

Orientación de prácticas pre-profesionales de intervención comunitaria: elementos para su análisis

Jorge Rettich Martinez

Universidad de la República (Udelar)

Resumen

El siguiente artículo aborda la enseñanza desde la orientación de prácticas pre-profesional de intervención comunitaria en diferentes carreras de la Universidad de la República de Uruguay. Se plantea la relación del ejercicio de la orientación con respecto a la teoría, la experiencia, el lenguaje y el saber, a partir del análisis de discurso de las representaciones de docentes orientadores y orientadoras de prácticas pre-profesionales de dicha Universidad.

Palabras clave: Orientación; enseñanza; teoría y práctica; lenguaje.

Orientation on pre-professional community intervention practices: elements for its analysis

Abstract

This paper addresses teaching from the orientation of pre-professional community intervention practices in different careers on the "Universidad de la República", Uruguay. The relationship between the exercise of orientation and theory, experience, language and knowledge is raised. Starting from the discourse analysis of the pre-professional practice guidance teacher.

Keywords: Orientation; teaching; theory and practice; language.

Orientação de práticas pré-profissionais de intervenção comunitária: elementos para sua análise

Resumo

O artigo aborda o ensino a partir da orientação de práticas pré-profissionais de intervenção comunitária em diferentes cursos da Universidad de la República, Uruguai. Propõe-se a relação do exercício de orientação em relação à teoria, a experiência, a linguagem e o saber, a partir da análise de discurso das representações de docentes e orientadores de práticas acadêmicas da Universidade.

Palavras-chaves: Orientação; Ensino; Teoria e Prática, Linguagem.

Introducción

Este trabajo presenta parte de los resultados alcanzados en la tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y la

Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República (Udelar) del Uruguay. La misma llevó por título: Enseñanza Universitaria: afectaciones desde la noción de experiencia. El estudio de las prácticas pre-profesionales en ámbitos de trabajo con la comunidad (RETTICH, 2019).

En la misma se proponen como objetivos generales, el establecer las relaciones teóricas posibles entre experiencia y enseñanza y visualizar cómo dichas relaciones se manifiestan en las representaciones de los y las docentes que orientan las prácticas pre-profesionales de grado vinculadas a la intervención comunitaria en la Udelar. Dentro de los mismos uno de los específicos se propone determinar la noción de orientación de prácticas pre-profesionales que se constituye a partir del análisis anterior.

La investigación implicó un trabajo de campo que se realizó a partir de la recolección de documentos y la concreción de entrevistas. Las mismas fueron 10, realizadas a docentes orientadores y orientadoras de prácticas pre-profesionales de grado de diferentes servicios y facultades de la Udelar. Los documentos analizados fueron 9 y se corresponden a programas de los cursos de prácticas de estos servicios, guías elaboradas por los equipos docentes de dichas prácticas, así como artículos de estos docentes referidos a las mismas. Respecto a las técnicas de recolección de fuentes y datos, se utilizaron para las entrevistas el modelo de entrevista abierta propuesto por Luis Enrique Alonso (1999) y el análisis documental según la perspectiva de Valles (1999).

Lo que respecta a la perspectiva metodológica, el enfoque tiene una afectación del análisis de discurso francés propuesto por Michel Pêcheux (2013), sin llegar a conformarse como un análisis de discurso *stricto sensu*. En este sentido se pretendió avanzar como propone Pêcheux: “[...] entrecruzando los tres caminos que acabo de evocar (el del acontecimiento, el de la estructura y el de la tensión entre descripción e interpretación al interior del análisis de discurso) [...]” (2013, p. 2), “[...] con el fin de ‘poder ‘oír’ la presencia de lo no-dicho al interior de lo que es dicho” (PÊCHEUX, 2013, p. 10).

Lo que nos importa de posicionarnos desde este enfoque metodológico, es sostener una relación intrínseca entre la forma de abordar el material de análisis y el propio campo teórico desde el cual se produce el objeto de conocimiento. Como también aparece en Bourdieu (2002), a partir de los postulados de Saussure, es desde el lugar que se observa el objeto que se produce al mismo. En este sentido: “Lejos de preceder el objeto al punto de vista, se diría que es el punto de vista el que crea al objeto[...]” (SAUSSURE, 1955, p. 49). De

este modo, la forma de análisis se corresponde con el campo teórico que entiende el funcionamiento teórico-metodológico más allá de cualquier principio de voluntad subjetiva u objetividad positivista. Así, este trabajo se enmarca, teórica y metodológicamente, en lo que podríamos plantear con Pêcheux, como “[...] una construcción crítica rompiendo tanto las evidencias literarias de la autenticidad ‘vívda’, como las certezas ‘científicas’ del funcionalismo positivista [...]” (2013, p. 10).

