



# Los saberes en juego en el acto de enseñanza

Eloísa Bordoli | Maestra. Lic. en Ciencias de la Educación. Prof.<sup>a</sup> Adjunta F.H.C.E.

«*Qué difícil se hace ser pedagogo en tiempos de deshumanización, de exclusión, de negación de la capacidad de ser.*»

Miguel Arroyo

## Finalidad y delimitación conceptual

El propósito de este artículo es compartir algunas reflexiones en torno al acto de enseñanza y al rol que el docente desempeña en el seno del mismo. Particularmente y desde una perspectiva pedagógica nos interesa centrarnos en la problemática desplegada en torno al *saber* en el espacio áulico y a la relación que los sujetos articulan con el mismo. Espacio material y simbólico<sup>1</sup> que se configura en la Modernidad (I. Dussel, M. Caruso, 1999) y se erige como ámbito privilegiado para que se suscite una transferencia-transformación en torno al *saber-conocimiento*<sup>2</sup>. Eso, en tanto que espacio particular y específico en el cual se habilita el acto de enseñanza de aquellos bienes culturales<sup>3</sup> legados por los adultos a los *recién llegados*, como diría H. Arendt. Ofrecer estos legados culturales, ponerlos a disposición de los educandos en tanto sujetos de derecho, es la

responsabilidad que tenemos y debemos todos los adultos, y en forma específica los docentes. Indudablemente, esta transferencia de conocimientos no puede ser una reproducción-imposición de “verdades” consagradas por los ámbitos académicos, técnicos o político-administrativos. La transferencia de conocimientos se debe presentar en su carácter de saber provisorio y en *falta*, en tanto toda estructura de conocimiento es parcial, precaria y está signada por aquello que no se puede consignar y representar en forma plena. Por ello, el acto transferencial de *saber-conocimiento* que se opera en la enseñanza se establece en la doble dimensión: transmisión y resignificación de un saber.

A su vez, en el salón de clase se entrelazan diversos conocimientos, en tanto docentes y alumnos no ingresan al mismo como tablas rasas, sino que portan un conjunto variado y plural de saberes que interactúan entre sí e interpelan al *currículum*. Por ello, este debe constituirse en una herramienta guía flexible a las particularidades y diversidades desplegadas en cada uno de los encuentros didácticos.

<sup>1</sup> Al hablar de espacio áulico, indudablemente, no nos restringimos al salón de clase, sino a todo ámbito en el cual un sujeto enseña algo a otro sujeto.

<sup>2</sup> *Saber-conocimiento*: este constructo quiere dar cuenta de la tríada del saber que se implica en el acto gnoseológico que toda enseñanza e investigación suponen. El mismo alude a un saber representado en tanto estructura de conocimiento relativamente estable, a un *saber heurístico* en tanto *falta de saber* y a un *imposible saber* pleno y absoluto en tanto este se efectúa por medio del lenguaje. Para profundizar en este punto ver E. Bordoli, 2007; G. Bentancur, 2007; C. Blezio, 2007; entre otros.

<sup>3</sup> Al referirnos a los bienes culturales legados por las generaciones adultas a los *recién llegados* no ignoramos los ricos y fecundos debates desarrollados a partir de las corrientes críticas en el campo de la educación. Por el contrario compartimos muchos de sus postulados, especialmente aquellos que aluden a la *violencia simbólica* (L. Althusser, 1994), a la *selección cultural arbitraria* (P. Bourdieu, J. C. Passeron, 1977) y a la *tradicción selectiva* (M. Apple, 1979).

Para profundizar y desarrollar esta temática organizaremos el texto en dos apartados independientes, pero interrelacionados entre sí. En primer lugar nos centraremos en las configuraciones discursivas que han predominado en el campo de la Pedagogía y de la Enseñanza en las últimas décadas. En segundo lugar, desde una preocupación pedagógica auscultaremos las posibilidades de delinear un entramado discursivo en el campo de lo didáctico, que permita centrar a la enseñanza en su dimensión epistemológica fundante. El acto de enseñanza pone en relación a los sujetos implicados en el mismo con los objetos de conocimiento. De esta forma, en el espacio áulico se ponen en juego y en circulación diversos *saberes*.

