

VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

El trabajo de enseñar y el trabajo de aprender Filosofía en la Carrera de Sociología.

Sergio Friedemann.

Cita:

Sergio Friedemann (2007). *El trabajo de enseñar y el trabajo de aprender Filosofía en la Carrera de Sociología. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/466>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

El trabajo de enseñar y el trabajo de aprender Filosofía en la Carrera de Sociología

Sergio Friedemann

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

ser.fri@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se enmarca en un proyecto de investigación colectivo, impulsado desde la cátedra de Filosofía de la Carrera de Sociología de esta facultad, dirigido por el Prof. Rubén Dri y titulado “Estado, pedagogía y sujetos políticos. Enseñar Filosofía en la Carrera de Sociología”. A través de trabajos de escritura y de lectura compartidos, cada uno de nosotros ahondará en búsquedas personales que luego puedan ser volcadas nuevamente a un trabajo colectivo. Estas líneas pretenden ser un avance del camino a recorrer en función de ese objetivo-marco.

En ese sentido, intentaremos aquí reflexionar acerca del lugar que ocupamos, docentes de Filosofía, en las relaciones intersubjetivas que se construyen en la experiencia del aula universitaria. ¿Qué es enseñar Filosofía en la Carrera de Sociología? ¿Qué es aprender Filosofía?, parecen ser las preguntas que atravesarán esta búsqueda. Preguntas que no son idénticas pero tampoco escindibles. Se implican mutuamente así como su objeto: el trabajo de enseñar y el trabajo de aprender no son idénticos, pero en el aula se comprometen uno al otro.

Cabe aclarar que al enmarcarnos en una labor que no es individual sino intersubjetiva, esta ponencia es tan solo un aporte a esa totalidad, un momento-abstracción de la totalidad concreta que constituye el trabajo colectivo. Como decimos en nuestra ponencia colectiva presentada en esta misma mesa, no podríamos pensar el rol docente sin tener en cuenta el contexto socio-histórico específico y las determinaciones institucionales en las que realizamos nuestro trabajo, especialmente la enorme influencia que ejercen las políticas neoliberales aplicadas durante las últimas décadas en nuestro país en general y particularmente sobre el sistema educativo del que formamos parte. Si por momentos estas palabras parecen olvidarse de su contexto, si parece que aquí no podemos abarcar las múltiples determinaciones que implican la labor docente y la labor estudiantil, pongamos entonces en movimiento estas líneas con aquellas construidas colectivamente y tituladas “Estado, pedagogía y sujetos políticos”.

2. REALIZACIÓN DEL SUJETO Y TRABAJO ALIENADO

Partimos con Hegel de la idea de un sujeto que no es sujeto de una vez y para siempre, sino que en su devenir se hace sujeto, se realiza como sujeto, se va haciendo a sí mismo. ¿Cómo se realiza? A través de mediaciones. Una de las principales es el trabajo. A través del trabajo, el ser humano se hace sujeto, se desarrolla al trabajar, y al trabajar crea cultura (Hegel, 1966). El desarrollo del sujeto a través del trabajo es un desarrollo formativo: el sujeto le da forma al mundo que crea. Esta formación se da hacia fuera, porque lo que transforma el sujeto es la naturaleza que se le aparece externamente, pero también hacia dentro, porque al transformar el mundo se transforma a sí mismo. En realidad, se trata de un mismo proceso dialéctico. Cuando hablamos de educación en tanto trabajo, atravesamos el mismo proceso de desarrollo formativo (Hegel, 1991). Para elaborar un objeto de conocimiento, este debe ser algo contrapuesto a nosotros. Necesariamente, se produce un efecto de extrañamiento. Pero al transformar ese objeto que aparece como algo extraño, se produce el retorno sobre uno mismo y la posibilidad de apropiarnos de ese objeto y elaborarlo (Hegel, 1991: 81). Aprender es un trabajo de apropiación del objeto de conocimiento. Como escribe Hegel: “Si el aprender se limitara a una actividad meramente receptiva, el resultado no sería mucho mejor que si escribiéramos frases sobre el agua; pues no el recibir, sino la autoactividad comprensiva y la capacidad de utilizarla de nuevo es lo que convierte primeramente un conocimiento en propiedad nuestra” (Hegel, 1991: 91).

