiliza, la experiencia respecto al saber se ha efectuado, aunque no se sepa. La experiencia vuelve a hacerse posible, cuando el saber en falta vuelve a irrumpir, desestabilizando el campo de las significaciones, haciéndose manifiesta la implicancia de la deriva del significante en la conformación del discurso.<sup>132</sup>

Por lo tanto, lo vivido no tiene porque remitir a una experiencia. Se puede vivir y acumular en el recuerdo lo vivido en forma sistemática y durante mucho tiempo y no necesariamente se está frente a una experiencia, o a algo que implica haber hecho o tenido experiencia;

La experiencia no se aparece para sí como una instancia discursiva transparente, cuyos sentidos puedan aprehenderse sin problemas y apenas intentando asegurar una correspondencia objetiva entre lo que se ha vivido y lo que se piensa que se ha vivido. De la experiencia nada podemos saber sino por aquello que hace de la razón un síntoma de una experiencia fundamental: el gesto que produce la entrada al mundo del lenguaje (Rodríguez Giménez, 2007, p. 33).

Pero lo vivido puede retornar como experiencia. Con esto no es, el vivir (lo que podría mal representarse como “lo natural del hombre”, lo que sucede en lo inmediato), lo que otorga a alguien una experiencia, sino la instancia en que a eso vivido, a eso inmediato, se le pone un límite por el habla, cuando el viviente pasa a ser hablante. Entonces esa instancia posibilita la producción del conocimiento, porque sufre la castración del simbólico, que pone solución de continuidad, marca la falta y fuerza a la generación del nuevo conocimiento. Esa instancia quizás podría catalogarse como la experiencia del lenguaje que Agamben manifiesta.

<sup>132</sup> Esto estructuralmente no puede ser planificado, porque el saber en falta no es del dominio del individuo, por lo que no es posible saber cuándo puede llegar a acontecer para establecer sus efectos. Esto es muy lógico con los conceptos de cronogénesis, topogénesis, pre-construcción y posterioridad, ya que no implica que la experiencia se dé en el momento en que algo está ocurriendo, sino que lo que ocurre se puede tornar experiencia mucho después cuando algo del orden del saber en falta irrumpe en eso vivido desestabilizándolo y generando una nueva necesidad o estabilidad posterior.

Por tanto, para que haya experiencia debe haber saber y la experiencia será del orden de la estructura y el acontecimiento, siendo en el lenguaje que el conocimiento y la historia se vuelven posibles, en ese punto de imbricación entre lengua y discurso. La enseñanza, como efecto del saber y posibilidad dada por el lenguaje, es la experiencia que se realiza en lo singular de esa imbricación. De este modo, y a partir del análisis bibliográfico desarrollado, queda planteado aquí, que en cierto sentido la enseñanza es una experiencia del lenguaje, y que dicha consideración es posible si se entiende la enseñanza desde una teoría del acontecimiento didáctico, tal y como ha sido formulada por Behares.

No hay algo primero, nada puede saberse sobre la lengua que no sea del orden del discurso, y éste no puede ser producido en ausencia de la lengua. Ese punto arquetipo, es el punto donde el lenguaje hace posible la experiencia, donde el saber produce la posibilidad de que algo del orden de la experiencia del lenguaje exista. Podría decirse que remite a la lógica que plantea Marx entre historia y naturaleza; son, en tanto una es posibilidad de la otra.

Como no puede haber lenguaje sin saber, desde una teoría del acontecimiento didáctico es imposible pensar el lenguaje sin enseñanza y ésta en ausencia de lenguaje. Podría pensarse así una relación de implicancia y constituyente. Con esto se puede decir que la enseñanza, en tanto dimensión que hace posible mantener y sostener la cultura, es posible por y posibilita a, algo como la experiencia del lenguaje. Nuevamente, es la lógica de la unidad-diferencia, de lo necesariamente escindido que no puede ser sin la unidad de su diferente, pero solo puede ser en esa escisión fundadora, que el lenguaje es el espacio para que la enseñanza en sentido estructural mantenga y haga posible la cultura<sup>133</sup>.

Revisando la noción de enseñanza desde esta mirada, se puede ver que, aunque Agamben no habla en términos de posterioridad como Chevallard, de todos modos como ya se ha observado, es en la teoría psicoanalítica donde encuentra un camino posible para pensar la experiencia del lenguaje. Si para pensar la experiencia en relación a la enseñanza se toma esta idea de posterioridad en Chevallard, se puede proponer que la experiencia se ve afectada en términos de posterioridad, ya que si no es lo inmediato que le ocurre a un individuo, el

133 Si bien esta relación que se acaba de establecer puede considerarse precaria por necesitar aún de mayor estudio, al menos a modo de hipótesis, los planteos que se acaban de realizar pueden ser la base para una posterior investigación en mayor profundidad que dé continuidad a la presente. De todos modos algo del orden de una relación parece poder establecerse aquí, siendo lo suficiente para habilitar el posible desarrollo.

efecto de la experiencia, o su instancia se puede dar en cualquier momento y espacio independientemente al hecho o fenómeno vivido por el individuo. La enseñanza, como experiencia, es posible gracias a la experiencia del lenguaje.

Al analizar el tiempo del enseñado, Chevallard introduce el concepto freudiano de posterioridad en forma explícita. Podemos decir que implícitamente está presente la concepción temporal desarrollada por Lacan (la distinción entre tiempo lógico y cronológico apunta a la segunda teoría presente en su obra). Así lo define: “experiencias, impresiones y huellas mnémicas son modificadas ulteriormente en función de nuevas experiencias” (Laplanche y Pontalis en Chevallard, 99). El sujeto modifica con posterioridad los acontecimientos pasados evitando caer en una concepción lineal de determinismo del pasado sobre el presente (Dogliotti, 2010b, p. 12).

De este modo, se plantea en este análisis, que el acontecimiento didáctico no remite necesariamente solo a lo que se está viviendo en el instante, sino que es el acontecer de una experiencia, del límite entre el discurso y lo no dicho, entre el conocimiento y el saber en falta, todo lo cual implica la conjunción de un recordar junto a la irrupción de aquello imposible de saber pero que causa efectos. Esa escisión donde acontece la experiencia, no puede ser otra que el momento y lugar donde la enseñanza mantiene y da continuidad a la cultura, en definitiva a lo que el hombre tiene de humano y no de animal.

Bajo estos argumentos, la experiencia no es tomada como algo que, de tanto y tan sistemáticamente vivirlo un individuo, le da la posibilidad de la reproducción concreta de aquello que le permite a éste orientar sus conductas, afinar sus prácticas a partir del resultado de esa sistematicidad de la vivencia. No será tanto un espacio donde se acumulan vivencias, por el contrario, será un movimiento, la instancia donde se produce el conocimiento que luego podrá ser acumulado al legado singular del que atravesó la instancia de experiencia. Así, ésta se actualiza cuando algo del orden de la enseñanza ocurre, cuando irrumpe el Real marcando la falta que muestra el límite del habla y el deseo de saber. Pero esta instancia no se da necesariamente en el momento en que un docente y un estudiante se encuentran en un espacio de aula sea intra o extramuros. Podrá acontecer en cualquier momento en que ese límite sea recorrido, más allá de su voluntad, por el estudiante o el docente. Será cuando sea convocado por el deseo de saber.

En este sentido estrictamente conceptual, la función que el docente puede desempeñar, no es la de programar una experiencia, ni la de facilitarla, ya que ambas cosas son imposibles desde esta perspectiva teórica, sino la de presentar el conocimiento y evocar la falta de saber cada vez que ese momento de intimidad con el estudiante en la orientación le permitan establecer una instancia de habla para la enseñanza.

Es que se trata de la constatación de que la autoridad no es solo del orden imaginario, del orden de la voluntad del sujeto; cuando más queramos imponernos o dejar huellas en los otros pareciera que menos lo conseguiremos (Dogliotti, 2010b, p. 14).

La autoridad no la da el manejo mejor o peor de una técnica, ni la motivación o el facilitar un aprendizaje, la autoridad la confiere la relación con el saber en cuanto ese individuo esté en un vínculo más estrecho con él. De este modo, queda expuesto que la figura del orientador desde una teoría del acontecimiento didáctico, no es la de un facilitador del aprendizaje, sino la de un docente que expone al estudiante a una relación con el saber desde la enseñanza, y la experiencia podrá ser tenida desde ahí tanto por el docente como el estudiante, pero no en forma programada, sino en tanto uno y otro afine su relación con el saber en el develamiento de lo conocido hacia su enfrentamiento a la falta de saber.

La experiencia en tanto entendida como experimentación o como lo que le sucede al individuo, carece de una teoría sobre el Real. Lo que se asume allí es la realidad como lo dado. Se parte del acceso a esta en forma inmediata, siendo este acceso la posibilidad de la experiencia del individuo. La teoría del lenguaje como estructura o acontecimiento no tiene cabida aquí, sino como funcional al dominio del individuo de explorar y comunicarse. Es su herramienta en el acceso a la realidad.

Como ya se planteó en este capítulo, la instrumentalidad del lenguaje y la verificabilidad de la realidad, son nociones que se ensamblan con la teoría de la didáctica moderna. La funcionalidad, además del lenguaje, de la teoría y el conocimiento para la realización de la experiencia del estudiante son elementos que el docente debe procurar posibilitar para el aprendizaje del mismo. Aquí es congruente la figura de un docente

facilitador de la experiencia como modelo de enseñanza. Experiencia que en tanto es lo vivido por el estudiante puede ser sistematizada para su estudio y posterior producción de conocimiento.

De este modo queda presentado en este apartado, que la didáctica se puede poner en relación con la experiencia concebida desde la antigüedad como la práctica sistemática sobre algo, o de un modo moderno como experimento que se realiza sobre algo, pero que en ambos casos hace al orden del individuo como el principal efector y la experiencia como un modo, un método adquirido o elaborado más subjetiva u objetivamente. La centralidad en el individuo y el método, elementos centrales para este tipo de experiencia, son los elementos centrales también en la didáctica. Por tanto, la enseñanza entendida desde la didáctica entra en relación con la experiencia en tanto ésta es un método de aprender particular y por lo tanto significativo para el individuo.

En esta configuración, la función del docente orientador de una práctica podría ser la de aquel que estudia los métodos más acordes para establecer los espacios de experiencia posible de acuerdo al individuo. Más que ser quien pone en relación con el orden del conocimiento y el saber al estudiante, es quien le facilita a éste la experiencia con la realidad. Así queda también figurada la relación posible entre experiencia y enseñanza en relación con la didáctica.

No es menor de todos modos, cerrar este capítulo marcando que este análisis y elaboración respecto a estas correspondencias entre diferentes teorías sobre la experiencia y la enseñanza, se pueden establecer con claridad en una dimensión teórica del tema, donde la lógica establecida y los fundamentos elaborados justifican dichas relaciones. Otra cuestión es el intento de observar esto en el campo de las representaciones concretas de los docentes que orientan, donde estas relaciones, si bien se podrán interpretar, no se encierran en una única lógica, sino que se podrán visualizar cómo, aunque con predominancia de una sobre otra, estas correspondencias por momentos se entrelazan aunque dichos cruces impliquen una incongruencia teórica.



### Capítulo 3. Análisis de entrevistas y documental

En las entrevistas, la letra E seguida del número, indica el número de entrevistado, estando incluidas las entrevistas en el anexo A. En el caso de los documentos, estos se citan con el nombre del documento, estando incluidos en el anexo B. La cantidad de entrevistados y



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

documentos se corresponden a un principio de saturación, por el cual en determinado momento se observó que no habían diferentes o nuevos elementos al respecto de la información que se pretendía recabar.

### 3.1. Las implicancias de la experiencia en la representación de los docentes

#### 3.1.1. La experiencia como experimento: el problema de la relación entre teoría y práctica

Dentro de lo recogido en las representaciones que los docentes tienen al respecto de la experiencia, al ser consultados sobre ésta, se manifiesta una inclinación a su concepción en el marco de un experimentar y someter a prueba ciertos aspectos de la profesión en cuestión. La experiencia se entiende como “Eso que nos permite poner a prueba eso, eso que somos y que sabemos o creemos saber, nos permite poner a prueba eso, nos permite equivocarnos y recomponerlo, nos permite cambiarlo (...)” (E2).

En variadas expresiones surge la idea de experiencia como experimento: “Que traten de experimentar” (E1); “(...) esa experiencia de alguna manera tiene algo que ver con experimentar” (E8); “Y la perspectiva desde la que nosotros trabajamos en el espacio de formación integral, parten de la base que es a punto de partida de lo que se experimenta, de lo que el estudiante va experimentando (...)” (E3).

Es evidente que las representaciones de los docentes, en general, no implican un necesario conocimiento específico de las posibles diferenciaciones entre experiencia y experimento, o el grado en que el segundo suplanta a la primera dentro de la ciencia moderna. Quizás pueda decirse que su uso sea más coloquial o desde un sentido común, que desde un trabajo dedicado a someter a esta noción a crítica y a un estudio como categoría a ser pensada. De todos modos no deja de ser una manifestación que pone de relieve algunos de los aspectos respecto al discurso sobre la experiencia que se ha considerado en el capítulo anterior.

Aparece con claridad la noción de experiencia asemejada a un experimentar, un ensayar métodos, poner a prueba teorías, sustraer de la realidad el conocimiento que en ella se encuentra alojado;

(...) tratamos que se pongan en juego conocimientos sobre la disciplina, en el hoy, en el ahora y con esta realidad. (...) la experiencia pensada como una cuestión de posibilitar el encuentro entre una teoría y una práctica en el hoy, y capaz que mañana ya es otra (...) Aprende de la realidad misma (...) el estudiante debería tener las experiencias así sean de observación (...) y luego venir y con eso el docente construir y dar lectura desde las teorías que él maneje (...) (E1).

También parece poder observarse un problema para resolver cuál es la relación del conocimiento con la teoría y la práctica. Puede entenderse que la experiencia queda del lado de la práctica, y como práctica misma produce conocimiento. Pero, ¿qué conocimiento es aquel que prescinde de la teoría? ¿un conocimiento inmediato de la práctica? Como ya se planteó, no hay algo como una práctica sin teoría, una práctica inmediata sobre la que se pueda decir algo. Si hay conocimiento, hay teoría, porque es en el lenguaje donde la práctica cobra sentido, significa algo, se puede decir algo de ella. Pero en contraste, en las representaciones de algunos docentes sobre esta relación, es recurrente la apelación a algo que emerge como propio u originario de la realidad concreta, de la cual se aprende; “(...) sobre todo lo que tiene es que se aprende mucho de esa realidad (...)” (E8), que cuestiona toda teoría; “(...) el estudiante creo que aprende mucho más allá de las teorías con las que llega y de las teorías que nos explicarían la realidad” (E1). La práctica aparece como productora de teoría; “Nosotros tenemos un sistema de texto paralelo también donde ellos van construyendo teoría a demás de registro bitácora y demás, van construyendo conocimiento a partir de su propia práctica” (E9).

En los planteos realizados por los entrevistados, puede dejarse entrever un problema de tratamiento dicotómico entre teoría y práctica, aunque se apele a un tipo de relación no dicotómica: “No veo una dicotomía entre experiencia y teoría (...) La experiencia retroalimenta a la teoría y la teoría retroalimenta a la experiencia. La experiencia es la práctica, pero la experiencia es también pensar la práctica y ponerle teoría (...)” (E6). La

práctica y la teoría aparecen como entidades propias, separadas que pueden entrar en relación o no, con lo cual en realidad, se mantiene la dicotomía. Podría no haber dicotomía si se piensa que la práctica no es sin la teoría y que ésta implica una práctica. Si se piensa dentro de la teoría del lenguaje que se deja observar en el marco teórico presentado, no son cosas que se puedan retroalimentar, en el sentido que cada una tiene una propiedad independiente y autónoma que le pueda conferir algo a la otra y así enriquecerla. Pero en el recorrido que diferentes entrevistados realizan, la relación entre teoría y práctica siempre se plantea dicotómicamente, generalmente con una intención de retroalimentación, aunque en algunos casos se manifiesta en forma de oposición.

El planteo de la separación como fundamento de encontrar lo propio de cada una, lo propio de la práctica y lo propio de la teoría, como si el conocimiento emergiera en forma, o con forma, distinta de cada una, es un planteo que admite lo inmediato de la práctica y el idealismo de la teoría como posibilidades de producción de conocimiento separadas, con formas de funcionamiento diferentes, cuando en verdad, ambas se implican en la estructura del lenguaje para poder producir algo como el conocimiento;

(...) lo primero que uno desanda en este tipo de experiencia, es la idea de que hay conceptos que se aplican, o que hay teorías que se aplican. A mi me parece que son como lenguajes, códigos, lógicas totalmente distintas. Hay un lenguaje propio y unas lógicas, una racionalidad propia digamos, de la producción teórica que es muy distinta a la de la experiencia. Al desarrollo de la práctica misma. (...) yo prefiero trabajar más con la idea de cómo la práctica me interpela determinadas categorías teóricas (...) Habrán muchos libros escritos acerca de esas categoría teóricas, pero básicamente cómo la práctica interpela esas categorías, o cómo esas categorías se constituyen como instrumento (...) para pensar la práctica ¿no? Porque me parece que son mundos distintos, porque... porque la práctica es muy dinámica y muy compleja. Entonces es como que abre en forma permanente interrogantes acerca de algunas categorías (...) Es como que la experiencia, lo empírico digamos, lo que la gente dice, lo que la gente hace, los comportamientos cotidianos te llevan como a ver (...) cómo eso dialoga con algunas pre-nociones que yo tengo acerca de lo que eso mismo estoy creyendo que es, cuando yo trabajo con una categoría conceptual (...) (E3).

En la representación del entrevistado, se desprende con claridad que la teoría y la práctica son separables, enfrentables, donde generalmente la teoría termina cayendo en la idea instrumental de ser una herramienta para pensar la práctica, o en la idea idealista de ser un pensamiento abstracto dislocado de la realidad concreta, que cuando tropieza con ésta fracasa. Nuevamente está en funcionamiento allí, una idea de práctica autónoma, verificadora y productora, donde la experiencia se representa por la noción de experimentación y se ancla en el discurso del sujeto fundamentalmente como individuo.

Al margen de que un individuo reflexione dentro de una contradicción teórica, sin saberlo, su formulación respecto a algo que entiende emerge de la práctica, estará ya inscripto en una concepción determinada de las cosas, nuevamente, más allá de si la misma es verdad o está inmersa en contradicciones. Además, el solo entendido de que la empiria, en la realidad concreta, aloja el conocimiento que debe ser descripto, descubierto, implica funcionar dentro de una concepción teórica que podría asociarse a la tradición que procede del positivismo y el empirismo.

A pesar de que varias de las manifestaciones de los docentes al respecto de este tema destacan la diferencia entre teoría y práctica, y ubican a la experiencia en el orden de la práctica, distanciada de la teoría: “La experiencia viene a ser los resultados de esa serie de aprendizajes distintos, en el caso de la experiencia, a los de ídoles teórico, del aula, del laboratorio y demás, sino que es la ejercitación, la experiencia de algo” (E8), en algunos docentes se encuentra la ponderación imperiosa de la teoría:

No, no, forzosamente trabajamos con el “pensemos esto sin ningún *a priori*”, no! Pensemos esto a partir de algunos insumos teóricos (...) Pensando incluso en discusiones que ta, a veces media caricaturizada o no, pero clásicas, de si la educación es bancaria ¿no? O si el sujeto va elaborando, nosotros tenemos como cierto convencimiento de que es necesario para poder pensar, manejar teoría. Tenemos un convencimiento total en ese sentido, y entonces, para nosotros esto es una discusión porque somos una profesión práctica ¿no? Y entonces parecería ser que uno puede hacer sin pensar, o sin pensar demasiado, o sin manejar teoría. Esto es un lío para nosotros (E7).

O al menos la preocupación por una unidad entre ambas aunque no quede demasiado claro cómo, o bajo qué ponderaciones, y aunque el docente pueda caer en contradicción con lo que venía sosteniendo respecto de la relación entre teoría y práctica: “(...) pero ¿cómo se construye esa relación teoría – práctica como una unidad y no como dos procesos separados?” (E4).

Evidentemente este es un problema no resuelto en el discurso de los docentes. En forma clara surge el problema de la relación entre teoría y práctica, donde generalmente la práctica remite a la experiencia. Aunque en algunos casos se valora la separación, en tanto formas diferentes de producir conocimiento o entrar en relación con él, como anteriormente se observaba, la preocupación no resuelta acerca de cuál es la forma de resolver esa dicotomía está presente. Quizás el punto por el cual no se logra disolver la barrera entre práctica y teoría se corresponde, en general, con la falta de dominio entre los docentes de una teoría que las anude originariamente, prescindiendo del problema de ponerlas en relación. Los intentos son claros cuando a la experiencia no se la quiere relegar al puro activismo, al puro hacer:

(...) las pasantías que si solo es experiencia, que si solo está centrado en la experiencia como actividad, como acción, y no hay un espacio de pienso de reflexión y de orientación, también corre el riesgo del activismo o corre el riesgo de no poder reflexionar, parar, pensar y modificar incluso si no está yendo hacia donde quiero o si los objetivos se desdibujan y no pienso por qué se desdibujan o cambian. (...) ni por un lado los cursos como una experiencia o práctica pre-profesional sin flexibilidad sirven, o excluyan o tienen algunos problemas, como tampoco creo que la práctica pre-profesional sin instancias de seminarios, encuentro, taller, también me parece que no serviría. Más bien, no sé si hay un término medio perfecto, pero creo que ahí hay una cierta flexibilidad (E8).

Las representaciones a las que se acude para establecer esa preocupación por una idea de punto equilibrado, son muy elocuentes de una separación constitutiva, no en el sentido de fundación en la separación, sino de que se constituyen primeramente por separado, y luego hay que ver cómo se unen. Los planteos de: “término medio” (E8); “se retroalimentan” (E6); “posibilitar el encuentro entre una teoría y una práctica” (E1), necesariamente parten de su separación para pensar la relación.

Igualmente, es necesario destacar la preocupación generalizada entre los docentes por la cuestión de la teoría. No se reniega de ella, el problema está en la forma que ésta se pone en relación con la práctica. Por lo que, los docentes que orientan las prácticas remiten insistentemente a la necesidad de la búsqueda de teoría: “Tenemos una preocupación por el acceso a la teoría (...)” (E7); “(...) queremos que se problematicen, que tensionen la lectura de la realidad a partir de categorías que son teóricas (...)” (E4); “(...) sin duda articularlo con teoría (...)” (E9).

Pero, aunque los docentes no lo quieran disponer así, la forma en que describen esa relación marca un origen independiente de cada una. Pero ¿cuál puede ser la razón por la cual se presenta esta dificultad de encontrar la idea formulada de su unificación? Las formas de intentar expresar una relación entre teoría y práctica, que parece ser necesaria en casi todos los docentes, parece ser difícil o poco clara:

Más pura de pensamiento esa experiencia, o a veces más pura de acción, y a veces casi ni nos damos cuenta y hay una interacción total (...) O sea, que la experiencia permite eso, vivir en pensamiento o en acción este mundo intelectual (...) (E2)

Tal vez, en algún punto el problema se sitúa en la condición de lo vivo que parece acompañar la idea de experiencia; “Porque una cosa que tiene la experiencia es que es algo vivo” (E8). Detectar esto como un problema, la referencia de ponderar la experiencia como algo vivo, tiene que ver con que la experiencia queda atrapada en el organismo del individuo; la experiencia generalmente se la considera del lado de la práctica, y es una práctica en tanto un ser que la vive, por lo que parece ser del orden vivencial para estas representaciones.

### 3.1.2. La vivencia como parámetro de la experiencia



En la noción que supone que la experiencia es práctica y que la práctica<sup>134</sup> es lo que vive un individuo, la experiencia siempre será del orden de la consciencia, de la voluntad y la vivencia. Esto se observa claramente en expresiones como la que ya se citaron: “(...) la experiencia, lo empírico digamos, lo que la gente dice, lo que la gente hace (...)” (E3), “La experiencia es la práctica (...)”, o también en otras como: “Experiencia es como un proceso de vivencias que uno tiene en relación a algo. En el caso de lo educativo, yo pienso que una experiencia está dado por el ejercicio de realizar una determinada práctica (...)” (E8); “(...) una experiencia (...) es lo que te pasa habitualmente en la vida y vas adquiriendo esta práctica (...)” (E10); “La experiencia son todas aquellas cosas que hacemos y que nos reportan un aprendizaje (...)” (E5).

Como ya se ha expuesto en el capítulo dos, dependiendo desde el lugar donde se posiciona teóricamente el pensamiento sobre la experiencia, ésta podrá ponerse en relación directa y unívoca o no con la noción de vivencia. En este sentido, entre las representaciones sobre la experiencia, ésta parece inclinarse notoriamente hacia su referencia como vivencia del individuo: “(...) yo pienso experiencia como una vivencia (...)” (E8); “Para mí la experiencia supone la reflexión sobre la propia vivencia. (...) La experiencia es el acontecer cotidiano, pero es un acontecer que nos va sedimentando, subjetivamente pero también intelectualmente (...)” (E4)

Del mismo modo, la idea de acción y práctica está presente en la experiencia como vivencia: “(...) la experiencia me parece que es como un proceso que se vivencia digamos, que se piensa, que se reflexiona, un proceso que supone una acción, una práctica (...)” (E3). Práctica vivida desde la cual se construye: “(...) la experiencia (...) tiene que ver con lo que hemos vivido y tiene que ver con lo que hemos construido a partir de lo vivido (...)” (E9).

134 Lo sustancial aquí es que la noción de práctica está atravesada por lo empírico, por la experiencia tomada en términos antiguos. Es la práctica que se observaba en Aristóteles, planteado en los inicios de este trabajo, la que rige esta forma de comprender la misma. Se puede ver como el pensamiento desde Aristóteles a la actualidad se mantiene casi intacto en algunas ideas. Lo que cambia básicamente es la valoración que se tiene al respecto de la misma noción. En la filosofía aristotélica el pensamiento derivado de la práctica no era verdadero por no ser universal, aunque era efectivo para solucionar el problema particular. La noción de práctica que emerge de las representaciones de algunos docentes, no se separa de la división aristotélica entre teoría y práctica. Lo que cambia es que la verdad no se busca en lo universal, sino en lo particular. Por lo que la misma no está dada por la teoría, sino por la práctica y su carácter de útil para resolver el problema particular. La verdad de algo está dada por su eficacia, la cual está en la práctica particular y no en el análisis universal. Pero la división entre teoría y práctica no se altera, solo se cambia de lugar el vector verdad.

De lo emergente en las entrevistas, se puede observar que la experiencia como una acción, como una práctica cotidiana, surge con claridad. En mayor o menor medida, esta acción de vivir, se la relaciona con una necesidad de reflexión, a modo de hacerse de lo ocurrido por el propio individuo. En principio ningún docente planteó una diferenciación entre vivencia y experiencia como se la puede ver en Benjamin. Al parecer, por lo menos en aquellas representaciones en que la idea de vivencia aparece con claridad, la vivencia se plantea en concordancia con la noción expuesta en la RAE recogida a partir del pensamiento vitalista de Ortega y Gasset.