De este modo, se presentan parte de los análisis realizados sobre los discursos, específicamente los relativos a la orientación y las nociones de experiencia, relación entre teoría y práctica, lenguaje y la figura del orientador que emergen de los mismos. El resultado arrojado implica develar los supuestos teóricos que están por detrás de estas nociones en la configuración discursiva de los y las docentes, y realizar un análisis crítico al respecto a partir del marco teórico-conceptual de esta investigación. El mismo se expone en forma breve en el análisis de los propios discursos, a efectos de no extendernos en el mismo, el cual puede ser consultado en Rettich, 2019.

La idea de orientación en la docencia y la relación entre teoría y práctica

La noción de orientación¹ en la formación universitaria, precede a cualquier idea de una figura didáctica que emergiera, o se le diera forma, especialmente a partir de la Modernidad. Como explica Behares, la figura de un docente que orienta o hace la tutoría a un estudiante, ya está inscripta en los inicios de la universidad:

Desde los más remotos tiempos, anteriores a la existencia de las universidades, la relación intersubjetiva entre docentes y alumnos en ocasión del saber, que no sin propiedad ha sido llamada «erótica», está en el centro de la tradición de la enseñanza «superior». Las estructuras universitarias originales hacían del discipulado y de la «tutoría» su centro didáctico operativo, tradición que siempre se ha mantenido, y que se inscribe con el nombre de «orientación» en la universidad moderna a partir del siglo XIX. (BEHARES, 2011, p. 84).

¹ Es necesario marcar, al igual que lo hacen Fernández (2010) y Behares (2011), que el término orientación ha sido utilizado por los autores como sinónimo a tutoría y otros. Sin embargo, no significan lo mismo, y sin entrar en detalles, como tampoco lo hacen ellos, en el caso de este trabajo en particular se utilizará solo el término orientación, ya que se ajusta mejor a la figura que se plantea, como quién va a “[...] ‘informar a alguien de lo que ignora y desea saber, del estado de un asunto o negocio, para que sepa mantenerse en él’, ‘dirigir o encaminar a alguien hacia un lugar determinado’ (RAE, 1992, p. d1.053). [a diferencia del] término *tutor* (siglo XV) proviene ‘del latín *tutor*, -oris, ‘protector’, derivado de *tueri* ‘proteger’ y significa ‘el que cuida y protege a un menor o a otra persona desvalida’.” (FERNÁNDEZ, 2010, p. 73). A pesar de que dicha definición no sea del todo feliz de acuerdo a los postulados que se han ido expresando, de los términos utilizados históricamente parece ser el más adecuado.

En esta figura, como manifiesta Fernández a partir de su estudio respecto a la orientación en la universidad, el relacionamiento en el orden del saber tiene un componente particular a las formas masivas o expositivas de la enseñanza: “[...] consisten en una particular relación saber-conocimiento y un componente 'vincular' en la relación *orientador-orientado* [...]” (FERNÁNDEZ, 2010, p. 72).

En este sentido, la investigación de Fernández (2012) plantea que en la tutoría académica, aunque presenta una asimetría respecto al saber, el “[...] rol de 'sostén', de 'escucha', de amistad, de identificación del tutorando con el tutor, la necesidad del vínculo previo, la importancia de pertenecer a la misma línea de investigación y, por lo tanto, de compartir marcos referenciales teóricos [...]” (FERNÁNDEZ, 2012, pp. 71-72), tiene un lugar importante en la relación.²

Fernández plantea tres posibles modelos de orientación:

[...] el modelo *académico*, de tradición alemana, en el cual el rol del profesor era informar sobre estos aspectos; el *desarrollo personal*, de tradición anglosajona, donde se hacía hincapié en la orientación profesional, personal y laboral; y el *desarrollo profesional*, que intenta asegurar la capacitación profesional y el ajuste al mercado laboral [...] (2010, p. 80).

Lo que vimos en el análisis de los datos respecto a la tarea de la figura de orientación, remite a un vaivén entre estos modelos, con la preponderancia de los dos últimos sobre el primero. “Dentro de las prácticas pre-profesionales pueden haber muchas. Algunas son de corte más de ejercicio de la profesión en sentido liberal, y otras pueden tener un sentido más educativo [...]” (E8). Aquí se enuncia tanto una formación profesional, como personal. Se constituye un “ser” profesional que implica una formación personal. Para el caso de los y las docentes entrevistadas, que ejercen una orientación en la intervención profesional, la formación teórica-conceptual parece no tener una relevancia que ubique su función más cercana al primer modelo. Si bien, varios de los y las entrevistadas planteaban la importancia del conocimiento académico, el mismo aparece como opuesto a otro conocimiento que al parecer tiene una forma y producción diferente, dada por lo que entienden en general como la experiencia práctica. Vemos que un conocimiento “en sí”, particular, propiciado por una realidad concreta, está necesariamente como axioma, más o menos explícito, por detrás de

² Si bien la figura tutoría académica no está pensada en función de una propuesta como la orientación de una práctica pre-profesional, sino más bien en función de un trabajo de investigación, la analogía se puede establecer, tanto en el sentido vincular como en la necesidad de una asimetría en relación al saber.

varios de los enunciados realizados por los y las docentes. Por ejemplo algunos casos: “Aprende de la realidad misma” (E1); “[...] sobre todo lo que tiene es que se aprende mucho de esa realidad” (E8); “[...] van construyendo conocimiento a partir de su propia práctica [...]” (E9).