Marx va a apropiarse del concepto hegeliano de trabajo, poniéndole un límite. El sujeto no se puede realizar en la sociedad de clases. Toda sociedad de dominación limita la plena realización del sujeto, y en el capitalismo particularmente porque el trabajo se encuentra enajenado: el extrañamiento no se supera en apropiación cuando la actividad, el producto y las relaciones entre los seres humanos están atravesadas por la relación social que es la propiedad privada. Allí, el producto del trabajo, y la actividad misma de trabajar, se sitúa por fuera del productor, como una fuerza hostil que le es ajena y lo domina. La relación de sujeto-objeto, en un contexto de enajenación que se reproduce y no se supera, es la de un sujeto que transforma y crea el objeto, pero éste no le pertenece como tampoco le pertenece la actividad por la cual lo transforma. En lugar de pertenecerle a él, le pertenece a otro ser humano. La enajenación del trabajo es la enajenación de los seres humanos entre sí. (Marx, 1962)

3. MATRICES DE ENSEÑANZA Y MATRICES DE APRENDIZAJE

En tanto el aula es un espacio de trabajo, ya que enseñar es un trabajo y aprender también lo es, ella no puede estar aislada de las relaciones de dominación propias de la sociedad en la que se realiza esta práctica. Conjuntamente, docentes y estudiantes trabajamos en el aula, cada uno jugando el rol que le es propio, en la elaboración de un objeto de conocimiento. A partir de la problematización del espacio del aula como un espacio de enajenación (y posible desenajenación) del trabajo, van a surgir numerosos interrogantes. Tomaremos aquí la cuestión del aprendizaje. ¿Cómo aprenden los sujetos? Sin duda, que aprenden de muchas maneras posibles. Creemos que nos puede ser útil el concepto de “matriz de aprendizaje” que nos ofrece Ana Quiroga. Se trata del modelo de aprendizaje, socialmente determinado,

que cada cual construye a través de sus experiencias cognitivas, experiencias de enseñanzas y aprendizajes a lo largo de su vida. Estas matrices no son estructuras cerradas, sino que se modifican en forma dinámica adquiriendo diferentes configuraciones (Quiroga, 1991). Podríamos pensar también la existencia de matrices de enseñanza: A partir de nuestra experiencia como estudiantes y como docentes, vamos formando nuestra propia matriz o marco dentro del cual desarrollamos nuestra práctica de enseñanza, repitiendo mecánicamente la forma de enseñar de nuestros maestros o bien intentando transformarlas. Matrices de enseñanza y matrices de aprendizaje se determinan mutuamente. Creemos al mismo tiempo que hay matrices dominantes de enseñanza y aprendizaje, que van de la mano con las formas dominantes de conciencia social o modos del saber (Dri, 2005). Las características que adquieren las matrices de enseñanza y aprendizaje “están ligadas a las formas de las relaciones sociales, a la concepción del hombre que sostengan, a la concepción de las relaciones entre hombre, naturaleza y sociedad que sean vigentes en ese sistema. En síntesis, se articulan con las formas de conciencia social que en dicho sistema se han desarrollado, y por los intereses hegemónicos en esa estructura” (Quiroga, 1991: 38).

En tanto matrices de enseñanza contrapuestas puede pensarse la distinción que hace Paulo Freire entre dos concepciones de la educación. La concepción bancaria, por un lado y la problematizadora por el otro. La primera como pedagogía del opresor. La segunda, la pedagogía del oprimido. (Freire, 1974).

Dice Freire que todos los seres humanos tenemos una vocación ontológica de “ser más”, es decir, de ser más sujetos, de realizarnos como seres humanos, de humanizarnos. Pero la realidad histórica, realidad atravesada por relaciones de opresión, nos deshumaniza. Humanización como deseo ontológico se encuentra en tensión con la deshumanización en tanto realidad histórica. La relación opresor-oprimido, a la vez, no es una relación solamente externa. Internamente cada uno de nosotros es opresor y es oprimido. Luchar contra las relaciones de opresión es también luchar contra uno mismo, transformar es transformarse.

La concepción bancaria de la educación es aquella que responde a los intereses del opresor en tanto produce y reproduce, en el acto pedagógico, relaciones cosificantes. Reproduce la alienación. Subyace una visión estática de la realidad externa, donde ésta aparece como natural, inmutable. El sujeto no es sujeto transformador y creador de la realidad sino que es un sujeto educado (adiestrado) para adaptarse al mundo tal como se le aparece. El educador es visto como el portador absoluto de los saberes, saberes que debe transmitir mecánicamente, depositarlos en las vasijas vacías que son las mentes de los estudiantes. El sujeto-alumno asume un rol pasivo, más bien de objeto. Aprende por memorización y repetición mecánica. El educador es el que siempre sabe, el educando el que siempre ignora. La transmisión de conocimiento es una mera transferencia. El docente es quien siempre habla, el alumno es quien debe escuchar lo que el docente tiene para decir. La relación principal, es la de un sujeto-docente que transmite el conocimiento al alumno, objeto de la relación.

