

Cuando la enseñanza deja de interpretarse sólo como lugar de azares y ensayos arbitrarios, se transforma en objeto de análisis, de reflexión, de teorizaciones y de acciones diversas. Al mismo tiempo, pese a los intentos prescriptivos de las más contundentes teorías didácticas, las prácticas de enseñanza se obstinan en aparecer inéditas y “desobedientes”. De allí la importancia de pensar acerca de la situacionalidad de la enseñanza, como oportunidad de distanciamiento y reflexión, sin desconocer los límites que este movimiento conlleva. Como dice Gadamer, la *situación* se caracteriza “...por que uno no se encuentra frente a ella (...) se está en ella (...) no se puede llevar a cabo por completo la iluminación de cada situación (...) pero esta inacababilidad no es defecto de reflexión sino que está en la esencia misma del ser histórico que somos. Ser histórico quiere decir no agotarse nunca en el saberse” (1993: 372).

Intento de reflexión que los docentes, por estar “en la situación de enseñanza”, no podremos agotar. En

ella suceden “efectos” difíciles de reconocer y llegamos a sentir intolerable desocultarlos. Un especie de *curriculum oculto* (Da Silva, 1995) cuyas fuentes están presentes en expresiones, gestos, modos de transmitir los conocimientos, en las relaciones con los saberes que promovemos en los alumnos. En definitiva... en las maneras de enseñar, no necesariamente explicitadas en programas o diseños curriculares, pero que, como sucesos de la situación didáctica, merecen algún tipo de extrañamiento.

Guy Brousseau (2007), desde la Didáctica de las Matemáticas, sostiene que en la enseñanza, además de transmitir conocimientos explícitos, lógicamente justificados, transmitimos una estructura de convicciones, creencias, actitudes, valores, normas y ritos; reglas y esquemas inconscientes de pensamiento y de comportamiento, maneras de comunicarnos con los otros. Ante estas maneras de enseñar, los estudiantes reelaboran normas a partir de la interpretación de gestos



sutiles del docente que legitiman o no ciertos procedimientos. Se negocian significados en la comunicación entre docentes y alumnos, no sólo sobre los contenidos sino sobre lo que de y con ellos se pretende. Supone una adaptación mutua en el curso de la cual el profesor y los alumnos crean expectativas acerca de la actividad del otro y obligaciones para con la propia actividad. Los procesos de producción de conocimientos en el aula están atravesados por un sistema de normas y creencias que de alguna manera orientan el tipo de exploración, abordaje, búsqueda y validación que los alumnos están dispuestos a poner en juego. Es un juego sutil, muchas veces difícil de atrapar, en el que a raíz del trabajo en clase con respecto a cierto objeto de saber se transmiten expectativas mutuas, se sugieren o se infieren modos de hacer, se comunican o se interpretan (explícita o implícitamente) normas respecto de ese saber (C/f. Sadovsky, 2005: 55/6).

La selección de determinados textos para el desarrollo de una cátedra, el modo de proponer su lectura y su “estudio”, las formas en las que se los trata desde las intervenciones del docente, la lógica de conocimiento puesta en juego en la enseñanza, resultan condicionantes de las *relaciones con el saber*² promovidas en los espacios de formación, en las instituciones educativas.

En esta oportunidad entonces la intención es compartir inquietudes que vienen interpelando mi experiencia docente en distintos ámbitos de enseñanza, sin

pretender arribar a soluciones teóricas o metodológicas.

Preguntar, dudar, problematizar...

En programas de cátedra, en expresiones de profesores y alumnos, encontramos insistentemente la palabra “problematización”, se habla de la intención de problematizar la realidad o las teorías. Se plantea como exigencia de buen aprendizaje que el estudiante “se problematice” y problematice los saberes que se enseñan, casi como una condición espontánea que los sujetos tendrían que alcanzar por sí mismos. Por otra parte, también se la entiende como la elaboración de preguntas en la situación didáctica. Preguntas planteadas por el profesor o solicitadas a los alumnos: “pregunten, problematicen”. Y los alumnos señalan: “Nos piden que preguntemos pero no se nos ocurre nada, recién estamos tratando de entender”, “siempre nos hablan de problematizar, y nos preguntan y nos preguntan, y no tenemos nada seguro. Cuando nosotros preguntamos nos responden con otra pregunta. Por favor ¡un poco de certeza!”.

Habitualmente las preguntas que hacemos los docentes esperan y anticipan la respuesta “correcta”, en otros casos constituyen respuestas en sí mismas y nada realmente se pregunta. Sucede también que se exponen desde un horizonte incierto y vago, vaciándose de sentido o creando sensaciones de incertidumbre que operan como obstáculo para pensar; o las elabora-

mos desde problematizaciones que responden a nuestras historias e inquietudes, pero no logran conmover a quienes no han participado de estas trayectorias.

