

La enseñanza como eje de la Educación Superior, un aporte desde la filosofía de la educación para analizar una propuesta formativa de posgrado.

MARTINCHUK, Elizabeth Liliana Nombre / UNTREF-UBA- emartinchuk@untref.edu.ar

Eje 1: Abordaje y problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación - Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: Formación Docente; Enseñanza; Docentes universitarios; Filosofía de la educación.

› **Resumen**

La formación docente de nivel universitario viene siendo tema de debate y de cuestionamiento desde hace más de 30 años, diversas investigaciones dan cuenta que son los docentes junto con el impacto de sus prácticas una variable significativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en este sentido Ana María Ezcurra sostiene que su incidencia es superior a cualquier otro factor del establecimiento. “Las universidades actuales son en gran parte responsables de la educación de altos directivos, ingenieros, arquitectos, trabajadores sociales, veterinarios y muchos otros profesionales. Las instituciones académicas especializadas [sostienen que] la función vocacional de la educación superior es ahora universal y más compleja. En la mayoría de los casos, esta función combina la formación aplicada con la educación en disciplinas académicas básicas relevantes”.

Recuperando estos supuestos, es que, en la Resolución de Creación de la Especialización en Docencia Universitaria, N° 045-013, por parte de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, fundamenta que: “la Función Docente implica la centralidad de las cuestiones pedagógicas y requiere una formación especial y específica en y para el nivel universitario, proponiendo la concepción de “trayectoria pedagógica de una institución”.

Los espacios formativos universitarios deberían asegurar la formación docente a partir de los intercambios entre la Institución y los docentes, deberían generar espacios de discusión los cuales permitan preservar y difundir el conocimiento. En este sentido, Altbach sostiene que son

las universidades las que ayudan a organizar el conocimiento, sin coste para la comunidad académica ni para el público en general.

› ***Marco orientador de la propuesta***

La formación docente de nivel universitario viene siendo tema de debate y de cuestionamiento desde hace más de 30 años, diversas investigaciones dan cuenta que son los docentes junto con el impacto de sus prácticas una variable significativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en este sentido Ana María Ezcurra sostiene que su incidencia es superior a cualquier otro factor del establecimiento. “Las universidades actuales son en gran parte responsables de la educación de altos directivos, ingenieros, arquitectos, trabajadores sociales, veterinarios y muchos otros profesionales. Las instituciones académicas especializadas [sostienen que] la función vocacional de la educación superior es ahora universal y más compleja. En la mayoría de los casos, esta función combina la formación aplicada con la educación en disciplinas académicas básicas relevantes”.

Recuperando estos supuestos, es que, en la Resolución de Creación de la Especialización en Docencia Universitaria, N° 045-013, por parte de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, fundamenta que: “la Función Docente implica la centralidad de las cuestiones pedagógicas y requiere una formación especial y específica en y para el nivel universitario, proponiendo la concepción de “trayectoria pedagógica de una institución”. Se reconoce, así, que lo pedagógico supera las intervenciones individuales e instala una mirada institucional que involucra a varios sujetos y a varias instancias. Implica también, la creación de condiciones institucionales para promover un mayor desarrollo profesional docente que impacte en la mejora de la calidad y de la creación de condiciones favorables para la enseñanza universitaria. Por eso consolidar el perfil y el trabajo de “buenos docentes” es tarea tanto del contexto institucional como de las condiciones personales profesionales”.

Los espacios formativos universitarios deberían asegurar la formación docente a partir de los intercambios entre la Institución y los docentes, deberían generar espacios de discusión los cuales permitan preservar y difundir el conocimiento. En este sentido, Altbach sostiene que son las universidades las que ayudan a organizar el conocimiento, sin coste para la comunidad académica ni para el público en general. Este autor nos da pistas para recuperar uno de los sentidos plasmados en la propuesta de esta carrera de posgrado; mientras que más adelante

refiere a las universidades como centros intelectuales, sosteniendo que la vida académica proporciona tiempo, estimulación intelectual, debate y, en la mayoría de los países, la protección de la libertad académica, que fomenta la participación en el debate y el análisis social.

La construcción de estos espacios, nos atrevemos a decir que novedosos, promueven encuentros y prácticas más allá del dictado de las propias disciplinas que favorecen las prácticas docentes; en este sentido, Castro Gómez señala a la transdisciplinariedad y al pensamiento complejo como modelos emergentes desde los cuales podríamos empezar a tender puentes hacia un diálogo transcultural de saberes, propuesta que se hace visible en los distintos espacios formativos de la carrera.

En línea con lo señalado es que se enmarcan los objetivos de la propuesta formativa:

1. Impulsar el desarrollo profesional docente a través de la promoción sistemática de la realización de estudios de posgrado por parte de los profesores de la Universidad y otras instituciones.
2. Instrumentar acciones de fortalecimiento de la práctica profesional docente en la Universidad y asistir al desarrollo cualitativo de la enseñanza universitaria.
3. Consolidar un espacio sobre la intervención académica en la Universidad que contribuya a la construcción de la carrera como objeto de estudio y a la profesionalización de la docencia en su marco.
4. Colaborar en la formación de profesionales que contribuyan, desde una perspectiva interdisciplinaria, a la generación de conocimiento sistemático sobre las prácticas pedagógicas en su campo disciplinar y a su transferencia a los contextos concretos del nivel.
5. Promover prácticas docentes transformadoras que posibiliten la construcción de alternativas formativas fundamentadas en su relevancia social y en la sistematización teórica de sus dimensiones y problemas.
6. Desarrollar líneas de trabajo que incrementen la producción académica en torno a los problemas de la enseñanza universitaria y su investigación, propiciando la apertura de una línea de publicaciones sobre al tema.
7. Propiciar la reflexión sobre la práctica docente como actividad constitutiva de la tarea, promoviendo el intercambio y la formación entre docentes de diferentes carreras.

El propósito que tiene este artículo será problematizar a la enseñanza como “*métie*” clave de la Educación Superior, eje que manifiesta un núcleo duro en la tarea de la formación de otros más allá de las propias disciplinas de base de los docentes.

› ***Problematizando a la docencia universitaria, ideas para ponerle nombre a las cosas.***

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 la práctica¹. 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 Cullen, C. refiriendo a la problemática del conocimiento y el lugar de la circulación de 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. 1993, 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

¹ 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.

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 “sabe 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 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. Es asumir la seriedad que G. Steiner nos sugiere cuando define a la educación como “poner las manos en lo que tiene de más vital un ser humano. Es buscar acceso a la carne viva, a lo más íntimo de la integridad de un niño o de un adulto. 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, pero en particular en la Educación Superior, 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 esta propuesta implicaría:

- dejar de estar en la comodidad de lo ya sabido para animarse a más, desandando caminos o explorando nuevos;
- buscar entre las huellas lo que pueda revelarse.
- comprometer nuestra subjetividad con la tarea de constituirnos como sujetos de experiencia.
- preguntar que hunde raíces en su propia historia y contexto y que busca tender puentes entre lo transitado y lo que vendrá.

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 el educador de manera general, ya trae la

respuesta sin que se le haya preguntado” (Freire, P y Faundez, A, 1986:53). 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.

Dice Faundez “Saber preguntarse, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad. Preguntas esenciales que partan de la cotidianidad, pues es en ella dónde están las preguntas. Si aprendiésemos a preguntarnos sobre nuestra propia existencia cotidiana, todas las preguntas que exigiesen respuestas y todo ese proceso pregunta-respuesta que constituye el camino del conocimiento, comenzaríamos por esas preguntas básicas de nuestra vida cotidiana, de esos gestos, de esas preguntas corporales, que el cuerpo nos hace como tú dices. Insistiría en que el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas o en el mismo acto de preguntar, me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en acto simultáneo” (Freire, P y Faundez, A, 1986:57).

El problema que nos compromete hoy con la formación docente no reside, solamente, en la tarea de remover los obstáculos epistemológicos, sino también y primariamente, en lo que podemos llamar la remoción de obstáculos éticos. Como nos propone C. Cullen: “También los obstáculos éticos están en el acto mismo de conocer, pero no por los entorpecimientos y las confusiones, sino por la vocación de totalidad e inmanencia, propia del conocimiento, que, al creerse invulnerable frente a la interpelación de la exterioridad, cae en la mayor de las tentaciones, que es pretender incorporar el otro a esa totalidad (Levinas)². Y se olvida, entonces, que la ética precede a la ontología. Es la ‘sordera’ ante la interpelación del otro, o la ‘violencia’ de pretender incorporarlo al sí mismo”. (Cullen, C. 2007,7)

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, lo que nosotros llamaríamos 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” (Carr, W. 1996,96).

² “La prioridad del saber es la tentación de la tentación”, dice Emmanuel Levinas en su segunda Lectura Talmúdica, que lleva por nombre: *La tentación de la tentación*, en *Cuatro Lecturas Talmúdicas*, Barcelona, Riopiedras, 1996 (edic. orig.1968).

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.

› ***Volver a la práctica de enseñanza como eje para la vida docente***

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.

La Especialización en Docencia Universitaria de la UNTREF valora y jerarquiza aquellas reflexiones y las conclusiones alcanzadas abonen el camino de diálogo con los otros colegas docentes que transitan las aulas cotidianamente y que, con sus pensamientos, ideas, representaciones sobre los temas de la investigación, nos ayudaron y nos orientaron a construir, a revisar, a volver a mirar saberes sobre la enseñanza desde un aquí y ahora situado. No desde cualquier lugar, no desde un lugar en el que se tenga escaso conocimiento de las aulas, sus actores y sus experiencias educativas, sino desde el propio espacio escolar.

Recuperando lo planteado en el apartado anterior, y siguiendo con lo señalado recientemente, es en este planteo dónde se juega la lucha por cómo y en que sentido transmitir el conocimiento socialmente valioso para cada disciplina

G. Frigerio (2012) sostiene que el concepto de transmisión no siempre estuvo asociado al de educación y que cuando se lo relaciona con el conocimiento se hace referencia a una pedagogía de saberes compartimentados y a sujetos inmovilizados, propios de las escuelas pedagógicas tradicionales. En este sentido, el pasar algo a alguien suponía que hay otro que lo recibe literalmente y que es responsable de ese pasaje, y, por lo tanto, también de su fracaso. G. Diker (2012) lo explicita diciendo que los/as docentes no esperan que los alumnos transformen lo que se les enseña, sino, contrariamente, que retengan y conserven lo aprendido o, en todo caso, que lo aprendido transforme al estudiante en el adulto previsto.

La historia moderna 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 nos parece que es 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.

Entendemos al saber de los/as docentes como un saber que expresa la razón práctica, es decir, un saber que se expresa más allá de lo cognitivo, más allá de la información, un saber que es la expresión de un discurso argumentativo, manifestación de un juicio personal.

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.

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 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: 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?

La enseñanza no es técnica, es acción responsable y crítica que parte siempre de un/a agente, 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;

y entonces sucede algo impensado, lo que pasa es que en la enseñanza siempre pasa algo inesperado.

Esto se produce tratando de establecer relaciones inéditas entre los conocimientos y cada uno de los sujetos, la novedad acontece en los/as estudiantes pero también en los docentes.

› ***Pistas para seguir...***

Este trabajo tubo como fin poner de manifiesto algunas líneas teóricas para problematizar la enseñanza en la Educación Superior, tal vez es momento de poner sobre el tapete que esta problemática nos atraviesa como enseñantes del nivel y debemos tematizarla para que atraviere genuinamente nuestras prácticas formativas.

Bibliografía

- AITBACH, P. Funciones complejas de las universidades en la era de la globalización. Artículo. Universitat Politècnica de Catalunya. 2008. Disponible en: <http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/7931/02%20%285-14%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- BARCENA, F y MELICH, J.C. La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Paidós, Barcelona. 2000
- CARR, Wilfred, “¿En qué consiste una práctica educativa?”, en Filosofía, valores y ciencia de la educación, Madrid, Morata, 1996.
- CASTRO GÓMEZ, S – El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global – Siglo del hombre Editores. Bogotá, 2007.
- CULLEN, C. El conocimiento (Fragmento) Módulo para el Programa de Transformación de la Formación Docente. Buenos Aires. MEC-OEA. 1993.
- CULLEN, Carlos, “Los obstáculos éticos. A propósito de los valores éticos en el marco de la investigación educativa. Universidad de Buenos Aires.”, MIMEO, 2007. El origen de este artículo fue una conferencia dictada en el IV Encuentro Nacional y XI Regional de investigación educativa, en Tuxtepec, Estado de Oaxaca, México, el 26 de abril 2007.
- CULLEN, Carlos, “Racionalidad y educación. Problemas teóricos y epistemológicos de la educación”, en Filosofía, cultura y racionalidad crítica, Buenos Aires, La Crujía, 2004.
- EZCURRA, A. Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cuadernos de pedagogía Universitaria. Pró-Reitoría de Graduação. Méjico. 2007
- FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio, Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez, Buenos Aires, 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
- KUSCH, Rodolfo, “El hombre argentino y americano. Lo americano y argentino desde el ángulo simbólico-filosófico”, en Obras Completas, t IV, Rosario, Editorial Fundación Ross, 2003.
- RANCIERE, J. El maestro ignorante. Laertes, S.A. de Ediciones, 2002
- Resolución de Creación de la Especialización en Docencia Universitaria, N° 045-013
- STEINER, George, Lecciones de los maestros, Buenos Aires, Ediciones Siruela, Fondo de cultura Económica, 2007.