Lo que está supuesto en estos enunciados y no dicho necesariamente, es una posición dicotómica o más precisamente binaria respecto a la relación teoría y práctica, en la que uno y otro polo tienen una forma y producción propias e independientes, y que el o la docente en el ejercicio de la orientación debe poner en comunicación. Así, las referencias a esta relación son del tipo: “No veo una dicotomía entre experiencia y teoría [...] La experiencia retroalimenta a la teoría y la teoría retroalimenta a la experiencia. La experiencia es la práctica, pero la experiencia es también pensar la práctica y ponerle teoría.” (E6); “[...] yo prefiero trabajar más con la idea de cómo la práctica me interpela determinadas categorías teóricas [...]” (E3); “La experiencia viene a ser los resultados de esa serie de aprendizajes distintos, en el caso de la experiencia, a los de índole teórico, del aula, del laboratorio [...]” (E8). Lo que está de fondo en esto, es que puede haber algo como una práctica que al margen de cualquier teoría, es autónoma, algo como meta-teórico. El asunto que pretendemos visualizar acá, en contraposición al axioma binario y de independencia entre teoría y práctica supuesto en estos enunciados, es que como plantea Althusser: “[...] hay teoría (saber) en toda práctica, como hay práctica en toda teoría [...]” (2015, p. 84), lo cual no implica una unidad, ni una retroalimentación que se pueda hacer voluntariamente, sino una implicancia entre dos órdenes que no son autónomos y que ambos dependen del otro para su existencia. Esta relación se atiene a dos fundamentos teóricos, por un lado la teoría del signo de Saussure (1955) y por el otro a que, como plantea Lacan, “[...] no existe un metalenguaje. Pues es necesario que todos los así llamados metalenguajes les sean presentados a Uds. a través de la lengua.” (1966, p. 4). Así, no hay fenómeno o cosa a la que se refiera cualquier estudiante y orientador u orientadora, que no implique una representación, el “ejercicio de la abstracción” (ALTHUSSER, 2015), por lo que

[...] si bien podemos hablar de un saber hacer y de un saber técnico o práctico, hay que cuidarse de representárselos como algo adquirido por simple *contacto directo* de las cosas que les habrían revelado a los seres humanos sus propiedades de un modo puramente *empírico* [...] *No hay, pues, conocimiento “empírico” puro* [...] (ALTHUSSER, 2015, p. 80).

La emergencia del lenguaje en las posiciones docentes

El supuesto necesario sobre el que se basan las interpretaciones de la relación entre teoría y práctica de los y las docentes entrevistadas, es el de la ficción imaginaria de la comunicabilidad transparente (BEHARES, 2008) en el funcionamiento de la enseñanza. El fenómeno logra comunicar en forma inmediata su sentido esencial, al cual el o la estudiante logra aprender de forma particular sin que medie entre éste y el fenómeno un punto de vista, o sea una posición desde la cual el o la estudiante construya a ese objeto que se le presenta. Digamos esto de otro modo: se parte de la idea de que el o la estudiante puede entrar en relación con la práctica profesional desde un campo de ideas y concepto que aparentemente representan tal cual el fenómeno es sin que se le deposite allí un punto de vista. El problema es que se puede refutar que el fenómeno no es un metalenguaje, y que las ideas con las que el o la estudiante observa el mismo y su intervención, no dejan de ser un campo de representaciones imaginarias, sobre las cuales el orden simbólico viene a operar, haciendo imposible el acceso a lo real (LACAN, 2005).

Evidentemente, lo implícito en las consideraciones de los y las docentes, es que cada estudiante tiene un acceso inmediato, algo así como que aprende en forma directa de lo que vive y sobre lo cual la tarea docente es facilitar la supuesta experiencia. El supuesto acceso a la pura descripción del fenómeno está en la base de la idea de una experiencia estudiantil que en forma inmediata y transmisible para la evaluación del o la docente, puede ser productora de un conocimiento original más allá de cualquier teoría que la pueda explicar. Se evidencia en este sentido un punto de vista teórico sobre el que necesariamente se apoyan estas miradas: el lenguaje como herramienta de comunicación para el hombre, en tanto posibilidad de transmitir en forma clara, transparente, una representación de la realidad misma. Como plantea Dogliotti en la crítica a las “configuraciones didácticas” de Edith Litwin: “[...] el lenguaje es concebido como un instrumento neutro en la transmisión de representaciones en los procesos cognitivos de un individuo [...]” (DOGLIOTTI, 2010, p. 66).