A partir de este análisis, queda manifiesta la aparición, en las representaciones de algunos docentes que orientan prácticas pre-profesionales en el ámbito comunitario, de una concepción de experiencia como vivencia, con lo cual queda unida a la noción de individuo que en su vivir, por medio de la reflexión y la práctica, recoge elementos para elaborar su propia experiencia, convirtiéndose en un objeto de su propiedad. Podría inferirse, a partir del trabajo de Seré (2017), donde a partir de Locke plantea el fundamento primero de la propiedad del hombre, que la propiedad de sí mismo, de su cuerpo, podría estar en la base de la propiedad de lo vivido, de la vivencia:

O homem é, enquanto tal, um ser de propriedade, um ser proprietário de sua própria pessoa e de seu trabalho, e é essa propriedade primária a potência de toda e qualquer futura propriedade. Em suma, a propriedade de qualquer bem é, segundo a fórmula de Locke, um efeito da propriedade primeira que cada um tem sobre si mesmo (Seré, 2017, p. 118).

### 3.1.3. La noción instrumental alrededor de la experiencia

La asociación de la experiencia con la noción de experimento que se describía en un apartado anterior, posibilita el ingreso de la experiencia en la dinámica de lo programable. Cuando la experiencia es entendida como un experimento, como algo que se puede calcular y por tanto planificar, las experiencias se vuelven controlables: “(...) se acuerda digamos el programa del último año, el nivel de experiencias y número de experiencias que deseamos que

se realice (...)” (E2). La relación de la enseñanza con la experiencia se instrumentaliza, es prescriptible, podría decirse que sufre el recorte necesario para ingresar en el campo de la didáctica, se vuelve un método.

De las entrevistas surge con claridad la utilización de herramientas o dispositivos con los cuales se sistematiza, controla y evalúa esa experiencia, que en tanto se entienda como experimentación tiene sentido: “(...) en los dispositivos que tenemos, hay grillas en las cuales está lo esperable” (E1); “(...) de alguna manera generamos dispositivos curriculares que permitan, más allá de qué herramienta estemos dando, traer constantemente lo que está pasando en la experiencia” (E8); “(...) tienen que presentar un informe de estado de situación del centro, tienen que presentar un plan de actividades, tienen que presentar un informe reflexivo al final de año, y a lo largo del año ellos van entregando informes de sus diferentes acciones” (E7).

La experiencia aparece como algo del orden de lo registrable. Al entenderse por parte de los docentes como algo que se da de hecho en la práctica, si dicha práctica se registra, lo que se obtiene de esto es la experiencia. En cambio, si la experiencia no es entendida en un sentido instrumental, o sea, en el sentido de que es algo que se puede instrumentar, programar, no sería congruente establecer dispositivos que se entiendan puedan captar la experiencia. Esto no significa eliminar los registros, sino comprender que estos no representan exactamente la experiencia realizada, sino solo una representación particular respecto a lo que un individuo entiende haber visto o vivido, lo cual registra un valor ponderable a ser evaluado o analizado, pero no como lo inmediato o verdadero, sino en su categoría de un discurso posible a ser desestructurado.

Esta forma no instrumental de comprender la relación con la experiencia no fue muy evidenciada en las representaciones docentes, a no ser cuando aparecía la preocupación por la dimensión de la reflexión o la teorización al margen de la aplicabilidad. Se puede observar aquí, que las prácticas al ser profundamente profesionales, pueden tener como principio y fin la adquisición mediante la experiencia de técnicas y herramientas, de las lógicas de funcionamiento de la profesión, quedando muchas veces la noción de teoría reducida a la idea de conocimiento como información técnica o a la problematización ética e ideológica; “(...)

yo pienso que es eso, es ejercitar, de alguna manera conocer métodos, habilidades, competencias (...) Mismo en el ejercicio de alguna de esas herramientas en el terreno” (E8).

Evidentemente que un elemento son las técnicas y herramientas del ejercicio de la profesión, necesarias y componente básico e imprescindible de seguramente la mayoría de las profesiones, el saber hacer, sobre lo cual el docente indispensablemente tiene que trabajar, y otro es que el docente instrumentalice la enseñanza. El primer aspecto planteado es necesario, aunque de todas formas el ejercicio sistemático y habilidoso de una técnica profesional puede volverse una experiencia si otras cosas median poniendo en cuestión el ejercicio propio de esas técnicas, habilitando que algo del orden del saber en falta, más allá del saber hacer, entre en juego. El segundo aspecto, la instrumentalización de la enseñanza, donde el docente se centra en la enseñanza como método, más que como relación con el conocimiento, también parece obedecer a una relación con la experiencia del orden instrumental, como dispositivo propuesto para el aprendizaje;

(...) la enseñanza, este... es una... te diría que... que es tanta cosa a la vez... este... es la forma digamos, de la cual seguramente hay tantos métodos como personas posibles ¿no? Pero es la forma en la que deberíamos intentar este... desarrollar ¿verdad? a otros en el proceso de pensamiento crítico, este... ayudados por cuestiones que pueden ser más o menos pragmáticas como los saberes de las disciplinas, siempre planteados de manera no acabada, por lo menos intentando eso, como un conocimiento cerrado en este sentido, esto es un elemento digamos que está en juego en la enseñanza, pero también la enseñanza de cómo usar, cómo saber usar a nivel del pensamiento y a nivel de la acción esos conocimientos que derivan. En el marco de una, por lo menos en el grado ¿no? en el marco de una consciencia social sobre el valor que esos conocimientos tienen (...) (E2).

Al margen que evidentemente la pregunta sobre la enseñanza no es sencilla de responder y se evidencia en los rodeos de la respuesta, si se retoman los planteos de Lorenzo (2011) respecto al aspecto instrumental que media entre el docente y el estudiante como diagnóstico claro de una didáctica instrumentalista que opera en las prácticas, parece ser inevitable que la experiencia entendida como experimento pueda ser registrada, sistematizada, descripta y evaluada. Los instrumentos utilizados por los docentes entrevistados para evaluar al estudiante en su experiencia, así como las pautas para que el estudiante realice la

experiencia programada por el docente, son variados, pero en general son del orden del registro y descripción de lo sucedido, sobre lo cual se plantea en general un análisis. Así se puede observar en algunos de los diferentes documentos, aportados por los docentes, para tal fin. Por ejemplo el documento: “Aspectos actividades en territorio” que son pautas para evaluar el desempeño en territorio de estudiantes de Nutrición y “Guía de prácticas y proyectos. Familia, políticas públicas y psicología comunitaria” para estudiantes de Psicología, donde se solicita entre otras cosas la sistematización de la experiencia.

Nuevamente, el análisis aquí no debe llevar a pensar que se pueda prescindir totalmente de cualquier técnica e instrumento en la enseñanza, solo que se puede observar que la enseñanza representada en los planteos de los docentes se centra principalmente en comprenderla como una forma, como un método: “(...) intentamos trabajar bastante, bastante, bastante, con el docente respecto al método con el que se orienta al estudiante durante el proceso de la práctica (...)” (E2).<sup>135</sup>

Esto no niega la necesidad de trabajar en una práctica lo que es el “oficio”, lo recurrente, lo técnico e informativo respecto al qué hacer, de lo contrario no podría pensarse en profesionales ni en profesiones. Pero la mayoría de las manifestaciones de los docentes parecen enfocarse principalmente en los aspectos instrumentales. Esto acota el conocimiento a lo sabido, a lo esperado o a lo que emerge de la práctica en términos descriptibles, del fenómeno tal cual se pretende que es, volviéndose la realidad el principal resorte del conocimiento<sup>136</sup>. Evidentemente los elementos técnicos y metodológicos no pueden faltar en

135 Según Rodríguez Giménez (2012), esta preocupación ya se podía ver principalmente en la tradición normalista hacia fines del siglo XIX, pero también se fue introduciendo poco a poco en las prácticas de Udelar. Este pasaje de una tradición a otra puede ser parte de lo que explica la preocupación primordial por el método de enseñanza para los orientadores en las prácticas pre-profesionales actuales. Citando a Varela, Rodríguez Giménez plantea los inicios de esta preocupación: “El profesor señala al discípulo su clase en la escuela modelo, observa su modo de enseñar, nota sus excelencias y defectos: y después que la clase ha sido despachada, y que el estudiante está solo con él o en compañía no más que de sus condiscípulos-maestro, recomienda lo que hizo bien, le muestra cómo hubiese hecho mejor lo imperfecto, y correcto lo erróneo, señalando, al proceder, la aplicación a la práctica de los principios teóricos, de modo que las lecciones de la escuela modelo sean realmente una ilustración de todo lo que se ha enseñado en la Escuela Normal.” (Varela, 1877, p. 36). Las indicaciones prescinden, a no dudarlo, del conocimiento y del saber: se trata de un conjunto de procedimientos que, correctamente aplicados, reproducirían lo aprendido en la formación normalista. El profesor orientador no sería mucho más, según la descripción vareliana, que un tutor de ese traspaso, alguien que vigila la organización instrumental del conocimiento a los efectos de una correcta transmisión. Estamos antes una forma incipiente de lo que hoy conocemos como 'prácticas de enseñanza' (Rodríguez Giménez, 2012, p. 77).

136 En esta ecuación, lo que se sabe lo ofrece la teoría y lo por saber la práctica, donde está lo que supera a la teoría, pero no porque allí hubiese un germen de lo que falta o pone en falta, sino porque se supone que allí

el análisis de una práctica, pero en general en lo que plantean los docentes, la práctica es básicamente, “(...) poder experimentar determinada herramienta teórico metodológica, tanto de las aprendidas en aula como otras que surgen de su propia vivencia y sus necesidades” (E8).

Evidentemente la preocupación instrumental no es la única en los docentes, tanto a nivel de su propuesta de enseñanza respecto a la práctica, como a nivel de lo que se pretende enseñar; “Tiene que poder meterse en situación, y eso supone para nosotros una dimensión conceptual importante, una dimensión también ética y política de la discusión sobre la intervención y también una dimensión instrumental, o sea tiene que saber qué hacer (...)” (E7). Pero como se podrá observar en el siguiente apartado de análisis, cuando los docentes son consultados sobre la enseñanza, las representaciones se centran más en lo metodológico, en cómo enseñar, la forma, más que en la cuestión del conocimiento y el saber.

### 3.2. Sobre las representaciones respecto a la enseñanza

Un primer elemento que se podría plantear al respecto de las nociones de enseñanza que surgieron en las entrevistas, tiene que ver en algunos casos con la dificultad para formularlas. Algunos docentes plantean que les falta formación en didáctica y pedagogía, otros que elaboran el concepto desde una opinión propia: “(...) qué entiendo por enseñanza, digo, no lo tengo conceptualizado en términos propiamente en el campo de la educación con toda la especificidad que tiene (...)” (E3); “Qué tema ese. Este... voy a hacer la definición mía ¿ta?” (E1); “Ninguna de las seis personas que componemos el equipo docente tenemos formación pedagógica. Por lo tanto, hay una construcción eh, preconceptual sobre algunas cosas, para mi gusto (...)” (E7).

Si bien, la falta de formación en enseñanza no impide que un docente enseñe, si es claro que dificulta su posibilidad de analizar y pensar sobre dicha función universitaria, y con esto,

está dicho más de lo que la teoría puede decir: “(...) uno tiene que ir investigando, uno tiene que poner en tela de juicio las teorías (...) (E1); “(...) vamos a mirar esa realidad y vamos a ver cómo la podemos analizar y desde dónde, sí, creo que sí, la realidad nos supera en muchas cosas sin lugar a dudas, por suerte” (E1).



de pensar su propuesta de enseñanza desde una teoría que le permita luego establecer un marco metodológico adecuado. Al margen de los aspectos técnicos necesarios, de pensar cómo ser más efectivos en la enseñanza de determinado conocimiento, poder pensar la enseñanza en sus aspectos teóricos constitutivos puede facilitar el desarrollo de una propuesta que anude las formas de relación del docente con el saber, la propia relación, y las formas de establecer el espacio didáctico.

### 3.2.1. La enseñanza en relación a la educación

La enseñanza aparece en algunas miradas como una tarea que no puede dejar de estar acompañada de una formación de la persona. Es elocuente que esto esté planteado en unidades curriculares como las prácticas pre-profesionales, ya que los aspectos éticos juegan un rol relevante en la tarea del profesional; “Un elemento en el que últimamente hemos, ya sea por la formación de los docentes o porque se ha dado así, es en el tema de mucho análisis de las consideraciones éticas en el trabajo en comunidad (...)” (E1).

Por momentos parecen confundirse elementos de la enseñanza con elementos de la educación, tornándose central el aspecto educativo de la formación profesional en la práctica;

A mí me parece que, en el área salud y en el trabajo en territorio, el conocimiento es fundamental, pero el manejar el tema actitudinal es un elemento que también potencia el saber y el conocimiento digamos. Me parece que es como elementos que son imprescindibles para que se dé el proceso de enseñanza, porque ta, sin saber sería como imposible esa relación, pero que uno debería estar ampliándolo digamos ¿no?, que uno no quede solo en el tema del conocer y en el tema del conocimiento y el saber, sino que también entren en juego, capaz que es porque tenemos a veces como concepciones muy acotadas del conocimiento y el saber, pero que entraran en juego otros elementos (E1).



A su vez, esta necesidad de trabajar los aspectos éticos, se justifica con mayor sentido en una tarea profesional que implica el trabajo con grupos de personas, donde los aspectos técnicos y el desempeño profesional no pueden dejar de lado que enfrente no se encuentra un objeto a ser intervenido como si fuese una materia prima de un trabajo productivo, sino una persona que carga con un interés e historia particular respecto a la relación con dicha profesión; “Obviamente no debería nunca estar desprendida de valores ¿verdad?, de ética y la consciencia social como seres humanos (...)” (E2). Nuevamente, si bien es necesario un trabajo docente en ese sentido, la enseñanza no remite directamente a aspectos normativos; la conducta, los valores, los cuales son más un componente de lo educativo. Por lo que la práctica pre-profesional, si se entiende más como propuesta de enseñanza que propuesta educativa, en el centro debe encontrarse más lo relativo al saber y el conocimiento de la profesión particular o el campo de trabajo en general, que la cuestión de los valores.<sup>137</sup>

Evidentemente los aspectos éticos no pueden quedar de lado, pero la cuestión aquí es que cuando se valoran los aspectos educativos por sobre la enseñanza, lo que se recorta es indefectiblemente el saber; “Más como un proceso educativo, más que como el mero ejercicio de practicar lo que voy a hacer cuando yo ejerza como profesional” (E8).

De todos modos, mucho de lo desarrollado por los docentes en este sentido respecto a la relación entre educación y enseñanza, puede tener que ver con un desconocimiento preciso respecto a las diferencias entre una y otra.

Por enseñanza entiendo un proceso de transmisión cultural de una generación a otra a través de determinada propuesta pedagógica y didáctica. Hay un elemento, un conocimiento en juego, hay un mediador que es el conocimiento que se pone en juego entre el educador y el educando, y en este proceso de enseñanza pueden haber distintas perspectivas pedagógicas y educativas que hacen que la enseñanza sea en un sentido u otra (E8).

<sup>137</sup> Como ya se ha dicho, esto no va en desmedro del trabajo ético y la estima a ciertos valores que el profesional debe sostener en su desempeño, la cuestión es si esto debe ser lo central en el trabajo de orientación del docente, o si el centro es el campo del conocimiento y el saber respecto a la profesión. De todos modos, se valore más una u otra o algún equilibrio, si el centro es la enseñanza, la preocupación está en el conocimiento.

En suma, varios de los docentes pueden desconocer que estos dos conceptos hacen referencias a dos dimensiones de la transmisión de la cultura que son diferentes e igualmente importantes. Pero justamente el dominio de la diferencia es lo que posibilita una disposición a poder pensar la enseñanza en particular, especialmente la universitaria.

### 3.2.2. La enseñanza en relación al saber y el conocimiento

Como ya fue desarrollado en el segundo capítulo, la enseñanza desde la didáctica implica una preocupación por el método, los aspectos de instrumentación de la enseñanza, con un fuerte centro en la consideración del aprendizaje, de cómo se aprende. Por otro lado, desde una teoría del acontecimiento didáctico, la enseñanza se centra en las cuestiones del saber y el conocimiento, cómo el saber opera en las cuestiones de la enseñanza y la relación entre el que enseña y el que aprende.

Al momento de dar respuesta a la pregunta por la noción de enseñanza, la cuestión del saber y el conocimiento apareció de manera superficial, el centro de las respuestas pasaba más por aspectos de la forma de enseñar centradas en el método o en la relación entre docente y estudiante, o por las cuestiones relativas al aprendizaje;

(...) entendemos que la enseñanza es una transmisión, pero esa transmisión para nosotros está centrado en los aprendizajes, en este caso del estudiante, y no está centrado en los contenidos, no debe estar centrado en los contenidos de la enseñanza, lo que se transmite (E4).

En referencia a la enseñanza, las cuestiones del saber parecen tener una tendencia desvalorativa, como algo a superar, ya que se lo ubica asociado a una forma de transmisión vinculadas a la reproducción o jerarquías en sentido opresivo, que no fomenta el pensamiento sino la dominación:

Yo creo que hay prácticas de enseñar, entre comillas, más reproductivistas, porque tienden más a transmitir determinados conocimientos, a que se repitan o se apropien más en términos memorísticos o de ejercicio, y hay otras prácticas que ejercitan más las

capacidades de autonomía de los sujetos de enseñanza activa y demás, y hay dentro de las activas de la enseñanza más particular, hay algunas que plantean una educación ¿no? Educadores populares más entorno a las capacidades de autonomía y liberación (...) (E8).

De todos modos, la cuestión del saber aparece, aunque se destaque su relación con los aspectos formativos de la persona; “Pero te diría eso, la transmisión de saberes y seres” (E2). La relación con la transmisión en las propuestas de enseñanza de práctica pre-profesional si bien aparece: “Nosotros tenemos una preocupación de que la enseñanza suponga una acción donde el otro pueda como pensar. Creemos, y esa es una discusión que tenemos en el equipo, que la enseñanza no debería correrse de la transmisión (...)” (E7), no es la referencia fundamental. Se observa en los planteos un rechazo a la transmisión, como si la idea de transmisión de conocimientos fuese una metodología a superar, hasta no eficaz para la formación del otro en un campo de saber. Las referencias son más a un trabajo colaborativo en enseñanza: “(...) de compartir esos conocimientos que hemos construido (...)” (E9); “Entonces para mí los procesos de enseñanza, no sé, yo prefiero capaz que llamarlos como procesos formativos, son procesos de encuentro entre estos actores” (E3); “(...) un proceso compartido que cuesta mucho, de conocimiento, de habilidades, de prácticas (...)” (E1); “(...) de co-construir con el otro y aprender con el otro también (...)” (E6).

Quizás una explicación de esta inclinación se deba a que el conocimiento se entiende como emergente de la práctica, o de lo inmediato de la experiencia como práctica, y puesto en contraste con un supuesto conocimiento teórico sin práctica; “(...) la enseñanza está estructurada a partir de la práctica (...)” (E9). Lo que el estudiante vive le permite construir el conocimiento sin necesidad de una impronta transmisora, sino más bien colaborativa; “Mmm... Enseñanza, nada, una forma de generar conocimientos entre todos ¿no? creo que es eso, que es... este... eso, un generar entre los estudiantes los docentes y poder producir conocimiento juntos” (E10); “(...) como al conocimiento que nosotros recogemos en la entrevista que hacemos para la propia intervención también es conocimiento” (E4). Aquí lo que faltaría es establecer si el dato, la información, es de por sí conocimiento, ya que en momentos las representaciones de algunos docentes parece asemejar el conocimiento a conocer aspectos sobre los lugares, sobre los grupos, a manejar información particular de lo que sucede en el terreno: “(...) eso de no ir tiene otra ventaja además de que lo hacemos,

rápidamente los estudiantes saben más que vos del lugar, conocen más, están más metidos, entonces son ellos los que tienen un conocimiento más acertado en muchas cosas (...)” (E9).

Parece haber una confusión entre lo que implica el conocimiento y la información o el dato. Si bien se puede entender que se puede conocer una información, el sentido con el que se plantea el conocimiento en un sistema como el universitario, que apunta a la producción del mismo, puede ser más restricto.

Entre los docentes entrevistados, en general parece no manejarse una diferenciación entre conocimiento e información. Como ya se observó, algunos plantean que los estudiantes producen conocimiento desde la propia práctica, recogiendo lo que la realidad les informa. Aquí lo que parece surgir es una laxitud con respecto a las formas de producir conocimiento, más allá de un tema metodológico, lo que parece sostener la posibilidad de producir conocimiento desde la práctica es la consideración amplia respecto al mismo. Evidentemente que conocer acerca de algo, cómo ocurrieron las cosas en cierto lugar, qué instituciones trabajan, cuáles son los referentes, dónde se ubican ciertos espacios, cuáles son sus usos, cuál es el sentido que los pobladores le dan a ciertas cosas, son informaciones más que relevantes e importantes para programar y proyectar acciones, para la propia práctica del estudiante, así como para pensar soluciones a problemas locales, todo lo cual implica un trabajo conjunto con quienes cuentan con esa información, que en un sentido laxo y general se puede tomar como conocimiento.

Es como que el estudiante tiene que transitar por un proceso que en nuestro caso, y desde nuestra perspectiva, implica como todo un momento de familiarización con el espacio concreto del barrio digamos, o con el barrio o en el espacio con su persona, con las personas, con las dinámicas particulares de ese lugar. (...) implica como todo ese proceso que por más que el estudiante cuente con información acerca de lo que ha sido el tránsito previo específico; qué cosas se han hecho, qué se sabe ya de ese lugar, qué acumulado hay y demás, por más que el estudiante tome contacto con ese material, hasta que el estudiante no está ahí y hace su propio proceso digamos, no sabe de qué se trata, entre comillas ¿no? no sabe de qué trata (E3).



Pero el conocimiento específico del funcionamiento de la disciplina particular en el campo de la actividad profesional, conocimiento que debe velar, producir, actualizar y someter a crítica la Universidad seguramente debe estar garantizado por el docente. Sin embargo, si enseñar se entiende como dar información sobre el lugar y su historia, los modos de funcionamiento, los actores que participan, etc, el rol de orientar podrá ser cumplido por cualquier agente que cuente con esa información.

(...) yo no creo que les enseñe mucho, o sea, (...) cada vez realmente saben más, leen mucho, hay como mucha información, nosotros antes teníamos los libros ¿no? Ahora pueden acceder a mucha, mucha, mucha información y está bueno, y a veces están mucho más actualizados que nosotros (E10).

Claro que toda esa información sobre el lugar y su historia es importante para realizar la práctica y es parte, de la tarea de orientar, el hecho de facilitarla o brindarla directamente, pero la cuestión aquí es que la transmisión parece ser asociada a la idea instrumental criticada de llenar una vasija vacía, donde lo que se termina recortando del análisis es la cuestión por el saber. Si bien, como se seguirá observando, los docentes en general siempre destacan la necesidad de una reflexión conceptual, parece que la idea de transmitir los conocimientos pierde fuerza frente al conocimiento que es apropiado y construido por el estudiante de la realidad. En la medida que más se encuentran familiarizados con esa realidad, la práctica del estudiante parece tener un punto de mayor evolución o maduración, por lo cual el acompañamiento del docente parece ser cada vez menos necesario. Si bien es lógico pensar que conocer un lugar y su funcionamiento al inicio implica un acompañamiento mayor por quien ya lo conoce, si la enseñanza del docente no pasa solo por ese terreno informativo, la orientación no debería variar demasiado.

(...) yo creo que siempre la orientación es mucho más dirigida, y después pasa a ser una orientación en términos más de señalamientos y devoluciones y reflexiones digamos. En eso hay como un gradiente digamos, cuando el estudiante se va apropiando mucho más de la realidad (E4).

### 3.2.3. La enseñanza como método

En varias de las citas realizadas, puede observarse que en las representaciones de los docentes el conocimiento y el saber no son lo sustancial de la enseñanza. Si bien en general se reconoce su importancia y necesidad, cuando se desarrolla la idea sobre la enseñanza no se recurre a la dimensión del conocimiento como a otras. En este sentido parece ser que los docentes representan más, en la formación para la enseñanza, aspectos técnicos que una mayor introducción en el saber sobre enseñanza; “(...) la docencia nos ayuda en lo metodológico (...)” (E2).

La enseñanza de determinado conocimiento parece dissociarse del campo de producción del mismo. Tal como se veía en el marco teórico que, para la didáctica, la producción de conocimiento, su funcionamiento, era cuestión de los que investigan, de los que producen teoría, la docencia parece pasar por otro lado, por trabajar con los estudiantes el acumulado aprendido por el docente de lo que otros han producido; “Partimos de la base de que los docentes tenemos un saber acumulado sobre determinado campo de trabajo, y que implementamos dispositivos pedagógicos y didácticos para poder cumplir con determinados objetivos formativos que protagoniza digamos el estudiante” (E3).

Las representaciones de los docentes, en general, están más cercanas a la idea de la enseñanza como didáctica: “Entonces yo la enseñanza lo entiendo que es un proceso activo, donde se dan determinados contenidos y determinada pedagogía, determinada propuesta didáctica (...)” (E8); “Creo que siempre juegan a favor de la didáctica con la que uno este... es capaz de enseñar a otro ¿no?, y en poder reconvertir lo que se sabe, este... de una manera, este... flexible no rígida ¿no? Y eso no quiere decir no riguroso científicamente” (E2).

Lo metodológico parece ser el centro del pensamiento sobre la enseñanza al ser consultados por ésta.

### 3.2.4. La preocupación por la horizontalidad en la enseñanza



La forma de comprender la enseñanza desde la didáctica en términos metodológicos, abre la posibilidad a pensar la cuestión de los roles como si se configuraran por la voluntad del docente en la forma de establecer la relación con el estudiante, y desde ahí, establecer un método más horizontal de vínculo entre estos. Como si esa relación se estableciera más allá de una relación estructural con el conocimiento, o consecuentemente, con una idea del conocimiento como del dominio pleno del individuo.

De este modo, hay una tendencia entre los docentes a plantear un cambio en la metodología. Pasar de la transmisión, a una forma de facilitación, de colaboración o de trabajo en conjunto, parece ser que se reconoce más al otro, que se lo pone en un lugar más preferencial, logrando cierto nivel de horizontalidad reconocido como logro legítimo de ciertos modelos de enseñanza;

Y en ese sentido reconfigura un poco el espacio educativo que ya no se ciñe solo al aula y a la relación docente estudiante en un sentido vertical, sino que habilita otro espacio de horizontalidad, que creo que el mayor logro que tienen esas prácticas de enseñanza de las cuales yo entiendo como prácticas para la libertad o formación para la vida en el sentido más humanístico u holístico (...) (E8).