### Los discursos didácticos predominantes

*«El discurso pedagógico dominante, escindido entre la arrogancia de los científicos y la buena conciencia de los moralistas, se nos está haciendo impronunciable. Las palabras comunes comienzan a no sabernos a nada o a sonarnos irremediabilmente falsas y vacías. Y cada vez más tenemos la sensación de que hay que aprender de nuevo a pensar y a escribir aunque para ello haya que apartarse de la seguridad de los saberes, de los métodos y de los lenguajes que ya poseemos (y que nos poseen).»*

Jorge Larrosa

En un rápido y sucinto rastreo en el campo pedagógico-didáctico podemos ubicar diversas inflexiones en torno al lugar del *saber* y del docente en el campo de la didáctica. En forma esquemática y teniendo en cuenta las limitaciones que una visión de este tipo implica, podemos identificar cuatro grandes entramados discursivos configurados en las últimas décadas en lo concerniente a la temática que nos ocupa.

Durante varias décadas, el docente y el lugar que el mismo ocupaba en el sistema didáctico<sup>4</sup> se identificó como el sujeto poseedor de un *saber-conocimiento*, de un

patrimonio cultural valioso que debía transmitir a las *nuevas generaciones* en términos durkheimianos. Los *recién llegados*, los educandos, eran visualizados como aquellos sujetos a inscribir en una cultura, a “dotar” de un conjunto de habilidades, destrezas y conocimientos. Este *capital cultural* debía ser legado por la institución escolar y era, precisamente, el maestro el sujeto encargado de garantizar esa transmisión, ese traspaso cultural (E. Bordoli, 2005; 2006a; 2006b). De esta forma, el sistema didáctico se concebía como un sistema bipolar constituido por la díada educador-educando. En el mismo, los objetos de conocimientos se hallaban en posesión del educador, quien tenía la función de enseñar aquellos objetos (legítimos o arbitrarios<sup>5</sup>) seleccionados en el *currículum*.

Esquemáticamente se podría representar de la siguiente manera:

Educador → Educando

En esta configuración discursiva se establecía una identificación topológica entre los lugares del saber y el del educador. Este último era quien guiaba y pautaba la enseñanza y, a su vez, le permitía “dosificar” el conjunto de conocimientos consignados en objetos de enseñanza. El saber didáctico que adquiría en su proceso de formación como educador y la experiencia de enseñante eran los que habilitaban esta selección, jerarquización y graduación de los contenidos de enseñanza.

En este marco discursivo, el aprendizaje se producía como efecto del acto de enseñanza. Se suponía una especularidad entre ambos procesos; en otros términos, esto implica que la enseñanza de *x* objeto o contenido se correspondía positivamente con el aprendizaje de ese objeto o contenido *x*. La singularidad del educando en tanto sujeto cognoscente, ser simbólico por excelencia, se omitía en esta red de significación. De esta manera, y como han indicado varios pedagogos, la diferencia y la singularidad de cada sujeto aprendiente no era considerada ni tenida en cuenta en este discurso. Por ello, la



<sup>4</sup> Sistema didáctico en el sentido utilizado por Y. Chevallard, 1991.

<sup>5</sup> En el campo educativo, a partir de la década de los 70, se abre una interesante discusión en torno a la legitimidad o arbitrariedad de la selección curricular. La misma estuvo habilitada por las investigaciones críticas en este campo. Para profundizar en la misma se puede consultar: P. Bourdieu, J. C. Passeron, 1977; S. Bowles, H. Gintis, 1981; entre otros). La tesis central de las corrientes críticas se sustenta en el carácter reproductivista de las instituciones educativas (y de los currículos) en las sociedades capitalistas en las cuales existe una escisión entre clases sociales.

operación homogeneizadora acompañó el movimiento universalista e igualador que desplegó la educación moderna (I. Dussel, 2003).

El discurso en torno a lo curricular que comienza a escindirse del campo de la enseñanza a mediados del siglo XX, marca otro jalón en la configuración discursiva en torno a lo didáctico. A partir del mismo, la especularidad y correspondencia positiva se suponen entre el educador en tanto hacedor del acto de enseñanza y el especialista en diseño curricular en tanto técnico especializado en diagramación y programación de planes y programas de estudio. Este entramado discursivo tecnocrático fue adquiriendo cada vez más

terreno en lo educativo. El mismo implicó una resignificación de la Didáctica y lo didáctico así como de la labor del docente. Al respecto, el pedagogo mexicano Ángel Díaz Barriga (1994 y 1997) plantea que el *currículum* y la problemática que el mismo conlleva han irrumpido en el campo de la Didáctica, produciendo una suerte de *invasión epistemológica*. Esta irrupción ha jaqueado el saber didáctico del docente y su *métier* fundado en el conocimiento disciplinar y en el conocimiento particular que cada nueva situación de enseñanza exige.

