

## **Experiencia y enseñanza. Una revisión crítica a la noción de práctica profesional en la Universidad de la República (Uruguay).**

Jorge Rettich.

Instituto Superior de Educación Física – Universidad de la República.

jrettich@gmail.com

### **Palabras Clave:**

Experiencia – Enseñanza – Práctica Profesional Universitaria.

### **Resumen**

El presente trabajo es la base de un proyecto de investigación en el que se indaga sobre la noción de experiencia presente en las prácticas profesionales de las formaciones de grado en la Universidad de la República (UdelaR). Dichas prácticas, como propuestas de enseñanza de grado, se construyen a partir de la necesidad de hacer experiencia, instalándose allí una suerte de supuestos básicos acordados aparentemente desde el sentido común, que entiendo pueden ser objeto de revisión crítica.

En esta ocasión, la presentación ofrece al lector las bases conceptuales del proyecto y los puntos de partida desde el cual se realizará un estudio de campo y una revisión bibliográfica más profunda y acabada. Por tanto no se encontrarán aquí resultados finales, ni conclusiones cerradas, sino un punto de partida y tensiones que se ponen a priori para encaminar la búsqueda.

Este proyecto forma parte del trabajo de tesis para la Maestría en Enseñanza Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la Comisión Sectorial de Enseñanza de la UdelaR, y se enmarca Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI) del Instituto Superior de Educación Física, (ISEF).

### **Fundamentación**

¿Por qué la necesidad de un proyecto que indague sobre la noción de experiencia en relación a las prácticas profesionales? Esta pregunta, entre otras, ha sido un motor en el trabajo que un equipo docente ha desarrollado desde el 2007 a la fecha como orientadores de la práctica profesional de estudiantes de la Lic. en Educación Física del ISEF de la UdelaR. Hoy, se materializa en este proyecto, la necesidad de revisar una serie de nociones que se encuentran sobreentendidas, naturalizadas, y que por tanto escapan a la reflexión

crítica. Como punto de inicio, voy a proponer que la idea de que en la experiencia se aprende de hecho, sin casi más que vivirla, es un tope para pensar la enseñanza. En estos tiempos, en que la UdelaR en su conjunto apuesta por una renovación de la enseñanza, cabe preguntarse, ¿renovación de qué y hacia qué? Varios elementos habría que aportar para pensar la enseñanza; en este caso particular, lo voy a hacer buscando aquellos que ponen en revisión las prácticas profesionales, y en esta ocasión, considerando que la idea de experiencia es la principal, aunque no la única.

### **La experiencia en la práctica, un problema a investigar**

Desde sus inicios en la naciente República Oriental del Uruguay, la Universidad se ha debatido en sus funciones por cuidar, producir y difundir el conocimiento o por crear los cuadros necesarios para llevar adelante el proyecto moderno de Estado-Nación. Sin que una desplace totalmente a la otra, esta tensión se proyecta y reformula constantemente en el debate entre lo puramente académico en términos de producción de conocimiento y lo profesionalista, entre la investigación básica y la aplicada. (Rodríguez, R. 2010; Behares, L. E. 2011)

Sin pretensiones de profundizar en esta tensión, se puede ubicar con cierta facilidad una propuesta de enseñanza muy usual, principalmente en las carreras profesionalistas: la práctica del estudiante en el campo profesional. Dentro de la UdelaR, distintas carreras tienen con mayor o menor énfasis una preocupación relevante respecto a que los estudiantes realicen una práctica profesional antes de egresar e insertarse en el campo laboral que les atañe. Dentro del discurso que justifica dichas prácticas, cobra importancia la idea de experiencia. El estudiante debe hacer experiencia guiada por docentes antes de salir de la Universidad.

La idea de experiencia aparece como un pilar fundante de la propuesta. El estudiante podrá hacer en la experiencia práctica, síntesis del recorrido por la formación. Es allí, en el terreno del ejercicio del campo profesional donde podrá ajustar el conocimiento (Rectorado, 2010; Arocena, R. et. al. 2011).

A priori parece haber una convención de qué se entiende por experiencia. Nada hay para cuestionar que lo que allí hacen los estudiantes son sus primeras experiencias. Nada tiene para decirnos de este modo naturalizado el término experiencia. La experiencia es, de hecho, un hecho. Aparentemente y en principio, nada hay para pensar sobre esta. El estudiante debe ir allí, donde la profesión se pone en ejercicio, a poder practicar y reflexionar. Estando en ese espacio, hará experiencia. Es un hecho que asegura, como propuesta de enseñanza, la efectividad de un aprendizaje distinto a la situación intramuros.