La enseñanza volcada a la liberación parece pasar por recortar la transmisión y el autoritarismo que parece conllevar la misma. Surge en la representación de algunos docentes la idea de que la transmisión tradicional es un ejercicio autoritario, un uso del poder que no aporta a la liberación del individuo. A su vez, la liberación parece quedar atada a que el individuo se libera al ser él el actor principal, más que por su relacionamiento con un saber, que en principio el docente debería intentar estar en los límites de su producción para el desarrollo de la enseñanza.

(...) la noción de enseñanza a una la conduce como a una idea de... la idea más tradicional ¿no?, en relación a los roles jerárquicos que se establecen entre docente y alumnos. Nuestra historia de nuestras propias instituciones educativas, (...) que hay algo como unidireccional, directivo, por eso yo prefiero hablar como de procesos formativos, porque me parece que en estos espacios de experiencia y

experimentación el contrato pedagógico es otro digamos ¿no? El contrato pedagógico no es, yo te voy a enseñar, el contrato pedagógico me parece que es, vamos a hacer un trabajo en conjunto donde tenemos roles diferenciados, donde yo también voy a aprender en ese proceso (...) (E3).

El esfuerzo al pensar en la enseñanza parece estar puesto en reconocerse también como alguien que aprende, casi como un igual con el estudiante en el sentido de la relación con el conocimiento. El docente puede reelaborar una noción en el momento en que se enfrenta a la necesidad de transmitirla, o en el momento mismo del fenómeno didáctico; es más, seguramente solo si lo que presenta para la enseñanza son los bordes del conocimiento en el que se encuentra trabajando, seguramente en la instancia misma de la enseñanza el docente pueda revisar lo conocido, pueda aprender de manera diferente lo conocido y estar bajo el propio efecto de la enseñanza, al contrario de si simplemente repite lo que ya está estabilizado. Pero la preocupación docente parece estar más anclada en manifestar que él también va a aprender, más que el hecho de que va a enseñar. Así, las representaciones de algunos docentes se presentan más abiertas al aprendizaje propio, que a la enseñanza.

Una enseñanza basada en problemas, en relaciones, diálogos con las personas (...) No es la enseñanza solamente de aula, no es la docencia de aula, sino es la enseñanza con el otro, y la retroalimentación constante con el otro. Ese otro puede ser estudiante, puede ser familia, puede ser otra disciplina, porque uno está permanentemente aprendiendo (E6).

Nuevamente, la enseñanza no parece basarse tanto en el conocimiento o el saber, sino en el reconocimiento del otro.

(...) aparece un tercer elemento en juego que es el medio o los actores de la sociedad, entonces hay una práctica educativa que toma contacto con la realidad, y en realidad pone en discusión dónde está el saber. Donde no solo está ubicado en el docente, o el docente deja de ser de alguna manera el que tiene la verdad, y pasa a ser uno que oriente el encuentro de saberes que están difusos (...) (E8).

En esta perspectiva citada, la tarea del docente queda reducida a marcar el camino al encuentro entre dos o más partes, más que a trabajar en una de ellas, la cuestión del conocimiento y el saber. Parece ser como si el docente quedara representado por la antigua figura del funcionario que en una sala, una vez comenzado el espectáculo, orientaba con un instrumento como la linterna, al espectador que llegaba al encuentro con la obra en cuestión. Ese acomodador nada necesita saber sobre la obra, sino sobre el camino y el manejo del instrumento necesario para que el que llega pueda encontrarse con la obra.

Sin suponer que el docente tenga la intención de plantear esto, en el discurso que ubica a la tarea del docente como un vehiculizador, mediador, facilitador del encuentro entre el estudiante y un conocimiento con el que él no está relacionado, esta figura de acomodador parece muy elocuente. Como si el docente debiera restringirse en su aporte a motivar el encuentro, más que a producir aquello por lo que el encuentro es válido e interesante. Como si la función del docente se corriera de ser el productor o actor de la obra, a ser el guía a la obra que producen otros, o que emerge de la realidad misma, cuando la realidad se torna espectáculo, centro informativo u obra de arte natural.

### 3.2.5. La enseñanza en función del aprendizaje

Otro aspecto, que se puede plantear como general, es que en las representaciones sobre la enseñanza surge con gran relevancia la relación con el aprendizaje; “(...) creo que por deformación o por perspectiva profesional, nosotros hablamos de enseñanza-aprendizaje (...)” (E4). A pesar que en la actualidad, desde la propia didáctica, la tendencia es a abandonar la idea de relación causal dada en el guión en la noción de enseñanza – aprendizaje, ésta aparece muy fuertemente marcada al ser consultados los docentes por la enseñanza.

Si en la Antigüedad el aprendizaje no aparecía cuando se pensaba sobre la enseñanza, en la actualidad parece ser condición necesaria hablar de aprendizaje si se pretende hablar de enseñanza. Al ser consultado sobre qué entiende por enseñanza un docente responde: “Mmm..., bueno, es una pata ¿no? Me parece que falta el aprendizaje también (...)” (E2).

La enseñanza, si bien no se deja de comprender como el trabajo sobre cierto conocimiento, al margen de que sean tratados como contenidos<sup>138</sup> algunas veces, se ponen en función de otro aspecto que parece tornarse el centro de la enseñanza: el aprendizaje. Si bien la enseñanza requiere de contenido para los docentes, parece que no puede dejar de justificarse por el aprendizaje, por lo que el otro aporta, confundándose o fusionándose ambos: “(...) por eso nosotros hablamos de enseñanza-aprendizaje, porque es verdad que nosotros damos contenidos que el estudiante no los tiene, no es un proceso personal de análisis (...) pero también centrarse en el aprendizaje que en realidad vaya incorporando otros insumos (...)” (E4).

Aquí la enseñanza parece reducirse nuevamente a la definición curricular, a la planificación, a la selección, solo si recoge lo que trae el estudiante cobra sentido:

Entonces cuando uno se centra en la enseñanza, entendemos que uno, en realidad define la currícula, define qué va a enseñar (...) pero entendemos que si centramos en el aprendizaje, ahí lo que trae [el estudiante] es parte componente de lo que se enseña (...) (E4).

En algún caso la expresión es radical, la enseñanza no solo se corre del centro de la preocupación, sino que es sustituida por la noción de aprendizaje. Esto seguramente no significa que no haya una intención de enseñar, pero el lugar desde el cual el docente plantea su tarea es netamente desde el aprendizaje:

(...) no hablamos mucho de enseñanza, vamos a empezar por ahí. Hablamos de aprendizaje, una cosa es los títulos que la Universidad pone para separar tres cosas y nosotros hablamos básicamente de aprendizaje. Entonces para nosotros los aprendizajes más significativos que son los que las personas expresan, no solo a lo largo del proceso, sino que ellos hacen auto-evaluación y demás, es justamente aquella que tuvo que ver con momentos significativos con experiencias dentro de la clase y fuera de la clase” (E9).

<sup>138</sup>La noción de contenido parece referir al conocimiento y el saber como algo estático, encapsulado, compartimentado, que fue procesado para ser digerido por el que se enfrenta a él. El conocimiento y el saber parecen tener en ese sentido un funcionamiento sosegado, se podría decir pasivo, a ser transportado y adquirido una vez desemballado. No parece remitir a un sentido más de movimiento, de funcionamiento propio que causa efectos sobre los que a él se enfrentan.

Por detrás de esta noción de enseñanza fuertemente atada al aprendizaje, especialmente a la noción de aprendizaje significativo, se puede revelar claramente la influencia de las nociones aportadas desde la psicología al ámbito educativo. El centro de la propuesta se encuentra en el individuo que aprende, aquello que resulte para éste con un significado particular a causa de su propio recorrido, es lo que resulta interesante para su aprendizaje. De este modo el docente aparece aquí como quien debe facilitar los procesos que albergan los intereses de los estudiantes para que el aprendizaje sea significativo. Evidentemente que aquí, lo significativo se define a partir del individuo que aprende.

Así, y en general, las representaciones actuales de los docentes que orientan prácticas pre-profesionales parecen ir más por la vía de tener en el centro la cuestión del aprendizaje que de la enseñanza; “(...) para nosotros en realidad, además siempre tenemos esa discusión con las pedagogas, porque antes era enseñanza barra aprendizaje y ahora las separamos y yo que se qué. Para nosotros es una cosa que en realidad está integrada (...)” (E9).

Como se observó anteriormente, no es que los docentes no apelen a la relevancia que tiene el conocimiento, todos en uno u otro sentido remiten a la importancia del mismo, solo que a la hora de pensar específicamente en la enseñanza, se encuentra mucho más presente el aprendizaje, hasta el punto que se confunde casi por completo, lo cual puede ser un límite para pensar sobre la función que implica orientar una práctica pre-profesional que, en principio, parecería ser que debería ser un espacio de enseñanza.

Ante la consulta por lo que es la enseñanza, la respuesta parece alojarse por completo en lo que implica las formas por las cuales se aprende:

(...) involucrar a todos los que estamos funcionando en el ámbito donde se esté desarrollando ese proceso de enseñanza-aprendizaje. Y son todos aquellos aspectos y mecanismos por los cuales un individuo logra incorporar conocimiento y también aprender a cómo incorporar esos conocimientos (...) (E5).

O cómo las formas en que se aprende, más que el saber, interpelan las formas en que se enseña:

Me pone en tela de juicio mi forma, porque a veces nos pasa de que ellos no son capaces todavía de darse cuenta de cuál es su forma de aprender, y yo parto de la que yo creo que es, yo creo que él aprende de tal manera. A veces me da el tiempo para darme cuenta de que en realidad no, con ese estudiante necesito otras cosas, pero evidentemente generalmente pongo en mi forma de enseñar la forma en que yo creo que se aprende, y a veces le debo estar errando (...) (E1).

En este sentido, la propia noción de experiencia se comprende dentro de la noción de aprendizaje, como ya se veía en un análisis anterior; “La experiencia es un elemento inherente al proceso, te diría de enseñanza y de la enseñanza-aprendizaje, para ampliarlo un poco más” (E8), como si el aprendizaje ampliara la noción de enseñanza más que la redujera. Quizás lo que amplía respecto a la enseñanza es en relación a las formas de enseñar, pero respecto al saber, lo reduce a lo que se debe o puede enseñar, a un contenido que se recorta en función de lo que se puede o interesa aprender.

A mi me parece que la experiencia supone como un, como un proceso de involucramiento diría yo, como un estar desde adentro en determinadas situaciones concretas, en donde a través de la vivencia, de la puesta en práctica de determinados instrumentos, de un hacer digamos concreto, y de una reflexión sobre, sobre eso, en donde, no sé, la situación puede ser muy diversa y pueden jugar, ponerse a jugar ahí como muy distintos componentes ¿no? Pero es como que en esa situación, parece que algunos debía, capaz que relacionar lo experiencial como lo situacional digamos, se genera un proceso, un proceso de aprendizaje, de todos los involucrados, no se (E3).

### 3.3. Las relaciones entre experiencia y enseñanza

#### 3.3.1. La experiencia como práctica de comprobación cuando se la relaciona con la enseñanza



Al momento de establecer las relaciones posibles entre experiencia y enseñanza, la mayoría de las respuestas versaron sobre un comprendimiento de la experiencia casi en sinónimo de práctica;<sup>139</sup> “Sería difícil pensar la enseñanza sin experiencia. Entonces me parece que la experiencia o la práctica, los creo similar (...) una práctica educativa y una experiencia educativa, son elementos inherentes a un proceso educativo” (E8). Por otro lado aparece la enseñanza como del orden de lo teórico, donde la relación posible es básicamente de confrontación de la teoría propuesta, con la práctica de la experiencia. La relación así parece remitir a una suerte de situación de comprobación o de refutación de los supuestos teóricos o los prejuicios con los que el estudiante llega a la práctica pre-profesional;

Pero la experiencia de trabajar en un asentamiento, genera por lo menos confrontar todo eso que él trajo, tanto trajo del sentido común o trajo desde un pensar más elaborado a partir de las lecturas. Entonces para mí, poder trabajar a partir de esos sentires, de lo que duda, de las nociones que empiezan a hacer como conflictivas, en realidad es parte de lo que la enseñanza debe tener (...) (E8).

La experiencia aparece separada de la teoría, justamente por considerarse una manifestación de la práctica, donde éstas dos, teoría y práctica, son elementos separados y que son unidos por la reflexión;

(...) las experiencias deberían ser utilizadas para reflexionar y que eso de alguna manera nos ayude a la transmisión de conocimiento digamos, la relativización de los conocimientos, que nos permita de alguna manera poner en tela de juicio algunos paradigmas del conocimiento y que nos estimulen a investigar también. Que uno encuentre que hay cosas que a la luz de lo que uno conoce o de lo que está investigado por ejemplo, la experiencia muestra otras cosas que no están todavía investigadas, y que nos ayuden a seguir profundizando en algunos temas (E1).

La experiencia, desde esta mirada, confronta a la teoría, se le opone mostrando otra forma de ver las cosas. Sin embargo, a diferencia de las perspectivas que se venían analizando anteriormente, no surge con tanta claridad la idea de que la experiencia, en tanto práctica, es

<sup>139</sup> La noción de práctica, cuando sea referida a las representaciones de los docentes, será entendida desde su sentido adoptado en la tradición de pensamiento aristotélica y que se ha visto que es el más representativo en el parecer recogido de las entrevistas.

la que ofrece el conocimiento necesario o acertado que no ofrece la teoría. Aquí, al ser consultados por la relación entre enseñanza y experiencia, puede observarse cierto grado de requerimiento de búsqueda de nuevo conocimiento, de investigar, más que de recoger el conocimiento que la práctica brinda en sí al margen de la teoría. Aunque no se abandone la relevancia del aporte directo desde la experiencia, al parecer, cuando la oposición entre teoría y experiencia es de comprobación, de ensayo, la necesidad es de ir a buscar otra teoría que de explicación a lo ocurrido en la práctica;

Entonces enseñanza debería ser la experiencia desde un elemento de la práctica de enseñanza (...) me parece que la experiencia primero enriquece la teoría y la práctica y ayuda a la comprensión. Por otro lado, lleva de alguna manera a cuestionar o buscar otro, otras respuestas, otro camino y otras necesidades formativas (E8).

De todas formas no se abandona la idea de que la experiencia misma forma en su sentido de práctica, algo como una formación *in situ* particular y a partir de la realidad, la cual no puede prescindir de la reflexión, pero que tiene centro en esa experiencia:

Una relación entre experiencia y enseñanza, bueno yo creo que es un poco lo que te decía antes. A mi me parece que hay un proceso formativo que es inherente digamos a la experiencia (...) se puede, a través, por eso insisto, a través del proceso de reflexión sobre eso que va experimentando, se puede generar esos procesos formativos digamos ¿no? (E3).

Este aspecto de instrumentalización de la experiencia para la comprobación de lo válido o no de una teoría o una metodología, permite establecer cierto sentido utilitario de la misma. La experiencia más que ser un momento en el cual se pone de relieve el conocimiento, es el método por el cual se comprueba determinada cosa, permitiendo que sea rectificadas o desechadas. Así, con un fuerte componente experimental subyacente, la experiencia adquiere un carácter metodológico, se conforma como método de evaluación, o un espacio donde el sentido evaluativo, de ponderación, se vuelve central;

Yo creo que ambas dos se pueden nutrir una de la otra. La enseñanza necesita que uno vaya adquiriendo o practicando acciones que nos

permitan experimentar en cosas, para poder incorporar aprendizajes, y a su vez, el aprendizaje, me parece que nos permite a nosotros ir catalogando de toda esa experiencia que tenemos, qué cosas son más redituables para nuestra práctica y cuáles no. Cuáles cosas tenemos que seguir haciendo, cuáles cosas tenemos que modificar, cuáles cosas no tenemos que hacer (E5).

A partir de lo expuesto al momento, puede observarse que no se establece con claridad una referencia a la relación entre experiencia y enseñanza arraigada en la teoría. La experiencia en general no se configura como el momento en que algo del orden del acontecimiento irrumpe para desestabilizar los significados que hasta ese entonces estaban operando sobre los hechos.

Estas formas de ver la experiencia rescatan fundamentalmente el sentido práctico de la misma para la enseñanza. Parece configurarse como una enseñanza práctica. Igualmente, no todas las representaciones se reducen a este aspecto. En algún caso, el intento por pensar la relación entre experiencia y enseñanza, lleva a remarcar algunos aspectos que permiten pensar sin la linealidad de asumir que la experiencia colabora desde la práctica aportando directamente a la enseñanza una visión diferente que la de la teoría;

(...) de qué manera la transmisión de mi experiencia que puede haber sido valorada por mí, más menos regular, no se convierte más que en un potenciador para pensar alguna cosa, para ejercitar algunas cuestiones, en algo que obtura. Entonces la única posibilidad es que la experiencia opere como modelo (...) Nuestra preocupación con respecto a la experiencia, bueno, hay algo que nosotros aprendimos que nos interesa poner en diálogo con el otro, y una preocupación que tenemos es cómo zafar, digamos, de la propia obturación que la transmisión de la experiencia supone (...) Es una relación contradictoria (...) Esa cosa de la posibilidad de transformación que supone la enseñanza para el otro ¿no? Y la dimensión conservadora que todo proceso de enseñanza tiene. (...) Creo que es una relación conflictiva, de posibilidad pero también de conservación (E7).

Este aspecto conflictivo, contradictorio, podría relacionarse a cierto aspecto interno de la enseñanza. Quizás el mismo no remite tanto a una contradicción en sí, o al menos en su sentido común, sino a una oposición que produce el efecto de la enseñanza. Ciertamente algo como un conflicto inherente a la enseñanza, irresoluble, parte estructural de la misma y sobre

el cual no hay que buscar solución, sino funcionar, solo puede ser pensado en el marco de una teoría del acontecimiento didáctico, ya que la teoría didáctica busca solucionar cualquier conflicto de este tipo o queda por fuera de sus posibilidades de desarrollo.

En este punto, surge otro elemento interesante para el análisis, la consideración de la experiencia profesional del docente para la enseñanza en la práctica pre-profesional;

(...) nosotros entendemos que hay algo de los pasajes previos nuestros, o de los procesos de intervención profesional que nos ayudan a pensar la posibilidad de trabajar en la enseñanza del oficio. O sea, hay algo de lo que nosotros aprendimos de nuestros procesos que transmitimos (E7).

Aquí el asunto converge nuevamente sobre la experiencia especialmente como práctica. El que más práctica tenga sobre algo, más ejercicio profesional, más habilidad, más conocimiento de la supuesta realidad del campo profesional, mejor podrá orientar una práctica pre-profesional en dicho campo. Aquí la experiencia puede verse como acumulado de vivencias, de técnicas, habilidades, informaciones sobre el campo, que al ser transmitidas podrán ser tomadas por el estudiante que las pondrá bajo ensayo para verificarlas o refutarlas. Es evidentemente lógica la necesidad de que algo del orden de lo atravesado por los docentes, que tienen un recorrido en el campo laboral, debe ingresar en la orientación, pero la trascendencia a la transmisión de técnicas o información puede estar dado en la experiencia del docente, la cual para conformarse implica un campo teórico donde desarrollarse.

Que la experiencia deseada en el docente remita a una u otra mirada, implica que se pretende transmitir o poner en juego, un campo técnico, metodológico, o un campo de saber. Claro que tratándose de formación de profesionales, ninguno podría ser débil, pero la competencia técnica no necesariamente lleva a la experiencia que se funda en el campo del saber:

(...) esas dos cuestiones deberían ir de la mano, ideal es casi desarrollar en la misma proporción (...) es muy difícil, muy difícil, que uno pueda acompañar adecuadamente al estudiante sin una experiencia profesional rica. Sin que antes uno se haya cuestionado

sobre el hacer ¿no?, pero el hacer no de cómo enseño, sino el hacer del ser licenciado (...) Y por otro lado yo conozco docentes que son excelentes, pero excelentes licenciados (...) en su práctica profesional pero les cuesta bastante enseñar (...) Porque una cosa te exige desarrollarte en un sentido y la otra en otro, pero ahí como un término medio sería muy bueno (E2).

Desde una teoría del acontecimiento didáctico, se podría decir que una experiencia profesional rica no está dada por un extenso trabajo en el campo profesional, sino por haber sometido ese trabajo profesional al campo disciplinar requerido, haberlo sometido a la falta de saber. En este sentido, pensar en proporciones, complementariedades, no tendría sentido, no serían parámetro para medir al buen docente. Podría decirse que no hay una experiencia profesional rica separada del campo de producción de conocimiento sobre esa profesión, lo que puede haber en forma separada es un ejercicio sistemático de la profesión, una vivencia que lo vuelve un excelente técnico, pero un profesional ¿sería solo un excelente técnico?

(...) a veces yo comparando licenciados (...) que tienen cargo docente pero ponele por la UDA, o sea que no es un cargo docente que emergió desde la academia, sino que emerge desde un lugar de ejercicio profesional, te diría que a veces guardan mejor equilibrio, digo, te estoy hablando de profesionales que ejercen la asistencia pero que son muy rigurosos técnicamente, académicamente ¿no?, con el saber, esa práctica no ha deformado y se han mantenido formándose, actualizándose permanentemente digo, que son muy buenos docentes de práctica. Sin embargo docentes de la academia, que no tienen experiencia, o sea que, si se da, por ahí, una combinación de un docente con poca experiencia pero muy reflexivo, con poca práctica puede marchar. Y lo mismo un licenciado (...) que ha tenido mucha experiencia práctica pero sin embargo no ha tenido formación docente, pero muy autoreflexivo de su trabajo y muy permanente actualizado, y muy reflexivo de su trabajo, muy autocrítico de su trabajo, es muy buen orientador de estudiantes (E2).

### 3.4. Consideraciones respecto a la práctica pre-profesional en relación a la experiencia y la enseñanza

#### 3.4.1. Marco en el que se desarrollan las prácticas pre-profesionales



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Una consideración relevante para enmarcar las prácticas pre-profesionales analizadas desde las entrevistas a docentes y las documentaciones suministradas por estos, es que son variadas, tanto a nivel de la relación del docente orientador con el estudiante, como con el servicio. Por ejemplo, varias de las prácticas pre-profesionales curriculares que se insertan en los sistemas plataforma de extensión, ya sea el PIM, como el programa APEX-Cerro, no cuentan con una asistencia en territorio de los docentes del servicio, los cuales envían a los estudiantes con una coordinación mínima con los docentes de los programas plataforma. Por tanto el estudiante recibe una orientación en territorio por parte de un docente o un equipo de docentes del programa plataforma, que no necesariamente coinciden con el campo profesional específico del estudiante, y una orientación en el servicio con el docente responsable de la unidad curricular del mismo.

Otras prácticas tienen una participación mayor del docente del servicio en el territorio. Los mismos integran y coordinan un EFI, que coordina con los programas plataforma, pero la presencia del docente en territorio es mayor y trabaja más integradamente al EFI. En ese caso el estudiante se encuentra con el docente de su servicio en territorio.

Otra modalidad, que también tiene asiento en los programas plataformas, es la Unidad Docente Asistencial (UDA), en las mismas varios de los docentes que las integran y orientan estudiantes, son docentes que además tienen la tarea del ejercicio directo de la profesión. Por tanto no solo orientan a los estudiantes, sino que asisten a las personas que concurren al centro asistencial, con el grado de complejidad que eso implica, por lo que matizan la labor docente de orientar estudiantes, con la labor profesional directa de asistir la demanda del servicio asistencial. En algunos casos los docentes del servicio no tienen espacios teóricos o de taller donde trabajar semanal o quincenalmente con los estudiantes, por lo que son evaluados a partir de los informes que producen los propios estudiantes y los informes de los docentes que no son del servicio y que están en el territorio con estos.

Por último, también hay otras modalidades en que los estudiantes son los que escogen el lugar de práctica, articulan la tarea con el centro donde la vayan a realizar y el docente del servicio no interviene en ese proceso a menos que sea demandado por alguna de las dos partes. En este tipo de orientación la misma se realiza casi por completo en el servicio, y el

lugar al que el estudiante asiste no necesariamente cuenta con un programa plataforma o EFI donde integrarse. La autonomía del estudiante respecto al proyecto en esos casos es elevada.

Tampoco es el mismo formato de contrato de los docentes entrevistados, algunos docentes son contratados por el servicio, otros por los programas plataformas, otros son contratados a través de un convenio con otra institución como ASSE, donde cumplen funciones tanto de docencia como de asistencia. También es variada la situación de los grados y las cantidades horarias dedicadas a la tarea de orientación. Lo que sí es una característica compartida es que todos están integrados de una manera u otra a un equipo, con el cual comparten mayor o menor tarea, pero implica un trabajo compartido al respecto de pensar la tarea de la orientación.

El nivel de la carrera de los estudiantes también es variado. Algunas unidades de práctica pre-profesional en el ámbito comunitario se ubican al inicio de la carrera y en otras desde la mitad hacia el final de la carrera. En algunos casos, si bien tienen la duración de un año, tienen una rotación cada dos meses por distintos espacios. En otros casos, la práctica tiene un primer año entero de acercamiento y familiarización territorial y un segundo año entero donde se lleva adelante el proyecto. También hay casos de prácticas semestralizadas. Otro aspecto diferenciado entre estudiantes es la carga horaria destinada, que puede variar de 4 horas semanales unos, a otros de 20 horas semanales en territorio. Este tipo de diferencias evidentemente dificultan en algunos casos el trabajo interdisciplinario pretendido por la mayoría de los docentes, y especialmente dificulta la organización de las propuestas de los orientadores que reciben en los programas plataformas a estudiantes tan variados. De todas formas, también esta diversidad puede ser leída como fortaleza para el desarrollo de las prácticas, pero sin dudas le otorgan mayor complejidad al armado de las mismas.

Cabe destacar que en algunos de los casos analizados, los estudiantes realizan sus prácticas interdisciplinariamente y en otros no. De todos modos no es menester de este trabajo de investigación reconocer las diferencias o tensiones entre un tipo de práctica y otro, entre aquellas de mayor autonomía estudiantil y las de mayor dependencia, aquellas donde el docente está en el territorio y aquellas que se apoyan sobre otros profesionales, que son los que están en territorio, entre las interdisciplinarias e integrales y las que no lo son. Para este

caso, se toma toda esta variedad como un potencial para analizar la relación entre experiencia y enseñanza, ya que el análisis no se reduce a un solo modelo de práctica. Lo que sí es un recorte del universo de prácticas es su vínculo con la tarea entendida como comunitaria, elemento que comparten todas las prácticas analizadas.