Así surgen de las entrevistas que el aprendizaje se puede evaluar a partir de que “[...] son lo que las personas expresan, no solo a lo largo del proceso, sino que ellos hacen auto-evaluación y demás, es justamente aquella que tuvo que ver con momentos significativos, con experiencias dentro de la clase y fuera de la clase.” (E9).

Parece apelarse mucho a la evaluación en el entendido de un aprendizaje inmediato de los y las estudiantes y una mirada docente que parece centrarse en lo sucedido, en tanto desde allí emana el conocimiento. Según el planteo de Lorenzo al respecto de las formas de la práctica docente, “[...] las llamadas *grillas* o *planillas de observación* como recurso para la evaluación del desempeño estudiantil, en términos de una didáctica instrumentalista [...]” (2011, p. 75), son modos que muestran como una instrumentalización de la enseñanza puede dar cuenta de captar supuestamente el fenómeno en sí. Sin embargo, la certidumbre del orden imaginario sucumbe frente a la irrupción del simbólico. Recoger de la sola observación los elementos para establecer una enseñanza por parte de la orientación, intentando poner un velo a los efectos del saber en falta (BEHARES, 2008; 2010), es generar una ficción de plenitud comunicacional, es establecer un sistema que se regiría por la representación como si fuera la presentación misma. “Así cuando *vemos* una clase debemos aceptar la castración, la no completud; no se trata sólo de ver sino que nuestra mirada está en juego. Y esto conlleva algo de lo no sabido. La mirada no coincide con lo que vemos y de lo cual no podremos dar cuenta pero está.” (LORENZO, 2011, p. 84).

El docente facilitador en la orientación y su relacionamiento con el saber y el conocimiento

La pregunta que está por detrás de ciertos discursos docentes es el lugar que el o la docente ocupa en relación al saber. En cierta medida, se puede constatar en algunos o algunas docentes de prácticas pre-profesionales comunitarias, que el saber se ubica más cercano a una supuesta “realidad misma” que a la relación que él o ella tiene con el saber, llegando a estar más cerca del o la estudiante, como si cada estudiante revistiera el mismo orden que la “realidad misma” y poseyera en sí el conocimiento requerido:

[el estudiante] debe de tener un ejercicio permanente de la auto-evaluación. No a la espera que un otro lo corrija ¿no? Porque eso no es formativo [...] también muchas veces hacemos el ejercicio de la evaluación de pares, que también nos parece que es formativo, o sea que también está muchas veces incluido en la orientación [...] tratar de que el diálogo sea el centro de este proceso y que haya muchas más preguntas del docente que respuestas, y que las respuestas sean las que sean generadas por el pensamiento del estudiante. (E2).

La figura del docente que en este sentido vemos emerger es la del facilitador. Figura que especialmente en la enseñanza a nivel de sistema primario y secundario es dominante, y que se ha ido introduciendo paulatinamente en la formación terciaria y específicamente

universitaria. Según la investigación de Emilio Tenti Fanfani,³ en los docentes encuestados en cuatro países de América del Sur (Argentina, Perú, Brasil y Uruguay), “El predominio de la idea del docente como ‘facilitador’ es generalizado en todos los subgrupos que pueden construirse en el universo estudiado [...]” (TENTI FANFANI, 2005, p. 123).⁴

El ingreso de la psicología al campo de la educación, especialmente como base teórica sobre la cual la didáctica guarda una importante deuda como plantea Camilloni (1997), da cuenta de este pasaje, donde el docente deja de tener una relación predominante con el saber y pasa a ser lo relevante en su ejercicio el conocimiento respecto a cómo hacer más fácil el aprendizaje del estudiante. La didáctica emerge como la disciplina que apoyada en la psicología, da respuesta a esta necesidad de los nuevos rumbos de las llamadas ciencias de la educación. Para el buen didáctica, la cuestión no es tanto saber sobre la materia en juego, sino sobre como facilitar que el o la estudiante se haga del mismo en forma lo menos mediada por el primero. Es así como se puede explicar lo que está por detrás de lo dicho por el o la docente entrevistada número 2 que veíamos inmediatamente más arriba.

En este sentido se expresa Fanfani:

[...] entender que el rol de facilitador del aprendizaje convierte al maestro en una especie de gestor del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Desde esta perspectiva, su función directa no consistiría tanto en transmitir un conocimiento que él posee, sino en actuar como mediador entre las necesidades de aprendizaje del alumno y los conocimientos socialmente disponibles. [...] El maestro no es el que sabe, es decir, el que posee el conocimiento y lo transmite, sino el que sabe dónde está el conocimiento y conoce los procedimientos que garantizan el aprendizaje más eficaz [...] (2005, pp. 126-127).