La verdadera pregunta, dice Gadamer, requiere de apertura, y cuando falta no es más que una pregunta aparente; como las preguntas pedagógicas, cuya paradoja consiste en que no hay alguien que pregunte realmente; o las preguntas retóricas, en las que no sólo no hay quien pregunte sino tampoco hay algo realmente preguntado; o preguntas en el vacío, sin horizontes, sin sentido, sin orientación (2003: 440/441).

Plantear una pregunta exige apertura pero también limitación. "Implica una fijación expresa de los presupuestos que están en pie y desde los cuales se muestra la cantidad de duda que queda abierta (...) porque cuando lo que se pregunta no está destacado con claridad, o al menos no lo está suficientemente, frente a los presupuestos que se mantienen en pie, no se llega realmente a lo abierto y en consecuencia no hay nada que decidir" (Gadamer, 2003: 441). Plantear la pregunta entonces, impone mantener presupuestos en pie desde los que definir la cantidad de duda que queda abierta. Para sostener la pregunta es necesario restituir algún lugar de seguridad, aunque provisorio, que habilite ese sentimiento de certeza tan vital en la existencialidad del conocer (Morín, 1988). No sería mantenernos y mantener a los alumnos en un constante terreno movedizo, sin poder hacer pie ni soportar algunas

convicciones. La relación con el saber, la producción de saber, necesitan de algún terreno firme desde el que partir y poder elevarse, reconocer sus grietas y trabajar en ellas.

Es necesario que haya preguntas que conduzcan a esa situación abierta de suspensión en la que sea posible que los estudiantes tomen decisiones. La experiencia de interrogar lo sabido, de poner en duda profundas convicciones y abrirse a lo indeterminado de lo que se presenta tan completo, muchas veces excede los tiempos de la situación didáctica. Es una experiencia dolorosa y desestabilizante, en la que el sujeto se incorpora en la dinámica de una conversación con el "tu", con la alteridad y con los efectos de la tradición a la que pertenece.

La mediación del maestro, como decía María Zambrano (1965), supone que "...la pregunta del alumno, esa que lleva grabada en su frente...", se manifieste y se haga clara para él mismo. "...Pues el alumno comienza a serlo cuando se le revela la pregunta que lleva dentro (...) que es la expresión misma de la libertad (...)" (2001: 9). Y esta posibilidad de preguntar y preguntarse de los estudiantes se constituye o se inhibe en las experiencias educativas con los docentes, está mediada por las maneras de enseñar, por el vínculo pedagógico que se establece en la clase y más allá de ella, por el lenguaje como modo de comunicación y como medio para representar el mundo del cual está comunicando (Bruner, 1998).

Entre enunciados y situaciones...

En estos últimos tiempos vienen circulando en las instituciones de formación docente textos bibliográficos que hablan de promover otras relaciones entre docentes y alumnos a propósito de un saber, cuestionan aquella obsesión explicadora del docente, constituida en acto de atontamiento que confirma la incapacidad del alumno. Otros textos postulan una educación liberadora, proponiendo una serie de exigencias para el enseñar a fin de promover la emancipación de los sujetos.

Pero vale preguntarnos de qué manera se inscriben estos textos en las experiencias de estudio de los alumnos, en qué situaciones de enseñanza se los aborda, con qué propuestas metodológicas.

Tal vez nos encontremos con que se los reduce a largas exposiciones del docente “explicando” lo que dicen los autores, mientras los alumnos toman nota de las principales ideas, a veces a manera de slogans, tratando de memorizar frases que se transcriben o se reproducen en situaciones evaluativas. Es como si, paradójicamente, las maneras de enseñar estos textos fueran las mismas que los autores critican.

Estas situaciones de enseñanza, sostenidas desde la única explicación del docente, en las que no cabe la palabra de los alumnos o no se da lugar a otra palabra que la referida al autor, en las que los enunciados se repiten hasta el hartazgo o se memorizan para aprobar un examen, destituyen los propósitos más liberado-

res y comprometidos, haciendo estallar la pretensión transformadora de cualquier texto. Recordemos, como decíamos antes, que los modos de enseñar condensan contenidos implícitos, efectivos y contundentes saberes capaces de construir o destituir los sentidos de las palabras que enunciamos o que se leen de los distintos textos.

Los mismos enunciados no representan iguales significados; el lenguaje, tal como sostiene Bruner (1998), supone en acto elocutivo en el que se dice mucho más —o menos— de lo que los enunciados expresan. Acto de habla, fuerza elocutiva que contiene la intención del hablante.