Sin embargo, ¿qué sucede si ese pilar fundamental es removido? Si justamente, por natural que resulta esta idea, está cristalizada una práctica que en realidad no da cuenta de lo que pretende ser significado en ella. La prescripción de la experiencia podría estar anulando la posibilidad de pensar sobre ella, solo hay que actuarla.

Es por esto que a partir de la idea de experiencia abierta por Walter Benjamin (2001; 1933), me propongo dar paso a la posibilidad de problematizar esta práctica tradicional de la Universidad, a partir de la idea de pensar a la experiencia no como todo lo vivido, sino como posibilidad de irrumpir en la naturalidad de los hechos cotidianos. donde, a decir de Agamben (2004) que retoma la herencia benjaminiana, hoy es la falta de experiencia lo que hace a la cotidianeidad tan insoportable.

En las últimas décadas, la enseñanza universitaria ha estado en revisión a partir de la masificación y la preocupación por el aprendizaje (Behares, L. E. 2011; Dogliotti, P. 2010; Rodríguez, R. 2010), siendo centro de una pretensión de actualización. Más allá de lo que estas preocupaciones revistan, analizar la enseñanza parece crucial en la actualidad. No para sumar en el movimiento hacia el desarrollo de una “tecnología de la enseñanza” (Behares, L. E. 2005), sino en signo contrario, por la pregunta sobre el saber en la enseñanza. De este modo, preguntarse sobre cómo el concepto de experiencia benjaminiana resignifica la práctica profesional como propuesta de enseñanza, es vital para poder revisarla en términos de ser consecuente con un modo de enseñanza que se funda en la idea de experiencia. Esto cobra aun más importancia cuando hoy, más que en otros momentos, la legitimidad del discurso que pregona por una formación que ponga a los estudiantes cada vez más cerca de la sociedad (Arocena, R. et al. 2011) y de hacer experiencia, gana terreno.

Desnaturalizar el concepto base que las ciencias tiene por finalidad reconstruir conceptualmente las mismas a fin de aportar al desarrollo de estas prácticas un marco de referencia para el análisis y problematización de estas.

Esto posibilitará que dicha revisión, no se haga sin más finalidad que la de proponer una enseñanza universitaria ágil, pragmática y funcional a la demanda, sin intermediar allí lo que la tradición de la idea de universidad debería resguardar y fortalecer: el conocimiento. Para este ejercicio, nos posicionaremos desde una teoría de la enseñanza (Behares, L. E. 2008a; 2008b) que permita una conceptualización que no la reduzca al entendido de la didáctica moderna desde Comenio a esta parte, y mucho menos desde la psicologización de la misma.

## **Para ingresar a la experiencia**

Para comenzar a hablar de experiencia, partiré de la siguiente consideración primordial: no tomaré en adelante el término experiencia como forma vulgar de nombrar todo aquello que le sucedió a un individuo y por tanto convertido en bagaje de su historia particular. La idea de experiencia aquí, será pensada en función de un campo de saber, por tanto no tendré pretensión de alcanzar una definición que cierre y limite, sino por el contrario, será un significativo puesto en funcionamiento para tensionar lo conocido en busca de lo que falta saber.

Con esta premisa, pretendo contribuir las discusiones posibles entorno a la noción de experiencia, dejar abiertas las dudas y preguntas posibles que se podrían formular respecto de esta.

## **La pérdida de la experiencia**

La experiencia junto a la narración, fue uno de los rincones donde Walter Benjamin intentó ubicar su pensamiento respecto al devenir de la sociedad, especialmente aquella de las grandes urbes como Berlín, París y Londres, donde la multitud fue cobrando relevancia. Seguramente se puede decir que su preocupación no escapaba a la de otros filósofos de su época, no era ajena por ejemplo a los temas que desde el Instituto de Investigación Social, dirigido por Max Horkheimer, tuviesen en su momento. Se puede inferir que dentro de lo que se denominó la Escuela de Fráncfort, la preocupación crítica sobre la civilización era un punto álgido. La ilustración acarrea consigo documentos de barbarie (Adorno, T. y Horkheimer, M. 2009). Es en este contexto que Benjamin piensa la experiencia como acontecimiento que se ha ido perdiendo. Dice: “la cotización de la experiencia ha caído y parece seguir cayendo libremente al vacío.” (Benjamin, W. 2001: 112) En cierta manera, como explican Bassani, Richter, y Vaz, “Benjamin irá diagnosticar o declínio da arte de narrar” (2013: 78) como consecuencia de que cada vez las personas tienen menos posibilidad de vivir una experiencia.

