

SABER Y CONOCIMIENTO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA¹

Raumar Rodríguez Giménez²

Resumen

En este breve trabajo se reflexiona sobre algunos aspectos de la enseñanza universitaria en la actualidad, especialmente sobre aquellos que introducen la preocupación teóricamente fundamentada por los procesos de enseñanza y aprendizaje. Siguiendo los desarrollos de la línea de investigación *Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad*, se introducen las nociones de saber y conocimiento, en las distinciones que la línea mencionada realiza, para polemizar sobre algunos rasgos de las orientaciones teórico-metodológicas implicadas en las políticas universitarias. De esta manera, el propósito de este trabajo es apenas mencionar algunas posibles claves de discusión y formular algunas hipótesis para indagaciones de mayor profundidad.

Palabras Claves: Enseñanza Universitaria, Saber-conocimiento, enseñanza-aprendizaje

COGNIZANCE AND KNOWLEDGE IN UNIVERSITY TEACHING

Abstract

This paper reflects on some aspects of current university education, especially on those with a theoretical concern about the teaching and learning processes. Following the developments of the research line *Study of didactic phenomena as a discursive event and intersubjectivity*, the notions of cognizance and knowledge are introduced, as defined in the above mentioned research project, with the purpose of discussing some characteristics of the theoretical-methodological approaches involved in university policies. Thus, the purpose of this paper is to present some possible keys for discussion and to formulate some hypothesis for further inquiries.

Keywords: university teaching, cognizance, knowledge, teaching-learning

1. Una versión anterior de este texto se presentó como ponencia en las II Jornadas de Investigación en Humanidades realizadas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, del 10 al 12 de noviembre de 2009. La versión actual incorpora la discusión sobre las políticas universitarias. Se siguen desarrollos de la Línea de Investigación *Estudio de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad*, dirigida por el Prof. Luis Behares, que pertenece al Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad de la República). Esta línea de investigación se desarrolla en una sostenida interacción académica con el Departamento de Investigación del Instituto Superior de Educación Física (Universidad de la República, Montevideo, Uruguay).
2. Docente del Instituto Superior de Educación Física (Universidad de la República).

¿No adviertes, Hipócrates, que el sofista es un mercader de todas las cosas de que se alimenta el alma?— Así me parece, Sócrates, me dijo. ¿Pero cuáles son las cosas de que se alimenta el alma? — Son las ciencias, le respondí. Pero, mi querido amigo, es preciso estar muy en guardia con el sofista, no sea que, a fuerza de ponderarnos sus mercancías, nos engañe, como hacen los que nos venden las cosas necesarias para el alimento del cuerpo (Diálogos socráticos. Protágoras)

La estructura de la ciencia moderna se apoya enteramente sobre la contingencia. La necesidad material que se reconoce a las leyes es la cicatriz de esa contingencia misma (Milner, 1995, p. 65).

1. Reformulaciones en las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje en la Universidad

La enseñanza universitaria cumple básicamente las funciones de estimular la investigación científica y formar profesionales, o bien se realiza como síntesis de esas dos funciones. La oposición entre lo profesional y lo académico es uno de los problemas típicos en la historia de las universidades latinoamericanas: en esta oposición se expresa el dilema entre orientar la formación superior hacia el cultivo de la ciencia o a la enseñanza y entrenamiento en un repertorio de habilidades técnicas y su aplicación práctica (Ribeiro, 1982, p.136).

Sobre este aspecto haré dos puntualizaciones: en primer lugar, comparto con Ribeiro que este es un falso dilema, siempre que se asuma que la enseñanza profesional no se opone a la científica. Se podría suponer incluso que el desarrollo de los diferentes campos profesionales, tanto en su dimensión propiamente tecnológica como en la específicamente teórica, se alimentan de lo que la ciencia ofrece. Sin embargo, en segundo lugar, es necesario señalar que la relación entre enseñanza e investigación en las universidades no estuvo configurada siempre de la misma manera y ha sufrido modificaciones sustantivas, relegando muchas veces e incluso excluyendo la investigación y dedicándose la institución exclusivamente a las formas de enseñanza que se ubican por fuera de la dinámica de producción de conocimiento (Behares, 2008).