Todas son desarrolladas en las periferias de la ciudad de Montevideo y el área metropolitana. Algunas van desde un anclaje más institucionalizado, por ejemplo: policlínicas de asistencia médica, a espacios totalmente desestructurados de institucionalidad como el trabajo en espacios públicos más o menos abandonados, pasando por el trabajo con instituciones como ONG's, sistema educativo formal, municipios y centros comunales, comisiones vecinales, grupos de jóvenes y niños, cooperativas de producción y de vivienda mutua, sindicatos, etc. El trabajo en este tipo de prácticas implica el trabajo en red entre estos diferentes actores, como otros, dependiendo de los proyectos y los agentes en el territorio, y la articulación con diferentes programas centrales estatales, algunos de ellos terciarizados a través de diferentes ONG's, otros con una representación estatal directa en el territorio.

También es variado lo que se le solicita al estudiante. Algunos hacen un trabajo más concreto bajo una propuesta que está más pautada, otros les implica más un desarrollo de conocimiento previo, diagnóstico, elaboración de proyecto, ejecución y evaluación. También están las propuestas que se anclan en mayor medida en trabajos de ejercicio profesional concreto, el desarrollo de la actividad misma, y otros que buscan integrar más aspectos de investigación, en general investigación diagnóstica aunque también, en algunos casos buscan generar, dentro de una investigación de carácter empírico, abordajes más conceptuales. Pero la gran mayoría de las prácticas buscan también una articulación con la tarea de extensión, en algunos casos hasta de formación en los aspectos relativos a la extensión.

Dentro de este amplio espectro de propuestas de prácticas pre-profesionales en el ámbito comunitario, puede decirse que no hay un modelo único. Sí, seguramente, hay algunos aspectos compartidos y algunas lógicas de funcionamiento que se pueden entender como réplicas, pero depende en gran medida de la forma de asumir la tarea de los equipos docentes, de la historia institucional de cada servicio, y las perspectivas profesionales respecto a la tarea comunitaria. Indagar sobre posibles modelos, tensiones entre estos, caracterización de una



práctica en acuerdo al encuadre historio del servicio, o al ámbito concreto de desarrollo, es todo un trabajo más que interesante pero que no es propósito de esta investigación. Por lo tanto, esta variedad será tomada aquí en el sentido de que a pesar de la misma, la lógica con la que se enfrenta la relación entre experiencia y enseñanza no parece variar de la misma manera en que varían las propuestas de práctica. Por lo que las mismas no responden a la situación empírica de práctica, sino a los anclajes teóricos, más o menos reconocidos por los propios docentes, desde donde se representan dicha relación a la hora de pensar estas prácticas como propuestas de enseñanza universitaria.

### 3.4.2. La práctica como ensayo del ejercicio profesional

Al ser consultados los docentes sobre qué entienden por práctica pre-profesional para un estudiante de grado, las respuestas se centraron especialmente en dos aspectos que se relacionan directamente y que hacen al ejercicio profesional: la práctica como el ensayo centrado en el despliegue de una acción de las mismas características que desarrollará luego en la vida profesional y la práctica como un espacio para poner en juego las herramientas adquiridas previamente en términos conceptuales y metodológicos.

La fortaleza de la práctica se da en tanto las tareas que el estudiante realiza tienen una similitud importante con respecto a las que hará una vez en ejercicio real de la profesión;

(...) acercarlos a ellos a experiencias que sean lo más parecidas posibles a lo que va a ser la labor del profesional. Que traten de experimentar, a pesar de que están en una etapa todavía monitoreada digamos, la posibilidad de comportarse como si, como si ya fuera en este caso un licenciado (...) (E1).

Esta mirada centrada sobre el ejercitar del estudiante tiende a establecer como significativo para el mismo, que aquello que le ocurre durante ese período de práctica le otorga una vivencia, algo que le queda en un registro del recuerdo, que le permite tomar confianza para cuando deba enfrentarse por primera vez al ejercicio profesional asumiendo la total responsabilidad en ese sentido;

(...) tener una experiencia sin la responsabilidad legal de lo que significa ejercer un cargo legal, profesional, (...) dimensionar la complejidad de lo que significa el ejercicio profesional, (...) se sorprende, siente nervios, y es legítimo y es mejor que llegue así cuando le den el título habiendo pasado por esa experiencia, creo que sirve también para ayudarlo a delimitar mejor (...) el rol profesional de qué se trata (E2).

Algo que se destaca de esta mirada de la práctica como ejercicio profesional, es que se centra en lo que le ocurre al estudiante. Elementos que se asemejan a la idea de experiencia como vivencia. No hacen hincapié en las cuestiones relativas al conocimiento sobre la profesión, sino a lo que el estudiante vive al hacer el ejercicio similar. En ese sentido, cuanto mayor grado de equivalencia con el ejercicio que hará luego como profesional, mejor será la propuesta de práctica.

Un elemento no menor que parece aportar este ejercicio de la profesión, es la posibilidad de transitarlo en tanto espacio de formación. Este punto marca una aguda diferencia con un ejercicio profesional cotidiano; “(...) hacen un abordaje que tiene que ver con ser un profesional (...) inserto en un proceso de enseñanza y de aprendizaje que le permite analizar cosas que después en la práctica cotidiana en un trabajo a veces cuesta mucho más” (E9). Este diferencial aportado en la práctica es lo que quizás se comprende como elemental en términos de enseñanza por parte de los docentes. Como ya se ha visto, para los docentes en general, la práctica no puede en ese sentido volverse el simple ejercicio profesional, solo acción, ya que, sin negar el aporte que el ejercicio sistemático le puede dar a un profesional en materia de un saber hacer, de una técnica y del conocimiento de la información que circula en la particularidad del espacio donde hace su ejercicio, en general se denota una preocupación por la reflexión o el campo conceptual:

Pero la idea es que por eso, ellos tienen que ser capaces de lidiar con todo lo que pasa, de poder leer lo que pasa, analizarlo por tanto, la idea también de que es una práctica que incluye la investigación, en particular la investigación diagnóstica, pero bueno, poder leer, poder plantear cuando ocurre un problema, poder hacerse cargo de las dificultades que surjan (...) (E9).

### 3.4.3. La práctica centrada en la formación. La teoría y el método como herramientas

Las representaciones respecto a la práctica pre-profesional que surgen de las entrevistas, en general, dentro de cierta división entre teoría y práctica, que como ya se vio se tiende a querer zanjar pero que en su determinación no se deja de abrir más la brecha, muestran con claridad la prioridad de la práctica entendida como espacio de acción, de ejecución, de vivencia de lo que va aconteciendo en términos concretos, empíricos:

(...) implica un espacio formativo, y es un espacio formativo a punto de partida de la práctica misma digamos ¿no? Básicamente supone eso, me parece que supone como instaurar un dispositivo formativo en donde la práctica es central. Todo lo otro digamos, todo lo que puede ser la dimensión conceptual ligada a los temas que trabaja, los procesos reflexivos, toma sentido a punto de partida de la experiencia del estudiante en ese proceso digamos ¿no? (...) y que otorga herramientas de distinto tipo, herramientas me parece de reflexión de pensamiento, a herramientas de acción técnicas metodológicas, me parece que otorga herramientas de distinto tipo para su futuro desarrollo (E3).

Así la práctica determina la utilidad o no de las teorías y las metodologías. Los conceptos aparecen en función a la práctica, en algún punto la teoría, las metodologías son tomados instrumentalmente, ya que se transforman en herramientas para la práctica. Que tanto la teoría o los conceptos, así como los aspectos metodológicos sean nombrados con tanta insistencia como herramientas no es menor. No solo son puestos al servicio o en función de una práctica que verifica la validez, sino que también establece la necesidad y en tanto esto, reclama por una herramienta útil a la misma.

(...) entiendo la práctica pre-profesional como el ejercicio de poner algunas herramientas teórico-prácticas en experiencias, ponerlas en juego en la realidad. Dentro de las prácticas pre-profesionales pueden haber muchas. Algunas son de corte más de ejercicio de la profesión en sentido liberal, y otras pueden tener un sentido más educativo (E8).

(...) el estudiante que realiza una práctica pre-profesional es un estudiante avanzado en primer lugar. Avanzado es que está ahí, al borde de recibirse un poquito antes, pero que a su vez tiene, se supone que tiene, un bagaje de herramientas teóricas y metodológicas básicas como para poder llevarlas a la práctica a la hora de enfrentarse con un problema o una cotidianidad (...) (E6).

La lógica entre teoría y práctica es de confrontación o aplicación, a pesar de que en palabras de varios de los entrevistados se intenta más una lógica de conciliación. Como ya se analizó, el punto de partida teórico que parece estar por detrás de dichas representaciones de la teoría y la práctica es que, tanto una como otra, se enmarcan desde siempre y constitutivamente independientes, autónomas, y por tanto elementos a intentar conciliar o unificar.

Sin embargo, se encuentran representaciones que implican una búsqueda que en algún punto dan cuenta de la necesidad teórica, donde una práctica pre-profesional no es tal sin un punto de partida conceptual, más que de la acción, más allá que el espacio para el ensayo de métodos y técnicas lógicamente siempre va a estar presente en dichas prácticas. Pero la cuestión es cuál es en realidad el punto de partida para que una práctica pueda tener las condiciones para constituirse en una experiencia;

Es un ejercicio formativo. Supone un nivel si se quiere de ensayo, o por lo menos tenemos una visión de ensayo de algunas cosas. De que el estudiante ensaye, pruebe, ejercite, y tenemos bueno, para nosotros que somos una profesión históricamente ligada a la intervención social (...) es fundamental, y es que todo proceso de intervención es primero un acto de comprensión. Entonces, eso qué nos supone a nosotros, nos supone, nos interesa, que el estudiante en su proceso de práctica alcance niveles de conceptualización y de comprensión (...) Y en el segundo nivel tiene que poder intervenir (E7).

De todos modos, la generalidad de las representaciones apuntan al desarrollo de las habilidades y destrezas que se imprimen en la acción de trabajo práctico, y que por lo tanto dan cuenta de la posibilidad de realizar el ejercicio profesional requerido. Ser competente para la intervención y el hacer en el trabajo comunitario:

La práctica pre-profesional para mí es todo aquello que desarrollamos este... los diferentes estudiantes, en este caso de la Udelar, antes de tener la certificación de que hemos adscrito todas las competencias necesarias para poder desarrollar una práctica (E5).

(...) entendemos que tiene que tener un grado de autonomía, la práctica es profesional justamente para poder aprender ese oficio, (...) la práctica pre-profesional es eso, es un proceso que tiene un aprendizaje, pero que está vinculado con un proyecto de intervención (...) Nosotros queremos construir alguien que cuando salga tenga esas competencias de decir, bueno yo puedo enfrentarme, construir demanda, puedo hacer tal y tal trabajo, puedo compartir tal trabajo, llevarlo adelante (E4).

Esa es su práctica, desde el inicio está en tener ese contacto, esta es su práctica y también estar en contacto con la comunidad. Hacer trabajo de campo, trabajos comunitarios educación y promoción de salud, que también antes estaba un poco incluido en el plan anterior (...)” (E10).

#### 3.4.4. Sobre la orientación

Un primer elemento a señalar es una diferencia entre los docentes que orientan prácticas no siendo docentes de la profesión específica, como en el caso de los docentes que pertenecen a los programas plataforma de extensión y reciben estudiantes de variadas disciplinas, y los docentes que orientan específicamente estudiantes que pertenecen a su misma profesión. En los primeros se puede comprender, lógicamente, que la cuestión central pasa más por los aspectos metodológicos de la intervención que por los aspectos conceptuales específicos del ejercicio particular de la profesión en cuestión:

Y yo pienso que la orientación tiene varias funciones, una es el encuadre de una práctica, de una experiencia, tiene una situación de encuadre, a dónde se llega, con qué se llega, y cómo se acuerda lo que se va a trabajar en esa experiencia (...) y la otra me parece que es de alguna manera servir de orientador no solo en términos conceptuales sino también en términos metodológicos. Lo que voy a hacer, cómo lo voy a hacer. Y además en general cuestiones de para qué lo voy a hacer (...) (E8).

Interiorizarse con qué llega a la práctica el estudiante y el encuadre respecto a qué se espera en esa práctica, sobre qué tiene que ver, cuáles son los elementos a tener en cuenta, son destacados que hacen los docentes que se encuentran con estudiantes que provienen de servicios diferentes. En algún punto eso condiciona la propuesta que se pueda pensar con los estudiantes. Lo que se puede detectar aquí es que la propia situación de una orientación de este estilo, donde la característica de recibir múltiples profesiones genera la condición de que lo central sea el encuadrar la propuesta y ver lo que trae el individuo como punto de partida de la práctica, establece que las cuestiones relativas al campo de saber de la profesión no sean lo central sobre lo cual el docente pueda orientar, sino que lo central pasa por las dimensiones comunes quizás a todas las profesiones: trabajo con grupos, personas u organizaciones desde una dinámica comunitaria:

(...) nuestro rol es investigar bueno, ese estudiante llegó a ese lugar de práctica por ejemplo porque lo eligió o porque es obligación pasar, qué concepción tiene del grupo etario con el que trabajamos (...) Digamos, eso nos ayuda a nosotros, no te voy a decir a armar un tránsito particular para cada estudiante, pero capaz que por lo menos poner en juego algunos elementos que lo ayuden a ese estudiante a pasar por ese lugar en forma menos traumática, porque es real que a veces llegan a los lugares obligados y bueno, y ahí, partís de la base de que ya no quiere hacer nada (...) Capaz que nos genera más desafío que aquel que viene porque le gustan y entonces, partiendo de esa base, el orientador dice, bueno, en esta situación en la que estamos con este estudiante, tenemos que empezar por trabajar esto, esto, esto, y se genera como una especie de propuesta, que siempre es acordada ¿no? (E1).

Como se puede observar, en primera instancia, el trabajo es sobre la concreción de una propuesta. Sobre la misma, los aspectos a trabajar parecen eminentemente metodológicos o técnicos respecto a la intervención particular en ámbitos de trabajo comunitario para este caso. Qué, cómo, y para qué se van a hacer ciertas cosas enfocadas desde el encuadre dado por el lugar de inserción. “(...) ahí intentamos de hacer como un aporte, a pesar de que algunas prácticas son muy cortas, decirle al estudiante, bueno, en qué va bien en qué no, si aparece algún conflicto que aparece, bueno, tratar de hablarlo en grupo” (E1).

De todos modos, hay que destacar que los docentes entrevistados, también reciben estudiantes de su propia profesión o en algún caso orienta directamente estudiantes que provienen de su servicio y propia unidad curricular, teniendo un doble asiento, docente del programa plataforma y docente del servicio. Por lo cual, desdoblado de la función de recibir estudiantes de otras disciplinas, sus representaciones refieren también a lo realizado en ocasión de su propia profesión: “(...) hay docencia indirecta por los cursos y directa a través de los cursos propios y en todos los casos desarrollamos la docencia, que es en terreno, sobre aspectos metodológicos (...)” (E8).

Por lo tanto, los temas metodológicos no dejan de ser un aspecto que los docentes ponen de relieve en forma continua al respecto de la tarea de orientar: “(...) en la clase trabajamos elementos conceptuales y metodológicos de cómo hacer para trabajar con la gente, metodología de la extensión, que en realidad es metodología de la intervención, porque la extensión es una función universitaria no una metodología” (E8).

### 3.4.5. De la figura del orientador como acompañante y facilitador

Ante la consulta por la orientación, las representaciones de los docentes en términos generales apelan a una tarea que se caracteriza por no imponer, por dar autonomía y permitir el ensayo. La figura que más se representa es la del acompañamiento, la de ser un actor más en el proceso que el estudiante hace, con la particularidad de ser quien puede ofrecerle algunas soluciones técnicas y un sostén, por momentos hasta emocional, para encarar la tarea práctica de la ejecución profesional; “(...) somos co-conductores, capaz que personas que tenemos un poco más de experiencia laboral y la docencia nos ayuda en lo metodológico (...)” (E2).

En este sentido, la preocupación que más surge es la de establecer un plano de horizontalidad con el estudiante. El acompañamiento surge en forma recurrente para explicar que la tarea de orientar no se trata de imponer una forma de hacer, un modelo a seguir, sino de

trabajar en conjunto con el estudiante en base a un proceso que le es propio y sobre el cual el docente facilita la experiencia:

(...) el rol docente es el de habilitar procesos, el de orientar la práctica, orientar la experiencia, orientar el aprendizaje, pero no de imponer ni nada, de construir, de co-construir con el otro y aprender con el otro también, y que esa relación sea lo más horizontal posible, o sea la misma relación que uno despliega en el territorio con la población, que sea coherente también, en la enseñanza (E6).

En esta perspectiva de acompañamiento, casi en el sentido de un caminar al lado, de un “(...) poder como sostener el proceso formativo que el estudiante va haciendo en la práctica misma (...)” (E3), implica con claridad la emergencia de algunas dimensiones vinculadas a la figura del docente como facilitador. Como ya se enmarcó con las referencias de Tenti Fanfani (2005), la idea del docente facilitador domina el pensamiento con mucha vitalidad en la actualidad. La carga se ubica en el peso del aprendizaje a la hora de la relación del docente con el estudiante, y no de la enseñanza. Con la facilitación, a lo que se renuncia en un punto, es a la relevancia de la enseñanza en la relación docente y estudiante. Lo relevante es lo que el estudiante produce en sí y desde sí, espacio que el docente acompaña pero no interviene demasiado:

(...) acompañar ese proceso formativo sin dudas es un componente clave. Ahí uno bueno, se va como encontrando con las fortalezas y debilidades de los distintos estudiantes, entonces es ir actuando en función de esas debilidades y fortalezas y es ir orientando un poco en función de eso (E3).

Desde esta mirada, el docente no corrige, palabra que parece también hacer ruido en las representaciones docentes. Parece ser que marcar algo como incorrecto, redireccionarlo, establecer el error, no encuentra asidero en la figura de alguien que pretende acompañar y no imponer. De este modo se figura con claridad en las representaciones de los docentes, que la noción del orientador está muy influenciada por la función del que facilita. No se trata tanto de dar respuestas al estudiante, sino de facilitar que éste busque las mismas;

(...) [el estudiante] debe de tener un ejercicio permanente de la auto-evaluación. No a la espera que un otro lo corrija ¿no? Porque eso no es formativo (...) también muchas veces hacemos el ejercicio de la evaluación de pares, que también nos parece que es formativo, o sea que también está muchas veces incluido en la orientación (...) tratar de que el diálogo sea el centro de este proceso y que haya muchas más preguntas del docente que respuestas, y que las respuestas sean las que sean generadas por el pensamiento del estudiante (...) (E2).

Es lógico pensar que el docente debe proponerle al estudiante la búsqueda de respuestas a preguntas que puedan surgir. De hecho en parte en eso se basa un proceso de investigación. La cuestión aquí, en concordancia con lo que se viene observando, es que el acento está en que el docente no dé respuestas, que sea el estudiante el productor de las respuestas. Si bien en ningún momento se niega el aporte docente a la búsqueda de respuestas, ante la pregunta por la función de éste, parece quedar anclada en una tarea que lo relega ante la figura y la autonomía del estudiante. A su vez, en algún punto, el conocimiento del docente parece orientarse más que nada a elementos prácticos o de información:

(...) otra cosa clave que a veces nos cuesta a los docentes también trabajar con los niveles de incertidumbre sobre las respuestas que damos. Decir: bueno, yo conozco estas tres cosas, con estas tres cosas de un usuario de una comunidad veo qué hago y a medida que pasa el tiempo voy a conocer más y capaz que doy una respuesta más apropiada. Pero no quedar tampoco, sobre todo en algunas intervenciones que haya que hacer, paralizado por no saber todo ¿no? Sino ser capaz, entonces, acompañar al estudiante en ese pensamiento de cómo ir resolviendo con la información que se cuenta de una manera profesional (...) (E2).

Nunca podrá saberse todo, pero un vez más, el saber parece estar anclado en el paso del tiempo de la práctica en una realidad concreta, sobre la cual al inicio se tiene un grado de información y luego se contará con más. La información aparece como el conocimiento clave del ejercicio de la profesión.

En esta figura de facilitar la práctica del estudiante por medio del acompañamiento, se revela con fuerza un hacer y pensar juntos como elemento principal:

(...) que esa orientación puede tener distintas formas, puede ser una orientación que sea un acompañamiento en la práctica, o sea, acompañar y ponerte en juego en hacer juntos, o acompañar que el otro haga pero vos compartir eso. El espacio de aula, o el espacio de servicio universitario, en la facultad o donde pueda en un ámbito más tranquilo reflexionar sobre eso (E8).

La orientación del docente queda atada a un hacer juntos, a un trabajo donde, bajo la consigna de no imposición, el estudiante parece casi no requerir de la figura del docente más que para establecer un marco básico de acuerdo de funcionamiento. Con similitud al método experimental de Dewey, el docente establece un marco que da el ambiente sobre el cual el estudiante debe independientemente hacer su experiencia, sin mayores intervenciones, ya que es de la misma desde donde parece emerger el conocimiento del cual el estudiante elabora su aprendizaje:

(...) la orientación tiene para nosotros algunas cuestiones. Uno es encuadres claros, es decir qué es lo que nosotros vamos a hacer juntos acá (...) básicamente es a partir si de pronto de compartir esos conocimientos que hemos construido y de ese encuadre encaminar hacia cierto lugar en base hacia ese marco común, (...) nosotros también tenemos una definición que son de autonomías relativas (...) los grupos en particular construyen, por ejemplo su propio proyecto, (...) si yo no estoy de acuerdo con vos y te lo fundamento, pero si vos me decís bueno yo creo tal cosa, y bue, ta bien, es tu proyecto (...) entonces la orientación no es decir lo que tienen que hacer, no es marcar una forma de hacer, sino un marco general que hace eso, como a su vez el otro y nosotros construimos conocimiento, como seres capaces de ser protagonistas (...) (E9).

Puede observarse que en las representaciones emerge fundamentalmente la visión de acompañar, escuchar al otro, establecer un plano de horizontalidad e intervenir más en aspectos de encuadre general para que la experimentación sea en el marco planificado por la propuesta de práctica. Se priorizan los aspectos instrumentales para facilitar el accionar del estudiante. El docente oficia más de agente de información, de guía para destrabar situaciones que no saben resolver los estudiantes:

(...) orientar no se trata, ni que le arme el trabajo, ni que bueno me lo tiene que dar hecho y lo corrijo y les cambio absolutamente todo, y es lo que a mí me parece, no. En realidad, es el aporte que uno pueda

hacer, sugerirle de repente, elementos que capaz no los tuvieron en cuenta para el objetivo que se plantearon, sugerirles y ver si quieren modificar algo o no, si no quieren modificarlo lo desarrollarán de esa manera y si no dan los resultados esperados volveremos para atrás o no. Pero creo que se trata mucho más de escuchar y de estar atento a que bueno, según los objetivos planteados se vayan cumpliendo los pasos o no, y no tanto querer imponerles que siempre hagan lo correcto (E5).

Una vez más puede verse cómo la preocupación por no determinar al estudiante lleva a considerar la orientación como una tarea en la que la menor intervención posible del docente facilita más el aprendizaje del estudiante. En general, como se puede observar, al ser consultados los docentes sobre la orientación, lo que más surge, o lo primero que ratifican, no es la idea de trabajar sobre un conocimiento con el cual el estudiante no está relacionado, o lo tiene precariamente, sino encuadrar el marco del ensayo de lo que el propio estudiante trae o recoge de la práctica. La preocupación central es darle autonomía en la ejecución, y el aporte pasa fundamentalmente por lo técnico y la información:

También creo que orientar es incorporar o disponibilizar materiales, decir bueno, ahora esto, podrías también leer esto, mirar este material, consultar a tal persona. Y después me parece que también es importante los procesos de evaluación (...) Y lo otro es acompañar durante el proceso de alguna manera en qué momento hay que meter algún elemento de problematización y reflexión o en qué momento hay que incorporar o brindar o favorecer el acercamiento a herramientas, pocas pero concretas (E8).

Nuevamente, vemos en los docentes la necesidad de dar una libertad en el hacer, de motivar a la búsqueda de los estudiantes, más que transmitir un conocimiento:

Es hacerlos pensar... nada, que puedan pensar y con un espíritu bien crítico y... no dirigir nada ¿no? Nada, que sean pro-activos y que no se aburran haciendo lo que están haciendo, eso lo hablamos siempre. Eso, nada, que puedan crear y pensar y compartir y nada, para mí eso es orientar, es que yo estoy, ellos saben que yo estoy y que podamos resolver las cosas juntos, pero sobre todo darles esa libertad (...) (E10).

Pero como se mencionó, la dimensión por una formación conceptual, aunque en función del estudiante, igual está presente:

(...) de alguna manera uno tiene que valorar con qué herramientas vienen y con qué herramientas no vienen (...) Y simultáneamente decía, son como distintas dimensiones porque es como ir acompañando e ir orientando ese proceso propiamente de práctica digamos, es ir como instrumentando al estudiante conceptualmente para que no se quede en una cuestión solamente ligada como al hacer y a las ansiedades propias del hacer, que corre como riesgo de constituirse como una cuestión de actuación o activismo digamos. Entones también es como el desafío de incorporar las dimensiones conceptuales (E3).

La preocupación por el aporte teórico existe, se manifiesta entrecruzado con los elementos técnicos:

Nosotros estamos yendo ahora a algo que para nosotros es, capaz que para otros no, para nosotros es bastante nuevo, y es que los espacios de supervisión de práctica tengan un programa preestablecido. Nosotros venimos de un modelo de supervisión en el que generalmente el estudiante viene al espacio de aula y trabajamos con lo que el estudiantes trae ¿no? Trae “me pasó esto”, y “la semana pasado fui al centro y me pasó aquello”. Entonces se discute, se trabaja y después hay como ciertos hitos en el año, o sea tienen que presentar un informe de estado de situación del centro, tienen que presentar un plan de actividades, tienen que presentar un informe reflexivo al final de año, y a lo largo del año ellos van entregando informes de sus diferentes acciones. Y el docente opera ¿no? De alguna manera proporcionando pautas para esos informes, también orientaciones técnico-instrumentales. Todas las discusiones de cómo se registra, cómo se observa, las técnicas, y problematizando el centro, la población (...) Entonces como yo tengo la coordinación de este proyecto yo soy quien da la clase teórica (...) más allá de eso, el meollo del asunto, está en el espacio de la supervisión, y no en, ¿no? Porque el pienso más vinculado al ejercicio práctico está ahí ¿no? Nosotros ahora estamos haciendo el esfuerzo de cruzar más estos espacios y que no sea una cosa por acá, la otra por allá y que no tenga ninguna relación (E7).

De todos modos, varias de las preocupaciones centrales pasan por aspectos informativos o técnicos, como si el campo teórico refiriese a los supuestos sobre la práctica, supuestos que

luego se verán o no en el terreno. La referencia a un campo teórico que no implique comprobaciones, o que no sea directamente explicativo de lo que ocurre en la práctica del estudiante, parece ser más difícil de encontrar en las representaciones manifiestas. Lo que más surge es una referencia a la teoría en sentido de supuestos que colaboren a la realización de las acciones en el terreno:

Entonces orientar supone marcar límites digamos de cual es la intervención posible, ayudar a la reflexión, hacer devoluciones, señalamientos, aportar información cuando no se tiene de ese proceso. Lo que entiendo más es eso, como un proceso de autonomía progresiva del estudiante, en la medida que la orientación va siendo mucho más dirigida en un primer momento y mucho más de reflexión y devolución hacia el final ¿no? (E4).