Agamben actualizando el pensamiento de Benjamin, plantea que:

Todo discurso sobre la experiencia debe partir hoy de la constatación de que ésta ya no es algo que aún se ofrezca al hacer. Puesto que, así como ha sido privado de su biografía, al hombre contemporáneo le ha sido expropiada su experiencia: antes bien, la incapacidad de hacer y transmitir experiencias quizás sea uno de los pocos datos

ciertos de los que dispone sobre sí mismo. (Agamben, G. 2004: 151)

Este declino no es casual, sino que se corresponde con todo un cambio en la estructura que posibilita las experiencias. El pasaje de la narrativa, medio de transmisión por excelencia de la experiencia, (Benjamin, 2001) a la novela, formato que imperó a partir de la modernidad, fue un indicador de la desvalorización de la narración, ya que esta fue enfrentada por el formato de la novela. Si narrar implica, “un hombre que tiene consejos para el que escucha, [y el consejo] no es tanto la respuesta a una cuestión como una propuesta referida a la continuación de una historia en curso, (...) [narrar] es sabiduría entretrejida en los materiales de la vida vivida” (Benjamin, W. 2001: 114-115). El narrar es transmitir una experiencia que tiene valor en tanto sabiduría, que como el propio Benjamin plantea “¿Para qué valen los bienes de la educación si no nos une a ellos la experiencia?” (Benjamin, W. 1933: 1-2). La novela al contrario, “es el individuo en su soledad; es incapaz de hablar en forma ejemplar sobre sus aspiraciones más importantes; él mismo está desasistido de consejo e imposibilidad de darlo.” (Benjamin, W. 2001: 115).

Como vimos anteriormente, la pérdida de la experiencia es fruto de todo un cambio estructural, que especialmente como explican Bassani et al., Benjamin apuntará a la “evolução das forças produtivas com o desenvolvimento da técnica como causas objetivas do encolhimento da experiência e da narrativa” (2013: 79). Con esto, se puede observar que no solo es la novela lo que irrumpe, sino que, quizás con una fuerza mayor en nuestros días, es la información uno de los factores que contribuye al desvanecimiento de la narración. Así como podríamos pensar que la novela se corresponde con la creciente idolatría al individuo, figura colosal de la modernidad, la información, no ajena a esto, responde a los tiempos modernos y a la clase que se consagrara dominante de estos tiempos: la burguesía. Benjamin (2001) va a plantear cómo la prensa, en tanto instrumento del capitalismo al servicio del ascenso de la burguesía, va a cumplir un papel importante de dominio de las formas de comunicación a través de la información. Esta cumple una función valiosa para el momento, su grado de verificabilidad y su capacidad de novedad. Seguramente podríamos ver allí, en su fugacidad, un síntoma de los tiempos modernos e industriales, la aceleración del ritmo de producción y consecuentemente la necesidad de precariedad de las cosas para su nueva producción.

La información cobra su recompensa exclusivamente en el instante en que es nueva. Sólo vive en ese instante, debe entregarse totalmente a él, y en él manifestarse. No así la narración pues no se

agota. (...) Nada puede encomendar las historias a la memoria con mayor insistencia, que la continente concisión que las sustrae del análisis psicológico. Y cuanto más natural sea esa renuncia a matizaciones psicológicas por parte del narrador, tanto mayor la expectativa de aquélla de encontrar un lugar en la memoria del oyente, y con mayor gusto, tarde o temprano, éste la volverá, a su vez, a narrar. Este proceso de asimilación que ocurre en las profundidades, requiere un estado de distensión cada vez menos frecuente. (...) se han extinguido en las ciudades y descompuesto también en el campo. Con ello se pierde el don de estar a la escucha, y desaparece la comunidad de los que tienen el oído atento. Narrar historias siempre ha sido el arte de seguir contándolas, y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas. (Benjamin, W. 2001: 117-118)