Cabe preguntarnos aquí ¿la centralidad de la idea de facilitar una experiencia puede ser síntoma de la renuncia a la orientación? Si por orientar se comprende, como retoma Fernández (2010) de la definición de la Real Academia Española, informar de algo, dirigir y

³ “Este libro tiene por objeto presentar al lector interesado una serie de datos sistematizados acerca de la condición docente en cuatro países de América del Sur. Éstos fueron producidos en el marco de un programa de investigación sobre ‘La profesionalización de los docentes’ desarrollado en el UPE, en su sede regional de Buenos Aires, a partir del año 2000. En esta primera etapa se llevaron a cabo cuatro estudios nacionales mediante la aplicación de un cuestionario a muestras representativas nacionales de docentes de nivel primario y secundario del sector público y privado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Las muestras sólo son representativas del universo docente que trabaja en las áreas urbanas de los respectivos países.” (TENTI FANFANI, 2015, p. 15).

⁴ En el caso de Uruguay, según datos de un cuadro comparativo presentado por el autor en la página 123 del texto citado, en la pregunta sobre si “el docente es más que nada un transmisor de cultura y conocimiento” la respuesta afirmativa ascendía a un 18,1 %, en la pregunta por si “el docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos” la respuesta afirmativa ascendía a un 74,8 %, el resto se distribuía entre ninguna y ns/nc.

encaminar a quién pretende saber sobre algo, orientar parece estar más determinado por una relación densa con el conocimiento y el saber, que por un método de facilitación. Evidentemente que una no tiene por qué necesariamente ir en desmedro de la otra, pero, como es el caso de las formas metodológicas del presente estudio del cual damos cuenta aquí, es la relación con el saber, o sea, la teoría, la que orienta las formas de enseñanza, ya que estas no pueden guardar una relación binaria con aquello sobre lo que se pretende enseñar. Nuevamente, teoría y práctica no son cosas independientes más allá de que sean diferentes, un método no sirve para toda forma de enseñanza o de conocimiento y saber, en este sentido, parece ser que una didáctica general, ni una didáctica particular basada en una general, puede dar cuenta de una forma de enseñanza que se apoye en una relación de implicancia entre teoría y práctica, o conocimiento y formas de enseñar.

El predominio que tiene la imagen del "facilitador" sobre la del "transmisor" se asocia con las representaciones dominantes en el cuerpo docente acerca de las finalidades que se asigna a la educación. Lo que aparece a primera vista es una constante: la crisis de la idea misma de "transmisión cultural", que fue reemplazada por una versión más "moderna" de "facilitador" del aprendizaje de los alumnos y que probablemente fue contemporánea del énfasis dado a la dimensión del "aprendizaje" frente a la tradicional valoración que se hacía del momento de la enseñanza. (TENTI FANFANI, 2005, pp. 124-125).

El recurso a retomar la experiencia en la forma presentada por la corriente de la Escuela Nueva, que podemos decir que tiene a Dewey como el principal prepulsor en la mitad del siglo pasado, parece tener hoy una expresión renovadora en los discursos sobre la enseñanza activa.

Yo creo que hay prácticas de enseñar, entre comillas, más reproductivistas, porque tienden más a transmitir determinados conocimientos, a que se repitan o se apropien más en términos memorísticos o de ejercicio, y hay otras prácticas que ejercitan más las capacidades de autonomía de los sujetos de enseñanza activa y demás [...] (E8).

La propuesta de la asignatura Proyectos Integrales en el Plan de Estudios asume un lineamiento impulsado por la Universidad en los últimos años que es la integralidad de las funciones universitarias [...]

En este sentido son *criterios y objetivos* de los distintos espacios de este PI, tanto del teórico/seminario como de los talleres y la práctica pre-profesional:

- Favorecer un aprendizaje activo - orientación en pedagogía crítico, de la propuesta teórico-conceptual y de las herramientas metodológicas, educativas y operativas [...]

Por su parte la *propuesta pedagógica* supone: [...]

- Participación activa y reflexiva [...] (S.C.O.P. nivel I, 2016).⁵

⁵ Proyecto Integral nivel I . Opción "Sujetos Colectivos y Organización Popular". Programa 2016 – Plan de estudios 2009, Lic. en Trabajo Social. Facultad de Ciencias Sociales – Udelar.

Podríamos decir que surge en los estudios actuales sobre didáctica un reclamo claro en este sentido: “Las didácticas necesitan apoyarse con más decisión y rigor conceptual en las teorías de la experiencia, de la acción y de la actividad para poder entablar diálogos fructíferos entre ellas y entre la teoría y la práctica [...]” (CAMILLONI, 2016, p. 30). El reclamo a la subordinación de la primera sobre la segunda es claro:

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. Si la dificultad es muy importante e insuperable, las teorías didácticas pierden su sentido pues se distancian demasiado de la práctica, colocándose fuera del horizonte de la acción docente. (CAMILLONI, 2007, p. 42).

Es esta idea activa de la enseñanza, que guarda una relación directa con la noción de práctica que permite a un docente decir que:

Entonces enseñanza debería ser la experiencia desde un elemento de la práctica de enseñanza [...] me parece que la experiencia primero enriquece la teoría y la práctica y ayuda a la comprensión. Por otro lado, lleva de alguna manera a cuestionar o buscar otro, otras respuestas, otro camino y otras necesidades formativas [...] (E8).