(...) orientar es acompañar ese proceso e intervenir de distintas formas de acuerdo a lo que voy entendiendo pertinente en cuanto a cómo el estudiante va llevando adelante ese proceso. Básicamente o fundamentalmente, me parece que es como pensar con el estudiante o reflexionar con el estudiante, acerca de lo que va aconteciendo, de lo que va sucediendo en la situación específica en la que él está trabajando y poder como aportar en la comprensión de eso que va sucediendo (...) pero también es reflexionar con el estudiante acerca de qué es lo que le va sucediendo a él en ese proceso, digamos ¿no? Y también poder orientar o aportar digamos a una reflexión sobre eso. En algunos casos específicos, en algunos momentos en particular puede significar sugerir, digamos, algún tipo de acción, ya sea algún camino a tomar o directamente el empleo de algunas técnicas (...) pero depende mucho como de a veces, por ejemplo sobre todo en términos como para que ellos puedan pensar y conceptualizar sobre lo que están haciendo, es como, guiarlos y orientarlos como en la identificación de algunas categorías conceptuales que se ponen en juego digamos, en esa práctica. Para ellos a veces es muy difícil como salir del componente de la cuestión más concreta, entonces es como decir, bueno a ver, de qué estamos hablando cuando estamos hablando de esto que está pasando acá. Qué es, digamos, cómo lo podemos traducir en una categoría conceptual. Bueno, bien, la categoría conceptual es, podría ser tal, bien, sería bueno que leyeras y que estudiaras qué hay acumulado acerca de esta categoría conceptual (...) (E3).

Una vez más, la idea de conceptualizar va acompañada de informar, acercar cierta lectura al estudiante sobre algo, reflexionar sobre lo sucedido, más que trabajar en la

transmisión de cierto conocimiento que debe el campo práctico en su constitución teórica.

Hasta llegar a cuestiones más pragmáticas:

(...) creo que hay un par de trabajos que nosotros hacemos con estudiantes como de alguna manera ver, cómo trabajar algunas falencias de la ausencia de habilidades sociales, ausencia de calle. Que trascienden el elemento educativo concreto, ser profesor de educación física, ciencias sociales, ingeniero lo que sea que es, cómo yo me manejo o cómo yo me muevo en la ciudad, me vinculo con los otros y demás, que algunas cosas de vincular, y moverte por los espacios y terreno (...) (E8).

Evidentemente que estas cuestiones pueden no ser menores para un profesional que luego en su accionar en el campo se verá enfrentado a las mismas. Seguramente que hay mucho de oficio de cómo hacer en estos ámbitos de trabajo como en otros. La cuestión es si eso es orientar una práctica en términos de enseñanza, o si en cambio son componentes más educativos de oficio profesional que no implican una enseñanza, sino más bien el adquirir una forma de comportamiento, de manejo social para el trabajo con otros, que no corresponden directamente al ingreso de un campo de saber profundo, disciplinar, sino a una práctica entendida como habilidad dada por una acción sistemática. Nuevamente, este análisis no desvaloriza esos aspectos, que emergen y deben ser trabajados, solo que parecen tornarse más recurrentes estos aspectos en las representaciones de los docentes a la hora de pensar la tarea de la orientación, que la cuestión del saber, donde se ubica al parecer las prácticas más autoritarias, impositivas y por tanto no deseables.

(...) si nuestro rol es el de orientar y el de habilitar procesos, la idea es que justamente podamos pensar desde otro lugar. Desde un lugar justamente habilitante, horizontal, cuestionador, como poniendo mucho el afecto también ¿no? El afecto es parte, el afecto en ese sentido, el dejarnos afectar, el dejarnos afectar por la experiencia, pero a su vez siempre preguntándonos para qué lo hacemos (E6).

### 3.5. Análisis de datos secundarios



El análisis de estos datos tiene como fuentes los documentos brindados por los docentes entrevistados. De varios y variados documentos que fueron ofrecidos, se seleccionaron aquellos que hacen a la temática específica de esta investigación. Así, los principales documentos tienen que ver con el programa curricular de la unidad curricular de práctica pre-profesional, las pautas para la realización de la práctica y de los informes o sistematización de los estudiantes, las pautas o acuerdos para la orientación, y por último, textos que algunos docentes elaboraron respecto a la enseñanza en las prácticas pre-profesionales.

Desde los objetivos revisados en diferentes unidades curriculares de práctica pre-profesional, se puede observar las diferentes relevancias que se le dan a la cuestión del saber y de la práctica en tanto acción concreta. El siguiente es el ejemplo de los objetivos que se encuentran en el Informe General de la Unidad de Nivel Profesional (I.G.U.N.P.) de la licenciatura en Nutrición:

**Objetivo general.** Que el estudiante conjuge los saberes y experiencias adquiridas, con aquellas situaciones de formación que se generen en la Práctica del Nivel Profesional y realice un proceso reflexivo de socialización laboral con el fin de alcanzar formas de pensar, sentir y actuar que lo habiliten para el ejercicio de la profesión de Licenciado en Nutrición, con un desempeño eficiente y éticamente orientado (I.G.U.N.P.)

La preocupación por el conocimiento, si bien aparece, está en medida y función del quehacer que el ejercicio profesional requiere. La propia práctica profesional dota de una formación al estudiante. Aunque el saber aparece conjugado con la experiencia, la instrumentación del saber en tanto herramienta parece ganar terreno en los objetivos. A tal grado se plantea esto que dentro de los cinco objetivos específicos en los que se desagrega el objetivo general, la cuestión del conocimiento aparece aparte y relacionado a la investigación. Los cuatro primeros refieren a habilidades técnicas, instrumentales, actitudinales y de experimentación de modelos de trabajo profesional:

Que el estudiante:

-Utilice hábilmente los instrumentos, herramientas, procedimientos y técnicas de trabajo que requiere el ejercicio profesional

- Realice las actividades profesionales asignadas como práctica, desde la planificación hasta el control y la evaluación
- Integre equipos de trabajo como forma de generar confianza y seguridad en su desempeño y establecer las diferencias y distinciones entre el quehacer propio y el de otros profesionales
- Experimente un modelo básico de desempeño según el Campo de actuación, que le permita construir, un patrón de comportamiento profesional, la cotidianeidad y vivenciar las condiciones de trabajo
- Realice una investigación que le permita ejercitar la metodología científica y generar conocimientos de interés (I.G.U.N.P.)

Las unidades temáticas que el programa propone, son congruentes con los objetivos, continuándose una línea de trabajo que implica o la aplicación de conocimiento o la formación ética en la profesión. Por ejemplo:

- 2- El proceso grupal en la práctica profesional. El subgrupo y su potencialidad. Interacción y producción de trabajo.
- 3- Aplicación de los conocimientos disciplinarios. Importancia de la fundamentación y argumentación en el desempeño profesional en los Ámbitos Territorial y Hospitalario .
- 4- Habilidades y destrezas en el desarrollo de métodos, técnicas y procedimientos aplicados en las áreas de nutrición y alimentación, gestión, ciencia y tecnología de alimentos, educación nutricional (...)
- 7- Identidad profesional. Roles. La integración a los grupos y equipos de trabajo. Valorización del trabajo. Autoimagen. Fracasos profesionales. Confianza, seguridad y ética en el desempeño. Decisiones críticas. Identificación con los futuros colegas. Sentido de pertenencia. El espíritu de cuerpo profesional. Condiciones de trabajo profesional (I.G.U.N.P.).

Aunque se plantea un trabajo de investigación, el mismo parece ser un complemento a la práctica, ya que queda explicitado por fuera de la misma en un punto aparte, el cual se integra por tener como objeto de estudio el campo de práctica. Pero las actividades de ejercicio de la práctica y la metodología se centran en el ejercicio profesional concreto;

Metodológicamente la práctica plantea la ejecución de actividades, las que conforman las modalidades básicas del desempeño profesional para cada Campo.

Estas actividades serán ejecutadas por los estudiantes considerando la práctica como un proceso, que implica el desarrollo de etapas sucesivas y relacionadas, exigiendo una permanente retroalimentación con la realidad de cada Unidad de Desempeño.

Al inicio de cada Unidad, el estudiante deberá obtener y analizar información que le permita conocer o aproximarse a la realidad (...)

Para que la práctica se convierta en una situación de formación, se desarrollarán dinámicas grupales que permitan: compartir la multiplicidad de experiencias, reconstruir lo actuado, cuestionar los supuestos sobre los que ha basado la definición de los problemas y la acción mientras ésta transcurría, los efectos en el trabajo, las estrategias de solución a los problemas, la reorientación de su intervención y la valoración de logros alcanzados en el quehacer (I.G.U.N.P.).

Por otra parte, frente al análisis de los programas de las prácticas pre-profesionales de la licenciatura en Trabajo Social,<sup>140</sup> el foco de los objetivos es diferente. Se ancla más en la perspectiva conceptual, en la necesidad de un punto de partida teórico sobre el cual ingresar a un territorio a realizar una práctica. El marco que el plan de estudios les da a éstas prácticas implica que:

Esta actividad curricular tiene por objetivo que el/la estudiante realice su práctica pre profesional en el marco de un proyecto integral (enseñanza, investigación y extensión) desarrollado por un equipo docente.

El desarrollo de dicha práctica implica que el estudiante logre analizar y problematizar la realidad en la que se inserta el proyecto; que logre definir una estrategia de intervención congruente con los objetivos del proyecto (...) (S.C.O.P. nivel I, 2016).

Así mismo, dentro de la unidad curricular “Proyecto Integral nivel I” enmarcada por la cita anterior, en el caso particular de la opción “Sujetos Colectivos y Organización Popular”, el objetivo general parece volcarse más hacia aspectos vinculados a la formación general y

140 La práctica pre-profesional en Trabajo Social tiene una duración de dos años (nivel I y nivel II). Aunque uno es independiente de otro en tema de acreditación, suponen una continuidad, por lo que el programa de la opción “Sujetos Colectivos y Organización Popular” (S.C.O.P.) como el de la opción “Infancia, Adolescencia y Trabajo Social. (I.A.T.S.) Sujetos, políticas y ejercicio profesional” ambas dentro del Proyecto Integral nivel I, es básicamente el mismo que el programa del nivel II dentro de cada opción, en cuanto a objetivos y consideraciones metodológicas, variando básicamente los contenidos y la propuesta de intervención del estudiante.

afirmando la noción causal entre enseñanza y aprendizaje, sobre la cual ya se ha establecido el análisis pertinente.

*Contribuir al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los/las estudiantes desde una perspectiva de integralidad e interdisciplinariedad, en diálogo con el pensamiento crítico en América Latina, sus expresiones en el Trabajo Social y una praxis comprometida y competente con los sujetos colectivos (S.C.O.P. nivel I, 2016).*

Sin embargo, en los objetivos específicos se nota un anclaje mayor en elementos conceptuales para la proyección de acciones respecto al espacio donde se desarrollará la práctica por parte de los estudiantes:

- a) Promover el análisis crítico y la problematización de las formas organizativas y de participación de los sujetos y la inserción socio-técnica del Trabajo Social*
- b) Favorecer una actitud investigativa, crítica y comprometida con los sujetos colectivos, enriqueciendo su análisis desde un aporte disciplinario e interdisciplinario.*
- c) Aportar al conocimiento de las manifestaciones de la cuestión social y las formas, límites y posibilidades de organización, resistencia y construcción del poder popular (S.C.O.P. nivel I, 2016).*

Con claridad se puede observar una consideración diferente respecto a los objetivos planteados en Nutrición. El conocimiento parece tomar un lugar más central respecto al ejercicio profesional. Lo mismo puede observarse en el programa de la opción “Infancia, Adolescencia y Trabajo Social. Sujetos, políticas y ejercicio profesional”: “Implementar una propuesta de formación integral orientada a la enseñanza en Trabajo Social, que aborde su dimensión de intervención y de investigación disciplinar, a partir del estudio del campo temático de la infancia y la adolescencia” (I.A.T.S. nivel I, 2016).

En relación a los contenidos abordados, el marco general que se propone en Trabajo Social parece marcar la misma diferencia ya mencionada;

1. Analizar para el área, temática y/u orientación teórico-metodológica del Proyecto Integral, cuál es el lugar que se ha venido ocupando el Trabajo Social en relación a las manifestaciones de la cuestión social, a las respuestas del Estado y la sociedad, situándonos críticamente frente a la realidad social. Esto supone pensar a la intervención profesional desde su propio devenir histórico a fin de considerar las rupturas y continuidades que la misma ha guardado en torno a las políticas sociales y su relación con la construcción de conocimiento.
2. Ubicar la propuesta del Proyecto dentro de las perspectivas teórico-metodológicas y ético-políticas del Trabajo Social nacional. Esto plantea, además, la necesidad de superar una formación técnico-instrumental, que implica trabajar la relación teoría- práctica, relación intervención-investigación como constitutivas de la intervención, lograr mediaciones entre interpretación e intervención (MATUS, 1999) y fortalecer la dimensión ético-política (...)
5. Integrar los debates teórico-metodológicos en el Trabajo Social en la perspectiva abordada, confrontando la relación teoría-práctica con el objeto del área.
6. Herramientas metodológicas y técnico-operativas de la intervención e investigación en Trabajo Social: análisis de situación, diseño y técnicas de investigación, planificación y proyectos, sistematización, técnicas de intervención (S.C.O.P. nivel I, 2016).

La preocupación por las herramientas metodológicas y técnicas están también, sin embargo no ocupan el lugar central de la propuesta de enseñanza.

También, como ya se puntualizó, esta centralidad en los objetivos y propuestas respecto a una preocupación por poner en juego un marco conceptual que habilite la realización de una práctica en la medida que se entienda a punto de partida de su comprensión, tiene un contrapunto ubicado en la preocupación por el aprendizaje. Si bien, no tienen porqué ser preocupaciones tajantemente contradictorias en la práctica de la orientación, por lo menos, por lo que se ha expuesto en el marco de referencia de esta investigación, son preocupaciones que ubican las cuestiones del saber en lugares bastante distintos.

Esta suerte de contradicción teórica a nivel de la enseñanza, que solo puede ser visualizada desde el marco antes explicitado, ya que otros marcos de referencia como el de la didáctica contemporánea no cuentan con las referencias teóricas para establecer dicha contradicción, sino todo lo contrario, pude comprenderse a razón de la búsqueda de

cumplimiento de las políticas centrales de Udelar impulsadas especialmente desde los rectorados de Rodrigo Arocena.<sup>141</sup> En su método de trabajo el programa propone:

La propuesta de la asignatura Proyectos Integrales en el Plan de Estudios asume un lineamiento impulsado por la Universidad en los últimos años que es la integralidad de las funciones universitarias (...) En este sentido son *criterios y objetivos* de los distintos espacios de este PI, tanto del teórico/seminario como de los talleres y la práctica pre-profesional:

- Favorecer un aprendizaje activo - orientación en pedagogía crítico, de la propuesta teórico-conceptual y de las herramientas metodológicas, educativas y operativas
- Favorecer el diálogo de saberes entre academia y sujetos colectivos.
- Aportar a la organización de los sujetos involucrados, a la potenciación de sus objetivos y al acceso y garantía de los derechos humanos en sus diversos espacios y expresiones.

Por su parte la *propuesta pedagógica* supone:

- Búsqueda de la integración de funciones universitarias
- Integralidad de los espacios del Proyecto
- Proceso de enseñanza y aprendizaje no bancario.
- Clima de aprendizaje grupal: confianza, respeto, solidaridad.
- Coordinación de las prácticas pre-profesionales con los proyectos de extensión e investigación y la concurrencia de otras disciplinas.
- Participación activa y reflexiva (S.C.O.P. nivel I, 2016).

Evidentemente que las nociones de enseñanza activa, herederas del la escuela de Dewey y la noción de aprendizaje significativo, heredera de la influencia de la psicología en la enseñanza, se manifiestan con claridad en la propuesta metodológica. Desde la didáctica esto puede comprenderse lógicamente congruente. Sin embargo, desde una teoría de la enseñanza como acontecimiento didáctico, una propuesta de enseñanza activa que se rige por la centralidad en lo que experimenta el estudiante, su interés, lo significativo al individuo, donde pierde relevancia el conocimiento y el saber, el hecho de que la unidad tenga objetivos centrados en el conocimiento y luego una metodología centrada en el aprendizaje, puede leerse como contradicción.

Si bien en el programa de la opción “Infancia, Adolescencia y Trabajo Social . Sujetos, políticas y ejercicio profesional”, la referencia a una enseñanza activa no aparece tan

<sup>141</sup> Rector de Udelar durante los períodos 2006-2010 y 2010 – 2014.

explicita, en el desarrollo metodológico parecen expresarse algunos rasgos influidos por el discurso de la enseñanza activa:

El Plan de Estudios 2009 privilegia para esta asignatura el modelo de enseñanza de seminario/taller, en el entendido de que la interdependencia docente, estudiante y medio, concebidos como sujetos activos de la formación, posibilita converger teoría y práctica en el marco de un trabajo crítico y analítico de la formación disciplinar. Esta modalidad pedagógica requiere de un ineludible papel protagónico de los estudiantes y del equipo docente, a los efectos de construir una estrategia de trabajo colectiva, rigurosa, activa, sostenida a lo largo del tiempo curricular del proyecto (I.A.T.S. nivel I, 2016).

Este análisis no implica considerar irrelevante la posibilidad de integración de funciones, o el diálogo con lo que otros colectivos tengan como conocimiento, elementos que son altamente importantes, en particular en este tipo de unidades curriculares, pero al momento de la relación entre docente y estudiante la cuestión programática de la enseñanza parece estar en una tensión entre, lo que pueda vivir o hacer el estudiante y el rol transmisor del docente. En uno y otro polo de esta tensión se establece una relación muy distinta con el saber, como ya se ha mencionado. Cuando la referencia se dirige a comprender la enseñanza como un proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea por una idea más conductiva de causa-efecto, o cognoscitiva de ponderar la enseñanza según el aprendizaje, en la enseñanza el centro sobre el saber es desplazado hacia la metodología o las formas de aprendizaje: “Se podrán instrumentar otras instancias de evaluación adicionales si se entendiera necesario desde el punto de vista de la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje” (S.C.O.P. nivel I, 2016).

Esta tensión entre privilegiar el conocimiento y el saber o el aprendizaje en la propuesta de enseñanza se puede ver a lo largo de los programas del nivel I y el nivel II de la práctica pre-profesional en Trabajo Social. Esto se puede observar especialmente en referencia a la sección sobre el espacio taller y de supervisión, donde la propuesta de enseñanza trata de conjugar un rol de dirigir el proceso de transmisión de conocimiento, podría decirse más centrado en el saber, y un rol de facilitador, claramente más centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante, donde el docente oficia más que nada de mediador;



El Espacio de Taller es una instancia privilegiada del Proyecto Integral que permite, junto con el espacio del Teórico, la integración teórico-práctica, donde se sintetizan en un espacio de enseñanza-aprendizaje la reflexión y la acción sobre la realidad.

Los fundamentos pedagógicos se basan en entablar con los estudiantes una relación horizontal, sin perder de vista los diferentes roles y la tarea de transmisión y directriz del docente. Se apuesta, no a una educación bancaria sino a problematizar las situaciones abordadas, a la reflexión crítica, explicitando y confrontando las categorías teóricas subyacentes y facilitadoras de la conceptualización.

La propuesta de enseñanza-aprendizaje de la supervisión refiere a un proceso de conocimiento, donde se parte de la mirada que traen los estudiantes, para comenzar un proceso de aproximaciones sucesivas, cada vez más complejas, comprometiendo un proyecto de intervención acordado con los sujetos involucrados (S.C.O.P. nivel II, 2016).

Como puede observarse, la referencia a la horizontalidad y un estilo de enseñanza no bancario son argumentos fundamentales para justificar una propuesta anclada en la consideración relevante del aprendizaje, del individuo que aprende. La idea del docente con un rol como facilitador, parece ser más amena con propuestas que no buscan imponer u oprimir al estudiante. La cuestión aquí, como ya se analizó, es que a nivel teórico el centro de la propuesta se traslada del saber al aprendizaje. Queda claro en esta propuesta programática, ante la idea de no perder el rol directriz de la transmisión del docente, elemento que impacta de frente con la figura del facilitador, que lo que se encuentra aquí es una tensión, sobre la cual se plantea en algún punto un equilibrio:

Para ello se trabaja en Taller, a partir de una metodología participativa, como un ámbito de producción grupal, donde se pone en juego lo subjetivo, las fantasías, los miedos, a la vez que la objetivación del proceso, con un fuerte componente de participación de los/las estudiantes donde el docente asume un rol facilitador, de coordinación y continentación (...)

El proceso de enseñanza-aprendizaje utilizará como recurso los desafíos, las tensiones y los nudos vividos por los estudiantes en la relación teoría-práctica y en el encuentro con el objeto y los sujetos de la intervención (S.C.O.P. nivel II, 2016).

En el caso del programa de psicología social comunitaria, los objetivos son:



- 1) Aportar a la formación integral desde un posicionamiento ético, crítico y reflexivo, a partir del análisis de las concepciones, y modelos de Políticas Públicas sobre familias en el Uruguay actual.
- 2) Instrumentar conceptual y metodológicamente a estudiantes de grado para el desarrollo de abordajes familiares desde la perspectiva de la Psicología Social Comunitaria, con un enfoque interdisciplinario.
- 3) Promover la elaboración, implementación y evaluación de proyectos de extensión y/o investigación en la temática (Rodríguez Dos Santos, 2015).

Dentro de los objetivos propuestos se puede comprender un encuadre de la práctica tanto en términos conceptuales como metodológicos, sin un anclaje claro en una preocupación centrada en el aprendizaje. En algún punto, podría leerse la idea que en el “instrumentar a estudiantes” habría una propuesta anclada en la transmisión de conocimientos y técnicas que le permitan al estudiante un abordaje desde un enfoque teórico particular de la práctica.

Al momento de explicitar el componente metodológico del programa, éste plantea su base en la concepción teórico-metodológica de la Psicología Social Comunitaria, y describe el tipo de práctica a realizar por parte del estudiante:

La práctica supone una inserción en territorio, un proceso de familiarización, de diagnóstico de situación, para la elaboración e implementación de una o varias propuestas de trabajo. Para ello es necesario que el estudiante tenga nociones básicas sobre Políticas Públicas así como herramientas de diagnóstico e intervención social con una perspectiva interdisciplinaria para el desarrollo de abordajes familiares (Rodríguez Dos Santos, 2015).

Nuevamente aquí se respalda la necesidad de una integración conceptual junto a una instrumental, para el desarrollo de la práctica.

Al momento de establecer la evaluación, la propuesta parece mantener la misma relación: “cumplimiento formal y de compromiso con la tarea - capacidad reflexiva - capacidad de articulación conceptual - utilización pertinente y adecuada de las herramientas metodológicas - capacidad creativa y de resolución de problemas” (Rodríguez Dos Santos, 2015).

Sin embargo, al incluir como fuente de análisis también un texto producido por el equipo que lleva adelante la propuesta, específico sobre las prácticas para la formación en Psicología Social Comunitaria, la enseñanza se coloca en función del aprendizaje. La propuesta de enseñanza que proponen desde el marco de la Psicología Social Comunitaria, implica un enseñar aprendiendo, la horizontalidad y la ruptura con los roles tradicionales impuestos en la Universidad;

Este movimiento de reflexión sobre nuestras prácticas docentes implicó abrir diversas interrogantes.

¿Qué es lo que nos convoca como universitarios? ¿Cómo se construye una comunidad académica? ¿Qué procesos contribuyen a sentirnos parte y a la vez reconocer-nos? ¿Cómo construimos las condiciones para el “encuentro” partiendo de nuestra diversidad?

Enseñar aprendiendo con la comunidad implica un posicionamiento ético, estético, político y epistemológico que interpela el modelo universitario hegemónico y remite al diálogo de saberes como herramienta democratizadora.<sup>142</sup>

Se hace necesario entonces establecer acuerdos lo suficientemente flexibles que nos permitan construir trayectos pedagógicos singulares en los que todos los participantes logremos enseñar aprendiendo. Donde el trabajar colectivamente en el diseño de planes de trabajo, en metodologías y en modalidades de evaluación participativas puedan conjugarse con los acumulados y los saberes de todos los protagonistas (docentes - estudiantes - actores sociales) para transformarnos en un proceso de mutuo reconocimiento de los unos y los otros que de lugar a un nos-otros. Desafío complejo de forma circulante entre saberes múltiples: docentes aprehendientes, estudiantes enseñantes y vecinos portadores de saberes legitimados por su comunidad y en diálogo con la academia (Rodríguez Dos Santos, et al. 2015, pp. 268-269).

Aquí aparecen varios de los elementos que ya se han analizado. Se refuerza un discurso que propone la idea de que la tarea del docente, al margen de seguir siendo la enseñanza, está

142 Este planteo puede entrar en debate con el planteo de Rodríguez Giménez: “Podrá plantearse, claro, una cuestión ética, política o ideológica; mas no científica, o si se prefiere, no en términos de conocimiento. La orientación que supone un “diálogo de saberes” es ético-política, no epistemológica, irrumpe en el campo de la representación del saber. Si hay una dimensión política y social que afecta a la ciencia, es en calidad de “condiciones exteriores”, en tanto condiciones que afectan la dinámica de las instituciones científicas, ante lo cual la producción de conceptos no puede responder como si se respondiera a una demanda (social). Si en las prácticas es tan difícil este discernimiento, tal vez sea porque la letra, que anuda al RSI, sirve tanto para la ciencia como para la política, y la demanda social se acomoda fácilmente en esa indistinción” (Rodríguez Giménez, 2015, p. 67). Aquí solo se deja planteado.

focalizada en el aprendizaje, en este punto no solo en la del estudiante, sino también la propia. La relación con el conocimiento y el saber aparece en forma más acotada. La concepción del saber pasa por un entendimiento de éste como dominio y efecto de los individuos o colectivos, por tanto, la relación que se establece entre saber y poder refleja la relación voluntaria de la imposición de uno sobre otro. Los efectos de poder del saber no se establecen a partir del saber, sino de la voluntad de lo individuos de proceder con el saber. Nuevamente, esto habilita a pensar que si la cuestión está en una forma de proceder con el saber, forma autoritaria o dominante, un cambio metodológico puede resolver el problema. Una propuesta en que el docente reconoce el conocimiento de otros y habilita que se pongan en juego en el espacio de enseñanza, horizontalizando el poder: “Entendemos que los dispositivos de formación que incorporan espacios crítico- reflexivos contribuyen a dilucidar esta complejidad y minimizar el riesgo de reproducir sutiles relaciones de dominación” (Rodríguez Dos Santos, et al. 2015, p. 270).