Tradicionalmente, los docentes han sido formados en base a un triedro configurado por los saberes disciplinares específicos, los saberes provenientes del campo de la psicología de la educación y los saberes pedagógico-didácticos. En base a los mismos y en un gesto analítico-hermenéutico, el maestro sopesaba las particularidades de cada nuevo grupo de aprendizaje para delinear y planificar el curso de su enseñanza. Cada *aquí y ahora*, cada nueva instancia didáctica abría un espacio reflexivo para que cada educador estableciera las prioridades generales consignadas en lo programático pero, a su vez, las prioridades particulares de ese nuevo grupo-clase que se presentaba como único y singular. El mismo abría, y abre, una nueva aventura pedagógica, un nuevo desafío educativo.

Este entramado de sentidos que se teje en la concepción técnica de lo curricular habilitó una nueva lógica de lo educativo y de la enseñanza. La misma jerarquiza el diseño de lo curricular en un lugar externo al acto de

enseñanza y al docente mismo. De esta forma, el *currículum* se constituye en un objeto externo y “extranjero” para el docente, y su quehacer se ve circunscrito a la ejecución “eficaz” y “eficiente” de lo consignado en lo diseñado *a priori* por otros. En forma esquemática podríamos representar un tercer lugar, externo al sistema didáctico pero que lo pretende determinar. Ilusión de control que los regímenes totalitarios han instrumentado como dispositivos de control.

Esquemáticamente lo podríamos representar de la siguiente manera:

Técnico → *currículum* = modelo → Educador → Educando

Una tercera discursividad en torno a lo educativo se podría ubicar en otra suerte de *invasión epistemológica* operada en el campo de la pedagogía por otras disciplinas auxiliares. A lo largo del siglo XX, la Psicología (sus diversas ramas y escuelas) ocupó el lugar de disciplina privilegiada sobre la cual se sustentaba la Didáctica y, muchas veces, la Reflexión Pedagógica. En este marco se postuló el guión enseñanza = aprendizaje, el cual suponía una transparencia radical entre la labor de enseñar y el acto de aprender. Especularidad que suponía, a su vez, el despliegue de un proceso evolutivo mayorante.

Por otra parte, esta nueva red de sentidos en torno a lo educativo y a la enseñanza articulada en base a los saberes psicológicos permitió centrar al educando como un sujeto en desarrollo al cual había que “cultivar”. Este constructo impactó fuertemente en el rol docente y en sus métodos de enseñanza. De esta manera, el énfasis de la díada didáctica, educador-educando, se ubicó en este último. El lugar del maestro se configuró discursivamente como el lugar de un guía y facilitador de los procesos de aprendizaje que se deberían suscitar en los educandos. En este marco, como señaló el pedagogo brasileño Saviani, los contenidos (objetos de conocimientos) se ubican en un lugar secundario en tanto lo metodológico adquiere centralidad.

Esquemáticamente se podría representar de la siguiente manera:

Educando → Educador

En las últimas décadas, una cuarta red semántica se ha estructurado en el campo educativo. El saber proveniente del campo sociológico ha ido adquiriendo un lugar central en el campo educativo y ha marcado una fuerte incidencia en lo pedagógico-didáctico. Los saberes jerarquizados serán aquellos que configuran a los sujetos con relación a su pertenencia socio-económica más que al estadio evolutivo en el que se hallan. La marca social comenzará a permeare el discurso educativo y de esta manera jugará como factor determinante de las posibilidades de aprender de los sujetos. La etapa evolutiva en la que se halla cada niño o joven se constituirá como un “dato” secundario frente al contexto de pertenencia de cada uno de ellos. La contextualización de la didáctica y/o de los currículos en función de los grupos socio-económicos y culturales se constituirá en los ejes de reflexión en el campo de la enseñanza.