Surge aquí un elemento fundamental desde donde me pararé para pensar. La posibilidad de transmitir una experiencia tiene que ver con la despersonalización del narrador de aquello que narra. El no asiento psicológico de la experiencia hace a la mayor posibilidad de incrustarse en el que escucha, siendo éste capturado por la narrativa y atravesado por la experiencia. Podríamos hacer una lectura en las palabras de Benjamin, que nos dice que hay algo que no le es propio ni al narrador ni al oyente; la experiencia. Más allá, de que sobre el final de *El Narrador*, Benjamin dice claramente “En el narrador, lo sabido de oídas se acomoda junto a lo más suyo” (2001: 134), no todo lo vivido es narrable ni constituye una experiencia. Por tanto hay algo que hace de un acontecimiento una experiencia. Poder ver qué es ese algo y a qué dominio pertenece, escapa a las pretensiones de este trabajo, pero establecer la posibilidad de pensar que la experiencia es algo que podría entenderse por fuera del individuo que la vive, es parte de las ideas que pretendo plantear, si se considera que “la experiencia no se reduce a la conciencia de lo realizado, sino que contiene algo incapturable para sí” (Rodríguez Giménez, 2007: 32). Por tanto, no todo lo vivido es experiencia, ya que como argumentan Bassani, et al., Benjamin va a plantear que la sensibilidad que se produce en metrópolis de su época “com seus desafios e ritmos mais acelerados, não corresponderia mais o conceito de experiência (Erfahrung), mas o de vivência (Erlebnis)” (2013: 79).

A esta idea de que no todo es experiencia y que tiene un asiento más allá del individuo, le pretendo agregar que la experiencia no solo es algo que se transmite, es también algo que

acontece. Este es un punto, que muy relacionado con las ideas anteriores, dejaré aquí a modo de titular: la experiencia como acontecimiento.

La experiencia no se aparece para sí como una instancia discursiva transparente, cuyos sentidos puedan aprehenderse sin problemas y apenas intentando asegurar una correspondencia objetiva entre lo que se ha vivido y lo que se piensa que se ha vivido. De la experiencia nada podemos saber sino por aquello que hace de la razón un síntoma de una experiencia fundamental: el gesto que produce la entrada al mundo del lenguaje. (Rodríguez, R. 2007: 32)

Esta posibilidad de pensar la experiencia en tanto acontecimiento, me permite establecer una posible relación con una teoría de la enseñanza centrada en el saber, donde el saber no es algo que le pertenece al individuo y la enseñanza es posible en tanto relación que se establece con el conocimiento y el saber.

### **Teoría de la enseñanza y didáctica**

Sobre enseñanza hay mucho para decir, especialmente si tenemos en cuenta que podemos hablar de teoría antigua y teoría moderna de la enseñanza, abarcando así un trayecto que permite revisar un recorrido tensionado por diferentes teorías. Para este trabajo solo intentaré realizar una sucinta mención al respecto de las principales inflexiones de la enseñanza, dejando por fuera varios aspectos importantes.

Durante la Antigüedad y la Edad Media, hasta llegados los inicios de la Modernidad, la enseñanza era una teoría de la relación con el conocimiento, centrada en el saber, no tenía cabida la idea de aprendizaje, noción que va a ser introducida durante la Modernidad por el empirismo, especialmente inglés. Un posible modelo de enseñanza presentado en *De Magistro* de San Agustín de Hippona, era el heredero de la teoría del signo de Crisipo y se proyectaba sin discusiones durante la Antigüedad y la Edad Media como una teoría de la enseñanza.

En las postrimerías del medioevo, Tomás de Aquino va a hacer una reinterpretación de la obra agustiniana a la luz del aristotelismo y en cierta medida, va a sentar las bases para la didáctica comeniana, en parte fuertemente influenciada por el racionalismo, el cual tenía en Descartes un fuerte precursor (Behares, L. E. 2005)

Así, con la Didáctica Magna de Comenio en 1627, se abre un punto de inflexión en la teoría de la enseñanza. En los inicios de la era moderna, Comenio va a proponer una especie de

tratado del método para la enseñanza, inaugurando la didáctica como el estudio del método para “enseñar todo a todos”. Claro que esto se posibilitó en un desarrollo creciente del racionalismo y el empirismo.