Evidentemente el encuadre teórico-metodológico de la Psicología Social Comunitaria para pensar las prácticas pre-profesionales tienen una dirección no ya centrada en la cuestión del saber, sino de lo vivido en el encuentro con otros en la intervención territorial; “Pero fundamentalmente, requiere preguntarnos por lo que direcciona nuestras prácticas, desacomodar necesariamente las certezas ético-intelectuales y dejarnos afectar para modificar nuestra sensibilidad en el encuentro con el Otro<sup>143</sup>” (Rodríguez Dos Santos, et al. 2015, p. 273). Seguramente la verdad aquí no se construye en relación al saber, sino en relación al acuerdo entre las voluntades individuales de establecer el campo legítimo para determinada verdad, donde el saber se valida por el acuerdo y no por la presunción de verdad.

Otro de los espacios de práctica pre-profesional abordado fue el del Área de Comunicación Educativa y Comunitaria de la Licenciatura en Comunicación. En el estudio del Programa del Seminario Taller de Comunicación Educativa Comunitaria (P.S.T.C.E.C.), se puede visualizar una marcada centralidad en la cuestión del aprendizaje. En este sentido las referencias a la enseñanza son escasas o nulas. El foco de los objetivos de esta propuesta curricular está puesta en el que aprende como actor que de sí mismo y en contacto con un

143 Este Otro con mayúscula, evidentemente se refiere al otro-persona, no al Otro del la teoría lacaniana. Seguramente la mayúscula pretende aquí resaltar la existencia de otro con quien realacionarse y que debe ser tendio en cuanta.

medio, aprende y produce el conocimiento necesario para su aprendizaje y para la solución de los problemas sociales que sitúan dicho aprendizaje. La tarea docente se representa en los objetivos básicamente como un acompañamiento en la construcción de un proceso de aprendizaje y producción de conocimiento que es colectiva entre todos los miembros participantes por igual;

-Realizar una profundización en el campo de la Comunicación Educativa y Comunitaria que habilite procesos de aprendizaje situados, la construcción del rol profesional, así como el aporte a transformaciones sociales y la construcción de conocimientos.

-Promover procesos de aprendizaje y creación de conocimiento a través de una práctica situada en el marco de acuerdos de trabajo con organizaciones y grupos a partir de problemas o necesidades de comunicación.

-Proporcionar herramientas teóricas, metodológicas y técnicas para el desarrollo de procesos de diagnóstico, planificación e intervención que incorporan estrategias con diferentes medios, lenguajes y mensajes en el campo de la comunicación educativa y comunitaria.

-Realizar aportes concretos a las organizaciones contrapartes a través del trabajo de los estudiantes, que tendrán allí una experiencia práctica pre-profesional, la oportunidad de evaluarla y reflexionar sobre ella.

-Acompañar el proceso de aprendizaje y construcción de conocimiento que se plasmará en el trabajo final de grado, promoviendo procesos colectivos y articulados con los problemas o necesidades de nuestra sociedad (P.S.T.C.E.C. 2017).

En este sentido, el aporte teórico proporcionable, es el de conceptos y metodologías como instrumentos para operar en una realidad que se constituye por la mirada conjunta de todos los actores inscriptos en ésta. Seguramente, aunque no queda totalmente explicitado, la referencia al aprendizaje y la práctica situada sea fundamentada desde la noción de conocimiento situado de Donna Haraway. Cruz et al. (2012), citando a García, plantean las siguientes consideraciones de la noción de conocimiento situado de Haraway:

De este modo, entendiendo a todo conocimiento como situado, nos ubicamos en una lógica de “racionalidad posicionada y dialógica; que requiere la (re)interpretación y (re)negociación continua de cuerpos, sentidos y posiciones (...) ambos movimientos implican la responsabilidad o conciencia moral y política ante la toma de posición que supone cualquier acto de conocimiento” (García Selgas 2001:371) (Cruz, et al. 2012, p. 259).

Esta concepción, que tiene que ver con una crítica feminista a las formas de producción de conocimiento científico especialmente, entiende que el conocimiento que se produce sobre la realidad no es neutro, que la realidad no está dada, sino que se construye en un juego de poder entre quienes participan de la situación de producción de esa realidad. La realidad tiene que ver con una construcción voluntaria en la disputa entre individuos que ponen a funcionar su enfoque teórico. Por tanto, la noción de lo situado, sea el conocimiento, el aprendizaje o la práctica, implica un individuo que pone en juego su voluntad, y que en todo caso, la mejor manera de construir el conocimiento sobre esa realidad situada, es poner en diálogo las diversas miradas que se tienen desde los diferentes actores.

Claramente la noción de realidad aquí no reconoce la posibilidad de existencia de un Real, ni de una relación estructural con el conocimiento y el saber que establece relaciones más allá de la voluntad de los individuos. Por tanto la búsqueda de la verdad no está en dirección del conocimiento y el saber, sino en establecer las relaciones de poder que establecen y legitiman ese conocimiento y su forma de producción. Lo que aquí surge es un enfoque teórico que parte de la idea de que eso está dado por la voluntad del individuo, o de los colectivos de individuos representantes de determinadas instituciones, o sea que se parte de la idea central del individuo consciente. Lo demás queda a servicio de éste. Sobre estos aspectos ya se han establecido los análisis correspondientes, por lo que aquí, las referencias remiten simplemente a ver cómo desde este programa y la lógica de lo situado, lo que se descentra en la enseñanza es la implicancia estructural del conocimiento y el saber, al margen de cual sea el actor que tenga una relación más exquisita con él, ya que la verdad no está dada por la relación con el saber, sino por la legitimación de todas las miradas posibles.

Parte de estos análisis pueden observarse en el documento que fundamenta los antecedentes para una propuesta del Área de Comunicación Educativa y Comunitaria:

En este marco viene desarrollándose desde hace 10 años, un abordaje integral y curricular buscando generar nuevas aproximaciones Universidad/Sociedad. En la búsqueda de romper con dicotomías como aula/sociedad, teoría/práctica, investigación/acción (intervención), actores universitarios y comunidades, desde el Seminario Taller venimos trabajando en escenarios y espacios que



generan un “aprendizaje situado”, donde espacios, comunidades y territorios no sean sólo “datos”, “soporte”, sino construcción colectiva en permanente transformación. Comunidades de aprendizaje donde todos y todas, desde diferentes lugares, roles, historias de vida, encontramos un “entre”, vínculos y sentidos que hacen a una comunicación y una sociedad de encuentros, de respeto, más justa y solidaria (P.E.A.C.E.C. 2011).

La noción de aprendizaje situado se corresponde con la de conocimiento situado que se plantea al inicio del documento P.S.T.C.E.C. (2017). Desde esta perspectiva el conocimiento emerge del encuentro, de la contribución y el diálogo entre las miradas y el conocimiento de cada actor. La perspectiva es de una enseñanza activa, donde es la propia práctica la que arroja el conocimiento requerido para el aprendizaje del estudiante y todo participante, incluidos el docente y los grupos con los que se trabaja;

En este marco se plantea un proceso permanente de creación de conocimientos que requiere que los participantes sean activos, lo que habilita la autodeterminación y apunta a una visión crítica de los factores estructurales y coyunturales, haciéndose explícita la naturaleza política de toda producción de conocimientos. Se promueven espacios donde se construyen “entornos de posibilidades de aprendizaje”...“entornos”/“entre” donde todos somos protagonistas. Se aprende lo que fluye a partir de las interrelaciones que se instalan entre los actores y los compromisos asumidos. Son procesos de indagación y elaboración de proyectos, de diagnóstico participativo, dentro y fuera del “espacio aula”, donde se realiza un trabajo “con” y no “hacia”, porque aquello que no nace de las propias prácticas resultará ajeno a intereses e identidades culturales y será sentido como no propio (...)

Los diversos “entornos de posibilidades de aprendizaje” requieren de una propuesta metodológica acorde, con alta participación de todos los actores, la conformación de equipos de trabajo que autogestionan sus aprendizajes con supervisión y apoyo docente, en un trabajo cogestionado que busca la sustentabilidad de los procesos (...)

Se trata de una estrategia de cambio educativo que adopta una visión integral y sistémica, con eje en el aprendizaje, que implica concertación y alianzas operativas y estratégicas, con importante renovación pedagógica (P.E.A.C.E.C. 2011).

Si bien, seguramente, la referencia principal en este planteo sea la de la educación popular, se puede ver de fondo también una concepción de una enseñanza activa, aunque el



término enseñanza directamente no sea utilizado. En consecuencia con esto, se puede observar cómo en parte de la propuesta metodológica aparece la experiencia como metodología para el aprendizaje del sujeto:

Un espacio de clase-taller, donde el lugar del conocimiento está puesto en la interacción, permitiendo una apropiación de la realidad y de la experiencia individual y colectiva. Se ponen las realidades en común con otros de forma integral, incluyendo el sentir-pensar-hacer, buscando generar procesos permanentes y acumulativos de creación de conocimientos a partir de la praxis (P.S.T.C.E.C. 2017).

El conocimiento se entiende en su conformación como efecto de una realidad compartida, donde la experiencia sobre esa realidad del individuo o el colectivo de individuos, en tanto se hace común al ser recogida de la práctica sistemática, acumulable, emerge desde sí misma en la interacción, como fuente de conocimiento verdadera. Lógicamente que estos planteos corren por una línea teórica opuesta a los planteos del acontecimiento didáctico.

El conocimiento aparece descentrado de la figura del docente. Esto en algún punto también se puede observar en la Normativa Interna de las Prácticas de Nivel Profesional (N.I.P.N.P.) de la licenciatura en Nutrición. El docente se centra en los requerimientos, habilidades y técnicas que el ejercicio profesional demanda, más que en la preocupación por el conocimiento, el cual aparece, pero en un sentido más marginal y puesto en función de la demanda y la aplicación. De todos modos, la contribución del docente es exigida entre las directivas de su desempeño, así como el análisis con el estudiante. Por lo tanto, como se ha analizado anteriormente, la preocupación por el conocimiento aparece aunque sea en un sentido más representado por los aspectos metodológicos y técnicos:

“DOCENTE GUÍA”: es el orientador del desempeño durante la práctica. Entre sus funciones se destacan:

- Orientar a los estudiantes en la aplicación o adquisición de conocimientos profesionales, de acuerdo con el trabajo que desarrolla y a los requerimientos que este demande o que el docente considere necesario.
- Contribuir al crecimiento personal y a una formación humanista del estudiante que le permita un desempeño integro como profesional.

- Propiciar con el estudiante la discusión y el análisis crítico y creativo del trabajo que realiza como practicante.
- Estimular al estudiante en la búsqueda e invención de nuevos procedimientos, métodos y actividades relacionados con el conocimiento teórico-práctico. (...)
- Analizar con el estudiante informes, actividades o tareas derivadas de la práctica.
- Evaluar el desempeño personal, profesional, y el logro de resultados del estudiante en práctica con el fin de visualizar debilidades y fortalezas que contribuyan a la autoevaluación (...) (N.I.P.N.P.).

### 3.6. Resultados del análisis de entrevistas y documentos

#### 3.6.1. El surgimiento de la dicotomía teoría – práctica en las consideraciones sobre la experiencia

Se puede afirmar que dentro de las nociones sobre experiencia de los docentes relacionados a la práctica profesional, hay algo como una combinación, no necesariamente advertida, entre el antiguo sujeto de la experiencia centrada en el hacer del individuo, en su práctica, en la resolución de problemas, y la experiencia como experimento programado, como instancia de laboratorio donde lo que prima no es una práctica sistemática de una habilidad, sino el ensayo, la puesta en práctica de algo adquirido previamente. Es una combinación entre el conocimiento que se adquiere por estar en la situación de la práctica, obtenido de la experiencia práctica en sí, de una suerte de realidad concreta, y el conocimiento que se comprueba por aplicación, por poner a prueba una teoría o metodología, por ponerlas en práctica, ya sea que se trae previamente o que se pone en juego luego.

Surge allí un problema central cuando se habla de experiencia en estos espacios de enseñanza: la relación entre teoría y práctica. Como se observó, no hay una claridad al respecto, pero en general su tratamiento es dicotómico y con una ponderación del aporte propio de la práctica al margen de la importancia que pueda tener la teoría. Pero no hay práctica que pueda decir algo prescindiendo del lenguaje, por lo tanto desde que se reconoce como práctica ya está inscrita en el habla, y decir algo sobre una cosa implica

imperiosamente, consciente o no consciente de ello, inscribirse en un campo teórico, en el orden del conocimiento, situación que justamente separa al hombre del supuesto orden natural de las cosas, cuando éstas se entienden por lo dado, el hecho en sí. Alguien se da cuenta de su práctica porque dice algo de ella, no porque la práctica le pueda decir algo a él como entidad autónoma e independiente de cualquier discurso, y eso que éste pueda decir no es solo del orden de su voluntad, sino de ser sujeto del discurso, en el sentido de estar sujeto al discurso. Por tanto, hay práctica solo cuando se la reconoce, y su reconocimiento implica una práctica; la que allí aguarda muda, emerge cuando el discurso dice algo sobre ella y entonces pasa a existir para éste, pasa a estar en el campo de lo representable.

Sin embargo, por lo que se ha observado, dentro de las nociones de varios docentes, la enseñanza puede ser pensada desde la práctica en sí. Una propuesta de enseñanza de una práctica pre-profesional pensada desde aquí, podría prescindir de la teoría, o a lo sumo producir desde sí misma la teoría que se ajusta a su forma y necesidad. La cuestión es: ¿se puede decir algo respecto a las formas y las necesidades de una situación concreta sin teoría?, ¿o siempre se está hablando desde algún campo teórico para expresar la necesidad, la demanda, o la solución que en la práctica se ofrece?

Los docentes en general parten de una lógica de separación radical para luego intentar la relación, y no de una escisión fundante en la unidad-diferencia. Surge como resultado que no hay claridad en este aspecto, y que para realizar una consideración al respecto de la experiencia en las prácticas pre-profesionales se hace necesario un trabajo más profundo en este sentido. Es claro que la relación entre teoría y práctica es un problema epistemológico, no necesariamente un problema concreto de ninguno de los campos de saber específicos de cada disciplina en la que se realiza la práctica. Esta es una razón lógica, al menos, que podría explicar la falta de claridad al respecto de esta relación, y en este sentido, mostrar la necesidad de un trabajo a nivel de desarrollo epistemológico de los docentes orientadores sobre la relación entre teoría y práctica, puede ser uno de los aportes de esta investigación.



### 3.6.2. La experiencia atada a la noción de lo vivo para representar la práctica

A lo largo del análisis de las entrevistas, lo vivo emerge como una categoría fundamental en las consideraciones de los docentes. La experiencia aparece como la práctica, y la práctica es lo que un individuo vive. La presencia del cuerpo como organismo subyace por detrás. Hay práctica porque hay un organismo que allí experimenta cosas. La presencia de éste parece garantizar la práctica y con esto, garantizar la experiencia.

Evidentemente lo vivo es una materialidad necesaria para la experiencia, pero no necesariamente la ordenadora o productora de ésta. Lo vivo está en cualquier organismo vegetal o animal, pero la experiencia es del orden del lenguaje, por tanto de lo relativo a lo humano. Nuevamente, es la materialidad del lenguaje lo que ordena y produce la experiencia,<sup>144</sup> aunque la condición necesaria para que ésta sea posible implique también la materialidad de lo vivo.<sup>145</sup> Podríamos decir con Rodríguez Giménez (2014), se trata, finalmente, del cuerpo hablante del ser hablante.

La experiencia que en los entrevistados aparece inseparable del individuo en tanto representada en el organismo del que la vive, no permite pensarla en el orden estructural, condición para que el hombre se reconozca como tal, es más, condición para que algo de lo vivo del individuo se pueda comprender como tal. La experiencia, atada al individuo a través de lo vivo, queda sujeta a lo empírico de éste, donde la práctica se vuelve indisoluble de lo que hace y vive un organismo.

El orden del inconsciente, donde como planteaba Benjamin a partir de Freud, se aloja la memoria siendo el recinto de la experiencia, lo que permite pensar que se establece en un sentido estructural, no es posible establecerlo en la ecuación antes representada por los docentes.<sup>146</sup> Bajo la mirada del individuo que vive la experiencia, la práctica siempre será del

144 La condición de ser seres hablantes.

145 La sustancia del organismo.

146 Si bien podría decirse que la experiencia también requiere del recuerdo, el cual Benjamin (1972) planteaba como del orden de lo consciente, no es en éste donde la experiencia se aloja, no es en la consciencia de lo vivido, sino en la memoria involuntaria. Es lo que queda allí hasta el momento en que producirá efectos en el individuo, mostrando su condición de ser dividido, justamente porque no es una totalidad consciente y la experiencia no es de su dominio, como si lo pueda ser en el recuerdo aquello que se registra como vivido, posible de ser convocado voluntariamente en una reconstrucción única y repetible del mismo modo en el

registro imaginario que la voluntad del individuo establece para otorgarle su significado propio a la experiencia, como propiedad de sí. Con esto, la teoría, como algo por fuera del individuo, a ser comprobado, ensayado o refutado, tendrá un origen separado de la práctica que le pertenece al individuo que la vive. Así, bajo la idea de vivencia irremediamente la práctica nace separada de la teoría, y por más intentos que se hagan para unir las, ya están originalmente separadas, constituidas cada una por su lado, como entidades independientes una de otra.

De esto resulta interesante establecer la posibilidad de pensar en la experiencia más allá del organismo. Si bien implica la existencia de organismos, elemento indispensable, la experiencia pensada en su trascendencia a éste, puede eludir la atadura del registro pretendidamente inmediato de lo vivido para establecer los parámetros sobre los cuales pensar la práctica. No quiere decir que el registro de lo vivido no sea importante, sino que no es necesariamente la experiencia registrada. Puede ser insumo para una experiencia, pero no la experiencia capturada. Esto alimenta la necesidad de la enseñanza en los procesos de práctica pre-profesional. Lo vivido no devuelve nada sin una mirada que desestructure o deleve lo que aparentemente se vivió.

Quizás en algún punto pensar que la experiencia requiere de la noción de cuerpo, más allá de la necesaria presencia del organismo, aporte a comprender que la práctica no queda fija en él, sino que es su configuración como signifiante lo que permite la deriva de que algo como una experiencia pueda emerger en algún momento, más allá de lo que se está viviendo, o que lo que se está viviendo se torne experiencia en ese momento.

### 3.6.3. La experiencia emerge como algo posible de ser registrado y evaluado

Es lógicamente necesario el establecimiento de dispositivos de evaluación en la formación universitaria, no se puede prescindir de los mismos, ya sean formatos más convencionales o renovados, seguramente la evaluación generalmente requerirá de algún

tiempo.



método e instrumental o técnica de aplicación, más o menos compleja. La cuestión es: ¿qué noción de experiencia entra dentro de las posibilidades de ser evaluable? Si la experiencia es lo que el individuo experimenta y por tanto puede registrar, puede someter a una batería de instrumentos o técnicas didácticas, entonces la experiencia será posible de ser evaluada, porque es descriptible, está puesta en el lugar del recuerdo, dentro del campo de lo imaginario. Pero si la experiencia no obedece a la programación, no es del control del individuo, ésta no podrá ser evaluada porque no podrá ser capturada por los instrumentos elaborados por la didáctica.

Una experiencia entendida desde esta última mirada, solo puede ser evocada por medio de disponer de las condiciones para que ésta sea posible,<sup>147</sup> y, aunque dichas condiciones tengan un punto posible de programación e instrumentalización, no será esto lo principal del estudio de la enseñanza, sino solo en su grado de necesidad. Lo principal será evocar la falta de saber, hacer la pregunta que dispone al pensamiento, disponerse al funcionamiento en el conocimiento, en la teoría que permite decir algo sobre una práctica.

La pregunta que se podría hacer aquí es ¿cómo pensar la experiencia sin la necesidad de instrumentar un registro que trate de captarla como fenómeno empírico?, ¿cómo pensar la experiencia sin su moderna hibridación como experimento? Seguramente a estas preguntas le seguirían una serie de cuestiones como ¿para qué puede servir en una práctica pre-profesional una experiencia de ese tipo?, ¿cómo se evalúa esa experiencia?, ¿cómo se certifica? Lógicamente no es del orden de los dispositivos o configuraciones didácticas desde donde una experiencia no experimental puede ser pensada o cobrar sentido. Tampoco es que se pueda establecer cuál es la forma o modelo de una experiencia así, ya que se la estaría ubicando nuevamente en el campo de lo fenoménico y pudiéndolas describir. El planteo aquí es que esta idea de experiencia solo viene a plantear lo imposible de la captura y programación de la experiencia. La experiencia entendida dentro de la relación estructura y acontecimiento, no puede ser ordenada y programada por la didáctica. Todo lo cual no implica no evocarla.

147 Esto, a habida cuenta de que las condiciones necesarias para una experiencia no garantizan la misma. Si bien en algún punto son necesarias, ya que como se desprende del diagnóstico benjaminiano, las condiciones de la Modernidad a hecho difícil la experiencia para los hombres de estos tiempos, no porque se programe alcanzar las mejores condiciones la experiencia acontecerá, ni acontecerá en el tiempo que se quiera programar. Como ya se ha visto, algo se puede tornar una experiencia mucho tiempo después de que haya sucedido.

Una noción de experiencia no capturable no implica un nuevo dispositivo, ni la ausencia de dispositivos para la práctica, sino que muestra el carácter ilusorio y ficticio de la sistematización de la experiencia en las prácticas pre-profesionales, como medio por el cual, a partir de ésta, se produce el conocimiento. En cierto sentido, si la experiencia está en el experimento, el centro son los instrumentos que la recogen y lo que éstos arrojan para el análisis, si la experiencia se centra en el saber, el centro puede estar en la discusión sobre lo que falta saber, sobre lo que no está dicho en ese fenómeno, sobre lo que irrumpe la continuidad de cualquier linealidad y estabilidad en el pensamiento, con lo cual el análisis seguramente será otro, y en ese punto es donde esta noción de experiencia tiene su aporte. Desprendida de la inmediatez del fenómeno, la experiencia se actualiza en el análisis.

En este sentido se evidencia que las representaciones de los docentes no desarrollan una idea de experiencia por fuera del alcance de una evaluación o registro, o por lo menos, lo que quede por fuera no es tomado como del orden de la experiencia. Con este análisis no se pretende argumentar una postura en contra de la evaluación. Sino brindar elementos para comprender que lo que se pretende del orden de la experiencia no es enteramente evaluable ni sistematizable. Todo lo cual no implica no realizar evaluaciones o sistematizaciones, las cuales son necesarias, sino otorgarle el debido lugar y reconocer que lo que pueden captar son representaciones, no lo Real y lo verdadero.

### 3.6.4. El conocimiento como información de la práctica

Así como aparece a lo largo de las entrevistas una relación entre teoría y práctica poco esclarecida, la relación entre conocimiento e información parece también ser poco clara. Por momentos se puede observar que el conocimiento está brindado por lo que el lugar, los agentes del territorio y la propia realidad ofrecen. Al margen de esto siempre aparece por detrás la necesidad de un conocimiento que parece estar dado por lo que la Universidad puede aportar, pero en una menor valoración. La cuestión aquí es pensar si lo que ofrece la realidad son datos o conocimiento, si la información con la que los agentes territoriales cuentan, conocen, puede recibir el tratamiento de conocimiento o no. O sea, que el conocimiento implique un proceso de producción, en algún punto, implica que no toda información sea necesariamente un conocimiento en sí, nuevamente, en un sentido restricto, y al margen que

pueda evidentemente ser desarrollado o acumulado por cualquier agente que no sea universitario.

Esta diferenciación entre conocimiento y conocer aspectos del lugar o estar informado de lo que sucede puede estar atada a los planteos benjaminianos que se expusieron respecto a la valorización de la información en la era moderna y la obturación del conocimiento en dicha valoración de la inmediatez del dato. La información recogida de una entrevista, un cuestionario, una descripción, un diagnóstico, una vivencia, puede conformarse como insumo en un trabajo de producción de conocimiento, pero justamente, dicha producción requiere un trabajo, un trabajo en términos quizás más marxistas, de objetivación del mundo, de negar la inmediatez del fenómeno en tanto es producto del hombre.

Desde el marco que se ha ido elaborando en este trabajo, se puede afirmar que sin teoría no hay conocimiento y menos búsqueda de saber, y que el conocimiento no emerge en forma inmediata del fenómeno, sino que implica una teoría que debe algo sobre ese fenómeno, por lo que cabe preguntarse: ¿no es fundamental en la enseñanza la transmisión de los elementos teóricos necesarios para develar lo aparente? Si el estudiante ya cuenta con los elementos teóricos que el docente ha trabajado ¿cuál es la función de ese docente? ¿acompañar? ¿controlar? ¿evaluar? ¿sostener?, porque problematizar las nociones teóricas del estudiante solo se puede hacer desde otras nociones teóricas que deberán ser transmitidas, formuladas para la comprensión del estudiante. A menos que se deje librado, como ya se ha visto, a que lo que problematice sea la realidad,<sup>148</sup> descargando en ésta la función de la enseñanza, como si la representación de la realidad fuera independiente del sujeto, o constituyéndose en el sujeto mismo, portadora de la verdad y por tanto del saber; “la verdad de los hechos”

Lo que en este sentido parece ser concluyente en algún punto, es que cuando la enseñanza queda delegada a la realidad, al lugar y ambiente donde hace su práctica el estudiante, en algún punto lo que está por detrás funcionando es la noción de enseñanza que se ejemplifica en los postulados de Dewey, una enseñanza que va prescindiendo del docente

148 Esto no implica que la realidad no interpele, solo que no interpela en tanto algo inmediato, práctico, sino en tanto responde a otro discurso, o a otras representaciones y lógicas que se contraponen con las del estudiante, pero que no son naturaleza ni verdaderas, sino que se integran igualmente en una teoría. El fenómeno o la realidad no tiene un sentido propio o verdadero, sino que se le adjudica en el momento mismo en que se dice que la realidad o los hechos muestran otra cosa.

en la medida que el ambiente se convierte en un espacio que facilita el aprendizaje de los individuos.

### 3.6.5. La enseñanza comprendida mayoritariamente como método

Como se ha visto en el análisis realizado, la enseñanza queda relegada a los dispositivos, a la implementación del conocimiento acumulado. Como si frente a la frase: “la enseñanza es la transmisión de conocimientos”, la enseñanza quedara pegada a la palabra transmisión y separada de la palabra conocimiento. Con la separación técnica entre transmisión y conocimiento, la transmisión como modo, forma de enseñanza, se puede poner en el análisis de la didáctica para implementar nuevas formas. Sin embargo ¿cómo se puede pensar la transmisión de un conocimiento, su facilitación, o el método que se quiera, sin pensar sobre su producción?,<sup>149</sup> ¿no es en la relación con su producción que el conocimiento guarda algo de verdad? Entonces la enseñanza que busca la verdad de las cosas, ¿no debería preocuparse por enseñar al respecto del marco en que ese conocimiento es producido?, ¿develar las condiciones de posibilidad de que tal conocimiento sea o no verdad? Enseñar, más que una metodología de transmisión, ¿no es una puesta en común del conocimiento y el saber, una relación cercana con el conocimiento donde algo es transmitido inevitablemente?

