

ISBN 978-950-33-1650-4

Edición de
LAURA ARESE
CÉSAR MARCHESINO
EDGARD RUFINETTI
EDUARDO SOTA
ANA TESTA

Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias



Cuestiones de Filosofía de la Educación

Tradiciones, experiencias y controversias

Edición de:

Laura Arese
César Marchesino
Edgar Rufinetti
Eduardo Sota
Ana Testa

**Colecciones
del CIFYH**



Cuestiones de Filosofía de la Educación. Tradiciones, experiencias y controversias /
Laura Arese ... [et al.]; editado por Laura Arese ... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba:
Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1650-4

1. Filosofía de la Educación. I. Arese, Laura, ed.

CDD 370.1

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición

• •
Área de
Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

2021



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Entre la novedad y la pandemia de actividades. Haciendo foco en la Enseñanza

Maura Ramos*

Cristina Prieto**

Elizabeth Martinchuk †

A modo de contexto del texto

El origen de este escrito fue una presentación para el IV Encuentro de la REDAFE en octubre de 2019. En abril de 2020, cuando nos volvemos a encontrar con el texto para su publicación, vemos que es necesaria una re-elaboración, ya que el contexto de la pandemia por el COVID 19 y el aislamiento social, preventivo y obligatorio ha hecho visibles problemáticas sobre el sentido de las prácticas de Enseñanza, especialmente en la tensión innovación y calidad.

Nada nos hacía suponer, en aquel momento, que nuestras vidas serían lo que son hoy, que lo cotidiano sería irrumpido e interrumpido; parece

* Profesora en enseñanza primaria y Licenciada en ciencias de la educación (UBA) Doctoranda en educación de UNTREF. Profesora de la UNTREF (Complementación de Grado, Diplomatura) Integrante del Equipo que Coordina la “Especialización en docencia Universitaria”.

ramos.maura@gmail.com

** Profesora y Licenciada en Psicología (UCA). Orientadora Educacional en el Equipo Interdisciplinario para la Primera Infancia (E.I.Pr.I.) y en el Jardín de Infantes 909 del distrito de José C. Paz, Provincia de Buenos Aires, dependiente de la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Profesora de Educación Temprana en el Instituto Superior de Formación Docente 112, San Miguel, Provincia de Buenos Aires. Investigadora UNTREF. Maestranda en Políticas y administración de la Educación (UNTREF).

crisprietoglez@gmail.com

† Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Especializanda en Docencia Universitaria (UNTREF) y Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA). Asistente en Secretaría Académica en el Programa Integral de Formación y Acompañamiento Universidad-Escuela Secundaria. Docente Investigadora UNTREF y docente de Campo de la Práctica y Pedagogía del ISFD Santo Domingo.

emartinchuk@untref.edu.ar



que todo se ha puesto “patas para arriba”. En cuestión de días, lo habitual se hizo peligroso. Lo que pensábamos en ese entonces – sólo unos meses atrás – teníamos que volverlo a pensar... pensar los lazos, pensar los vínculos, pensar la escuela, pensar la enseñanza... pero ese “pensar” hoy se ve interpelado en la búsqueda de alguna respuesta.

Virtualidad y enseñanza ¿un nuevo contexto para pensarla?

Entendemos que este uso del concepto “enseñar” no se ofrece al análisis profundo de los sentidos que gravitan su razón de ser para el ejercicio de la docencia. Pareciera que la enseñanza no nos ha dado qué pensar cuando de formación docente se trata, y hoy se la interpela para hallar una definición a la luz de la “pandemia”. Por eso, es necesario detenernos por un momento y volver a pensar...

Martin Heidegger se preguntó en el siglo XX “¿Qué significa pensar?”, señalando que “para ser capaces de pensar se requiere que aprendamos a pensar. ¿Qué es pensar? El hombre aprende en la medida que ajusta su obrar y no-obrar a lo que se le atribuye como esencial en cada caso” (Heidegger, 2012, p. 9). Es decir que lo que antes nos daba que pensar hoy se transformó y nos transformó. Este tiempo de aislamiento nos vuelve a interpelar sobre qué hacemos cuándo enseñamos, porque lo que hacíamos y cómo lo hacíamos ya no nos sirve y tenemos que pensarlo de nuevo. Estamos aprendiendo a pensar la enseñanza para este momento, pero ¿no será reiterar la misma pregunta, aunque el contexto sea diferente?