Esquemáticamente se podría representar de la siguiente manera:

Flexibilidad curricular → Educador → Diversidad didáctica → Grupos socio-culturales

Estas diversas configuraciones discursivas se han ido desarrollando en el campo educativo y han ido dotando de significación al conjunto de prácticas de enseñanza así como al rol docente. A su vez, cada una de ellas prefigura un lugar para los sujetos de aprendizaje en el sistema didáctico. Este discursivo al nombrar -poner en signo- abre un posible camino hermenéutico susceptible de alterar por el docente en tanto este se fortalezca en un lugar de interpretación autónoma o, como diría Freire, en un sujeto de la palabra.

### Centralidad de lo didáctico: saber y sujeto

«La tensión de asumir el lugar de educador (de adulto) pasa por el hecho de posicionarse como uno diferente ante el otro, y desde esa misma diferencia, habilitarle el ingreso a la cultura.»

Hannah Arendt

Para finalizar, deseo asumir una perspectiva menos analítica y más propositiva,

posicionándome en el campo pedagógico-didáctico. En este marco y teniendo en cuenta lo desarrollado, considero importante pensar en la profesión de enseñante como en una de las profesiones *imposibles* en los términos freudianos. Imposible en el sentido de repetición absoluta y calco. Porque si la reproducción fuera plena, se produciría un efecto de clonación y máximo control sobre los sujetos. Ficción esta que ha regido los regímenes dictatoriales y totalitarios, los cuales han creído que desde un lugar externo de poder podrían prever y dominar a los sujetos y sus procesos intersubjetivos y de aproximación a los *saberes-conocimientos*.

El acto de enseñanza se prefigura en el gesto de ofrecer algo a alguien (un objeto de conocimiento *x* en el marco de una relación intersubjetiva entre educador y educando). Por medio del mismo no solo se da trámite a la herencia cultural, sino que se permite el ingreso del otro a la dimensión simbólica, a

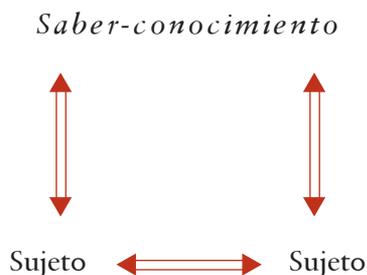
la cadena significativa que configura el mundo de lo humano. Este objeto ofrecido por un sujeto a otro habilita la

construcción de un lugar y una posición subjetiva particular en el sistema didáctico. Este es concebido así como un sistema triádico en el cual el saber representado en objeto de enseñanza y el saber en su dimensión heurística (e imposible en términos absolutos) se configuran en otro lugar diferente al de los de educador y educando. Señalar la centralidad del saber en este sistema, tal como la ha hecho Chevallard (1991), permite ubicar la especificidad de lo didáctico. A su vez operativiza el despliegue de una sucesión de búsquedas de ese *saber-conocimiento* que se presenta y ausenta, que circula y se resignifica en el acto de enseñanza y en los actos de aprendizaje acaecidos en la instanciación didáctica. En otros términos y desde otro marco teórico podríamos afirmar que la dialéctica en torno al saber, producida en el espacio áulico, “dinamiza” un deseo de saber en los sujetos convocados en ese espacio. Quizás esto pueda sintetizarse en aquella *certeza ontológica* que Paulo Freire nos ofrecía en uno de sus últimos libros: *el ser humano es el único animal que está programado, pero, programado para aprender*. La vocación



humana es la de *ser más* (y no de tener más), sostenía este querido pedagogo brasileño. Esta se efectivizaría en tanto la *curiosidad se vuelva epistemológica* (P. Freire, 1996:12).

Esta podría esquematizarse de la siguiente forma:



A su vez, la tarea de enseñar implica un acto de *amor* para con el prójimo. Sin amor no hay posibilidad de habilitar al otro, de permitir al otro ubicarse en posición de deseo de saber y, por ende, de aprender. Enseñar también implica una responsabilidad ética y política en el entendido de habilitar un espacio privilegiado para que la dialéctica en torno al saber acontezca. Enseñar es tender un lazo social y habilitar un lugar *hospitalario* para los *recién llegados* (H. Arendt, 1996).

En definitiva:

*«Educar es, precisamente, promover lo humano y construir humanidad (...) ello en los dos sentidos del término, de manera indisoluble: la humanidad en cada uno de nosotros como acceso a lo que el hombre ha elaborado de más humano, y la humanidad entre todos nosotros como comunidad en la que se comparte un conjunto de lo que nos hace más humanos. Por esta razón, el decidir -o simplemente aceptar- privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse a uno mismo de ese círculo. Es, en realidad, romper el propio círculo y poner en peligro la promoción de lo humano.»*

Philippe Meirieu, pp. 30-31



En este marco es posible pensar el aula (material y simbólica) y la escuela como un espacio de apertura hacia otros mundos, como un lugar donde habitar y *hablar otras lenguas*, al decir del pedagogo argentino Estanislao Antelo. El aula es un espacio privilegiado y específico para que se produzca una circulación en torno al *saber-conocimiento*. Es en el espacio áulico donde maestro y alumno entran en relación con el conocimiento en tanto estructura precaria y provisoria de saber, pero también se contactan por aquello que no ha podido ser representado, simbolizado (*la falta de saber*). Este movimiento dialéctico de saber-no saber habilita a todo sujeto, más allá del lugar o rol que ocupe en el sistema didáctico, a asimilar y a transformar y resignificar (en forma singular) cada uno de los conocimientos a los que se haya aproximado. Por ello es necesario y urgente, en estos *tiempos de deshumanización y de negación de la capacidad de ser*, que la escuela se re-centre en su función específica: enseñar. 📖



Foto: Concurso Fotográfico QE / Gabriela Rodríguez

## Citas bibliográficas

ALTHUSSER, Louis (1994): "Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado" en S. Žižek (comp.) (1994): *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica (2003).

APPLE, Michael W. (1979): *Ideología y currículum*. Madrid: Akal Universitaria. Serie Educación (1986).

ARENDT, Hannah (1996): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Madrid: Península Ediciones.

BEHARES, Luis E.; COLOMBO DE CORSARO, Susana (2005) (comps.): *Enseñanza del Saber - Saber de la Enseñanza*. Montevideo: UdelAR, FHCE.

BENTANCUR, Gustavo (2007): "El experimento escolar: entre la prescripción y la resignificación" en E. Bordoli; C. Blezio (comps.) (2007): *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: UdelAR, FHCE.

BLEZIO, Cecilia (2007): "El tiempo en la Teoría Curricular y en la Didáctica" en E. Bordoli; C. Blezio (comps.) (2007): *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: UdelAR, FHCE.

BORDOLI, Eloísa (2005): "La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistémico al sujeto del deseo" en L. E. Behares; S. Colombo de Corsario (2005): *Enseñanza del Saber - Saber de la Enseñanza*. Montevideo: UdelAR, FHCE.

BORDOLI, Eloísa (2006a): "El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo" en P. Martinis; P. Redondo (comps.) (2006): *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación

BORDOLI, Eloísa (2006b): "Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela / medio" en P. Martinis (comp.) (2006): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Ed. Psicolibros-Waslala.

BORDOLI, Eloísa (2007): "La tríada del saber en lo curricular. Apuntes desde una teoría de la enseñanza" en E. Bordoli; C. Blezio (comps.) (2007): *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: UdelAR, FHCE.

BORDOLI, Eloísa; BLEZIO, Cecilia (comps.) (2007): *El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza*. Montevideo: UdelAR, FHCE.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1977): *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia (1981).

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI Editores.

CHEVALLARD, Yves (1991): *La trasposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor (1997).

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1994): *El currículo escolar. Surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

DÍAZ BARRIGA, Ángel (1997): *Didáctica y currículum*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

DUSSEL, Inés (2003): "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista" en *Papeles*, año 1, N° 1. Granada: Universidad de Granada.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Ed. Santillana.

FREIRE, Paulo (1996): *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.

LARROSA, Jorge (2000): *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Buenos Aires - México: Edu/Causa, Co-Edición Ediciones Novedades Educativas.

MARTINIS, Pablo (comp.) (2006): *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo: Ed. Psicolibros-Waslala.

MARTINIS, Pablo; REDONDO, Patricia (comps.) (2006): *Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas*. Autores: Pablo Martinis, Isabelino A. Siede, Myriam Southwell, Limber Santos, Patricia Redondo, Raumar Rodríguez Giménez, Antonio Romano, Eugenio Perrone, Eloísa Bordoli, Germán Cantero y Virginia Manzano. Buenos Aires: del estante editorial. Serie Educación.

MEIRIEU, Philippe (2001): *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Ediciones Octaedro.