

Rettich, Jorge

Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales

jrettich@gmail.com

Enseñanza y experiencia en la formación de grado; el caso de la práctica pre-profesional comunitaria universitaria.

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación que tuvo por objeto las nociones teóricas de experiencia y enseñanza, y su forma aparición en los discursos y programas de docentes orientadores y orientadoras de prácticas pre-profesionales comunitarias de diferentes formaciones de la Universidad de la República.

Cuando se plantea el asunto de la experiencia en la enseñanza, es de sentido común que esta es realizada por el individuo que aprende por medio de aquello que vive conscientemente y en forma inmediata. Claro que no todo se valora como experiencia, así que esta parece ser algo especial. Esto hace de la misma un objetivo o finalidad de cualquier propuesta educativa. Generar experiencias en el aprendizaje.

Nuestro problema de investigación se centró justamente en establecer una crítica teórica a la experiencia que se plantea desde el sentido común, y establecer cómo estas se corresponden con diferentes teorías de la enseñanza.

Nos preguntamos: ¿qué experiencia es esa que naturalmente se asume en la enseñanza? ¿con qué concepción de enseñanza se corresponde? ¿una noción diferente de experiencia implicaría un posicionamiento nuevo sobre la enseñanza? ¿cuál sería?

Para el desarrollo de la investigación realizamos entrevistas a docentes y análisis de documentos en el marco de un método afectado por el análisis de discurso francés (Pêcheux, 2013). En esta oportunidad, por razones de tiempo, presentaremos especialmente las consideraciones teóricas y una mínima referencia a los discursos de los y las docentes entrevistadas.

Sobre las nociones de experiencia y enseñanza

Las discusiones sobre la experiencia se remontan a la antigua Grecia. En ese sentido, nos apoyamos tanto en las revisiones que autores como Giorgio Agamben (2011) y Martín Jay

(2002; 2009) han realizado al respecto. Más allá de las diferentes consideraciones, coinciden en que la experiencia en el mundo antiguo era la que le pertenecía a quien por su acumulado en el trabajo práctico, era el más autorizado para resolver problemas cotidianos, mientras que el conocimiento de las causas de esos problemas, como el conocimiento más acabado de los fenómenos y las leyes universales, estaba dado por la contemplación, lo que en un acto reduccionista podríamos llamar como teórica y era del orden de la ciencia y no de los prácticos, diferenciándose dos dimensiones claras para pensar el saber. Como podemos ver, más de 2000 años después, con diferentes características, la discusión y dicotomía se mantiene, y eso lo vemos en los discursos docentes.

Es con la Modernidad, en base al estudio del método, que estas dos dimensiones se unen en el experimento. Acontecimiento que estos autores retratan en las figuras de unos de los padres del método científico como lo fueron Francis Bacon (1561-1626) y René Descartes (1596-1650). Plantea Agamben: “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” (2011, p. 14). De este modo el conocimiento se objetiva y anuda a la experiencia en la forma de un método, ya no en la autoridad de un individuo.

Esta forma que la Ciencia Moderna se ha dado para el desarrollo del conocimiento, junto a un paulatino desarrollo de la reproductibilidad técnica, la industria y el mercado, ha hecho del progreso la imposibilidad de la experiencia para el hombre.

Agamben (2011) recogen de Walter Benjamin el diagnóstico que este hiciera ya en las primeras décadas del siglo pasado, donde el filósofo alemán dijera que la pobreza respecto a la experiencia “no hay que entenderla como si los hombres añoraran una experiencia nueva. No; añoran liberarse de las experiencias” (Benjamin, 1994, p. 172).

Este diagnóstico, y el posterior desarrollo de lo que Theodor Adorno y Max Horkheimer llamaron “industria cultural”, son la base de un análisis posible que coloca a la experiencia lejos de lo que el sentido común pueda entender tan a la mano:

La diversión es la prolongación del trabajo bajo el capitalismo tardío. Es buscada por quien quiere sustraerse al proceso de trabajo mecanizado para poder estar de nuevo a su altura (...) Pero, al mismo tiempo, la mecanización ha adquirido tal poder sobre el hombre que disfruta del tiempo libre y sobre su felicidad, determina tan íntegramente la fabricación de los productos para la diversión, que ese sujeto ya no puede

experimentar otra cosa que las copias o reproducciones del mismo proceso de trabajo.

(Adorno y Horkheimer, 2009, p. 181)

Agamben, asumiendo la herencia del pensamiento benjaminiano, se propone la idea de un “*experimentum linguae*, en el sentido propio del término, donde se hace experiencia con la lengua misma” (2011, p. 211). Clave es en esta idea, que no hay una relación inmediata con los objetos, fenómenos y mucho menos con los conceptos. Desde aquí la experiencia no puede ser pensada como la vivencia inmediata, idea sobre la que Agamben (2011) establece una crítica específica, tanto sea a la fenomenología como a la psicología que se valga de la misma. La experiencia es en sí en relación. No es algo que ocurre o concurre a lo propio o lo uno, sino que es siempre en relación con el lenguaje. Una experiencia así no es práctica o teórica, dicha dicotomía no tiene lugar en esta experiencia. Es la experiencia de ser hablante, del hecho mismo de que se habla, lo que da un lugar epistémico a la propia posibilidad de cualquier experiencia; “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”(Agamben, 2011, p. 63).