Pero en este sentido, el resultado es bastante claro, la enseñanza en general, es comprendida solamente como los modos en que el docente facilita, y en el mejor de los casos, comparte el conocimiento. No aparece con la misma contundencia en los docentes la necesidad por la relación directa con el conocimiento con el cual éste se encuentra en situación de producción, sino por guiar al estudiante en su propio proceso de hacerse del conocimiento que la propia práctica le brinda, en tanto un “conocimiento práctico” o con Behares (2008b) podríamos decir un “saber - hacer”. Al margen de que igualmente, en todos los casos, nunca sería un conocimiento inmediato.

149 Aun más, el conocimiento sobre la transmisión y los métodos radica más en la condición de posibilidad de estos, que en la variedad de los mismos.

Nuevamente aquí la enseñanza aparece en función de lo que los individuos deciden hacer con ella, justamente, porque por ser un instrumento, un método, es manipulable. En cambio, si la enseñanza se la piensa en términos estructurales, donde la relación entre docente y estudiante está dada, retomando los planteos de Chevallard (1991), por la proximidad que estos tengan respecto al saber, entonces no será posible adaptar esa relación a la voluntad. Menos aún lograr una distribución arbitraria del poder, a menos que el saber no sea priorizado, y se instrumente un espacio donde todos tengan la misma relación con el saber, para lo cual necesariamente debe haber un recorte del conocimiento en función de que se trate de algo que todos conocen. Pero entonces, ¿sería posible la enseñanza? Como ya se consideró en el segundo capítulo, la enseñanza requiere de asimetría, pero esta asimetría no depende de títulos o certificados, sino del saber. Que los lugares de quién enseña y quién aprende sean más fijos o más rotativos dependerá del conocimiento convocado para cada situación. Ahora, ¿no parece lógico que el docente, o cualquiera que tenga un cargo rentado para ejercer la docencia, que le sea encomendado tal fin, tiene que procurar estar siempre a la avanzada del conocimiento de su campo disciplinar?, a menos que el docente sea convocado para un espacio donde el conocimiento particular con el que trabaja no sea requerido. La pregunta allí sería: ¿por qué sería convocado entonces? Es lógico pensar también, que cuando se trata de una práctica pre-profesional, otros conocimientos se ponen en juego ante un espacio social de encuentro de diferentes actores. Ahí, el rol de enseñante podrá variar de acuerdo a la razón estructural ya mencionada, pero en ocasión que el conocimiento puesto en juego obedezca al conocimiento del docente, o del ejercicio de la profesión que el estudiante está desarrollando, será el docente quien tenga, sin ningún sentido de opresión, la responsabilidad por la enseñanza.

Desde este entendido, la enseñanza tradicional o nueva, no podrá sino establecer asimetrías, las cuales pueden o no implicar una verticalidad en términos de intención de dominio del docente sobre el estudiante, o del profesional de un campo sobre el que no lo es.<sup>150</sup> Como se analizaba en los planteos de Foucault, desde el campo de las representaciones,

<sup>150</sup> Sin lugar a dudas entran en juego allí aspectos más vinculados a la ética, elemento a ser analizado en las prácticas de los estudiantes, pero la búsqueda de no dominar o manipular intencionalmente a otros en beneficio de los objetivos propios, o de ampliar las cuotas de poder personales o institucionales, no puede eliminar las relaciones de poder establecidas por el saber en el registro imaginario, en la ficción de quienes participan del espacio y otorgan cuotas de poder a quien sabe. Ese poder se mantiene por más participación que tenga el otro en el espacio de encuentro, a menos que participe en el saber, y para eso se precisa de la enseñanza. Que la situación de enseñanza sea del otro hacia el docente o el estudiante de práctica, también es posible si el conocimiento requerido no es el que el docente se encuentra trabajando, o el de la profesión

el saber es poder y el poder requiere de saber, pero es un poder que de todos modos no se puede repartir a voluntad, ni reprimir sin reprimir el saber. En todo caso, si hay una forma en que se podría apelar a establecer una relación más igualitaria en cuanto al poder, es en la enseñanza del saber y no en su ocultamiento para crear ámbitos de supuesta horizontalidad.

Como se pudo observar, en la representación de algunos docentes parece ser que la enseñanza apelara a figuras autoritarias, al punto de preferir abandonar el término. Pero, ¿cambia algo con el cambio de terminología? Se puede establecer una coincidencia respecto a la intención loable subyacente del planteo de evitar prácticas autoritaristas, de dominio intelectual, pero no es evitando la enseñanza que esto es posible, sino introduciéndose en ella desde el campo teórico. Develando sus estructuras para comprender su funcionamiento y poder establecer, ahí sí, un marco metodológico que priorice el saber y no se quede solo en la buena voluntad de reconocer al otro.

Este reconocimiento relevante, legítimo y válido en todos sus sentidos, fundamentalmente en el sentido político, ¿se da en poner al otro artificialmente en un lugar de supuesto saber, u ofreciendo espacios de enseñanza de calidad con el mayor avance que se tenga en la producción respecto a ese saber? Esto no implica negar que el otro sabe, es evidente, pero si la Universidad está en el territorio trabajando con otros, donde el campo disciplinar de la profesión en cuestión es necesaria, el mejor papel que un docente y un estudiante puede desarrollar, no es la búsqueda de lo que el otro sepa, sino de ofrecer lo mejor de la disciplina.<sup>151</sup> La enseñanza, sea del docente con el estudiante, o con otro, no puede partir de lo que el otro conoce, más allá que lo que conoce deba ser integrado, sino de lo que no conoce. En ese espacio el punto de partida es la falta, al igual que en todo proceso de investigación. Ciertamente que la apuesta a un diálogo emerge como un parámetro deseable, que de hecho la solución de un problema social implica el conocimiento de varias disciplinas y de las personas afectadas por el problema, pero, bajo el análisis anterior, ¿es el diálogo, el problema, la realidad, lo que establece la enseñanza? Debe entenderse bien este punto. No se

implicada, pero ese no puede ser el centro, porque no sería una práctica sobre el campo profesional en cuestión, o de lo contrario hay una falta de conocimiento del campo profesional propio que el docente debería buscar continuar desarrollando. Aquí, nuevamente, la investigación se establece como motor de una mejor enseñanza, más que los métodos de transmisión del conocimiento. Lo que puede convocar a mejorar la enseñanza es la falta de saber y la tarea de seguir produciendo conocimiento en ese campo.

<sup>151</sup> En el campo del trabajo en lo comunitario, el conocimiento de otras disciplinas, de otros profesionales o de actores sociales es generalmente muy válido para el problema en cuestión. Nuevamente, el estudiante puede aprender de estos si la relación con el saber de los mismos es más cercana que la del estudiante.

niega la necesidad del diálogo y de saber que es la mejor manera de llegar a solucionar un problema o a transmitir un conocimiento, pero la enseñanza, estructuralmente, no se define por lo que el otro sabe, sino justamente por lo que no sabe.

### 3.6.6. La supremacía del aprendizaje al momento de pensar la enseñanza en la experiencia

Evidentemente que las referencias al aprendizaje encierran una predominancia de pensar la enseñanza dentro de la didáctica contemporánea, donde la preocupación teórica es sobre el método y no sobre el saber. El problema allí es que, si bien parece ser una forma de contemplar más las diferentes formas culturales, los diferentes intereses, posibilidades personales o condiciones y disposiciones para aprender, lo que se deja en un segundo plano es el conocimiento, y como se veía en el marco teórico, ¿hay otra forma de cambiar las condiciones de poder de quienes no saben sobre un campo, que no pase a su vez por el saber, por el trabajo sobre el saber? En este sentido mismo, ¿se puede develar las formas de dominio y poder sin el funcionamiento del saber? Entonces, una verdadera pretensión de una enseñanza de todo y para todos, ¿pasa por adaptar el conocimiento a los intereses, a lo significativo, a lo posible, y por esto mejorar los métodos para hacerlo, o pasa por revalorizar el lugar del conocimiento y el saber? Es decir, por generar las condiciones sociales para un mayor y mejor acceso a los espacios de enseñanza, por apelar a que los docentes tengan cada vez más una relación exquisita con el saber.

Así, la fuerte influencia de las corrientes de la psicología, ya sean de carácter más conductual, donde cobra sentido la barra entre enseñanza-aprendizaje, o de carácter más cognitivista donde cobra sentido la idea de aprendizaje significativo, el tema de partir de qué trae consigo el que aprende, cómo aprende, y qué le interesa o necesita aprender, se pueden transformar en las preguntas básicas que orientan la tarea de la enseñanza. La enseñanza debe ofrecerle algo significativo al estudiante. Una pregunta aquí podría ser: ¿si lo significativo tiene que ver con la significación, quién determina lo que verdaderamente significa algo, el conocimiento o el interés del individuo? Y en todo caso, si significativo remite más a la importancia que el otro le otorga a algo, ¿lo que importa en enseñanza se determina por intereses individuales o sociales?

Seguramente esto trae a colación la discusión sobre dónde se define qué es lo importante para la sociedad. Cuáles son los espacios o sectores que detentan el poder de definir lo importante, y lo importante a quién beneficia o qué formas del *status quo* sostienen y perpetúan. Para esto los planteos de Foucault y Bourdieu, sobre poder y autoridad pedagógica respectivamente, que someramente se hicieron en el marco teórico, permiten establecer un análisis interesante y pertinente. De todos modos aquí es más que importante afirmar que la lucha por el poder de definir lo importante, probablemente no se corresponde totalmente con las iniciativas en el aula de recoger los intereses individuales, sino más bien con la lucha de clases, o de los sectores explotados, oprimidos, discriminados, excluidos de la participación política, económica y cultural. El interés de un individuo no representa necesariamente al interés de un sector, ya que el interés de un sector social se define justamente por no ser el interés de un individuo, la emancipación individual más que a un carácter de liberación social, se la puede asociar a un interés burgués y liberal. El individuo en su soledad siempre estará a merced del discurso dominante, de su reproducción, del embrujo de establecer qué es lo interesante. Como plantea Benjamin (2015), el individuo en la soledad produce la novela, sobre la cual todos ya sabemos el final, un único final, un modelo a seguir donde se encierran todas las representaciones, la centralidad del individuo liberal.

De este modo resulta del análisis que la cuestión del aprendizaje surge con mayor relevancia que la cuestión del conocimiento y el saber, al momento de ser pensada la enseñanza. La enseñanza es asociada a la necesidad de pensar cómo aprende el otro, cuál es su interés, qué le es significativo, qué le es útil, más que a considerar qué cosas del orden del saber deben ser puestas a funcionar en ese espacio de práctica pre-profesional, como para que se estructure el escenario donde quizás alguna experiencia sea posible.

### 3.6.7. Entre la enseñanza y la experiencia hay una relación básicamente práctica

La experiencia aparece como un momento estable dado por la práctica. O sea, si bien irrumpe y parece poder socavar la teoría con la que se llega a la práctica, en general de lo que

se ha podido apreciar de parte de los entrevistados, es que la práctica devuelve otra instancia estable más verdadera, al presentarse como la realidad en sí inapelable.

Lo dominante en las representaciones docentes es que la experiencia es básicamente acción práctica, no es una experiencia atada a las implicancias del lenguaje, sino un fenómeno que viene a cuestionar por sí mismo todo lo que pueda estar inscripto en el lenguaje: el pensamiento, la idea sobre algo. Esta idea de confrontación entre experiencia y teoría deja velada la posibilidad de pensar que esa experiencia se conforma en la teoría. Cuando se la interpreta, cuando se la sistematiza, para oponerse o comprobar supuestos ya elaborados en ideas previas, parece ser que parte de un primer momento inicial sin ideas, un momento puro (¿se podría decir mudo?), o donde la idea cuestionadora que emerge de la experiencia es una verdad dada por los hechos mismos y por tanto, si no es posible explicarla, habrá que construir una teoría que de cuenta de esa verdad, que la describa acabadamente, ya que se puede interpretar que la descripción más acabada de la experiencia puede ser, bajo una mirada como ésta, la versión más acabada de la verdad de los hechos.

La oposición entre lo estable (el conocimiento en el orden de lo imaginario) y la falta de saber (la falta en el orden del simbólico) no implica dos dimensiones que se contradicen en sentido irremediabilmente destructivo, ni que se complementan, sino que se relacionan como registros que necesariamente se oponen para funcionar, donde es posible que se ponga en funcionamiento algo como la enseñanza. Siempre la enseñanza implica el conocimiento, el partir de un mundo estable de significados que establecen un parámetro para el pensamiento, para la producción de la idea, pero ese mundo estable de los significados siempre se encontrará opuesto al funcionamiento del significante, que está ahí para marcar el límite del significado, su imposibilidad de establecer la verdad absoluta sobre aquello que pretende dar significado, abriendo la posibilidad de la falta de saber, lo que mueve el conocimiento hasta su borde y lo obliga a dar un paso más allá, a salir de sus límites, a mostrarle su incompletud, a movilizarlo hacia la falta de saber. Ese espacio conflictivo es el que muestra que la enseñanza no puede dejar de reproducir, si en algún punto pretende producir lo nuevo, caminar hacia el mundo inabarcable del saber.



Con esta conformación teórica para comprender este conflicto, en la enseñanza la apelación no es tanto a resolver el conflicto, a salvar las distancias para que todo encaje coherentemente, para que el pensamiento sea eficaz respecto al problema a resolver. Por el contrario, la distancia debe ser marcada, explicitada para ingresar en ella, para ingresar en el punto donde lo dicho no encierra todo lo decible, donde lo vivido no es lo Real, donde el significado único resbala hacia el vacío de lo inconmensurable del saber.

Esto salvaría la preocupación por la experiencia como modelo a seguir y obturador de la experiencia del estudiante. Si así sucediese, es porque lo que se intenta transmitir no es una experiencia, que como plantea Benjamin (2015) cuanto menos anclaje psicológico, podría decirse en el individuo que la transmite, más se integra y hace experiencia en el que la escucha. La experiencia, desde esta mirada teórica, nunca podrá ser un modelo, sino un acontecimiento que moviliza, desestabiliza lo conocido, generando el espacio para que la falta de saber convoque al movimiento de la búsqueda de saber. Esto no porque algo vivido confronta una teoría y solicita una nueva, o produce una nueva al ser descripto, sino porque dentro del campo teórico, lo vivido se devela hacia la experiencia, sale de la mudez de la segunda naturaleza de sentido único.

### **3.6.8. La práctica como centro del ejercicio de la profesión y la teoría como un complemento necesario**

En este sentido, lo vivido se torna experiencia si se inscribe en el develamiento, la deconstrucción lógica que el ejercicio de la profesión generalmente quizás no ofrece en la acción sistemática de la profesión. Tener experiencia en una profesión no es necesariamente tener mucho hecho, actuado, recorrido, ni ser extremadamente hábil, competente, técnico, aunque eso sin lugar a dudas colabore en la orientación de una práctica pre-profesional. Pero como la experiencia, desde una mirada como experiencia del lenguaje, no se remite a la actuación práctica del profesional, sino al grado de cercanía con el saber propio de la profesión, quizás alguien sin un ejercicio basto, pueda hacer experiencia de la profesión al inscribirla en el campo del saber y con esto, de la posibilidad de una enseñanza centrada en el saber.

Por lo cual una práctica pre-profesional, en tanto se piense como lugar posible para la experiencia, seguramente ésta tiene que ser pensada más allá de un ejercicio profesional rutinario, de una acción cotidiana, tanto para el docente que orienta como para el estudiante que la cursa. Un ejercicio rutinario de la profesión, más allá que pueda aportar una sistematización técnica de la acción, no necesariamente implica la incursión profunda en el campo del saber.

Así, no solo es relevante la resolución del problema que se presenta en el ejercicio de la profesión, sino que en términos de enseñanza lo más relevante podría ser el análisis que se pueda establecer respecto a esa resolución, al problema, y a las posibles lógicas que conforman el problema y la resolución como tales. Aprender a lidiar y solucionar son aspectos que seguramente el estudiante, una vez recibido, seguirá trabajando y ensayando en su carrera profesional, y donde priorizando espacios para la reflexión podrá favorecer la transformación continua del ejercicio de la misma, pero la experiencia podrá estar dada más que en el lidiar, en el integrar eso vivido a un aparato teórico que le permita a parte de eso vivido alojarse en un lugar donde sea posible la experiencia.

El oficio práctico como se entendía en la Antigüedad, aporta un conocimiento técnico relevante para el ejercicio profesional sin lugar a dudas, pero reduce el campo del saber a aquello particular donde se dan las condiciones sistemáticas de tal oficio. Sin ellas, si el requerimiento técnico es otro, si la información cambia radicalmente, ¿cuál es el destino de ese conocimiento? ¿podrá eso tener algo que ver con la vorágine formativa de necesaria actualización a las nuevas técnicas requeridas por las nuevas tecnologías, sin la cual el profesional en poco tiempo queda obsoleto? ¿un conocimiento universal o por lo menos laboriosamente producido a partir de una investigación metódica, puede ser rápidamente sustituido? Si la enseñanza se trata de métodos, técnicas, información, seguramente ésta podrá actualizarse en forma casi continua y el valor de lo aprendido es relativo en tanto dura lo que un nuevo método mejor promocionado pueda demorar en surgir. Nuevamente, la enseñanza centrada en ese lugar no prioriza la búsqueda de la verdad, aunque pueda quererla, sino la de la eficiencia y la eficacia, elementos últimos estos que pueden correr al ritmo de la necesidad moderna de producción y consumo. La búsqueda de la verdad de las cosas, ni es progresiva, ni lineal en el tiempo, ni mucho menos tiene relación directa con la eficiencia.



Vista como herramienta, la teoría es del orden de lo que el hombre autónomo manipula. Voluntariamente decide sobre una u otra de acuerdo a la consideración que tenga respecto al problema a solucionar y la posición de los otros involucrados en el problema. Pero si la teoría no es tomada como herramienta, por lo que no es del orden del control del individuo para ejercer determinada acción sobre otros, al margen de que siempre una teoría tenga efectos que impliquen este tipo de situaciones, la valoración de la misma no podrá ser en términos de eficiencia en la resolución de un problema, ni en términos educativos en el sentido de construir un mundo mejor, sino más bien en términos explicativos de develar lo que allí ocurre, independientemente de la voluntad o la necesidad de resolución. Puede no resolver un problema, puede no actuar en acuerdo a una necesidad, o hasta ir en contra de un proyecto político que se quiera llevar adelante, y no por esos quedar fuera de la verdad, sino que justamente en su objetividad en términos de saber, todos estos elementos serán puestos en discusión, a propósito a partir de una teoría y no a la inversa. En este sentido, una práctica no entendida como una acción que confronta la teoría, puede ser fundamentalmente la acción de pensar lo que acontece, de comprender algo de esa realidad al margen de la intención de transformarla. Lógicamente, esa acción podrá tener luego efectos de cambio sobre los actores involucrados, se podrán pensar políticas en acuerdo a esto, pero la búsqueda de la verdad no necesariamente se debe corresponder con una solución, y seguramente se verá recortada cuando deba transitar solo por los límites que le demarca la ideología.

### 3.6.9. La función del docente orientador como facilitador

Se pudo observar que la tendencia de los docentes es a dar las mayores libertades posibles a los estudiantes a la hora de pensar la orientación. No imponer y facilitar que emerja desde el estudiante las respuestas necesarias, parece ser un lugar común sobre el que se apoyan la mayoría de los docentes.

Pero, en algún punto como se vio en los planteos de Tenti Fanfani (2005), la liberación del estudiante a su propio proceso, a su propia reflexión como lo principal, antes que la intervención del docente, quién más bien facilita el espacio de experimentación y autoreflexión, podría estar dejando en una soledad teórica al estudiante. Aunque se pueda

sentir muy acompañado, sostenido y comprendido en su práctica, a nivel del relacionamiento con el saber puede estar quedando en un plano solitario. ¿Quién, si no el docente, marca la falta que moviliza el conocimiento?, y marcar la falta no solo es establecer la pregunta, sino transmitir el marco teórico desde donde se pueda comprender dicha falta. A menos que, nuevamente, recurramos a la figura de la realidad empírica y fenoménica como agente de enseñanza y el docente como alguien que no necesariamente se vincula con la producción de conocimiento en el campo del saber que convoca esa práctica, como alguien que no necesariamente debe tener conocimiento profundo y lo más acabado posible del tema en cuestión.<sup>152</sup>

Si bien esto no implica pensar que el docente cuenta con todas las certezas, y la incertidumbre en éste puede ser entendida como enfrentarse a la falta de saber, elemento central en la enseñanza desde la perspectiva del acontecimiento didáctico, en tanto es eso que convoca a la relación con el saber al docente, que lo desafía y lo obliga a la búsqueda, de todos modos no puede ser lo mismo para el estudiante. Es cierto que siempre lo que sucede y las reflexiones que los estudiantes y actores sociales tengan pueden poner al docente en el campo de la incertidumbre, pero en la medida que ese docente fortalezca su relación con el campo de saber particular de la práctica profesional, el acto que lo ponga en situación de incertidumbre tendrá que recorrer un mayor camino. Quizás en ese sentido, la enseñanza camina por habilitar y marcar las incertidumbres en un intento a establecer las mayores certidumbres posibles, en un campo donde siempre la incertidumbre volverá a emerger y se deberá trabajar con ella como estructura y acontecimiento.

De todos modos, la impronta no intervencionista sobre lo que hace el estudiante que los docentes plantean, una impronta de autonomía, es en algún punto claramente necesaria por tratarse de una práctica que debe exponer al estudiante al ejercicio de la profesión, y no a ser

152 No está de más reforzar la idea de que el docente, por la propia lógica sobre la enseñanza como acontecimiento y estructura que se explicó en el marco teórico, nunca tendrá un conocimiento totalmente acabado sobre el tema en cuestión, ya que la producción de conocimiento es infinita en tanto siempre existirá la falta. Pero, cuando aquí se refiere a tener un conocimiento más acabado, significa que la relación del docente con el saber, a diferencia del estudiante que se renueva con cada generación, siempre debe estrecharse más. Por tanto, un docente que más pueda aportar en términos de enseñanza, irá estableciendo el umbral donde es convocado por la falta cada vez más lejos, mientras que el estudiante, en general, siempre continuará llegando con un mismo umbral. Por eso, inevitablemente, un docente que investiga y profundiza en el campo de saber que le compete, siempre se encontrará en una situación de asimetría cada vez mayor con los estudiantes.

un mero espectador de lo que hace otro con mayor trayectoria en el campo. Es lógico y necesario en una propuesta de enseñanza de una práctica pre-profesional, ubicar al estudiante como actor y no como espectador de la obra. Pero si se considerara la enseñanza, no como direccionar la acción, ni elaborar el proyecto del estudiante, sino como evocación de la falta, de la falta en la relación del estudiante con el saber implicado en ese espacio de práctica pre-profesional, que no necesariamente sea la misma falta que la del docente, más que un acompañar, la función del docente ahí es la de marcar la irrupción de esa falta. No es tanto un construir juntos con cierto sentido de igualdad, sino un poner en situación de problema al estudiante. No solo un problema a ser resuelto técnicamente, de los cuales también hay que poder intervenir para aportar a la sociedad, sino un problema del orden del conocimiento y el saber, que desestructure lo que el estudiante pueda estar elaborando en forma directa de lo recogido desde la práctica. Que ponga una solución de continuidad a lo dado como dominante en la emergencia de la práctica. Ese quizás podría ser un aporte de la orientación en relación al saber, enfocado en la enseñanza más que en el aprendizaje y en los aspectos técnicos, necesarios, pero que quedan en el plano del saber hacer, más que de la cercanía a la producción de conocimiento en relación a la teoría.<sup>153</sup>

Todo esto no quiere decir que la reflexión y la conceptualización no surjan en las nociones de los docentes sobre la función de orientar, pero como ya se mencionó, no es sobre lo que más insisten. Aparece, pero en un grado de relevancia menor, y siempre con la tendencia a que no limite o le imponga nada al estudiante. Cuando la enseñanza, la intervención del docente, que por el marco que se ha dado en este estudio tendría que ser uno de los elementos fundamentales de liberación al pensamiento, que lo saque del estado mudo de la naturalización de las cosas, la misma parece ser algo que hay que ofrecer, pero en menor medida. Parece haber implícita una ecuación, ecuación que en este análisis se comprende como contradictoria: cuanto más se transmite, más se impone y menos libertad tiene el estudiante. ¿No debería ser la transmisión del saber lo que en algún punto posibilita la liberación?<sup>154</sup>

153 El saber hacer, técnico, se comprende muy relevante también, especialmente en prácticas pre-profesionales, y seguramente tienen más que ver con un aspecto de ensayar o experimentar, pero si la experiencia se entiende desde el orden del saber, no se puede alejar de las formas de funcionamiento de la producción de conocimiento, donde el conocimiento técnico juega un papel, pero no central, y en función del saber, no siendo al revés, como cuando el centro son la técnica y el método, representados en el saber hacer que es más del orden ensayístico.

154 Esto sin entrar en cuestiones como si existe algo como la liberación, discusión por demás interesante pero que no es pertinente a este trabajo.

Una vez más cabe destacar que, en este análisis, no se pretende desvalorizar ni excluir de la integración a la discusión y al debate, lo que ha vivido el estudiante en el territorio. Estos elementos son importantes a ser analizados y desarrollados en un espacio de taller o reflexión, en especial en este tipo de unidades curriculares, donde lo que el estudiante vive toma relevancia para el propio estudiante y hace a su formación como profesional. La cuestión es valorar cuándo una propuesta está anclada en la enseñanza y por tanto se pone en circulación las cuestiones relativas al conocimiento y el saber, y cuándo son cuestiones del orden de brindar información, de la contención, el acompañamiento, elementos necesarios estos últimos, pero que no hacen al centro de la enseñanza.