De este modo podemos diferenciar una teoría de la enseñanza centrada en el saber, de una didáctica como tecnología de la enseñanza centrada en el método. (Behares, L. E. 2004)

### **La enseñanza, una disputa entre el saber y el método**

Intentaré nombrar brevemente aquí, la lógica de la didáctica moderna, para así demarcar luego su influencia en el ámbito universitario o de la enseñanza superior propiamente dicha. La escuela moderna, especialmente con el avance y la hipertrofia de la ciencia positivista, se ha caracterizado por albergar el creciente conocimiento empíricamente positivo. Se ha transformado en el lugar donde está lo sabido, y donde la “fantasía didáctica”, como plantea Behares (2004) se entiende posible.

El equívoco, la falta, no tienen lugar en este ámbito. Como podemos leer en Behares (2008.b) la noción en la que el hombre tiene una relación imperfecta con la “cosa” y que imprescindiblemente reposa en el “lenguaje”, es la antítesis de toda la lógica moderna.

La fantasía antes mencionada, que plantea la posibilidad de transmitir en forma transparente un saber sabido a otro que no lo sabe, y que a su vez, este lo puede adquirir íntegramente y dar cuenta de eso generándose un proceso controlable para el que enseña, es quizás en estos tiempos, no solo la principal finalidad de la enseñanza, sino el anhelo incansable de didactas que buscan en el mejoramiento del método que esa fantasía, sea posible. Es la pretensión de una enseñanza de “todo a todos”, al estilo de los postulados comenianos, aunque con las actualizaciones psicologicistas que centran la mira en lo que dan por llamar “proceso de aprendizaje”. “Con el desarrollo de la psicología, (...) la teorización sobre la enseñanza va progresivamente siendo derivado hacia el aprendizaje, ante el cual la enseñanza no es sino un instrumento de intervención.” (Behares, L. E. 2008: 122)

En la didáctica la pregunta por el saber es menor, lo que sí importa es hacerse del conocimiento positivo para aplicarlo en el aula. Esto no es casualidad, sino el producto que, desde el siglo XVII al XX, se ha generado a consecuencia de reducir la enseñanza a la aplicación de un método o, en el mejor de los casos, al estudio de un método.

La didáctica pudo de esta forma presentarse, por lo menos exteriormente, como la Ciencia de la Mediación, cuyo objeto es la



relación enseñanza-aprendizaje, detrás de la cual se esconde más o menos bien su carácter de teoría de un método. En este sentido, y sin negar los factores teóricos en juego, tampoco se puede negar que se trata de una teoría claramente prefiguradora de una tecnología e, inclusive, de la utilización de esa tecnología. (Behares, L. E. 2004: 16)

La pregunta de la didáctica está en el cómo: la preocupación de la didáctica como tecnología del conocimiento, es ¿cómo hacer?. Cómo eficaz y eficientemente establecer una serie de pasos que permitan la transmisión cristalina del conocimiento que otros se harán cargo de producir.

### **La Universidad en el contexto de la didáctica**

Las universidades en su conjunto han vivido un proceso de deslizamiento hacia el conocimiento positivo, el pragmatismo y el profesionalismo creciente, con lo cual las universidades se han convertido en “depósitos” de conocimiento. Esto, muy bien lo ha descrito Behares (2010) en el apartado “El saber sabido y los almacenes universitarios”. Poder visualizar esta lógica es vital para reconocer desde dónde se construye una práctica profesional para el estudiante.

Cada vez se prioriza menos la relación con el saber y más la “transmisión” del acumulado positivo e instrumentalista. Esto no escapa a lo que ha sido el devenir de la “revolución industrial” y el ascenso de la “burguesía” con su paulatino ingreso a las universidades y el apoyo en la “ciencia positiva”. El conocimiento se volvió mercancía de comercio y el saber fue abandonado a los rincones menores de las universidades.

Con esto, junto a la emergencia de la didáctica en las universidades, otrora relegada a los niveles medio y primario de la educación, la idea de enseñanza anclada en la relación con el saber, y la transmisión del conocimiento como un efecto de esa relación, va perdiendo peso.