Heidegger señala: “un enunciado que habla de una época grave y hasta de lo que en la misma hay de gravísimo, tiene, según esto, de entrada, un matiz negativo. ¿No enfoca más en los rasgos adversos y sombríos de la época?” (Heidegger, 2012, p. 9). Entonces, ¿la gravedad de la época es lo negativo? ¿No debería ser la enseñanza? Enseñar es una actividad incierta, una actividad que nos preocupa y ocupa, una actividad que nos contraria, que nos paraliza.

Pero ¿qué sería “lo grave”? Siguiendo la propuesta de Heidegger, lo grave es lo que suscita preocupación, lo que es incierto, lo oscuro, lo amenazador, lo tenebroso, lo que nos contraría (Heidegger, 2012, p. 30). Hoy, han aparecido millones reflexiones sobre la escuela en tiempos de pandemia, sobre qué es enseñar en la pandemia, sobre qué es aprender en la pandemia, como si sólo la pandemia fuera “lo grave” y no la práctica

misma de enseñar; práctica que caracteriza el hacer de los docentes y los define como tales más allá de la pandemia.

Heidegger aporta otra categoría cuando sostiene “lo gravísimo de nuestra época es que aún no pensamos” (Heidegger, 2012, p. 10). Para nosotras, lo grave es cómo no se venía pensando en la enseñanza, cómo se había pasado por alto su sentido de práctica por la que un docente puede construir su oficio en presencia de un otro a través de la transmisión, de la donación. Acción que, siempre situada en un contexto social e histórico, tiene un sentido ético-político. Es la responsabilidad con la que se actúa enseñando, la que construye espacios comunes y sujetos libres.

Heidegger señala que “lo gravísimo es lo que no solamente da más que pensar en el sentido que da más trabajo a nuestro pensar” (Heidegger, 2012, p. 34) almacenando dentro de sí lo que es digno de ser pensado. Entonces, decimos que hoy nuestro trabajo es seguir pensando la enseñanza desde la perspectiva de la Filosofía de la Educación, ya que puede darnos respuesta a la delimitación del concepto que hace a la práctica docente.

Decimos, entonces, que esto es y era lo grave a la hora de conformar un sentido pedagógico asociado a la enseñanza. Por eso, el desconcierto en el tiempo de cuarentena alrededor de la enseñanza tiene que ver con haber pasado por alto su significado como aquella práctica social, discursiva (Cullen, 2004) que fundamenta el hacer docente y lo compromete con su oficio y con el aprendizaje de los otros, permitiendo al docente sostener su profesión y tarea; al niño/adolescente/adulto, ser estudiante; y, a la escuela tejer su significado en el espacio público.

Entendemos, entonces, que el acontecimiento de esta *pandemia* es un momento clave, una vez más, para poner “sobre la mesa” lo que entendemos por enseñanza.

¿Dónde el docente?

Este nuevo tiempo nos ha obligado a utilizar las tecnologías de la información y de la comunicación como la única posibilidad de encuentro con nuestros estudiantes. La enseñanza, pensada desde y para la presencialidad, se ha manifestado en toda su complejidad. Si antes era una actividad compleja (Graziano, 2015), ahora se expresa cuestionando lo que hacemos en mayor medida. El quehacer docente está siendo visibilizado y, podríamos decir que, desprovisto del edificio, está siendo “desnudado”, puesto

en cuestión. Es un hacer docente “a la intemperie” que, paradójicamente, es una intemperie en cuarentena, en la privacidad de nuestras casas, pero, además y como siempre, es una intemperie desigual, despereja e injusta. ¿Cómo las condiciones de una desigualdad interpelan nuestra responsabilidad de enseñar? Porque no es posible la enseñanza sin ese “otro” que está en condiciones de aprender, sin ese “otro” que no tiene conectividad o no tiene el dispositivo tecnológico que le permita acceder a la propuesta pedagógica.

