

## **Aportes para pensar la relación docente conocimiento**

Salit, Celia - FA UNC - [celia.salit@unc.edu.ar](mailto:celia.salit@unc.edu.ar)

Yazyi, Marina - FA UNC - [marina.yazyi@unc.edu.ar](mailto:marina.yazyi@unc.edu.ar)

Cargnelutti, Jennifer Daiana - FA UNC - [jcargnelutti180@unc.edu.ar](mailto:jcargnelutti180@unc.edu.ar)

### *Resumen*

Las reflexiones que aquí se exponen surgen de nuestra práctica como docentes de Didáctica General de las carreras de profesorado de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba. En efecto, a lo largo de estos últimos años incluimos -como uno de los núcleos conceptuales clave de nuestra propuesta- el abordaje de lo que denominamos “Procesos interactivos”. Su importancia deriva de reconocer el desarrollo de múltiples investigaciones, desde Phillip Jackson (1968) en adelante, acerca de los complejos procesos que se desarrollan en el aula vinculados a la interacción entre docentes y alumnos en relación con el conocimiento.

Desde nuestras últimas revisiones de la propuesta evaluamos que, del conjunto de relaciones incorporadas para su análisis, habíamos omitido el tratamiento de las relaciones del docente con el conocimiento. Desde un rastreo de la bibliografía especializada no es sencillo encontrar abordajes específicamente destinados a la cuestión.

La intención de este escrito es compartir algunas aproximaciones teóricas que permitan achicar la vacancia en la respuesta a la pregunta por los modos en que las y los docentes se vinculan con el conocimiento y cómo esa relación se transmite (o no) al enseñar.

*Palabras clave:* docente-conocimiento-saber

### *Una breve contextualización inicial*

No descubro nada nuevo si digo que el oficio docente se hace con uno mismo, con lo que uno es y lleva incorporado. Al enseñar, uno se expone, se enseña; no sólo enseña un saber,

sino la propia relación con el saber  
(Contreras Domingo, J., 2010, pág: 64)

Las reflexiones que aquí se exponen surgen de nuestra práctica como docentes de Didáctica General de las carreras de profesorado de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), en cuya propuesta formativa incluimos como uno de los núcleos conceptuales clave el abordaje de lo que denominamos “Procesos interactivos”. Su importancia deriva de reconocer el desarrollo desde Phillip Jackson (1968) en adelante, de múltiples investigaciones acerca de los complejos procesos que se desarrollan en el aula vinculados a la interacción entre docentes y alumnos en relación con el conocimiento. Algunos teóricos sostienen que la implementación de ciertas metodologías, la propuesta de unas actividades o la utilización de algunos recursos, no son los procesos determinantes; sino que son otros que permanecen, la mayoría de las veces ocultos a una mirada ingenua que sólo atiende lo aparente, lo superficial, los que en verdad dirigen y condicionan la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos. Se trata de toda una gama de estrategias de convivencia, de una serie de intercambios lingüísticos, metalingüísticos, silencios, redes de comunicación, malos entendidos del lenguaje, lo dicho y lo no dicho; empatías y antipatías; tonos, miradas; juegos de poder; posiciones de autoridad, mecanismos de resistencia y negociación; actualización de historias personales y grupales; actitudes estereotipadas, relaciones de conocimiento mutuo, las que operan como condicionantes de las posibilidades de enseñar y aprender. En función de todo lo señalado, los procesos interactivos se convierten en eje de indagación central para comprender la vida cotidiana de las aulas.

Según señalan Becerra García, Garrido Flores y Romo Beltrán (1989) en el aula es posible apreciar las múltiples dinámicas que se desenvuelven a escala institucional: diversas modalidades de interacción pedagógica generalmente no presentes en la conciencia de los sujetos de la práctica que coadyuvan a la permanencia de la relación y que, más allá de lo previamente determinado, la concretizan, la cuestionan, la modifican. El desenmascaramiento de tales dinámicas requiere una mirada al interior del aula.

Como derivación de estas consideraciones, proponemos a nuestro/as estudiantes analizar las relaciones saber poder, la construcción del autoconcepto y la asignación de expectativas; los gestos y códigos que suceden en la inmediatez de la clase, las formas que asume el discurso académico, la interacción entre pares, el grupo como factor de aprendizaje, el lugar del cuerpo en el aula, el/la docente como coordinador/a del grupo clase.