En este sentido, cabe el siguiente análisis respecto a la noción de distribución del poder en la enseñanza del orientado. Coherente y conducente con el marco de pensamiento de la didáctica, especialmente en aquellas corrientes que comprenden la enseñanza y el aprendizaje como un único proceso indisoluble, un cambio metodológico puede llevar a horizontalizar las relaciones y diluir el poder. Sin embargo, para el análisis que aquí se propone, y el marco de referencia teórica, la relación entre poder y saber no es tan sencilla de establecer como si fuera del manejo de los individuos. El saber se autoriza por sí mismo, y eso, sin lugar a dudas tiene efectos de poder, pero más allá de la voluntad de un individuo. La producción en un campo de saber y no en otros, la legitimación contractual según las instituciones hegemónicas de un conocimiento y no de otro, también tiene efectos de poder y seguramente implica una disposición ética de los individuos y colectivos, pero la estructura propia del saber en tanto búsqueda de la verdad, en un sentido propio, intrínseco, inmanente, no depende directamente de esas estructuras de poder institucional, a menos que no se esté en el camino del trabajo en orden al saber, sino en el de la justificación ideológica de determinada acción. Pero visto a la inversa, ya que la Universidad, como institución, si bien se preocupa por la producción de conocimiento, no es la única instancia de producción y transmisión del conocimiento, se podría pensar que si un colectivo o institución al margen de la Universidad, se preocupa por el saber y produce conocimiento, la relación de poder con respecto al otro será la misma que la que puede establecer un docente de la Universidad. Tampoco, el vecino, el obrero, el político, el estudiante, o cualquier otro, teniendo relación con un saber a transmitir, podrá horizontalizar la cuota de poder que le es otorgada. El diálogo podrá ser horizontalidad en



términos éticos de consideración del otro en un plano de igualdad en derechos, en ser ambos ciudadanos, pero a nivel del saber, el diálogo, al menos en términos de enseñanza, siempre será a través de la asimetría, no por voluntad de los participantes, sino por efectos del saber.



### Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Consideraciones finales

De lo analizado en el segundo capítulo, resulta posible el establecimiento de una distinción clara entre dos posibles relaciones cuando se habla de experiencia y enseñanza. Se presentan por lo menos dos formas radicales y podría decirse opuestas de entender a la experiencia: la experiencia como estructura y acontecimiento que tiene su condición de posibilidad en el lenguaje, y la experiencia como método del individuo que encuentra en el lenguaje el instrumento para una comunicación transparente de ésta. La primera al margen de la voluntad del individuo y en el límite con un Real inaccesible que funda la posibilidad de ésta, y la segunda anclada en la voluntad del individuo en su relación con una realidad dada y accesible<sup>155</sup>. Lo mismo sucede con la enseñanza: la misma puede ser entendida como acontecimiento didáctico, estructurada sobre el funcionamiento del lenguaje, o como didáctica, entendida como método programado por el individuo en su voluntad de transmitir un conocimiento o de facilitar un aprendizaje. La enseñanza como acontecimiento didáctico, al igual que la primer forma de comprender la experiencia, mantiene una relación con el saber en tanto funcionamiento de los tres registros, en cambio la enseñanza como didáctica tiene una relación técnica con el saber, en tanto se relaciona básicamente con el saber hacer para la conformación de un método.

Con claridad aquí se establecen las posibles relaciones entre una experiencia del lenguaje y la enseñanza como acontecimiento didáctico, y una experiencia del individuo y la enseñanza como didáctica. Las consideraciones conceptuales alrededor de una y otra relación ya se han desarrollado a lo largo del segundo capítulo. La verdad, el saber, el lenguaje, el sujeto, la naturaleza, se han estimado en función de una y otra forma de concebir la relación posible entre experiencia y enseñanza. Ambas relaciones parecen tener un camino lógico de pensamientos opuestos entre sí al momento de desarrollar dichas consideraciones conceptuales y coherente al interior del marco de cada relación. Esto establece la posibilidad de aportar un marco conceptual para el análisis de las contradicciones en las que se puede ingresar, al momento de la enseñanza, cuando no se tiene claridad sobre la noción de experiencia.

155 Ya sea que el acceso a esa realidad esté dada por el experimento, donde el individuo objetiva la situación, o por la vivencia, donde el individuo subjetiva la situación.

Es evidente que el encuadre de la actividad cotidiana de la enseñanza, la impronta misma de la situación de enseñanza, va a estar marcada por una suerte de contradicción esperable. Siempre el análisis permite diferenciar, esclarecer, aquello que de por sí no va a funcionar nunca de un modo absolutamente esclarecido, para el caso, el funcionamiento concreto y singular de las instancias particulares de enseñanza, en este caso, la orientación de las prácticas pre-profesionales. De este modo, el marco conceptual producido no pretende lograr una enseñanza ejemplar, establecida en una coherencia lógica absoluta sobre uno de los entendidos respecto a la relación aquí en cuestión. No se plantea como manual para una buena práctica de enseñanza. Solo se propone un lugar desde el cual poder analizar la enseñanza de la orientación a fin de avanzar en su entendimiento. Los efectos sobre la propia enseñanza que eso pueda implicar escapan a las hipótesis que acá se puedan formular, aunque sea evidente que tener nuevos elementos teóricos para pensar el ejercicio de la enseñanza podrá colaborar con transformaciones en la puesta en marcha de ese mismo ejercicio, lo cual cumple con la finalidad de aportar desde este estudio al campo de la enseñanza, especialmente la universitaria.

Con lo anterior se pretende plantear aquí que la orientación de una práctica pre-profesional no escapa a las contradicciones de fundir las diferentes formas de entender la relación con la experiencia que en este estudio se demostraron. Eso resulta con claridad del análisis de las entrevistas y los documentos. En más de una ocasión los docentes establecen consideraciones que resultan por momentos coherentes con la línea de pensamiento que van desarrollando, y por momentos contradictorias, o simplemente no logran anudar cruces sobre los cuales es necesario establecer una claridad conceptual, la cual no necesariamente haya sido desarrollada por éstos para la particularidad de la enseñanza en la orientación de las prácticas. En esa falta de saber sobre estos cruces conceptuales, como la relación entre teoría y práctica, las implicancias del lenguaje, la diferenciación con la vivencia, entre otras, es el espacio vacío para pensar las prácticas, donde esta investigación ha pretendido aportar elementos concretos que permitan seguir estudiando la enseñanza en la orientación de las mismas.



Estos aportes no tienen por finalidad una utilidad para determinar un método de orientación innovador, sino que pretenden establecer una ruptura con las formas dominantes de pensar la relación entre experiencia y enseñanza en las prácticas pre-profesionales. De este modo, se establece un intento de develar cierto funcionamiento que habilite a pensar que esta relación, no está acabada en las consideraciones habituales que se tienen sobre la misma. Así también, establecer y exponer el discurso y la estructura lógica que subyace a las consideraciones que habitualmente se realizan sobre la relación entre experiencia y enseñanza, siendo este otro resultado que aporta al campo de la enseñanza, al poder visualizar el ejercicio de ésta por parte de los docentes desde un nuevo enfoque y comprendiendo en forma más acabada el propio ejercicio. O sea, aportando elementos para la revisión de sus propuestas de enseñanza.

En este sentido, resulta que la experiencia del lenguaje está marcada por la instancia misma de relación con el saber, en cambio la experiencia del individuo está marcada por el método por el cual se accede al saber. Se puede decir que en la primera el saber se corresponde con una estructura de tres registros: saber hacer, saber en falta e imposible saber, mientras que en la segunda el saber se corresponde absolutamente con la noción de conocimiento, en tanto el saber no es efecto de la falta, sino el resultado acabado y estable de la representación imaginaria sobre algo. O sea, en la primera el saber tiene que ver con una estructura en funcionamiento, en la segunda es un producto acabado, verificado y validado, que será superado por un nuevo producto que invalide o complemente al anterior. Por tanto en una y otra las consideración sobre el saber, al margen de la voluntad de las representaciones de los docentes, no son las mismas, y eso tiene efectos al momento de pensar una orientación, ya que define lugares distintos en los que el docente se coloca en relación al saber.

Así como éste, otros resultados han emergido de los análisis que permiten establecer la lógica discursiva que constituye a las nociones con las que los docentes entrevistados piensan la enseñanza. No se describirá aquí lo que ya se dio como resultado, pero se puede concluir que la enseñanza en las prácticas pre-profesionales, para dichos docentes, se centra mayoritariamente en lo técnico - metodológico y en la transmisión del conocimiento relativo a las implicancias de la actividad profesional. Las cuestiones relativas a la relación entre conocimiento y saber quedan en un segundo plano respecto a las primeras. Esto no quiere



decir que los docentes no las consideran, sino que el grado de importancia parece estar dado de este modo, y que sobre el conocimiento específico del enseñar, en este caso la orientación del docente, la enseñanza se considera en tanto didáctica, como un método para transmitir conocimiento o facilitarle el aprendizaje al estudiante.

Asimismo, en relación al conocimiento, la práctica resulta en oposición a la teoría, siendo valorada en primera instancia la práctica, de la cual surge la experiencia, y entendiéndose luego como necesario que entre en relación con la teoría. En este sentido la teoría se entiende como secundaria y puesta en función de la práctica, para ser comprobada, refutada o reelaborada. En esta forma de entender la relación entre teoría y práctica hay dos fuentes de conocimiento distintas, una dada por la teoría y otra por la práctica sobre la realidad. Se puede decir que en el fondo es concluyente el establecimiento de una lógica discursiva dicotómica a la hora de pensar el conocimiento, donde el mismo es resultado de métodos diferentes, y su validez depende más de la legitimidad alcanzada, donde entran en juego las relaciones de poder, que de la relación establecida con la pretensión de verdad. Así se intenta revalorizar el conocimiento producto de la práctica. No se visualiza una estructura del conocimiento y el saber que funciona independientemente a las legitimidades voluntarias de los individuos, grupos o instituciones.

Estas consideraciones anteriores parecen tener dos efectos claros: por un lado el docente es ubicado en la figura del que facilita al estudiante el conocimiento que éste recogerá de la práctica misma, por otro, el conocimiento que se pone en juego es fundamentalmente técnico y hace básicamente al ejercicio de la profesión. En menor medida, los docentes se ubican en el lugar de quien transmite al estudiante un marco conceptual desde el cual poner en cuestionamiento la práctica, desestructurarla para desnaturalizar lo que aparentemente es un ejercicio dado en la profesión. Si bien es correcto y necesario que el estudiante recoja de la práctica informaciones, habilidades y destrezas que solo las puede desarrollar en la misma, éstas informaciones y habilidades deberían pasar por el análisis teórico que permita ver más allá de las mismas. Aunque eso no implique necesariamente un cambio útil para dicho ejercicio, sino un conocer las implicancias que subyacen al mismo, las cuales igualmente podrán redundar en un futuro cambio.



En este sentido, este análisis no propone desvalorizar el conocimiento adquirido por el propio ejercicio pre-profesional, por lo que el estudiante viva, por lo que otros actores puedan enseñarle, sino destacar que ese conocimiento no escapa a determinadas lógicas y estructuras teóricas que hacen posible que sea un conocimiento, surja de donde y quien surja, y que está inmerso en una historia y determinación cultural que no es ni natural, ni inmediata, y que por tanto debe ser sometida a un proceso de crítica y develamiento, el cual no se puede realizar sino desde un enfoque teórico. Si bien, el ejercicio instrumental de una profesión puede parecer ajeno a las implicancias culturales e históricas de ese ejercicio, en realidad no lo es.

La práctica y la experiencia se vuelven uno en las formas de pensarlas que los docentes establecen. La práctica es para el estudiante el lugar de la experiencia, desde donde se construye un conocimiento diferente al que pueda ofrecer la teoría; a veces irrefutable por ser la realidad misma la que determina su validez. Así, la experiencia se anuda más al aprendizaje del estudiante que a la enseñanza del docente. La relación con la enseñanza es fundamentalmente en el sentido en que el docente pueda facilitarle al estudiante que este realice su experiencia al desarrollar su práctica. Al no vincularse tanto con las cuestiones relativas al saber, la relación entre experiencia y enseñanza se vuelve metodológica en sí, y a su vez, tiene como conocimiento sustancial lo metodológico del ejercicio profesional<sup>156</sup>.

Se puede concluir que la enseñanza para los docentes entrevistados es comprendida básicamente como didáctica, como un método de enseñanza, y que la experiencia se relaciona en tanto forma por la cual el estudiante aprende desde la realidad misma, con la guía del docente que le facilita la posibilidad de realizar esa experiencia.

Cabe destacar nuevamente que la preocupación por el conocimiento en los docentes está presente, que no entienden una práctica anclada en el puro hacer, en el activismo. Tampoco creen que la figura del docente sea secundaria. El compromiso que se plantean con el estudiante y los grupos con los que se hace la práctica comunitaria es por demás elevada. Estos últimos son elementos que no se han destacado aquí por no ser el centro del estudio de esta investigación, pero es necesario dejarlos resaltados. Pero, el análisis de las

<sup>156</sup> También se integra con relevancia importante las cuestiones educativas, como una ética profesional que es más que vital para el ejercicio de toda profesión, pero por tratarse de elementos de un plano más educativo que de enseñanza, de acuerdo a la diferenciación que ya se realizó oportunamente, esa dimensión no es de relevancia para este estudio.

representaciones recogidas en los docentes y los documentos, permiten establecer un discurso en el cual se encuentran implicados los elementos que se han elaborado en el marco teórico, al respecto de las consideraciones sobre enseñanza y experiencia.

En esos discursos operan lógicas y nociones sobre experiencia y enseñanza que obedecen a las teorías que ya se esbozaron, más allá de la consciencia que sobre eso se pueda tener y la voluntad de sostener determinada forma de enseñar. Esto no quiere decir que exista una forma correcta de enseñar pensando la relación con la experiencia, eso ya sería un juicio valorativo que no se pretende desarrollar aquí. Lo que sí se ha pretendido es determinar lo que está subyacente en los discursos y que determina ciertas formas de relación con el saber, relación que en el caso de lo universitario es de gran importancia. Por tanto no hay una forma de enseñanza y de experiencia correcta, solo que las diferentes concepciones sobre estas dos implican diferentes concepciones sobre el saber, y en algún punto sobre la función de la Universidad. Intentar esclarecer en parte estas consideraciones, fue el propósito de esta investigación, a fin de proporcionar elementos para continuar pensando la Universidad y la relación entre enseñanza y saber, en esta ocasión desde la determinación de la experiencia.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Fuentes documentales

P.S.T.C.E.C. (2017). Programa del seminario taller – trabajo de grado de Comunicación Educativa y Comunitaria. Instituto de Comunicación – Licenciatura en Comunicación. FIC – UdelaR.

I.A.T.S. nivel I (2016). Proyecto Integral Nivel I . Opción “Infancia, Adolescencia y Trabajo Social. Sujetos, políticas y ejercicio profesional”. Programa 2016 – Plan de estudios 2009, Lic. en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales – UdelaR.

I.G.U.N.P. Programa curricular de la Unidad de Nivel Profesional de la Licenciatura en Nutrición. Escuela de Nutrición – UdelaR.

N.I.P.N.P. Normativa Interna de las Prácticas de Nivel Profesional. Licenciatura en Nutrición, Escuela de Nutrición – UdelaR.

P.E.A.C.E.C. (2011). Hacia la construcción del Área de Comunicación Educativa y Comunitaria 2011–2015. A.C.E.C. - FIC – UdelaR.

Rodríguez Dos Santos, A. C. (2015). Guía de prácticas y proyectos . Familia, Políticas Públicas y Psicología Comunitaria. Programa Psicología Social Comunitaria. Psicología – UdelaR.

Rodríguez Dos Santos, A. C. et al. (2015). Caminos en la formación en Psicología Social Comunitaria: procesos y rupturas. En: *Psicología, conocimiento y sociedad*, v 5, n°2, nov/abril. Disponible en: <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/269/248> Acceso 15-10-2017

S.C.O.P. nivel I. (2016). Proyecto Integral nivel I . Opción “Sujetos Colectivos y Organización Popular”. Programa 2016 – Plan de estudios 2009, Lic. en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales – UdelaR.



S.C.O.P. nivel II. (2016). Proyecto Integral nivel II. Opción “Sujetos Colectivos y Organización Popular”. Programa 2016 – Plan de estudios 2009, Lic. en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales – Udelar.

## Referencias bibliográficas

- Adorno, T. (1993). *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Adorno, T. (1994). *Actualidad en filosofía*. Barcelona: Altaya.
- Adorno, T. (2012). *Sobre la metacritica de la teoría del conocimiento. Tres estudios sobre Hegel*. Obras completas 5. Madrid: Akal.
- Adorno, T. (2015). *La Crítica de la razón pura de Kant*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Agamben, G. (2001). *Medios sin fin. Notas sobre la política*. España: Pre.Textos.
- Agamben, G. (2002). *Homo Sacer I. El poder soberano y la nuda vida*. Madrid: Nacional.
- Agamben, G. (2011). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2014). *Estado de excepción*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agamben, G. (2016). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Agustín De Hippona. (1947). *De Magistro/El Maestro*. Madrid: Obras de San Agustín en Edición Bilingüe, Biblioteca de Autores Cristianos.
- Althusser, L. (2002). *Para un materialismo aleatorio*. Madrid: Arena Libros.
- Alonso, L. E. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: Delgado, J. M. & Gutiérrez, J. (editores) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Aquino, T. (s. XIII/2008). *El Maestro. Cuestiones disputadas sobre La Verdad, c.11. Suma Teológica I c.117*. Lima: Fondo Editorial, Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Aristóteles. (s. I. aC/2013). *Metafísica*. Madrid: Gredos.

Arendt, H. (2013). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Bassani, J. et al. (2013). Corpo, educação, experiência: modernidade e técnica em Walter Benjamin. En: *Educação*. v 36, n°1, pp. 77-87. jan/abr. Porto Alegre. Disponible en: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11736/8743> Acceso: 8-9-2016.

Behares, L. E. (2005). Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: BEHARES, L. E. y S. COLOMBO DE CORSARO (Orgs.) *Enseñanza del Saber - Saber de la enseñanza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Behares, L. E. (2006). “...sed nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere?” Sobre el signo, el habla y la concepción de la enseñanza en Agustín. En: *Voces relegadas del mundo grecolatino*. Montevideo: Unión Latina- FHCE, pp. 120-145.

Behares, L. E. (2008a). De un cuerpo que responda a la palabra. Un retorno a la “teoría antigua” de la enseñanza. En: BEHARES, L. E. y R. RODRÍGUEZ GIMENEZ (Orgs.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: Universidad de la República.

Behares, L. E. (2008b). Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. En: Behares, L. E. (dir.) *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

Behares, L. E. (2008c). Materialidades del saber en didáctica, a partir del concepto de “transposición”. En: Behares, L. E. (dir.) *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

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

Behares, L. E. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: CSIC – UdelaR.

Benjamin, W. (1972). *Illuminaciones II. Baudelaire. Un poeta en el esplendor del capitalismo*. Madrid: Taurus.

Benjamin, W. (1994) Experiencia y Pobreza. En: Benjamin, W. *Discursos interrumpidos*. Barcelona: Planeta Agostini.

Benjamin, W. (2015). El narrador. En: *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica y otros textos*. Buenos Aires: Godot.

Benveniste, É. (1997). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, DF: Fontamara.

- Bordoli, E. (2008). Didáctica: ¿tecnología o disciplina de la mediación? Apuntes para pensar la problemática. En: Behares, L. E. (dir.) *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- Camilloni, A. W. (1994). Epistemología de la didáctica de la ciencias sociales. En: Alderoqui, S. y Aisenberg, B. (coord.) *Didáctica de las ciencias sociales: aportes y reflexiones*. España: Paidós ibérica.
- Camilloni, A. W. (1997). De deudas, herencias y legados. En: Camilloni, A. W. Litwin, E. Davini, M. C. y Souto, M. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós
- Camilloni, A. W. Cols, E. Basabe, L. y Feeney, S. (2011). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. W. et. al. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. W. (2016). *Leer a Comenio. Su tiempo y su didáctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Cardarelli, G. & Rosenfeld, M. (2005). *Las participaciones de la pobreza. Programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica magna*. México: Porrúa.
- Corominas, J. (1987) . *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- Crisorio, R. (2013). Lo sensible y lo inteligible. En: Farina, C. y E. J. Hernández González (comps.) *Cosméticas y Políticas del Cuerpo: Educación de lo Sensible*. (pp. 80-99). Cali: Alfagraphics E U.
- Crisorio, R. (2015). Actividad(es) física(s) versus prácticas corporales. En: Galak, E. & Gambarotta, E. (Eds.). *Cuerpo, educación y política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (pp. 21-39). Buenos Aires: Biblos.
- Crisorio, R. (2016). Sujeto y cuerpo en educación. En: *Didaskomai*, n°7. Montevideo: FHCE – UdelaR.
- Cruz, M. A. et al. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. En: *Cinta de Moebio*, 45, pp. 253-274. Disponible en: <http://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n45/art05.pdf> Acceso 2-11-2017.
- Descartes, R. (1637/1981). *Discurso del método, dióptrica, meteoros y geometría*. Madrid: Alfaguara.

Dewey, J. (1953). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.

Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Dogliotti, P. (2010a). La relación enseñanza-aprendizaje en el dispositivo de las “configuraciones didácticas” de la enseñanza universitaria. En: *Didáskomai*, n° 1. Montevideo: FHCE – UdelaR.

Dogliotti, P. (2010b). Figuras de autoridad y enseñanza. En: *Paginas de Educación*. Vol. 3 n°1, pp. 105-116  
 Disponible en:  
<http://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/issue/view/33/showToc>  
 Acceso: 19-12-2016.

Elías, N. (2009). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Esposito, R. (2003). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Esposito, R. (2009). *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

Fernández, A. M. (2008). Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñando en la didáctica. En: Behares, L. E. (dir.) *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

Fernández, A. M. (2010). Indagaciones preliminares sobre la figura orientación en la enseñanza universitaria. En: *Didáskomai*, n° 1. Montevideo: FHCE – UdelaR.

Fernández, A. M. (2012). Políticas universitarias en la Universidad de la República: las tutorías académicas. En: *Políticas Educativas*. Porto Alegre, v5, n°2, p. 54-74. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/35844/23274> Acceso 15-5-2017.

Fernández, A. M. (2017). *La tutoría académica. Discurso, estructura y acontecimiento. El caso de la UdelaR*. Montevideo: FHCE - UdelaR.

Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de filosofía*. Tomo IV. Barcelona: Ariel.

Freire, P. (1987). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Gómez, G. (1998). *La Universidad a través del tiempo*. México: Universidad Iberoamericana.

Hegel, G. W. (2012). *Fenomenología del espíritu*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Horkheimer, M. (2010). *Crítica de la Razón Instrumental*. Madrid: Trotta.

Jay, M. (2002). La crisis de la experiencia en ña era pos-subjetiva. En: *Prismas*. año 6. n.6.

Jay, M. (2009). *Cantos de Experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1953). Lo simbólico, lo imaginario y lo real. Conferencia pronunciada en el Anfiteatro del Hospital Psiquiátrico de Sainte-Anne, Paris. Inédito. Acceso 10-8-2017: <http://e-diciones-elp.net/images/secciones/documentos/L-53-07-08.pdf>

Lacan, J. (2007). *El seminario X. La Angustia*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2017) *El seminario III. La Psicosis*. Buenos Aires: Paidós.

Larrosa, J. (2006). Sobre la Experiencia. En: *Aloma*. N° 19. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/viewFile/103367/154553&a=bi&pagenumber=1&w=100> Acceso: 5-8-2017.

Lewkowicz, I. (1998). La comunidad entre lo público y lo privado. En: *Campo grupal*, n°2. Buenos Aires. Disponible en: <http://es.calameo.com/read/0000491299208a24f5fae> Acceso: 5-4-2017.

Lorenzo, M. (2011). De visiones y miradas. Una aproximación a la práctica docente. En: Fernández, A. M. y Rodríguez Giménez, R. (Orgs.) *Evocar la falta, la angustia y el deseo del enseñante*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

Marx, K. (1844/1960). *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Madrid: Gredos.

Marx, K. (1845/1975). *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*. México D.F.: Grijalbo.

Pêcheux, M. (2013). El discurso: ¿estructura o acontecimiento?. *Décalages*. V. 1. Disponible en: <http://scholar.oxy.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=decalages> Acceso: 24-1-2017.

R. A. E. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid. Disponible en: [dle.rae.es](http://dle.rae.es)

Ricoeur, P. (1971). Estructura, palabra, acontecimiento. En: Haudricourt, A. et al. *Estructuralismo y lingüística*. Buenos Aires; Nueva Visión.

Rodríguez, Giménez, R. (2007). Breve reflexión sobre la experiencia y el cuerpo. En: *Educação Temática Digital*. Campinas, v.8, n.esp. pp.31-47. Disponible en: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/690>

Rodríguez, Giménez, R. (2008). Conocimiento escolarizado y políticas del cuerpo. En: Behares, L. E. y Rodríguez Giménez. (comp.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: FHCE – CSIC – Udelar.

Rodríguez, Giménez, R. (2010). Saber y conocimiento en la docencia universitaria. En: *Didáskomai*, n° 1. Montevideo: FHCE – Udelar.

Rodríguez, Giménez, R. (2011). Claroscuro de la relación cuerpo-educación-enseñanza. En: Fernández, A. M. y Rodríguez Giménez, R. (Orgs.) *Evocar la falta, la angustia y el deseo del enseñante*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

Rodríguez, Giménez, R. (2012). *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Tesis de Maestría. Maestría en Enseñanza Universitaria. Montevideo: FHCE – Udelar. Disponible en: [http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis\\_raumar\\_rodriguez.pdf](http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf)

Rodríguez, Giménez, R. (2014). Por una lectura posible de la relación cuerpo-educación-enseñanza. En: *Polifonías Revista de Educación*, año III (5), 128-143. Recuperado de <http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar/?q=node/5>

Rodríguez Giménez, R. (2015). La Universidad, el seaber y los saberes. En: *Políticas Educativas*. v8 n°2, Porto Alegre.

Ruiz, I. (2014). J. Ortega y Gasset: El tema de nuestro tiempo. En: *SCIO Revista de filosofía*. n. 10. pp. 177-180. Disponible en: <http://proyectoscio.ucv.es/wp-content/uploads/2015/06/9-Critica-Ruiz.pdf>

Seré, C. (2016). Cuerpo, derecho y propiedad. Notas desde la política uruguaya. En: *Altre Modernità*. Università degli Studi di Milano. Disponible en: <https://riviste.unimi.it/index.php/AMonline/article/view/7037> Acceso: 10-7-2017.

Seré, C. (2017). *Propriedade do corpo: sujeito, direito e trabalho*. Tesis de Doctorado. UFSC. Florianópolis – Brasil. Disponible en: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185558/PICH0182-T.pdf?sequence=-1>

Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: datos para el análisis comparado Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Torrón, A. (2011). La marca de Procusto en la escuela. En: Fernández, A. M. y Rodríguez Giménez, R. (Orgs.) *Evocar la falta, la angustia y el deseo del enseñante*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Voltolini, R. (2010). O ensino universitário na época do declínio dos saberes. En: *Didáskomai*. N° 1. Montevideo: FHCE – UdelaR.

Vox Diccionario Manual Griego. Griego clásico – español. (1967). Disponible en: <https://es.scribd.com/document/7566711/VOX-Griego> Acceso: 4-3-2017.

Vox Diccionario Ilustrado. Latino – español, español – latino. (1992). Barcelona: Bibliograf.

### **En formato digital**

**Anexo A: entrevistas**

**Anexo B: documentos utilizados para el análisis**

Lic. Jorge Rettich Martínez, docente del Instituto Superior de Educación Física, departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, Udelar. Correo: [jrettich@gmail.com](mailto:jrettich@gmail.com)



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación