

La enseñanza: práctica, responsabilidad y acontecimiento: marco para pensar la articulación Universidad- Escuela Secundaria

MARTINCHUK, Elizabeth Liliana /UNTREF/UBA, Argentina –
emartinchuk@untref.edu.ar

Eje: 6: Pedagogías y cuestiones filosóficas de la educación. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: articulación; responsabilidad; escuela secundaria; enseñanza

> **Resumen**

El trabajo propone traer a la discusión algunos supuestos y construir saberes para poner en relieve la noción de enseñanza. Entendiendo a la construcción de saber pedagógico desde la situacionalidad, un estar-siendo en las instituciones, con los sujetos y en la práctica.

Si entendemos a la docencia en general, y en particular en la Educación Superior con sus equipos de articulación Universidad-Escuela Secundaria, como espacio abierto de producción colectiva de conocimiento sobre una realidad dinámica y cambiante, entonces deberíamos asignar a los sujetos que intervienen un lugar creativo, tanto desde el punto de vista teórico como del práctico.

Es en esta clave la UNTREF promueve el espacio de intercambio entre la universidad y las escuelas secundarias. Como un diálogo abierto entre historias, experiencias y tradiciones que pueda constituirse en un camino para ampliar los horizontes de sentido, “creando un mundo de vuelta” según la expresión de Rodolfo Kusch. Crear un espacio para reconocernos como grupo de educadores que piensa a la educación permite abonar la construcción del campo problemático de la pedagogía como entramado cultural complejo que debe recrear constantemente la legitimidad de sus prácticas, reconstruyendo los argumentos y las perspectivas desde las cuales piensa la intervención enseñante.

Por lo señalado, a lo largo de este escrito se abordarán temas para problematizar el hacer de un equipo de articulación sosteniendo un espacio mutuo de trabajo el cual posibilita el crecimiento interinstitucional.

> **Presentación**

El presente trabajo pretende ser un insumo para realizar el marco teórico de la futura tesis de maestría que indagará la experiencia realizada por la Universidad Nacional de Tres de Febrero en el programa de articulación Universidad-Escuela secundaria¹. Para esto, el trabajo propone traer a la discusión algunos supuestos y construir saberes para poner en relieve la noción de enseñanza. Entendiendo a la construcción de saber pedagógico desde la situacionalidad, un estar-siendo en las instituciones, con los sujetos y en la práctica.

> **A modo de inicio**

Estamos en un momento de disonancias, voces encontradas, debates incipientes, necesidades de escuchar y de escucharnos. En este marco la enseñanza viene siendo puesta en jaque, más allá de que constituye la fundamentación del actuar en la cotidianeidad de la tarea de los y las educadoras de todos los niveles. Estos son saberes que se han ido construyendo en la interacción tanto en la formación como docentes como en el trabajo cotidiano

La educación es una práctica social discursiva que se consolida en un contexto social, cultural, geográfico e histórico determinado (Cfr. Cullen 2004). Por lo tanto, el discurso con el que se la nombra, la institución en la que se la produce y aquello que se hace fortalecen a la descripción de lo educativo y, es en esta complejidad de acciones humanas, que se modifica o naturaliza.

Iniciaré este análisis partiendo del supuesto que la construcción de saber se realiza desde la tarea docente, situacionalidad propia y específica del agente protagonista de la acción de enseñar; desde un estar siendo al decir de R. Kusch, en las instituciones, con los sujetos y en las prácticas.² Poniendo como énfasis en que aquello que los/as docentes piensan y dicen ha sido construido desde sus prácticas en una situación temporo-espacial la cual otorga sentido a lo que hacen cotidianamente, fundamentalmente mediado y traccionado por sus comunidades de base.

El discurso es acontecimiento, y este acontecimiento es el producto de la intersección de la acción humana, la teoría, el contexto particular y la cultura en general. A esta consideración epistemológica cabe agregar la noción de dinamismo constructivo de sentido. Por ello, es oportuno recuperar lo que sostiene Carlos Cullen refiriendo a la problemática del conocimiento y el lugar de la circulación de

¹ Este trabajo será tomado como fundamento dado que la tesis hará foco en la forma en que el equipo de articulación Universidad- Escuela Secundaria de la Secretaría Académica de UNTREF lleva adelante el trabajo de articulación sostenido desde hace 20 años.