Valdría pensar entonces no sólo acerca del contenido de lo que tenemos delante, sino las posibles actitudes que adoptamos y podríamos adoptar hacia ese contenido. Porque “...la manera en que uno habla llega a ser con el tiempo la manera en la que uno representa aquello de lo que habla” (Bruner, 1998: 136). Y en consonancia, diríamos que la manera en que uno enseña, en que propone y aborda diferentes textos, enunciados, autores, saberes, llega a ser con el tiempo la manera en la que uno representa aquello de lo que habla, enuncia, recuerda u olvida.

Por otra parte, cuando criticamos a ese “docente explicador” o analizamos la relación de dependencia didáctica de los alumnos con los docentes a propósito de sus relaciones con el saber, no estamos planteando des-responsabilizar al docente de los procesos de

aprendizaje de los alumnos. No supone dejar a los alumnos librados a su propia suerte, bajo el argumento que “construyan solos sus conocimientos”, o que cada quien aprenda desplegando sus posibilidades según sus inquietudes e intereses. Esto implicaría negar la necesaria asimetría de todo vínculo pedagógico. Asimetría que no revela jerarquías, sino la diferencia de lugar y de tiempo, de perspectiva e intencionalidad, entre el docente y el alumno, en relación con un saber puesto en situación de enseñanza. Correrse del lugar de “supuesto saber” es tan riesgoso como ubicarse en el “único sujeto pleno de todo saber”.

Es importante restituir el lugar que la enseñanza mantiene en su relación con el aprendizaje y con los procesos de estudio de los estudiantes. Restitución que implica, no pretender colonizarlos, sino atender responsabilidades y efectos no advertidos. Es necesario re-significar la enseñanza como mediación organizada, pensada, con la finalidad de incidir en las relaciones de los alumnos con el saber. Previsión que también tiene un límite en cada sujeto y en la ocasionalidad de la situación didáctica. Experiencia educativa que, sin admitir improvisaciones, desnuda la multiplicidad de posibilidades que ofrece cada ocasión.

Tenemos una responsabilidad política con los otros, con esos estudiantes que, en el caso de la formación docente, tendrán a su cargo parte de la formación de muchos otros. De allí la relevancia de pensar en y acerca de cada situación educativa, en y acerca de cada

propuesta de enseñanza, como sitios en los que se juega la historia educativa y también la de las sociedades.

María Zambrano (1965) planteaba maravillosamente que “...no tener maestro es no tener a quién preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse (...). La presencia del maestro que no ha dimitido (...) señala un punto, el único hacia el cual la atención se dispara. El alumno se yergue”. Y un alumno se yergue ante un maestro que no renuncia a transmitir un tiempo, un espacio de tiempo que surge allí en la inmediatez del aula y que se derrama sobre ambos. Tiempo vibrante y calmo que inicia el maestro “...haciendo sentir al alumno que tiene todo el tiempo para descubrir y para irse descubriendo, liberándolo de la ignorancia densa donde la pregunta se agazapa, de ese temor inicial que encadena la atención; el temor que dispara la violencia” Porque en definitiva, termina diciendo, “toda ignorancia tiende a liberarse en agresividad”².

Enseñar implica asumir y también devolver responsabilidades, sostener asimetrías provisorias y promover la conquista de autonomías. Una compleja trama que nos lleva a abandonar históricas antinomias entre heteronomía y emancipación, enseñanza y libertad intelectual, explicación y comprensión, y sostener la necesaria conjunción de estos aparentes contrarios.



Notas

1. Señala Bernard Charlot (1997) que la relación con el saber es relación con el mundo, consigo mismo, con los otros. Una relación simbólica, activa y temporal, de un sujeto (individual o colectivo) que integra los saberes disponibles para pensar su situación, su posición, su práctica, su historia (Beillerot, 1998).
2. En Zambrano, M., La mediación del maestro. Rev. El Cardo. Año 4 - Nº 7. Área de Didáctica. Fac. de Ciencias de la Educ. UNER. Agosto de 2001, p. 9/10.

Bibliografía

- BEILLEROT, Jacky y otros (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós Ecuador.
- BROUSSEAU, Guy (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- BRUNER, Jerome (1998). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CHARLOT, Bernard (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo, Uruguay: Trilce.
- GADAMER, Hans-Georg (1993). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ed. Sígueme.
- RANCIÈRE, Jacques (2006). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Tierra del sur.
- SADOVSKY, Patricia (2005). *La teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza e la matemática*. En ALAGIA, H. y otros, *Reflexiones teóricas para la Educación Matemática*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- DA SILVA, Tomaz (1995). *Escuela, conocimiento y curriculum. Ensayos críticos*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MORIN, Edgar (1988). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Tomo III. Madrid: Ed. Cátedra.
- ZAMBRANO, María (2001). *La mediación del maestro*. Rev. El Cardo. Año 4 - Nº 7. Área de Didáctica. Fac. de Ciencias de la Educ. UNER.