Dicho esto, esbozaré algunas reflexiones respecto de ciertos rasgos de la enseñanza universitaria en la actualidad, en el contexto local y regional³. 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 centro⁴. Estas miradas abrieron camino para entrar en el terreno del sujeto psicológico y de sus procesos de aprendizaje, la cognición, la metacognición y sus derivaciones pragmáticas. Sin pretender negar la dimensión cognitiva del aprendizaje, hay que considerar la noción de enseñanza allí implicada: se trata de una intervención en el proceso del que aprende y en el funcionamiento del conocimiento. Allí, la relación subjetiva que se plantea con el conocimiento es de externalidad, en la medida en que se trata de un aparato cognitivo que entra en contacto con una instancia objetiva (el conocimiento), en la cual no está implicado el sujeto más que en las habituales referencias a sus intereses, conocimientos previos o motivación. Referencias todas que remiten a un sujeto que puede representar el funcionamiento de su mente y los procesos cognitivos que allí se realizan. En este sentido, estamos claramente ante una “teoría moderna de la enseñanza” (Behares, 2007).

Debe recordarse que esta preocupación, que tiene su asiento legítimo en la demanda por una Universidad acorde a “las necesidades de los estudiantes”- menos elitista o anquilosada en modalidades de enseñanza que relegan la preocupación por cómo se aprende -, ha sido recibida con mucho mayor apertura en los ámbitos de la enseñanza primaria, desde que la psicología primero y la sociología después hicieron su aparición y marcaron una impronta bastante duradera en el campo de la educación ya desde fines del siglo XIX. En última instancia, el conjunto de estas miradas críticas a la enseñanza universitaria parece poner el acento en las renovaciones tecno-metodológicas. Bienvenidas dichas renovaciones, aunque tal vez ello no supone modificar sustantivamente la configuración epistémica de la enseñanza respecto de otras modalidades cuestionadas por su carácter instrumental: aquellas en las que la cuestión reside en cómo intervenir en el proceso de aprendizaje y, a la vez, en cómo presentar un conjunto de conocimientos de manera tal que se pueda “enseñar todo a todos”.

3. Las reflexiones bien pueden valer para la actualidad de algunas universidades de Argentina y Brasil.

4. Véase la familiaridad de este planteo con el movimiento escuelanovista de fines del s. XIX y principios del XX.

En esta perspectiva, el punto de vista teórico subyacente no trata de un sujeto convocado por un saber en falta, de una subjetividad que se pone en juego en relación con una estructura discursiva que tiene su propia lógica de funcionamiento. Se trata de un individuo que, identificando de un modo transparente sus intereses (y para eso los tests vocacionales) puede voluntariamente dirigirlos hacia el aprendizaje de conocimientos que el docente, en pleno conocimiento de los procesos cognitivos de los estudiantes, organizará, secuenciará y presentará en un formato estimulante y motivador; tarea ésta que supone, a la vez, un ejercicio de vigilancia epistemológica sobre el proceso de transposición didáctica⁵. 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.

2. El que enseña ¿sabe de lo que habla?

La posición del que enseña supone un saber y un conocimiento, pero, además, supone también que quien enseña “sabe de lo que habla”. Para que esto se corresponda con la realidad, es preciso que quien pretenda hacer algo con el conocimiento, a la hora de enseñar se mantenga en la dimensión estable del mismo. Esto significa que hay toda una dimensión de la enseñanza que supone “un universo lógicamente estabilizado” (Pêcheux, 1988), una homogeneidad lógica en la cual las cosas a enseñar son unas y no otras, lógica regida por un principio que implica la exclusión de algo que sea verdadero y falso a la vez. En este sentido, la enseñanza es, en gran parte, el ámbito de la certeza. Si todo discurre dentro de los carriles posibles para la comprensión lógica de lo que una teoría supone para un objeto x , la eficacia de la enseñanza puede “medirse” por la distancia que hay entre lo que se aprende de esa teoría sobre x , y x mismo. Allí estaría el papel de la evaluación en tanto acción que se despliega en la dimensión imaginaria suponiendo la interacción de sujetos psicológicos “que creen en la existencia de un saber pleno –el conocimiento- saber manipulable, repetible, estable.” (Colombo, 2007, p. 83). Dicho esto, puede afirmarse que la enseñanza es, muchas veces, la negación de un *real*, la suposición de que

5. Para un análisis de estos conceptos utilizados por Chevallard, ver los trabajos que componen el libro “Didáctica Mínima” (Behares, 2004).

todo *es y debe ser* representable y lo que no puede representarse, es excluido, no problematizado.