² Véase Rodolfo Kusch, "El hombre argentino y americano. Lo americano y argentino desde el ángulo simbólico-filosófico", en *Obras Completas*, t IV, Rosario, Editorial Fundación Ross, 2003.

saberes legitimados públicamente cuando refiere a que “(...) el problema radica en los criterios de legitimación para la circulación de los saberes y su apropiación. Criterios usados en la formulación de estas políticas y estos programas de enseñanza. Criterios que legitiman la contextualización institucional, en cada escuela, de esas políticas y programas. Criterios que deciden, finalmente, qué saber es legítimo enseñar y aprender desde cada maestro y con cada grupo y alumno.” (Cullen, C. 2007, 4).

Es, simultáneamente, una interpelación a la tarea del Otro y a la propia como práctica abierta a consideraciones ético-políticas que la articulan con la responsabilidad y la justicia. No basta indagar sobre las complicidades de la razón con la realidad, de la teoría y la práctica o del sujeto con los discursos, sino que es necesario entender que en la educación hay un problema de legitimidad de lo que se enseña y está en juego el reconocimiento de los sujetos: “hay que enfatizar el reconocimiento ético, porque hay interpelación, hay exigencia de justicia, no sólo negativamente como posibilidad de dejar ser lo diferente, sino positivamente, como posibilidad de una construcción del espacio común, de lo público” (Cullen, C: 2004:35).

Los/as docentes suelen decir que “saben de qué se trata” esto de desarrollar la tarea docente. Dicha experiencia los/las hace poseedores/as de un cúmulo de saberes prácticos que les ha permitido desarrollar su tarea cotidiana. Conocimientos, habilidades, creencias y esquemas de intervención que los/las han moldeado y con los cuales han construido su particular forma de ser docente.

Reconocer y problematizar ese camino orienta a construir un gesto que, investigando huellas, espejos y señales -parafraseando a Cullen-, y recreando acontecimientos, intente atender a las complejas existencias de lo educativo, para liberar, parafraseando a Spinoza, nuestra “potencia de actuar” y generar nuevos horizontes de intervención. Un maestro invade, irrumpe, puede arrasar con el fin de limpiar y reconstruir. Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas meramente utilitarias, son destructivas. Arrancan de raíz la esperanza” (Steiner, G. 2007: 26).

Si entendemos que la docencia, en general, en particular en la Educación Superior con sus equipos de articulación Universidad-Escuela Secundaria, como espacio abierto de producción colectiva de conocimiento sobre una realidad dinámica y cambiante, entonces deberíamos asignar a los sujetos que intervienen un lugar creativo, tanto desde el punto de vista teórico como del práctico.

> La transmisión: un espacio ‘entre-dos’

Podríamos hablar de la existencia de un vínculo “entre-dos”, entre sujetos y entre tiempos. Entre quien transmite y quien recibe, entre “antes” y “después”. Quien transmite no solo pasa el objeto, el saber, el valor, sino también su modo de relacionarse con ese objeto y con el sujeto a quien lo transmite. Tiene que ver con la generosidad y con la solidaridad. La responsabilidad de los adultos por los recién llegados exige garantizarles un lugar, un lugar cedido por los que ya están (hospitalidad). La transmisión democrática implica tanto el traspaso de la cultura como tradición, como la apertura a lo nuevo, porque es a partir de lo que existe que pueden aparecer otras cosas. Este encuentro que existe en la articulación permite generar espacios de acogida a lo nuevo, a un mundo que puede ser hostil sin embargo es ahí donde acontecen y se habilitan nuevas escuchas y nuevos lugares.

Antes el/la docente tenía una “responsabilidad”, una cualidad con la que se definía la tarea, pero era una responsabilidad para consigo mismo pues inmediatamente aparece que en antes no se tenía en cuenta qué le pasaba al/la alumno/a. Entonces, la responsabilidad era ante una estructura burocrática, enseñar tenía una impronta estructural, era una tarea reglada, clara. Dar clase estaba “más organizado”, había cierta idea de unidireccionalidad. No había práctica de enseñanza que reconociera al sujeto, tanto al que enseña como el que aprende. Tal vez esta frase hace pensar en una tarea sin sujetos productores y destinatarios o, tal vez, suponía una idea de práctica estática, práctica quieta, entonces lo gratificante de la tarea era el marco de lo quieto, de lo estable. Se suponía que el/la alumno/a venía a aprender, sin suponer ni sostener el intercambio entre dos ni lo que pasaba después.