La concepción problematizadora de la educación, en cambio, es aquella que busca hacer del espacio pedagógico un espacio de diálogo, a través del cual se produce el aprendizaje. Ni el docente es el portador absoluto del saber, ni los alumnos son absolutos ignorantes. Por el contrario, los nuevos conocimientos adquieren significatividad si el punto de partida son los saberes y experiencias previas de los estudiantes. La transmisión de conocimiento nunca es mecánica, y el conocimiento mismo es una construcción arbitraria y nunca neutral. El estudiante reconstruye los saberes y asume una postura crítica frente al conocimiento de lo real, y frente a lo real mismo. Aprender es trabajar en la apropiación crítica del objeto de conocimiento y de las herramientas utilizadas en ese trabajo.

4. LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTES Y LA LUCHA POR EL RECONOCIMIENTO

La pedagogía bancaria funciona y reaparece. Se actualiza en las prácticas, en los discursos, desde diferentes enfoques y miradas. Una de ellas, muy cercana: Las reformas neoliberales de los '90 tienden a pensar al docente como un mero transmisor del currículum diseñado por los "especialistas" muy lejos de la práctica pedagógica. La planificación y el diseño pedagógico están separados del proceso de ejecución (Aronowitz y Giroux, 2003). Un ejemplo más lejano: desde la psicología educacional, hace medio siglo el conductismo tuvo su auge y aun tiene sus seguidores: aprender es modificar la conducta. Enseñar es introducir los estímulos necesarios para adiestrar al aprendiz. Aquí el sujeto es el docente y el alumno se ve reducido a objeto o como mucho a un sujeto pasivo (tabula rasa) en el que se van imprimiendo los conocimientos transferidos.

El docente hoy cumple muchas veces el lugar del opresor o trabaja para él. Sea patrón, gerente o capataz, lo mismo da: actúa como propietario de los medios de producción del conocimiento. Impone ritmos, espacios, la actividad a realizar, el objeto a construir, las herramientas a utilizar. Y es quien evalúa el proceso y los resultados alcanzados. Dispone de los medios de producción aplicados al trabajo que se realiza dentro del aula y exige que los alumnos utilicen determinadas herramientas y signos, que median entre ellos y el conocimiento a construir (Vigotzky, 1988). Ni los medios de producción ni el producto del trabajo le pertenece a los estudiantes. Cómo aprobar, qué aprender, como producir el conocimiento, qué conocimiento, para quién, son preguntas cuya respuesta aparece escrita de antemano. Se impone sobre los estudiantes como fuerza hostil, ajena. Por supuesto, también el docente ocupa el lugar del oprimido, produciéndose una doble enajenación. La cátedra, la institución, las políticas educativas: múltiples determinaciones que estructuran relaciones cosificantes y enajenantes. También el docente está determinado y se le imponen ritmos, formas, herramientas, contenidos.

La educación es un trabajo, y este puede ser más o menos mecánico, más o menos enajenado. Podemos hacer de nuestra mente una línea de montaje, por eso el conductismo funciona. Repetimos, repetimos, memorizamos y así "aprendemos". Pero el docente también tiene cierto margen, tiene más o

menos poder de socializar los medios de producción del conocimiento que se desea transmitir para que sea reconstruido.

Si apostamos a una construcción problematizadora del conocimiento, como proponía Freire, podemos pensar al aula universitaria como un espacio de trabajo colectivo, donde se intente socializar los medios de producción de los saberes. Un espacio colectivo donde los sujetos que aprenden lo hacen a través de mediaciones. El aprendiz trabaja sobre sí mismo, al trabajar transforma el objeto de conocimiento que el docente considera debe ser transmitido y reelaborado. El docente a la vez es un mediador, que no debería reproducir sin poner en cuestión la separación del productor de su producto y de los medios de producción. Podría argumentarse que necesariamente el conocimiento se produce fuera del aula. Pero aquí partimos de la base de que al aprender, lo reconstruimos. En la apropiación que cada uno realiza del conocimiento a ser aprendido, se pone en juego una actividad, un trabajo de elaboración, y trabajar sobre el objeto es trabajar sobre uno mismo (Filloux, 1995: 37). Si la relación pedagógica es de por sí una relación asimétrica, no necesariamente tiene que ser una relación cosificante. Si necesariamente la educación tiene la función de transmitir formaciones culturales entre las generaciones, esta transmisión no es necesariamente una transferencia mecánica (Dussel, 2005). Si lo que buscamos es una pedagogía problematizadora, restauradora de la intersubjetividad, el lugar del docente no puede ser el de mero transmisor, cosificador, alienante, sino reconecedor. La formación, al decir de Filloux, puede ser pensada como un diálogo entre personas capaces de realizar un retorno sobre sí mismo. La intersubjetividad está ligada al diálogo y a la lucha por el reconocimiento (Filloux, 1995: 37-41). El sujeto docente debe reconocer al sujeto estudiante para reconocerse. Si no hay mutuo reconocimiento no hay relación dialógica posible. Y sin reconocimiento no hay humanización.