Por otra parte, suponer que el conocimiento es conocimiento de un *real* no es sino un aspecto de la reificación. ¿Qué importancia tiene esto para la enseñanza universitaria?⁶ Si la Universidad supone que enseñar es vincular ese acto a la (constante) producción de conocimiento, a la imposibilidad de establecer una verdad científica inmutable sobre cualquier clase de hechos, fenómenos u objetos, no puede reducirlo a la interacción entre individuos en ocasión de un conocimiento reificado. Es el sujeto pragmático el que puede tratar el conocimiento como representación y ponerlo a funcionar en esos términos; incluso el propio sujeto es representable en ocasión de su relación con el conocimiento en cuestión.

En la misma escena, empero, hay el *saber*. Hay un sujeto que enseña (habla) y que *dice* saber sobre un objeto *x*, pero hay también, a la vez, el que es hablado en su propio decir, regido por la dinámica del deseo. Hay ahí *saber*, aunque no sabido⁷. Allí está la densidad de lo subjetivo y no en la retórica que habla de los intereses del alumno, del docente, de la diversidad de puntos de vista o de las influencias del contexto en el aprendizaje. Allí está lo que pone de manifiesto a un sujeto, y ello engaña (en este sentido, la enseñanza es ese sustituto imaginario que viene a funcionar como señuelo de una falta que no es). De este modo, saber y conocimiento se oponen.

De acuerdo con Behares (2004) podemos distinguir tres registros de saber: el *saber-hacer*, el *Saber* o *falta-saber* y el *imposible saber*. Es el saber-hacer el que habitualmente reconocemos como conocimiento, por su establecimiento imaginario, su caracterización como representable y su estabilidad discursiva. El lugar del equívoco aquí es minimizado, o reducido a la falta de claridad del docente en su “transposición didáctica”; difícilmente es puesto en términos de **acontecimiento de saber**, propio de la dinámica del sujeto en cuanto que habla. Entendido de esta manera, el campo de conocimiento en torno a la enseñanza refiere necesariamente a sujetos pragmáticos que hacen del *saber-hacer* su eje principal. Por esta razón, la cuestión epistémica queda excluida de dicho campo, al considerar que la enseñanza tiene vida propia por fuera del saber y el conocimiento: está orientada, más allá o más acá, al quehacer tecnológico del docente.

6. Incluso para cualquier enseñanza en cualquier ámbito institucionalizado.

7. De acuerdo con Leite (2008, p.121), es justamente este saber el que interesa a la verdad.

Cuando se trata de orientaciones profesionalistas, parece razonable que el problema de la enseñanza se trate en términos instrumentales y pragmáticos. Cuando se trata de desarrollo académico, donde la *cuestión* del conocimiento juega un papel central, no sería desdeñable revisar la noción de enseñanza y sus relaciones con una teoría del sujeto.

3. Políticas: ¿educativas, de enseñanza, de conocimiento, sociales?

Otra cuestión tocante a las reformulaciones universitarias respecto de la relación entre saber y conocimiento tiene que ver con las políticas. No son pocas las ocasiones en que cierta imprecisión conceptual se hace presente en las denominaciones de distintos ámbitos o instancias en las que se habla de *políticas*. Podría pensarse que es un problema meramente nominal, no sustantivo; podría incluso, desplegando ya toda una concepción, despreciarse la distinción o discusión conceptual al respecto, porque en la urgencia de *lo político* la demanda social no puede esperar⁸. Sin embargo, no es una cuestión menor. Las distintas expresiones utilizadas remiten a tradiciones diferentes e implican matices relevantes. Podemos plantear, por ejemplo, la pregunta sobre la pertinencia de hablar de políticas educativas *stricto sensu* en la universidad. Podemos preguntarnos también sobre las implicancias de la relación saber -conocimiento en la noción (y en las prácticas) de las políticas de enseñanza. Podemos, incluso, llamar la atención hacia las consecuencias de una posible confusión entre políticas sociales, de conocimiento y de enseñanza, y sus efectos en la dinámica académica universitaria⁹.