Este espacio interinstitucional que promueve la novedad posibilita la existencia de una bisagra. ¿Qué significa esto? Bisagra es el elemento que se encuentra entre otros dos y sirve de punto de unión o articulación. Estos tiempos nos obligan a encontrar conceptos que unan antiguos sentidos con nuevas perspectivas, los cuales nos permiten articular nuestras prácticas y argumentos. Significa que estamos en la búsqueda de enlaces para encontrar nuevas definiciones que nos dejen seguir del otro lado de la puerta, y además, que nos habiliten a abrir nuevas, pudiendo encontrar sentidos a las prácticas, en las instituciones, en la construcción de subjetividad (Cfr. Ramos el all., 2021)

> Haciendo foco en la enseñanza

La modernidad nos legó la idea de enseñar para socializar, dando cuenta de una formación de sujetos libres aptos para la vida en sociedad. Ahora bien, esta condición socializadora implicaba la incorporación de reglas para la buena vida en sociedad, reglas estipuladas desde afuera admitidas y permitidas como lo bueno, lo correcto. Los sujetos se socializan, es una forma de decir, se adaptan. Pero esta idea de socialización la ponemos en tensión con la idea de subjetividad. O enseñamos para ser parte de un engranaje mayor o somos libres. Esta podría ser la paradoja.

En esta acción paradójica, en la enseñanza, se opera la verdadera inclusión o exclusión educativa. Por esto enseñar tiene, en su origen, un sentido político. El acto de enseñar es un acto complejo. En él confluyen sujetos, saberes y prácticas que se constituyen en ese mismo acto, como subjetividad y como conocimiento. La enseñanza entendida como acto, como acción responsable de un/a agente que tiene la intención que otros aprendan.

Al decir de H. Arendt, el acto, la acción crea la historia. El sentido de la acción llega hasta nosotros/as luego de que el agente ha realizado su acto. Entendida así, la enseñanza no puede ser prefijada de antemano. Lo que sucede al enseñar es diferente a lo que se planifica. Enseñanza es acción, es acto consciente realizado por un/a agente (el/la docente)

Al respecto F. Barcena y J. C. Melich (2000) dicen “(...) es frecuente que los educadores tengan previstas unas metas y unas finalidades, y en este sentido parece que sus “acciones” intentan conducir la actividad pedagógica hacia alguna parte” (Barcena y Melich, 2000, pág. 94). Ese conducir hacia alguna parte hace de la enseñanza una tarea traccionada hacia el logro del fin, y éste a veces no es visible, no se hace realidad y por esto ¿se obturaría todo lo que realmente se hace al momento de enseñar?

Para reponer sentido al “Enseñar” se buscará nuevos conceptos que aporten a esa dificultad; lo significativo en este contexto, siguiendo a C. Cullen (1997), es que tenemos a los sujetos desfondados. El sujeto que enseña y que aprende está hoy, en esta época entre paradigmas, atravesado por pasión y razón. Es mucho más diverso de lo que la modernidad pretendió que fuera. Este sujeto que hoy enseña y que hoy aprende es un sujeto que está situado. Las viejas definiciones de enseñanza no le dan respuestas, por esto, es necesario revisar cómo se lleva adelante la articulación para acompañar el proceso de finalización y apertura a un nuevo sistema.

Enseñanza es acción, supone la elección inteligente sobre qué hacer desde un/a agente, un sujeto que elige qué hacer para que el otro, el destinatario de su práctica aprenda. Porque de esto se trata, el/la docente enseña para que todos/as aprendan, sólo así podría decirse que cumple con su tarea.

La dificultad radica, entonces, en que en la enseñanza se dirimen elecciones conscientes. La profesión docente es una profesión que está obligada a elegir, no hay nada ni nadie que nos diga qué hacer. Lo que se haga al momento de enseñar es elección exclusiva del/a agente que enseña. Cuando enseñamos, estamos forzados a tomar decisiones. Esto es lo difícil, parafraseando a E. Levinas, la libertad. En las elecciones que se hagan siempre hay un otro implicado, el docente es siempre responsable del otro. El otro cuestiona “mi” libertad, cuestiona “mi” enseñanza tanto si es obturadora como emancipadora. En la enseñanza hay una mayor exigencia de “mi” mismo. El/la docente se ve necesario y es en esta necesidad donde radica la dificultad.

Tardif y Gauthier señalan que la razón pedagógica se establece siempre en relación con el otro, es decir, en sus interacciones con los/as alumnos/as; y difiere profundamente de la racionalidad científica y técnica, que está orientada hacia la objetivación y la manipulación de los hechos. Esto nos da que pensar, aportando otros sentidos al debate.

Por lo tanto, la acción humana, y en especial, la acción educativa, es una acción susceptible de ser narrada, de crear una historia digna de ser contada. Entonces la enseñanza es el lugar propio de la acción de educar, acción que se produce en el mismo momento que se realiza, que se actúa, que se inicia desde un agente y que culmina en el hecho educativo. Lo que ocurre es que, si hay agente, éste es responsable por otros y siempre hay posibilidad de narración de lo hecho.