Así las cosas, de poco valen las estrategias que podamos inventar para ponerla en marcha. El acontecimiento de la enseñanza en cuarentena es “lo grave” de esta época, y esa gravedad nos da que pensar. Sin embargo, esto no es nuevo ni provocado por este tiempo. En escritos anteriores nos hemos referido a que la formación docente gravita siempre en un suelo complejo para el cual se requieren definiciones de enseñanza superadoras de la mera mirada instrumental – aplicacionista que solamente recupera metodologías “novedosas y salvadoras” para hacer llegar a los hogares – algunos hogares – un sinnúmero de actividades que sobrecargan a los estudiantes, a las familias y a los dispositivos. ¿La enseñanza se reduce a la realización de actividades, de tareas? ¿Era diferente cuando esta se desarrollaba al interior de los edificios escolares? ¿En qué consiste el quehacer propio del maestro? Y, de nuevo la pregunta... ¿en qué consiste la enseñanza?

La enseñanza en pandemia se redefine a partir de un cambio de formato escolar. Este contexto desnaturalizó y mostró cuán naturalizadas estaban la escuela y sus prácticas, como así también el sentido más profundo de las acciones docentes.

Señala I. Dussel (Dusserl, 2016) que hay aprendizajes que se dan sólo en la escuela y otros que se aprenden en otros espacios – entre ellos los medios digitales y que estos saberes superan los saberes curriculares. Sin embargo, sostenemos que lo que el docente enseña en ella se inscribe en un espacio de lo común, de lo igualitario, donde él y los estudiantes constituyen una comunidad de enseñanza y de aprendizajes. Y, en este sentido, hay una responsabilidad del enseñante por lo que les sucede a los que aprenden y por los procesos que allí se desarrollan. Estos saberes son de otra índole porque se inscriben en la constitución de un “espacio igualitario”, es decir en la construcción de un espacio público, un espacio común que hace de la práctica docente una “virtud ciudadana” (Cullen,

2004). En este contexto de aislamiento y virtualidad, lo que se tensiona es, justamente, la posibilidad del espacio igualitario y común.

¿Cambios en la enseñanza o seguimos haciendo lo mismo?

Hay situaciones que como formadoras de docentes en formación nos preocupan y nos ocupan, ya que tenemos responsabilidad frente al peligro de no saber qué hacer o no saber qué es lo que estamos haciendo. Escribimos estas palabras para estar más cerca de encontrar el sentido a lo que hacemos.

Asistimos a una mutación del suelo escolar: no vamos a la escuela... al edificio escuela. Muta el tiempo destinado para ir hacia ella, así como la organización de los espacios y tiempos escolares. Pero la escuela sigue estando, tanto en sus prácticas como en su organización y, por supuesto, en sus jerarquías y burocracia. Mantiene un imperativo de presencia, aunque esa presencia sea virtual.

¿Se le exige a la escuela o se exige a las prácticas que en ella se desarrollan? ¿Se le exige a la escuela o a los sujetos que actúan en ella? La pandemia y el aislamiento social, preventivo y obligatorio han dejado al desnudo lo que veníamos haciendo, lo que se hace y sobre todo cómo lo estamos haciendo. Sin embargo, como docentes lo que más interpela es la pregunta sobre lo que estamos haciendo. ¿Qué significa esto de estar enseñando? En este caso, el sentido del estar siendo enseñantes aparece como fundamento del oficio, es un estar haciendo nunca acabado y en permanente estado de reflexión y de pregunta, lo cual mostraría la incertidumbre del enseñar.

Pareciera ser que estamos enseñando si llenamos las pantallas de ejercicios (así como llenábamos los cuadernos y/o pizarras), si contestamos inmediatamente las preguntas, si ponemos una calificación a los trabajos que recibimos de nuestros estudiantes. De esta forma, nos mantenemos en “el negocio de lo educativo” aclarando que todo oficio, toda actividad humana, está siempre expuesta a este peligro. Daniel Berisso nos invita a pensar en ¿qué damos cuando damos clase?, recuperando la categoría de la donación, de algo que se entrega al enseñar, porque siempre la hay cuando estamos enseñando.

Si enseñar supone un otro que aprenda, supone una relación con un otro que está ahí para aprender. Es un obrar para el otro con el otro. Es una acción de búsqueda, de encuentro y de reencuentro. Hay, en definiti-

va, un imperativo ético en la enseñanza que trasciende cualquier modelización metodológica e instrumental, acciones que van en busca de un otro con el fin de lograr algo: que ese otro aprenda.