Lo mismo que:

Yo creo que ambas dos se pueden nutrir una de la otra. La enseñanza necesita que uno vaya adquiriendo o practicando acciones que nos permitan experimentar en cosas, para poder incorporar aprendizajes, y a su vez, el aprendizaje, 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. Cuáles cosas tenemos que seguir haciendo, cuáles cosas tenemos que modificar, cuáles cosas no tenemos que hacer [...] (E5).

Sobre la experiencia como recurso para la orientación

Si la experiencia para esta mirada de los y las docentes, es siempre particular, en tanto es lo vivido por un estudiante en su propia práctica, en algún punto lo que emerge como conocimiento inmediato y que es volcado por el o la estudiante en la reflexión sobre su práctica, se vuelve incuestionable.

Plantearemos aquí, en forma sucinta, una crítica que se puede realizar sobre la noción de experiencia que emerge de los discursos docentes, donde la misma se entiende como sinónimo de vivencia:

“[...] yo pienso experiencia como una vivencia [...]” (E8);

“Para mí la experiencia supone la reflexión sobre la propia vivencia.” (E4);

“[...] la experiencia me parece que es como un proceso que se vivencia digamos, que se piensa, que se reflexiona, un proceso que supone una acción, una práctica [...] (E3);

“[...] la experiencia [...] tiene que ver con lo que hemos vivido y tiene que ver con lo que hemos construido a partir de lo vivido [...]” (E9).

“Que el estudiante:

[...]- Experimente un modelo básico de desempeño según el Campo de actuación, que le permita construir, un patrón de comportamiento profesional, la cotidianeidad y vivenciar las condiciones de trabajo.” (I.G.U.N.P.).⁶

Esta crítica parte de la diferencia entre vivencia y experiencia que plantea Benjamin (1972) y lo que retoma de éste Agamben (2011) para postular la idea de una experiencia relacionada al funcionamiento del lenguaje. Podemos decir que la experiencia no es la interiorización inmediata del fenómeno, sino la exposición de lo mudo al orden del lenguaje. No hay nada que un o una estudiante pueda decir de lo que vive en una práctica pre-profesional, que no sea ya inscripto en el orden del lenguaje y por tanto de sus derivas y formas de funcionamiento (SAUSSURE, 1955; BENVENISTE, 1997; PÊCHEUX, 2013). Cualquier narración de un fenómeno ya implica su abstracción (ALTHUSSER, 2015) y el punto de vista desde donde esa abstracción fue posible de ser realizada.

Según Benjamin, a partir de los postulados freudianos, la vivencia es del orden consciente, del registro del recuerdo, podríamos decir a partir de esto, del campo estabilizado de las representaciones imaginarias que obedecen a la consciencia, mientras que la experiencia es de otro orden, que el berlinés entiende como del registro de la memoria, el inconsciente. Sobre esta base Agamben plantea que la experiencia es siempre una experiencia del lenguaje, o sea, la inscripción en el lenguaje que nos saca de lo mudo:

[...] 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”. Una experiencia originaria, lejos de ser algo subjetivo, no podría ser entonces sino aquello que en el hombre está antes del sujeto, es decir, antes del lenguaje: una experiencia “muda” en el sentido literal del término, una *in-fancia* del hombre, cuyo límite justamente el lenguaje debería señalar. (AGAMBEN, 2011, p. 63).

Así, la experiencia como vivencia inmediata y accesible por sobre toda teoría, o abstracción, es posible de ser colocada en duda, y por lo tanto, que la orientación sea facilitar el acceso del o la estudiante a una experiencia, sin centrar su tarea en la enseñanza de los puntos de vista teóricos sobre los cuales versa su intervención, entendiendo que la experiencia habla por sí misma, parece ser por lo menos cuestionable.

⁶ Programa curricular de la Unidad de Nivel Profesional de la Licenciatura en Nutrición. Escuela de Nutrición – Udelar.

Esta idea de una enseñanza activa, que tiene como la principal fuente de conocimiento la experiencia como vivencia del estudiante, con claridad en Uruguay en estas últimas décadas ha ido cobrando relevancia en los discurso docente universitario. Las bases teóricas que la fundamentan se pueden encontrar con anterioridad en la formación docente para los niveles de primaria y secundaria. El orientador u orientadora debe hacer de su propuesta de enseñanza un dispositivo con la menor intervención posible, a fin de facilitar la experiencia pero no conducirla. Su formación por tanto como docente pasa por desarrollar los mejores métodos. La buena práctica está determinada por los modos de hacer, la especialización y la investigación en enseñanza se determina cada vez más por el desarrollo de nuevos y mejores métodos, más que por la profundización en el campo de saber sobre el cual se pretende realizar una enseñanza. Estas formas de pensar la enseñanza en la Universidad, como plantea Rodríguez Giménez, por tanto especializarse en esa función más que en la producción del conocimiento, está en consonancia con la formación normalista:

El profesor orientador no sería mucho más, según la descripción varelana, que un tutor de ese traspaso, alguien que vigila la organización instrumental del conocimiento a los efectos de una correcta transmisión. Estamos ante una forma incipiente de lo que hoy conocemos como “prácticas de enseñanza” (RODRÍGUEZ, GIMÉNEZ, 2012, p. 77).