Los/as docentes le dan forma de discurso a lo que hacen en su práctica diaria, “lo nuevo” que aparece, que disrumpe y que emerge.

Como señalaba anteriormente, la educación es una práctica social discursiva que se consolida en un contexto social y cultural. Por lo tanto, el discurso con el que se la nombra, la institución en la que se la produce y aquello que se hace, fortalecen la descripción de lo educativo, y es en esta complejidad de acciones humanas que se modifica o naturaliza la práctica educativa.

Sólo desde el respeto a estos discursos es que podemos desde la academia o desde espacios de articulación contribuir a generar nuevos saberes.

Si cambiamos de paradigma, quizás podremos apreciar que enseñar y aprender son procesos dialécticos y dinámicos que se constituyen en el mismo acto, que quien enseña y quien aprende se construyen mutuamente en el aquí y ahora, y que el saber, lo que puede transmitirse, va a ser transformado y transformar, no solo a los sujetos, sino el presente en futuro esperanzador. Entonces, ni el saber que transmite el docente ni el que construye el alumno permanecen inalterables, ni tampoco los sujetos, quienes en el proceso también se constituyen.

Esta condición de la enseñanza como propia de la humanidad situada en un contexto y responsable de la recepción de las nuevas generaciones a la cultura y a la transformación de la misma, saca la conceptualización de la enseñanza del corsé de la didáctica y la ubica como objeto de la ética y de la política.

La enseñanza no es técnica, es acción responsable y crítica que parte siempre de un/a agente, el/la docente, y supone otro interpelante desde su presencia. Obliga al/la enseñante a responder porque es el responsable de los otros, de los recién llegados. En su ejercicio se constituyen las identidades del/la docente y del/la alumno/a, en la trama narrativa de la acción que viene de la cultura y vuelve hacia la cultura. En el proceso de transmisión, por lo tanto, en la enseñanza, acontece la novedad, entendida como el proceso desde donde se produce subjetividad, no mera socialización. El/la docente da lugar a la subjetividad, entonces sucede algo impensado, lo que pasa es que en la enseñanza siempre pasa algo inesperado. Es ahí donde el/la educador/a debería poder posicionarse, dando el lugar a la novedad. Esto se produce tratando de establecer relaciones inéditas entre los conocimientos y cada uno de los sujetos, la novedad acontece en los estudiantes, pero también en los docentes.

› **No hay docencia sin discencia: clave para habitar un nuevo espacio**

No hay docencia sin discencia diría Freire y sigue “*enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción*”. Y en esto es importante destacar la responsabilidad docente.

Es en esta clave la UNTREF promueve el espacio de intercambio entre la universidad y las escuelas secundarias. Como un diálogo abierto entre historias, experiencias y tradiciones que pueda constituirse en un camino para ampliar los horizontes de sentido, “creando un mundo de vuelta” según la expresión de Rodolfo Kusch. Crear un espacio para reconocernos como grupo de educadores que piensa a la educación permite abonar la construcción del campo problemático de la pedagogía como entramado cultural complejo que debe recrear constantemente la legitimidad de sus prácticas, reconstruyendo los argumentos y las perspectivas desde las cuales piensa la intervención enseñante. Esta perspectiva va más allá de proponer una formación continua internivel, para entenderla como un espacio de reconocimiento mutuo y de construcción en común. Es, simultáneamente, una interpelación a la tarea del otro y a la propia como práctica abierta a consideraciones ético-políticas que la articulan con la responsabilidad y la justicia. Siguiendo a C. Cullen, consideramos que no basta indagar sobre las

complicidades de la razón con la realidad, de la teoría y la práctica o del sujeto con los discursos, sino que es necesario entender que en la educación hay un problema de legitimidad de lo que se enseña y está en juego el reconocimiento de los sujetos: “hay que enfatizar el reconocimiento ético, porque hay interpelación, hay exigencia de justicia, no sólo negativamente como posibilidad de dejar ser lo diferente, sino positivamente, como posibilidad de una construcción del espacio común, de lo público”.³

Si entendemos el campo de lo educativo como espacio abierto de producción colectiva de conocimiento sobre una realidad dinámica y cambiante, entonces deberíamos asignar a los sujetos que intervienen un lugar creativo, tanto desde el punto de vista teórico como del práctico. Asumir la pregunta implica dejar de estar en la comodidad de lo ya sabido para animarse a más, desandando caminos o explorando nuevos.