¿Dónde están los sujetos de la enseñanza?

Como lo señalamos anteriormente, otra de las cuestiones que se revela en este contexto de aislamiento para la enseñanza es la presencia del Otro, la necesidad de esta presencia para poder realizar el trabajo. Esta es la principal preocupación de los docentes y de la escuela como condición para seguir enseñando y que nuestros estudiantes sigan aprendiendo.

La enseñanza supone una relación intersubjetiva donde los sujetos que participan – docente y estudiante – están implicados de tal manera que no puede pensarse la situación pedagógica sin ellos, se suponen y se necesitan. Entendemos “implicación” en el sentido que J. Ardoino (1997) da a esta noción, es decir, *estar asidos, sujetados, agarrados a algo*. Esta relación involucra, además aspectos racionales, emociones, deseos, sentimientos, representaciones, que movilizan núcleos inconscientes que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También existen aspectos contextuales – institucionales, sociales, históricos, culturales – que los condicionan, haciendo imposible pensar que la formación y transformación de los sujetos puede ser, de alguna manera, sólo consecuencia de nuestras prácticas como enseñantes.

Podríamos preguntarnos por las características de esta presencialidad en la virtualidad como notas diferenciales de lo que acontece en el edificio escuela. El contexto de aislamiento social condiciona el contexto en el que se desarrollan hoy nuestras prácticas y, por lo tanto, las características de las intervenciones docentes. Podríamos pensar que la virtualidad es otro contexto diferente.

Una de las cuestiones que podríamos mencionar es la necesidad de la mediación de un adulto que facilite el proceso de aprendizaje, convirtiéndose, podríamos decir, en un co-enseñante que genera (o no) las condiciones para que la enseñanza pueda acontecer. Y, por lo tanto, otro sujeto implicado en la situación. ¿Quiénes constituyen el sujeto pedagógico? ¿Qué sucede, entonces, con el vínculo docente-alumno esencial para aprender? ¿Quién enseña? ¿El “otro” alumno es para el maestro sólo un “otro supuesto”? Y la autoridad pedagógica, ¿quién la ejerce y cómo?

¿Cómo es la implicación de cada uno de los actores y qué registro se tiene de cada uno?

Hoy el proceso no sólo está mediado por otros, también lo está por la tecnología, los dispositivos y la conectividad que lo condicionan lo obstaculizan o lo impiden. En el ámbito de la presencialidad, la comunicación entre el maestro y los alumnos, y entre los alumnos es directa, cara a cara. La presencia es corporal, en tiempo y espacio. Sólo hace falta que los estudiantes y los docentes estén en la escuela.

Ni la virtualidad ni la presencia física en la escuela garantizan que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar. Pero hay algunas diferencias. En el contexto virtual se hacen más patentes las desigualdades en cuanto a posibilidades de acceso de los estudiantes a la enseñanza – ya sea por falta o escasez de dispositivos o conectividad, o por las condiciones de la vida familiar – y se facilita la des-responsabilización del docente por lo que suceda en la situación de enseñanza. En el aula de la escuela, su responsabilidad es ineludible.

Y entonces... ¿La enseñanza tiene sentido?

Enseñar, dice Heidegger, es aún más difícil que aprender y se pregunta “¿por qué es más difícil que aprender? No porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender [...] el verdadero maestro no deja aprender nada más que “el aprender” (2012). Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por “aprender” se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles.

Entiende a la tarea de la enseñanza como la forma que adquiere eso que hacen los docentes. Esa tarea que se manifiesta en el acto de educar, tarea que requiere un esfuerzo de acción y comprensión sostenido, principalmente a través del lenguaje promoviendo, la actitud filosófica de la interrogación.

Estamos situándonos ante un posible cambio de paradigma en el campo de la educación y, consecuentemente, de la enseñanza. Como lo vemos señalando en artículos anteriores, este cambio tiene su raíz en la crisis de la modernidad, suelo desde donde gravitan nuestras preguntas. Intentamos desde acá, recuperar y posicionar el enseñar como el funda-

mento de ser docente, como aquella existencia que es base de su práctica, que es su creación. Enseñar está en la expresión, en la manifestación de su juicio personal, permitiéndole decidir situadamente qué hacer, para quiénes, dónde hacer, cuándo, con qué medios y para qué.