Desde nuestras últimas revisiones de la propuesta evaluamos que del conjunto de relaciones incorporadas para su análisis habíamos omitido el tratamiento de las relaciones del docente con el conocimiento. Una explicación posible responde a que se trata de una problemática escasamente tematizada en el campo de la Didáctica. En efecto, desde un rastreo de la bibliografía especializada no es sencillo encontrar abordajes específicamente destinados a la cuestión. Por el contrario, es posible reconocer algunos desarrollos desde una lectura de corte más filosófico o bien una suerte de desplazamiento hacia el aprendizaje. Al respecto nos preguntamos cuáles son las razones de ello. Tal vez sea posible encontrar una respuesta si advertimos que aludir a las relaciones del docente con el conocimiento implica dos procesos necesariamente articulados, que se condicionan mutuamente: el de apropiación para sí y el de la transmisión/enseñanza para otros. Por lo cual pensar la relación del docente con el conocimiento demanda poner en juego una doble operación.

La intención, entonces, es compartir la pregunta acerca de los modos en que las y los docentes se vinculan con el conocimiento y cómo esa relación se transmite (o no) al enseñar; el foco está puesto en la relación apropiación/transmisión. Múltiples teorías realizan algunos planteos que -si bien se corren de la transmisión como eje- resultan potentes para pensar la temática y nos permiten analizarla, como contribución para reducir la vacancia.

### *Aportes desde una mirada filosófica*

En el capítulo 6 de su ya tradicional texto *Crítica de las razones de Educar* de 1997, Carlos Cullen se propone reflexionar sobre el tema que nos convoca a partir de dimensiones psicológicas, sociales, epistemológicas, éticas y políticas. A su vez defiende la tesis acerca de la imposibilidad de alguna transformación educativa si no se revisa a fondo la relación del docente con el conocimiento. A partir de apelar a ciertas metáforas y de revisar ciertos resabios de estas relaciones tales como el platonismo y el iluminismo refiere a tres actitudes que nos interesan particularmente. La primera de ellas es la que denomina *dogmatismo*, que consiste en aceptar acríticamente supuestas verdades esenciales incuestionables e invariables y que se enseña un único camino posible hacia la verdad. La segunda es la que denomina *iluminismo*, que consiste -según el autor- en descontextualizar ilusoriamente supuestos usos de la razón lo cual nos hace pensar que es en esa razón donde la verdad puede reflejarse con

certeza constituyéndose el espejo en el que los/as alumnos/as deben mirarse. Por último, alude al *escepticismo* como aquella actitud que nos mantiene indiferentes frente a las posibilidades de verdad y de certeza y que a la vez lleva a descreer de la propia enseñanza. Cullen (1997) propone superar este tipo de relaciones y para ello considera necesario asumir frente al conocimiento una actitud de crítica contextualizada y esperanzada. Desde allí, el autor sostiene que

la relación se convierte en seguir un rastro, en una búsqueda por diversos atajos, en tener que vérselas con la memoria y con las incertidumbres y recuperar la confianza en la palabra compartida en la conversación y el diálogo para convertir la relación con el conocimiento: en una comprensión abierta que es simultáneamente un trabajo productivo y un juego gozoso y deja de ser una comunicación cerrada o una resignación cansada o un triste funeral de la guerra (p.140).

Finalmente nos interesa recuperar el siguiente aporte de Cullen (1997):

Es bueno que los docentes aprendamos a relacionarnos con los diferentes sentidos del conocimiento, con la diversidad de intereses que guían el trabajo de la razón por caminos lógicos y de argumentación, con leyes específicas que sepamos de los obstáculos que traban el deseo de conocer y que distorsionan el sentido de los problemas, qué reflexionemos sobre el origen del conocimiento y aprendamos a relacionar en el ver y el imaginar con la búsqueda de la verdad, que entendamos cómo se construyen genéticamente esas estructuras que nos permiten resolver problemas y adaptarnos inteligentemente al medio (p. 142).

Asimismo, desde una lectura filosófico-pedagógica, resulta interesante acercar los aportes de Freire (2009) quien convoca a pensar todo acto educativo como una experiencia gnoseológica configurada dialógicamente, en tanto supone mirar el vínculo de las/os docentes con el conocimiento como un vínculo que se construye con otro/as, nunca en soledad, sin mistificar el punto de vista y el saber del otro/a. A la vez, entiende que en esa dimensión gnoseológica compartida es posible reconocer un sentido profundamente político que admite la necesidad de un conocimiento crítico de la realidad.

### *Aportes desde la didáctica profesional*

Consideramos pertinente retomar los aportes del campo de la didáctica profesional dado que el elemento central de su base teórica para el análisis del trabajo docente es la fuerte relación entre conocimiento y acción. Este campo disciplinar, de desarrollo reciente, está sostenido en la teoría de la conceptualización en la acción, teniendo como principales inspiradores a Piaget, Vigotsky y Vergnaud. Se trata de una perspectiva que reconoce un punto de vista

epistemológico, referido a que todo conocimiento tiene siempre dos propiedades: es operativo, en el sentido de que tiene por función guiar y orientar la acción; y a la vez, predicativo, es decir, que recorta la realidad en objetos, en propiedades de esos objetos y en relaciones entre esos objetos y esas propiedades.