En este marco parece ser que el o la docente que orienta debe ocuparse más de una “gestión” de la enseñanza, que investigar en los temas con los cuales un estudiante de grado de una licenciatura debe formarse para establecer un punto de vista sobre el fenómeno con el cual se va a encontrar en una práctica pre-profesional. “O professor, nesse contexto, fica designado como aquele que tem que 'fornecer as informações que animam o debate e não deve ter mais a pretensão de interferir para produzir o pensar.” (VOLTOLINI, 2010, p. 38).

Consideraciones finales

Hay en el discurso de los y las docentes un problema implícito sobre la figura del orientador del cual necesitan desmarcarse radicalmente. Es la idea una educación autoritaria, bancaria, de relación unidireccional y dirigida. Si bien, especialmente en la especificidad de una orientación que implica una relación vincular y de mayor cercanía como veíamos con Fernández (2010), el distanciamiento de cualquier autoritarismo es indispensablemente deseable, su contra cara puede ser la de una desfiguración de la orientación al punto de oficiar más de acompañamiento, apoyo y facilitación, que lo propio

de la enseñanza: introducir a los y las estudiantes al funcionamiento de un campo de conocimiento y saber, en este caso el de una práctica profesional de intervención comunitaria.

El problema que trae consigo esto, es que bajo la preocupación de no caer en relaciones de dominación, se apele al propio estudiante y lo que emerge de la “realidad” como centro de relación con el conocimiento, y la palabra del o la docente quede relegada por representar la autoridad. Ejercicio al que se someten los y las docentes mismos. Vale la pena volver a citar al entrevistado 2: “[...] tratar de que el diálogo sea el centro de este proceso y que haya muchas más preguntas del docente que respuestas, y que las respuestas sean las que sean generadas por el pensamiento del estudiante [...]” (E2).

Facilitar que los y las estudiantes descubran, y que la “realidad” les enseñe, parece asegurar que nada se impone, como si cualquier discurso dominante al respecto de un hecho social no fuera a estar ya inscripto en el punto de vista del o la estudiante, o de los actores con los que se relaciona en una práctica.

Como já se sabe há muito tempo, o esforço para derrubar certa relação autoritária no ensino, caracterizada pela centralização do poder no professor, levou, paradoxalmente a uma perda da autoridade da palavra. O que se impossibilita com isso, são as próprias condições do pensar. “Sobretudo, não se deve pedir aos 'jovens' que pensem. Primeiro deve-se destruí-los, animá-los, não sobrecarregá-los com cursos, deixando-os 'democraticamente' zappear de um tema a outro à sua vontade, ao sabor das interações” (Dofour, 2005, p. 147) (VOLTOLINI, 2010, p. 38).

La experiencia parece ser el instrumento por excelencia que dotaría de autonomía al o la estudiante respecto del o la docente, especialmente en intervenciones comunitarias, configurándose el rol de facilitar como lo primordial de la orientación, en desmedro de una orientación centrada en la enseñanza. Planteamos aquí la necesidad de una posición más clara sobre la enseñanza, donde el objeto no sea solo acercar y facilitar al o la estudiante el ingreso a una práctica pre-profesional, sino introducir a un campo de saber y conocimiento que determina el o los puntos de vista posibles respecto a la práctica, los actores y la realidad. O sea, plantear la teoría que está por detrás de estas acciones y los cambios conceptuales que habiliten generar nuevas intervenciones.

Desde aquí, podemos pensar una intervención comunitaria acorde a un funcionamiento en el saber que permita develar las lógicas, supuestos, prejuicios, conceptos e ideas de nuestra intervención, así como la del resto de los actores con los que se pueda establecer

una interacción. Para esto se plantea que no hay ninguna verdad ni conocimiento que se presente en forma inmediata y pura a la experiencia de un o una estudiante, ni de un o una docente, como tampoco de los actores barriales o institucionales con los cuales se interactúa en la práctica. Por esto se entiende que la tarea de orientar tiene su centro en la enseñanza de las perspectivas teóricas, que más allá de saberse o no, funcionan y permiten unas u otras acciones a todos los actores involucrados. Como planteaba Freire: “Al hacerlo, lo que antes, tal vez, no concibiéramos como teoría de nuestra acción, se nos revela como tal. Y, si la teoría y la práctica son algo indicotomizable, la reflexión, sobre la acción, acentúa la teoría, sin la cual la acción (o la práctica) no es verdadera” (1987, p. 43).