En este sentido, entendemos la enseñanza como Acto¹, como acción responsable de un agente que tiene la intención de que otros aprendan. Por esta razón, la enseñanza no puede ser prefijada de antemano, es un acto consciente realizado por un agente que entendemos responsable de y por otros. Sólo se conoce el resultado de la acción una vez que esta ha sido producida, de ahí la incertidumbre en la enseñanza.

A modo de cierre provisorio

El tiempo de aislamiento a causa de la pandemia se ha traducido en una extensa cuarentena y se ha traducido en un estar aislados los unos de los otros. Este es el suelo desde donde se nos interpela pensar lo gravísimo de este tiempo en el ámbito educativo: ¿Cómo pensamos la enseñanza?

Como lo hemos señalado, ha cambiado el contexto donde se producen las prácticas, pero debemos reconocer que son los docentes quienes han buscado nuevas formas para sostener la enseñanza. Han rediseñado sus clases pensadas para la presencialidad, reflexionado sobre ellas y los posibles efectos que suscitan, siempre teniendo como foco y como fin que los estudiantes aprendan.

Esta situación ha puesto de manifiesto el valor de justicia que se dirige en el ámbito de la enseñanza, así como las injusticias en los distintos espacios escolares, personales, sociales. Tal vez, hoy sea esto de “enseñar en la cuarentena” una experiencia inédita que ha mostrado la desigualdad, las lejanías más crudas entre los unos y los otros.

Como lo hemos mencionado, seguimos sosteniendo que enseñar es una acción humana, consciente, situada, interpelada siempre por otros y responsable de transformación política de cada uno. Interpelar la enseñanza desde una perspectiva filosófica, permite constituir una actitud de permanente construcción y eso en definitiva es enseñar, un hacer con otros ya sea en momentos oscuros, caóticos y en otros asertivos que conforman certidumbres.

¹ Retomamos el sentido que le da H. Arendt cuando recupera la noción de acto como la acción que crea la historia.

Enseñar es estar en el “entre” en movimiento permanente, “entre” sujetos que se reúnen, que conversan, que dispersan saberes y que estos se resignifican. Además, este estar es azaroso.

Es importante remarcar que la enseñanza que realiza un maestro, un docente, no es cualquier enseñanza. El docente no es un entrenador, un mediador o un coaching; es un sujeto que se formó con el fin de disponerse frente a un otro “culturalmente denso” (Cullen, 2007), que lo interpela, donde sucede – o debería suceder – la “gratitud originaria” que supone siempre un deberse al otro (Heidegger, 2012, p. 126).

Por todo esto, es que la enseñanza debería siempre dar que pensar. Eso es lo gravísimo de ser docente. Desde esa doble gravedad, la de la práctica de enseñar y la de la pandemia, es que hoy ofrecemos estas palabras

Bibliografía

- Ardoino, J. (1997). *La implicación*. Ciudad de México, México: Centro de estudios sobre la universidad, UNAM.
- Berisso, D. (2018). A propósito de dar clase, devolución y pago: La enseñanza universitaria a 100 años de la Reforma: legados, transformaciones y compromisos. Vol. 4 Núm. 6. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/5975>
- Cullen, C. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Cullen, C. (2004) *Filosofía, cultura y racionalidad crítica*. Buenos Aires: Editorial Stella.
- Cullen, C. (2007). *Resistir e insistir con inteligencia. Reflexiones éticas de la educación*. Ciudad de México: Pueblo Nuevo.
- Dusserl, I. (2016). *la escuela como pharmakon en la toxicidad tecnológica contemporánea. Reflexiones sobre la crítica a la escuela en la cul-*

tura digital. In W. Kohan, *O ato de educar em uma lingua ainda por ser escrita*. (p. 309). Río de Janeiro: NEFL.

Graziano, N. (2015) *Voces de maestros: infancia, escuela y enseñanza*. Saenz Peña: EDUNTREF.

Kusch, R. (2007). *Obras completas*. Rosario: Fundación A. Ross.

Heidegger, M. (2012). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Agebe.