En este marco de referencia, el docente debe reunir dos condiciones para ser un buen enseñante: a) conocer el material que integra el saber sabido que ha de transmitirse (saber-mercancía), en la calidad, formato y cantidad necesaria y b) ser capaz de utilizar las técnicas de enseñanza que sean requeridas para garantizar esta transmisión. (Behares, L. E. 2010: 67-68)

La idea de docente es totalmente diferente entre una y otra forma de entender la enseñanza. Mientras que para la didáctica el docente es aquel que transmite bajo la idea posible de comunicación fluida, estable y clara, para una teoría de la enseñanza centrada en el saber, el docente es aquel que se diferencia del discente en su relación con el saber, y en tanto esto, no “imagina” la posibilidad de intervención sobre el aprendizaje, mucho menos su posible control y evaluación, sino que ubican en la relación del docente con el discente, una distancia distinta respecto al saber, que puesto en funcionamiento establece la enseñanza, la posibilidad de enseñar como la puesta en funcionamiento de las cadenas de significado.

Un doctor es un maestro, uno que enseña (docere), un docentis (participio de docere) no por lo que hace sino por su relación con la instancia del saber hacia el conocimiento; en rigor es uno que ya ha sido enseñado. Un discentis es uno que está siendo enseñado, que aún (y por eso el prefijo excluyente o apartativo dis-) no es un doctor, es uno que está en una relación diferente con el ejercicio del saber. (Behares, L. E. 2008.a: 40).

Cómo dice Behares, al analizar el texto “La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado” de Yves Chevallard, el enseñante requerido de la didáctica, necesariamente debe creer en la ficción de la transmisión transparente, aún más, “(...) de hecho para él el desconocimiento de la ficción es imprescindible” (Behares, L. E. 2004: 58). Chevallard es quien va a interrumpir esa ficción con la noción de “transposición”. Para el docente, “En un primer momento, al menos, el reconocimiento de la transposición didáctica supone resquebrajar su participación armoniosa en el funcionamiento didáctico. El sistema didáctico no es el efecto de nuestra voluntad” (Chevallard, I. 1991: 16).

### **La experiencia como posibilidad para la enseñanza.**

Walter Benjamin ha sido calificado de melancólico, similar suerte corrió Max Horkheimer entre otros de su época. Seguramente la recurrencia a la idea de pérdida, en este caso de la experiencia, hace a inferir dicha suerte. Pero no es en la melancolía donde tiene valor su obra, sino en la crítica a la aceptación sin más de la idea de progreso lineal y esclarecedor que se proponía el proyecto de la civilización moderna.

De un modo más categórico podemos ver que Agamben plantea cómo la experiencia es sentenciada por la ciencia moderna. El filósofo italiano muestra cómo en los inicios de la era moderna ya se reflejaba el repliegue sobre la experiencia, lo que a nuestros tiempos,

en cierta medida, se observa como una posibilidad ya clausurada.

En cierto sentido, la expropiación de la experiencia estaba implícita en el proyecto fundamental de la ciencia moderna. La experiencia, si se encuentra espontáneamente, se llama caso, si es expresamente buscada toma el nombre de experimento. Pero la experiencia común no es más que una escoba rota, un proceder a tientas (...) En esta frase de Francis Bacon, la experiencia en sentido tradicional -es decir, la que se traduce en máximas y proverbios- ya está condenada sin apelación (Agamben, G. 2004: 154)

Sin embargo, reconociendo el recorrido benjaminiano, Agamben se dispone a “preparar el lugar lógico a donde ese germen [la experiencia futura] pueda alcanzar la maduración” (2004: 153). De este modo, se abre desde un afinar el pensamiento, la posibilidad de la experiencia. Dirá Larrosa que Agamben intentará plantearse la experiencia “como algo que tal vez se da ahora de otra manera” (1996: 11).

La experiencia entendida desde el sentido común como aquello que se hace en la práctica, como un conjunto de acciones que se viven concretamente, no daría cuenta de entender la experiencia como un acontecimiento que posibilita la enseñanza en términos del saber. En cambio, quizás, vista de la didáctica, por su propia constitución centrada en el método, la experiencia podría ser aquel espacio donde se ponen en práctica, en ensayo, una serie de pasos que resultarían los más apropiados para determinados fines. Ahí, esta idea común de la experiencia, más asimilada a la idea de experimento, podría tener cabida.