Referencias

AGAMBEN, Giorgio. **Infancia e historia**. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2011.

ALONSO, Luis, Enrique. Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (ed.) **Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales**. Madrid: Síntesis, 1999.

ALTHUSSER, Louis. **Iniciación a la filosofía para los no filósofos**. Buenos Aires: Paidós, 2015.

BEHARES, Luis, Ernesto. Enseñanza-Aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. In: BEHARES, L. E. (dir.) **Didáctica Mínima**. Los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2008.

BEHARES, Luis, Ernesto. **Saber y terror de la enseñanza**. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2010.

BEHARES, Luis, Ernesto. **Enseñanza y producción de conocimiento**. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica – Universidad de la República, 2011.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística general**. México: Siglo XXI, 1997.

BENJAMIN, Walter. **Iluminaciones II. Baudelaire**. Un poeta en el esplendor del capitalismo. Madrid: Taurus, 1972.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J-C.; PASSERON, J-C. **El oficio de sociólogo**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.

CAMILLONI, Alicia. De deudas, herencias y legados. In: CAMILLONI, A., et al. **Corrientes didácticas contemporáneas**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

CAMILLONI, Alicia., et. al. **El saber didáctico**. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CAMILLONI, Alicia., **Leer a Comenio**. Su tiempo y su didáctica. Buenos Aires: Paidós, 2016.

DOGLIOTTI, Paola. La relación enseñanza-aprendizaje en el dispositivo de las “configuraciones didácticas” de la enseñanza universitaria. In: **Didáskomai**, n° 1. p. 57-70. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad de la República, 2010.

FERNÁNDEZ, Ana, María. Indagaciones preliminares sobre la figura orientación en la enseñanza universitaria. In: **Didáskomai**, n° 1, p. 71-82. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad de la República, 2010.

FERNÁNDEZ, Ana, María. Políticas universitarias en la Universidad de la República: las tutorías académicas. In: **Políticas Educativas**. Porto Alegre, v5, n°2, 2012, p. 54-74. Disponible en: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/35844/23274>>. Acceso en: 15 de mayo de 2017.

FREIRE, Paulo. **¿Extensión o comunicación?** La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI, 1987.

LACAN, Jacques. Acerca de la estructura como mixtura de una otredad, condición sine qua non de absolutamente cualquier sujeto. In: **Simposio Internacional Los lenguajes críticos y las ciencias del hombre**. Centro de Humanidades John Hopkins, Baltimore -USA, 1966. Disponible en: <<http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/Lacan-Acerca-de-la-estructura-como-mixtura-de-una-otredad-1966.pdf>>. Acceso en: 4 de abril 2021.

LACAN, Jacques. Lo simbólico, lo imaginario y lo real. In: **De los Nombres del Padre**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

LORENZO, Marianella. De visiones y miradas. Una aproximación a la práctica docente. In: FERNÁNDEZ, Ana, María,; RODRÍGUEZ, GIMÉNEZ, Raumar. (Orgs.) **Evocar la falta, la angustia y el deseo del enseñante**. Montevideo: Psicolibros Waslala, 2011.

PÊCHEUX, Michel. El discurso: ¿estructura o acontecimiento?. In: **Décalages**. V. 1, 2013. Disponible en: <<http://scholar.oxy.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1074&context=decalages>> Acceso: 24 de febrero de 2017.

RETTICH, Jorge. **Enseñanza universitaria**: afectaciones desde la noción de experiencia. Tesis de Maestría. Maestría en Enseñanza Universitaria. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad de la Republica, 2019. Disponible en: <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23162/1/tesis-J-Rettich-1.pdf>> Acceso: 4 de noviembre de 2019.

RODRÍGUEZ, GIMÉNEZ, Raumar. **Saber del cuerpo**: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939). Tesis de Maestría. Maestría en Enseñanza Universitaria. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación – Universidad de la Republica, 2012. Disponible en: <http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf> Acceso en: 5 de mayo de 2017.

SAUSSURE, de Ferdinand. **Curso de lingüística general**. Buenos Aires: Losada, 1955.

TENTI, FANFANI, Emilio. **La condición docente: datos para el análisis comparado Argentina, Brasil, Perú y Uruguay**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2005.

VALLES, Miguel. **Técnicas cualitativas de investigación social**. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis, 1999.

VOLTOLINI, Rinaldo. O ensino universitário na época do declínio dos saberes. In: **Didáskomai**. N° 1. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad de la Republica, 2010.

Autor

Jorge Rettich Martínez

Mag. en Enseñanza Universitaria, CSE-FHCE-Udelar. Lic. en Educación Física, ISEF-Udelar.
Docente adjunto encargado de la Práctica Profesional Comunitaria de ISEF. Investigador del grupo Cuerpo, Educación y Enseñanza, ISEF – Comisión Sectorial de Investigación Científica – Udelar

E-mail: jrettich@gmail.com