Tal vez no es correcto decir “la Universidad”, suponiendo que en esa expresión se resume la variedad de formas y contenidos dispersos en el ámbito universitario en su conjunto. Cualquiera sea la opción, se trata de pensar esta institucionalidad en sus trayectorias y reformulaciones. En la historia de las universidades se enlazan la política y lo político; en esa trama se encuentra la demanda social. Sabemos, dice Derrida (2001), que la Universidad incondicional no existe. Pero es preciso reconocer que las condiciones no son

8. Tomo ideas de Badiou (1985, p. 9), para quien “lo político no ha sido nunca más que la ficción donde la política hace el agujero de acontecimiento”.

9. Vale la pena recordar que el problema de la relación entre saber, conocimiento y política es muy anterior a la existencia de algo que pueda llamarse “políticas educativas” o “políticas de enseñanza”, siendo que éstas pertenecen enteramente a la modernidad, en tanto efecto de la relación entre Estado y sociedad civil o Estado y población. Pero ya la Grecia clásica, el mundo helénico y el romano, nos muestran la importante fluctuación de esa relación (Cf. Foucault, 1981-1982).

siempre las mismas y que en las últimas décadas las exigencias del *mercado* imponen en gran parte la tónica de dichas condiciones.

Una más que interesante expresión de Derrida (2001) nombra este problema como la “*universidad sin condición*”. Ese “sin condición” encierra la dualidad en la que vive la tradición universitaria: por un lado, no acepta condiciones (condicionamientos), o por lo menos pretende no aceptarlas; por otro lado, no tiene las condiciones (aptitudes) para sostener esa pretensión.

La Universidad es parte, ella misma, del mundo que se propone analizar; ella misma está en su propio horizonte de inteligibilidad. Cuando se propone reinventar sus relaciones con ese horizonte, los laberintos se despliegan inmediatamente. ¿Qué significaría, quién podría decir qué significa que la Universidad esté al servicio de “la sociedad”?¹⁰ Por otra parte, ¿en qué momento esto representa una novedad?¹¹ ¿Qué pone en juego esa expresión? ¿Qué nombra esa expresión como conjunto? ¿Qué nombra cada uno de sus componentes (universidad, servicio, sociedad)? ¿Cuál es el juego específico en el que se articula esa demanda? Lo social es el nicho de la performatividad inacabada del discurso político, allí se mide su potencia y eficacia. Pero ¿quién podría dar cuenta, de qué manera, de que esa relación se ha constituido según unas finalidades políticamente deseables? Lo que de todos modos sucede es que ese discurso funciona (está ya en funcionamiento, está ya “motorizando”), aunque su eficacia deba leerse en el plus que personas, grupos e instituciones obtienen, unos y otros, de esa instancia. Allí, en ese espacio de lo político, sin embargo, algo puede acontecer, alguna brecha que supere esa dimensión ficcional. A las consideraciones y preguntas formuladas deberíamos añadir algo que está implícito desde el principio: no hay laberinto sino por la dimensión del equívoco, inherente a toda enunciación. Si la expresión “lo político (las políticas)” moviliza ciertos sentidos en torno a un objeto, campo o prácticas, no parece nimio el concebirlo también como espacio en el que se presenta un acontecimiento, es decir, aquello que no se

10. Para una crítica de la noción “la sociedad”, cf. Laclau (1983).

11. La pregunta no es idéntica si se plantea para nuestros días, para los planteos de Oscar Maggiolo en su “Plan de reestructuración de la Universidad” (Universidad de la República, 1967) o para los debates filosóficos que atravesaron la Universidad de la República de fines del siglo XIX. Justamente porque la Universidad forma parte del universo que ella misma analiza, los límites entre ciertos debates de cuño filosófico, político e incluso sociológico, son difusos. En nuestro país puede verse muy tempranamente esta cuestión en el debate entre espiritualismo y positivismo en el último cuarto del siglo XIX. Cf. Ardao, (1950).

deja capturar por un significado pre-establecido, lo que irrumpe y desorganiza el acto performativo de lo político.

Que lo moderno haya recortado cada vez más el espacio para la ciencia y que, en detrimento de ésta, abonara la hipóstasis entre ciencia y técnica, es algo que la universidad no debe olvidar. Tampoco debe olvidar que las formas modernas de organizar la vida se van modificando, refinando, a medida que van respondiendo a un conjunto de problemas vinculados a lo que Foucault llamó “gubernamentalidad” (Foucault, 1978). En torno a estos problemas ha sido necesario conformar todo un campo de saberes en los cuales el plus técnico y tecnológico derivado de las prácticas de los científicos ocupa un lugar imponderable. Pero no obstante el borramiento de la diferencia entre ciencia y técnica, el interés por la episteme rezuma en la educación superior; si deja de privilegiar este interés, relega algo sustantivo, irrecuperable.