Por el contrario, si la pretensión es entenderla en relación con el saber, la experiencia no puede ser pensada como algo controlable, como espacio de experimentación o laboratorio. Pensada como acontecimiento, tendría que ser aquello que justamente irrumpe. No sería la consecución de una serie de acciones claras y verificables o evaluables, sino lo que sorprende al trastocar lo común de la vivencia. Se podría decir: es lo que viene a constatar que no todo se sabe. Su valor podría no estar puesto en el signo positivo, sino en una negatividad que muestra que algo falta. Cuando todo ya parece conocido, irrumpe para marcar una ruptura con lo que se entiende sabido.

Esta posibilidad de pensar la experiencia, permite establecer una relación con una teoría de la enseñanza centrada en el saber. Es quizás en los momentos en que se da la experiencia donde la enseñanza se vuelve posible en la práctica profesional.

La tensión puesta entre la experiencia como método de la didáctica y la experiencia como

posibilidad de una enseñanza, es la que buscará guiar el trabajo de investigación. Este será el punto de partida para pensar la experiencia como una posibilidad para la enseñanza desde una teoría de la enseñanza centrada en el saber. La idea fuerza radica en entender la experiencia como acontecimiento.

Me propongo así pensar el acontecimiento como parte de la estructura del discurso, irrupción que viene a dar solución de continuidad en el discurso, como la experiencia que “evoca la falta”. Podría, anudando lo que plantea Behares (2004; 2008.a; 2008.b) respecto de la enseñanza como una relación con el saber en falta, plantear la idea de la experiencia como aquello que procura, en tanto propuesta de enseñanza, una relación con el saber en tanto “falta saber”.

## **7.- Referencias bibliográficas**

Adorno, T. Et Horkheimer, M. (2009). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos Filosóficos*. Madrid: Trotta.

Agamben, G. (2004). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Arocena, R. Et al. (2011). *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Universidad de la República.

Bassani, J. Ritcher, A. C. Et Vaz, A. F. (2013). Corpo, educação, experiência: modernidade e técnica em Walter Benjamin. *Revista Educação*, 36(1), 77-87.

Behares, L. E. (2004). Materialidades del saber en didáctica, a partir del concepto de ‘transposición’. En: L. E. Behares (Ed.). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. (pp. 31-64). Montevideo: Psicolibros Waslala.

Behares, L. E. (2005). Didáctica Moderna: ¿más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: L. E. Behares, Et S. Colombo De Corsaro (Eds.). *Enseñanza del Saber - Saber de la enseñanza*. (pp. 9-15). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad de la República.

Behares, L. E. (2008.a). De un cuerpo que responda a la palabra. Un retorno a la “teoría

antigua” de la enseñanza. En: L. E. Behares, Et R. Rodríguez Giménez (Eds.). *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. (pp. 29-46). Montevideo: Universidad de la República.

Behares, L. E. (2008.b). “...sed nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere?” Sobre el signo, el habla y la concepción de la enseñanza en Agustín. En J. Intrioni (ed.), *Actas de las III Jornadas Uruguayas de Estudios Clásicos*. (pp. 120-145). Montevideo: Unión Latina-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Behares, L. E. (2010). *Saber y terror de la enseñanza*. Montevideo: Psicolibros Waslala.

Behares, L. E. (2011). *La enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Universidad de la República.

Benjamin, W. (2001). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.

Benjamin, W. (1933). Experiencia y pobreza. En: Archivo Chile – CEME. Recuperado de <http://www.archivochile.com>

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Dogliotti, P. (2009). La relación enseñanza-aprendizaje en el dispositivo de las “configuraciones didácticas” de la enseñanza universitaria de Edith Litwin. En II Jornadas de Investigación en Humanidades. Montevideo: Universidad de la República. CD

Larrosa, J. (1996). La experiencia y sus lenguajes. (Conferencia) *Serie Encuentros y seminarios*. Recuperado de [http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei\\_20031128/ponencia\\_larrosa.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf)

Rectorado UdelaR. (2010). *Hacia la reforma universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral*. Montevideo: Universidad de la República.

Rodríguez, R. (2007). Breve reflexión sobre la experiencia y el cuerpo. *Revista Educação Temática Digital*, 8, 31-47. Recuperado de

<http://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/etd/article/view/1724>

Rodríguez, R. (2010). Saber y conocimiento en la docencia universitaria. *Revista Didáskomai*, (1), 83-92.