Así, tal como señalan Dezutter y Pastré,

la conceptualización en la acción es una de las únicas teorías que permiten comprender el aspecto organizado, y conceptualmente organizado, de la actividad. La mayoría de las epistemologías separan el conocimiento y la acción, reservando la conceptualización a la elaboración de marcos teóricos. La conceptualización en la acción ve en el conocimiento una gestión de adaptación inteligente a los contextos y a las situaciones, en correspondencia directa con el pensamiento de Piaget, quien concibe la inteligencia como una adaptación, asimilación y acomodación. Así, la principal función de los conceptos es la de ser «invariantes operatorios», que orientan y guían la acción (2008, p. 8).

La consecuencia de esta referencia teórica para la didáctica profesional es que debemos considerar dos tipos de conceptualizaciones según el fin que el docente otorga a su acción: conocer lo real o transformarlo. El primero remite a una conceptualización teórica que funciona en un registro epistémico correspondiente al aprendizaje de saberes. En el segundo, refiere a una conceptualización pragmática que consiste en movilizar los conceptos organizadores que apuntan a orientar la acción, correspondiente a los aprendizajes de actividades, especialmente profesionales.

Desde este marco, la didáctica profesional propone un giro particular en relación al vínculo del docente con el conocimiento: al poner la actividad en el centro de su análisis traslada el acento de las didácticas de las disciplinas (relativas a los saberes a transmitir, a apropiarse o construir) hacia la actividad del docente, la cual tiene, a su vez, el fin de transformar otra actividad -la de lo/as estudiantes-, es decir, el modo en que ello/as conceptualizan una situación. El concepto es el resultado final de esa actividad. Entonces, “en rigor de los términos, un concepto no se transmite, este es construido por un sujeto. Podemos transmitir representaciones, saberes; no podemos transmitir conceptos: los conceptos no son otra cosa que el resultado de una actividad de conceptualización” (Pastré, 2007, p. 3).

### *Aportes desde una lectura “erótica de la enseñanza”*

Siguiendo a Charlot (2006), proponemos el pasaje de relación con el conocimiento a relación con el saber. En esa dirección, entendemos que el conocimiento constituye el “resultado de una experiencia personal ligada a la actividad de un sujeto dotado de cualidades afectivo cognitivas en tanto tal es intransmisible está bajo el primado de la subjetividad” (p. 100). En tanto, concebimos al saber, en palabras de Charlot, como la información que:

está bajo el primado de la objetividad pero es información asumida por un sujeto desde este punto de vista es también conocimiento pero separado de la envoltura en la cual la subjetividad tiende a instalarlo el saber es producido por el sujeto confrontado a otros sujetos es construido en marcos metodológicos puede entonces entrar en el orden del objeto y deviene en tal caso un producto comunicable información disponible para el otro (2006, p. 100).

La relación con el saber es la relación con el mundo con el otro y consigo mismo de un sujeto confrontado a la necesidad de aprender; la relación con el saber es el conjunto organizado de las relaciones que un sujeto mantiene con todo lo que se refiere al aprender y al saber por lo mismo también en relación con el lenguaje, con el tiempo, con la actividad en el mundo y acerca del mundo:

El concepto de relación con el saber implica el deseo, no existe relación con el saber sino la de un sujeto y no hay sujeto sino el que desea el deseo de saber no es más que una forma del sujeto que sobreviene cuando el sujeto ha tenido la experiencia del placer por aprender y saber. El sujeto es, va a decir finalmente, relación con el saber (Charlot, 2006, p. 129-130).

Y agrega:

no hay saber más que para un sujeto no es saber más que organizado según relaciones internas no hay saber más que producido en una confrontación interpersonal dicho de otra forma la idea de saber implica la del sujeto la actividad del sujeto de relación del sujeto consigo mismo (Debe deshacerse del dogmatismo subjetivo de relación de ese sujeto con otros que co construyen controlan, validan, comparten ese saber (Charlot, 2006, p. 101).

En una misma línea de sentido, Recalcatti plantea, por una parte, que de lo que se trata es de elegir el camino de la erotización del saber y para ello se torna necesario que los y las docentes reconozcan la imposibilidad que recorre el conocimiento que es la imposibilidad de saber todo el saber y que, aquel que pretende poseerlo sólo puede ser una ridícula caricatura del saber. Por otra parte, invita en esta época de la evaporación disciplinar a preservar la relación del sujeto con el saber y, en consecuencia, a animar el deseo de saber cómo única forma de aprender el conocimiento que se transmite. Asimismo, al aludir a “estilo” aporta una

categoría potente para comprender la relación que nos ocupa, en tanto, para el autor un estilo es:

una manera de dar forma a una fuerza, de conseguir que el saber esté vivo, enganchado a la vida, de habitar una ética de testimonio que rechaza cualquier criterio normativo de ejemplaridad. Es la manera singular con la que un docente entra él mismo en relación con el saber, pero es también la forma de transmitir el conocimiento que se deriva de esa relación única (Recalcatti, 2016, p.115).