Supone un compromiso profundo de nuestra subjetividad con la tarea de constituírnos como sujetos de experiencia. Es un preguntarse que hunde raíces en su propia historia y contexto y que busca tender puentes entre lo transitado y lo que vendrá. El primer paso es poner en discusión nuestra “castración de la curiosidad”, con el objetivo de animarnos a más y recuperar el valor de la pregunta. Como dice Freire, “lo que está sucediendo es un movimiento unilineal que va de aquí para allá y punto, no hay regreso, y ni siquiera hay una demanda al educador de manera general, ya trae la respuesta sin que se le haya preguntado”.⁴ Vivir la pregunta supone una forma de búsqueda de sentido, ya que la “verdad”, como señala Hegel, lejos de ser un mero resultado, es el resultado más el proceso constructivo que la hizo posible.

Supone entender que la enseñanza es praxis dirigida a la consecución de un fin moralmente valioso que no puede “materializarse” ya que solo puede “hacerse” y existir en la acción misma, siendo inseparable de su modo de expresión. “La ‘práctica’ es, por tanto, es una acción moralmente informada o moralmente comprometida. Dentro de la tradición aristotélica, todas las actividades éticas y políticas se consideraban como formas de práctica y, por supuesto, también la educación”.⁵ Se trata, como señala C. Cullen, de explorar el sentido de la docencia como virtud ciudadana, es decir como hábito de hacerlo bien, deliberando y eligiendo, pero también como obligación de hacerlo equitativamente.

³ Carlos Cullen, “Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación”, en *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*, Buenos Aires, La Crujía, 2004, p. 35.

⁴ Paulo Freire y Antonio Faundez, *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*, Buenos Aires, La Aurora, 1986, p. 53.

⁵ Wilfred Carr, “¿En qué consiste una práctica educativa?”, en *Filosofía, valores y ciencia de la educación*, Madrid, Morata, 1996, p. 96.

Jerarquizar la lectura, el debate y la producción de textos permite generar ámbitos propicios para la materialización del reconocimiento del saber docente. Por un lado, porque rompe con la naturalizada división del trabajo entre la práctica y la producción de conocimiento atribuidas tradicionalmente a la formación docente y a la universidad respectivamente. Pero, fundamentalmente, porque posibilita concretar y hacer públicas las reflexiones y aportes emergentes de dicha reflexión. Poder construir problemas, responder a ellos y compartirlos con otros abona el camino de debate colectivo que consideramos fructífero para el enriquecimiento mutuo.

> **Pistas para seguir...**

Este trabajo tuvo como fin poner de manifiesto algunas líneas teóricas las cuales serán utilizadas en la elaboración de la futura tesis de maestría. A lo largo del texto se problematiza a la enseñanza como práctica situada. El objetivo final del trabajo será tener herramientas teórico-conceptuales para problematizar las prácticas de enseñanza que existen a la hora de pensar la articulación Universidad-Escuela Secundaria.

Bibliografía

- Barcena, F y Melich, J.C. La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós, Barcelona. 2000.
- Cullen, C. Crítica de las razones de educar. Ed Paidós. Buenos Aires. 1997.
- Carr, W. Filosofía, Valores y ciencia de la educación. España. Morata. 1996.
- Cullen, C. “Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación” en Filosofía, cultura y racionalidad crítica. Bs. As La Crujía. 2004.
- Cullen, C. “Los Obstáculos Éticos”. A propósito de los valores éticos en el marco de la investigación educativa. Universidad de Buenos Aires.” Mimeo. 2007.
- Freire, P. y Faundez, A. Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez. Argentina. La Aurora. 1986.
- Frigerio, G., Diker, G. (comps.) “La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción”. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. 1ª reimpresión. 2012.
- Graziano, N. (Coord.) y VVAA (2013) La infancia en la mirada de l@s maestr@s. La Crujía Editorial Stella. Buenos Aires.
- Kusch, R. “El hombre argentino y americano. Lo americano y argentino desde el ángulo simbólico-filosófico”, en Obras Completas, t IV, Rosario, Editorial Fundación Ross, 2003.
- Levinas, E. “La tentación de la tentación”, en *Cuatro Lecturas Talmúdicas*, Barcelona, Riopiedras, 1996 (edic. orig.1968).
- Merieu, Ph. Frankenstein educador. Laertes. España, 2004.
- Ramos, M. et al (2021) Docencia y formación: el docente parresiasta, riesgo y coraje para enseñar. Ponencia presentada en el REDAFE.
- Ranciere, J. El maestro ignorante. Laertes, S.A. de Ediciones, 2002.