5. CONCLUSION

¿Qué es enseñar Filosofía en la Carrera de Sociología desde una perspectiva dialógica y problematizadora? Dice Gramsci (1984) que todos los hombres son filósofos, ya que todos los seres humanos nos hacemos aquellas grandes preguntas que apuntan a pensar la totalidad, a diferencia de las preguntas científicas, cuyo objeto siempre es la particularidad. Pero si todos los hombres son filósofos, no todos son especialistas de la Filosofía y no todos hacen Filosofía sabiendo que están filosofando. La diferencia entre la Filosofía de los filósofos-especialistas y la de los demás seres humanos, es que los primeros conocen el desarrollo de toda la Filosofía anterior, y parten de los grandes sistemas filosóficos superándolos para responder a las mismas preguntas que otros ya se hicieron (Gramsci, 1984). Enseñar Filosofía en la Carrera de Sociología, puede ser pensado entonces como un modo de acercar la Filosofía de los filósofos a la Filosofía de los estudiantes, para que cuenten con sistematizaciones y conceptualizaciones acerca de las mismas grandes preguntas que ellos se pueden hacer y de hecho se hacen. Estudiantes que como sujetos que se realizan con otros, al preguntarse sobre ellos mismos, se preguntan por la sociedad en la que viven. Sociedad que en tanto estudiantes

de Sociología la estudian, la construyen y la transforman. Filosofía entonces como herramienta y objeto que permite abordar las problemáticas sociales desde una cosmovisión. El docente de Filosofía es quien se ofrece de mediador entre los estudiantes y el objeto de conocimiento que aquí son cosmovisiones. Mediador porque propone un objeto de conocimiento en tanto recorte arbitrario, lo transmite y lo reelabora al transmitirlo, lo ofrece para que sea reapropiado y transformado, lo explica desde su perspectiva nunca neutral y explícita a la vez su posición acerca de lo que transmite. A través de sus prácticas y de las relaciones intersubjetivas que entabla con los estudiantes, el docente también influye en la formación de la matriz de aprendizaje de cada uno de sus interlocutores. Al mismo tiempo, en ese trabajo transforma sus propias matrices.

Parecería que desde esta perspectiva el rol docente es multívoco. Dejemos abierta la pregunta. Pero digamos claramente que además de ser quien elabora estrategias didácticas, quien debe conocer los contenidos que se desean transmitir, quien realiza un seguimiento del grupo, quien evalúa y acredita la aprobación de la materia, además de todo ello el docente puede intentar hacer del aula un espacio de socialización basado en el diálogo y en la lucha por el mutuo reconocimiento. Para ello debe poner en cuestión su lugar de poder en el aula y, sin negarlo, hacer de ese espacio un lugar de diálogo, de reconstrucción de las subjetividades, un lugar de encuentro y de trabajo colectivo. Partiendo de la desnaturalización de las relaciones de dominación que se suceden dentro (y también fuera) del aula, es que podemos emprender la praxis liberadora. Pues la libertad “se hace a sí misma históricamente a través de la superación dialéctica de las resistencias que se le oponen” (Astrada, 1960: 10).

BIBLIOGRAFIA

Aronowitz, S. y Giroux, H. (2003). La enseñanza y el rol del intelectual transformador. En Alliaud, A. y Duschatzky, L. *Maestros: Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Astrada, C. (1960). *Humanismo y dialéctica de la libertad*. Buenos Aires: Dédalo.

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Dri, R. (2005). *Los modos del saber y su periodización*. Buenos Aires: Biblos.

Dussel, I. (2005). *Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: La renovación del oficio docente: Vocación, trabajo y Profesión en el siglo XXI. 9 al 11 de noviembre de 2005.

Filloux, J. C. (1995). *Intersubjetividad y formación. (El retorno sobre sí mismo)*. Serie los documentos. Seminario Formación de Formadores. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas.

Freire, P. (1974). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Gramsci, A. (1984). *Cuadernos de la cárcel*. Tomo 4. Edición crítica a cargo de Valentino Gerratana. México: Ediciones Era.

Hegel, G. W. F. (1991). *Escritos pedagógicos*. Madrid: FCE.

Hegel, G. W. F. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México: FCE.

Marx, K. (1962). Manuscritos Económico-filosóficos. En Fromm, E. *Marx y su concepto de hombre*. México: FCE.

Quiroga, A. (1991). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ed. Cinco.

Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Ed. Crítica