En clave con ello, Cornú considera que no es ni la matemática ni la historia lo que se transmite como un paquete de saber: es la pasión o el fastidio y al mismo tiempo que el objeto es una manera de arreglársela, de tomarles el gusto y de tomarle el gusto con método.

Concomitantemente, siguiendo a Blais y otras (2018), reconocemos que hay una dimensión pasional, al menos latente, en toda experiencia de adquisición de conocimiento. Las autoras van a sostener que se trata de una dimensión ambivalente ya que constituye, por un lado, el crecimiento del poder subjetivo -en ese sentido es tranquilizadora y reconfortante-, pero, por otro lado, es también una experiencia que porta ciertas amenazas e inseguridades ya que implica exponernos en primer lugar al temor de no comprender y de no dominar aquello que aprendemos. Y agregan:

La explicación subjetiva carga inevitablemente de afecto la relación por lo que hay algunos que repelen impiden y hay otros que facilitan los procesos de transmisión conocer un ámbito necesita un acompañamiento que no debe reducirse a la mera entrega de una información, sino que consiste textual de las autoras (Blais y otras, 2018, p. 114)

Se tratará, dirán las autoras, de exorcizar los afectos contrarios y liberar aquellos que hacen avanzar comenzando por el placer de pensar. Ahora bien, para evitar males entendidos, advierten que “no habría que encarnar ni personificar el saber con los rasgos del maestro, el maestro no es la figura del que sabe frente al que ignora” (Blais y otras, 2018, p.100), más bien se trata de la manera de llevar el saber que tiene la notable propiedad de volverlo apto para la transmisión. En consonancia con estas ideas, Recalcatti sostiene que “el saber del maestro nunca es lo que colma la carencia sino más bien lo que la preserva; el saber no es un objeto contenido en el recipiente del otro sino la consecuencia de un recorrido que todo sujeto ha de cubrir por su propia cuenta” (2016, p. 52).

Sucede, afirma, que la escuela genera cierta ilusión que lleva a suponerlo así y ello hace pensar que es posible trasvasar el saber del maestro como si el saber fuera un objeto precioso y seductor guardado en la caja del maestro, sin darse cuenta que no hay posibilidad alguna de alcanzar un conocimiento que no sea a partir del movilizar el propio deseo de aprender.

## *Una invitación al cierre*

Iniciamos esta suerte de ensayo desde el reconocimiento de cierta vacancia de aportes provenientes del campo de la Didáctica General acerca de la relación docente conocimiento. Desde la consideración de que una lectura multireferencial -que recupere desarrollos de otros campos disciplinares de la Ciencias Sociales y las Humanidades y que resulta potente para iluminar las relaciones mencionadas-, nos abocamos al rastreo de producciones que abordan desde perspectivas diferentes la temática. La intención inicial de este escrito fue compartir algunos resultados de esas búsquedas. Al cierre nos moviliza el deseo de que la lectura de esta producción invite a avanzar desde la didáctica como disciplina de referencia, en una línea de indagación teórico-práctica que vaya enriqueciendo las posibilidades de reflexión acerca de los modos en que las y los docentes nos vinculamos con el conocimiento y cómo esa relación se transmite (o no) al enseñar.

## *Referencias Bibliográficas*

- Blais, M.C., Gauchet, M. y Ottavi, D. (2018) *Transmitir, aprender*. Unipe.
- Charlot, B. (2006) *La relación con el saber*: Libros del Zorzal.
- Contreras Domingo, J. (2010) "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 24, núm. 2, pp. 61-81 Universidad de Zaragoza, España
- Cornú, L. (2004) "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud." *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Noveduc
- Cullen, C. (1997) *Crítica de las razones de educar*. Paidós.
- Dezutter, O. y Pastré, P. (2008) Didáctica de las disciplinas escolares y didáctica profesional: de la emergencia a la institucionalización, historias cruzadas. En *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Octares. Traducido del francés por Elisabeth Muñoz de Corrales UNIPE)
- Freire, P. (2009) "Los elementos de la situación educativa". En: *El grito manso*. Ed. Siglo XXI.
- Pastré, P. (2007) Algunas reflexiones sobre la organización de la actividad docente. En *Investigación y formación. Los organizadores de la actividad docente*. Traducido del francés por Elisabeth Muñoz de Corrales (UNIPE)
- Recalcati, M., (2016) *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.