Una experiencia así, imposible de prescindir del lenguaje, es una experiencia que, a nuestro parecer, debe ser formulada en la diferencia con la idea de vivencia, y en los alcances y entrecruzamiento con el psicoanálisis. De hecho el propio Benjamin plantea la diferencia entre el asiento de la vivencia en el recuerdo consciente, y el de la experiencia en la huella de la memoria involuntaria:

La fórmula fundamental de dicha hipótesis es <<que hacerse consciente y dejar huella en la memoria son incompatibles para el mismo sistema>> (...) 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. (1972, p. 129)

De estos y otros elementos tomados en la investigación a nivel teórico, podemos inferir que las referencias y discursos sobre la experiencia asociadas a la primacía del individuo y la consciencia, remiten necesariamente más a una idea de experiencia como vivencia inmediata, que como experiencia del lenguaje.

De aquí se desprende el cruce posible con la enseñanza. Arribamos a la conclusión de que la experiencia entendida como propia de un individuo consciente, alojada en sus recuerdos, es a la que diferentes concepciones sobre la enseñanza remiten cuando piensan la experiencia en términos educativos. El conducto que permite esta operación es fundamentalmente el reconocimiento de las diferentes corrientes psicológicas (conductistas, constructivistas, interaccionistas), en la influencia sobre el campo de la enseñanza, como plantea Behares (2006), y la noción del lenguaje como instrumento del individuo consciente, que acompaña a dichas corrientes.

Las proposiciones de la didáctica son un reflejo de esta representación de una teoría de la enseñanza aferrada a la psicología. De hecho, Alicia Camilloni en el análisis de las corrientes didácticas y su conformación plantea que “La didáctica comienza a convertirse en una disciplina científica en el momento en que se apoya en la psicología” (1997, p. 19). En este sentido, la discusión característica que Agamben (2011) colocaba en los griegos sobre la dicotomía entre experiencia y conocimiento, o entre práctica y teoría, se ver reflejada con intereses y formas diferentes, en las preocupaciones de la didáctica actual: “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” (Camilloni, 2007, p. 42).

Un argumento más que vincula la didáctica con la experiencia del sujeto psicológico, es la referencia explícita de la autora a retomar la noción pragmatista de experiencia de John Dewey, quien “considera que la experiencia sirve de lazo de unión entre la naturaleza psicosocial del ser humano y su ambiente material” (Camilloni, 2016, p. 19).

En una concepción de enseñanza diferente se haya la teoría del acontecimiento didáctico planteada por Behares, la cual se conforma a partir de “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” (2011, p. 81), en la integración de un teoría antigua de la enseñanza.

Por cuestiones de tiempo no desarrollaremos dicha posición teórica acá, pero como plantea Ana María Fernández (2008), la didáctica se diferencia del acontecimiento didáctico, en que la primera es un “*corpus* prescriptivo” de formatos para la enseñanza, y el segundo es un análisis del “fenómeno empírico” de la enseñanza y el aprendizaje en la mediación de un saber.

Esta teoría de la enseñanza no se apoya en un individuo psicológico, lo cual niega un fundamento puramente vivencial de la experiencia, abriendo, a nuestro criterio, el espacio

para pensar una experiencia de otro orden, como la planteada por Agamben respecto al lenguaje. Una clave para esto es la noción del Otro formulada por Lacan, como el Otro al cual hay que “distinguirlo a cada momento del otro, mi semejante. Es el Otro como lugar del significante” (2007, p. 32). A su vez, Lacan plantea que “la dimensión del Otro está presente en la experiencia” (2007, p. 70).

Con esto inferimos que la teoría del acontecimiento didáctico requiere, para pensar la experiencia, aquella que cuando Lacan se refiere a la clínica es una “experiencia que sucede enteramente en palabras” (1953, pp. 4-5).

Las representaciones de los y las docentes entrevistadas

En el análisis concreto de los discursos que emergen de las entrevistas, la mayoría asociaron la experiencia a la idea de vivencia del individuo y en una relación dicotómica entre teoría y práctica. Por ejemplo: “Experiencia es como un proceso de vivencias que uno tiene en relación a algo” (E8); “una experiencia (...) es lo que te pasa habitualmente en la vida y vas adquiriendo esta práctica” (E5); “la experiencia (...) tiene que ver con lo que hemos vivido” (E9). “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” (E3) “la experiencia pensada como una cuestión de posibilitar el encuentro entre una teoría y una práctica (...) Aprende de la realidad misma (...) el estudiante debería tener las experiencias (...) y luego venir y con eso el docente construir y dar lectura desde las teorías” (E1).

Conclusiones

Quedan así delineadas las correspondencias que nosotros formulamos entre la didáctica y la experiencia como vivencia del individuo y el acontecimiento didáctico y la experiencia del lenguaje.

Por razones de espacio no podemos desarrollar más las diferentes construcciones discursivas de los y las docentes, pero entre lo dicho y lo no dicho, en forma constante emerge una comprensión de las prácticas pre-profesionales comunitarias como una forma didáctica o método de enseñanza que asegura experiencias para los y las estudiantes en un ejercicio práctico.

Referencias bibliográficas

Adorno, T. y Horkheimer, M. (2009). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Editoria Trotta.

Benjamin, W. (1972). *Iluminaciones II. Baudelaire. Un poeta en el esplendor del capitalismo*. Madrid: Taurus.

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.

Benjamin, W. (1994) Experiencia y Pobreza. En: Benjamin, W. *Discursos interrumpidos*. Barcelona: Planeta Agostini.

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. et. al. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Camilloni, A. W. (2016). *Leer a Comenio. Su tiempo y su didáctica*. Buenos Aires: Paidós.

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.

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.

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.