4. Consideraciones finales

La legítima preocupación por los aprendizajes de los estudiantes pone sobre la mesa el riesgo de reducir la enseñanza universitaria a la preocupación por la eficacia de la relación entre enseñanza y aprendizaje que establecen unos individuos, unos sujetos pragmáticos, a la vez que se relega lo epistémico en su sustancia. Entiendo que no se trata de una cosa *o* la otra, sino de ponderar dimensiones distintas de la enseñanza, para poner un mínimo resguardo a la dialéctica de los movimientos pendulares que históricamente han impulsado las corrientes didácticas y pedagógicas.

Sería interesante indagar las razones por las que la mirada psicológica sobre la relación entre enseñanza y aprendizaje colonizó rápidamente el campo de la enseñanza normalista y demoró tanto en hacer su entrada en la enseñanza universitaria. La hipótesis más sencilla y obvia es la siguiente: el ámbito universitario ha tenido históricamente como una de sus preocupaciones centrales la cuestión del conocimiento. La tradición normalista, sin embargo, fue más permeable al discurso psico-sociológico; no parece descabellado suponer que por alguna razón que intuyo de índole epistémica y epistemológica. ¿O será porque, en última instancia, la tradición normalista encuadra en la historia de la constitución del Estado-nación moderno y por ello no puede abdicar de ciertos rasgos que la vinculan a los problemas de gubernamentalidad? ¿Será que esos rasgos necesitaron, epistémica y epistemológicamente, de disciplinas que contribuyeran a comprender y explicar mejor la posibilidad del control y la regulación de

los individuos y las sociedades?¹² En este sentido, también parece necesario indagar, prestando atención a las orientaciones de las políticas académicas y de gestión universitaria, las solidaridades teóricas entre la demanda profesionalista y las nuevas miradas sobre la didáctica y la pedagogía universitarias.

Referencias bibliográficas

ARDAO, A. (1950) *Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay*. Montevideo: Departamento de Publicaciones, Universidad de la República, 2008.

BADIOU, A. (1985) *¿Se puede pensar la política?* Buenos Aires: Nueva Visión, 2007.

BEHARES, L. (2004) Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la fantasía didáctica. En: BEHARES, L. (Dir.) *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros Waslala, p. 11-30.

BEHARES, L. (2007) Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza y el saber en la pulsión. En: *Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n. esp., p. 1-21. Disponible en: <http://143.106.58.55/revista/index.php> Consultado el 29 oct. 2007.

BEHARES, L. (2008) Notas para el abordaje de la noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. En: *Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*, 3: 2008. Porto Alegre: UFRGS/FACED/Núcleo de Estudios de Política e Gestão da Educação, p.125-131.

COLOMBO, S. (2007) Evaluación: ¿estrategia para recomponer la estructura? En: BORDOLI, E y C. BLEZIO. *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, p.67-86.

DERRIDA, J. (2001) *A Universidade sem condição*. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

FOUCAULT, M. (1981-1982) *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: FCE, 2006.

FOUCAULT, M. (1978) La gubernamentalidad. En: GIORGI, G. y F. RODRÍGUEZ (comps.) *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 187-215.

LACLAU, E. (1983) La imposibilidad de la sociedad. En: LACLAU, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000, p. 103-106.

12. Estas preguntas son, evidentemente, de inspiración foucaultiana.

LEITE, N. (2008) Um saber que não se sabe. O insabido, a linguagem e o corpo. En: BEHARES, L. y R. RODRIGUEZ GIMÉNEZ (comp.) *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, p.119-127.

MILNER, J-C. (1995) *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Manantial, 1996.

PÊCHEUX, M. (1988) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. 4ª edición. Campinas, SP: Ponte Editores, 2006.

PLATÓN. (ca. 393-389 a.C.) *Obras completas. Diálogos socráticos. Tomo 2: Protágoras*. Trad. Patricio de Azcárate. Madrid: Medina y Navarro Editores, 1871.

RIBEIRO, D. (1982) *La Universidad necesaria*. México: UNAM.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (1967) *Plan de reestructuración de la Universidad de Oscar Maggiolo. Documentos de trabajo*. Montevideo: División Publicaciones y Ediciones, UR, 1986.