



<Artículo>

Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa

Mónica Arias Monge

Fecha de presentación: 11/11/2010

Fecha de aceptación: 30/09/2011

Fecha de publicación: 09/01/2012

//Resumen

“Travesía a la docencia” es una reflexión sobre el fundamento de la experiencia como origen del sentido de la acción educativa.

Comprende un recorrido por los acontecimientos que han ido contribuyendo en la configuración de un camino profesional y personal orientado a la docencia universitaria como acción crítica con sentido.

Reflexión crítica de la acción educativa desde donde se invita a proyectar un trayecto institucional en el cual puedan vincularse de forma compleja la docencia, la investigación y la acción social, y desde donde se reivindique el sentido de la Universidad en y con la sociedad.

//Palabras clave

Investigación narrativa; Docencia universitaria; Acción educativa.

// Referencia recomendada

Arias Monge, M. (2012) Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa [En línea] REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació, Vol. 5, núm. 1, 37-56. Accesible en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>

// Datos sobre la autora

Mónica Arias Monge; Docente del Doctorado Latinoamericano en Educación, Sistema de Estudios de Postgrado, Universidad de Costa Rica; Asesora pedagógica y docente del Departamento de Docencia Universitaria. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica; monicaariasm@hotmail.com



Presentación

La reflexión que presento comprende los pasos de inquietudes, necesidades, expectativas, decisiones e ilusiones que me han conducido a la docencia universitaria como una trayectoria personal y profesional.

Reflexión que aborda las preocupaciones y preguntas por el sentido de la acción educativa, desde la consideración de los aprendizajes, de la enseñanza, de la pedagogía, de la investigación y de la acción social, que dan cuenta de la formación y del trabajo docente como medio y horizonte de estudio.

Horizonte de estudio y de reflexión en el que el pensamiento conduce a la acción y la práctica construye el pensamiento pedagógico en el que se elabora el sentido de la acción educativa. Es decir, en donde el sentido de la docencia universitaria se desarrolla en el aprendizaje, en la interpretación y en la comprensión recursiva e infinita (pensamiento-acción-pensamiento) y en la que también se discurre por las dimensiones del juicio y del compromiso con la universidad y con el mundo.

Narrar la travesía

Narrar los itinerarios personales y profesionales que he seguido es una acción de reflexión personal y de presentación institucional con la que pretendo manifestar el sentido de la acción educativa (Ríos Saavedra, 2005), ya que la narración me permite dar cuenta de los procesos formativos que he vivido como estudiante, y que en la actualidad vivo y acompaño como docente.

Utilizo la narración porque durante los últimos seis años he dedicado gran parte del trabajo, docente e investigativo, a profundizar en los métodos de investigación cualitativa, y específicamente en los últimos tres años, a la investigación narrativa en educación, como parte de una larga trayectoria académica que inicia en mi relación con las profesoras Nuria Pérez de Lara y Caterina Lloret, de la Universidad de Barcelona, quienes desde la experiencia de la vida y del diario compartir promovieron la reflexión sobre lo que se piensa y se hace, sobre lo que se hace y se piensa en la acción educativa.

En donde, la metodología narrativa se configura como un camino en el que existen múltiples vías de conocer el mundo, en donde el saber se hace y nace en la experiencia y en donde la elección sobre la representación de la realidad media lo que podemos decir y lo que vivimos (Eisner, 1998). Es decir, la narrativa como expresión del lenguaje es una forma de dar voz y de construir saber, desde la que se puede abordar la interpretación del significado y del sentido de los fenómenos sociales dados por la autointerpretación de los sujetos, y desde la que se puede suscitar un proceso de aprendizaje y de construcción comunicativa de la "realidad"; pues narrar es un acto reflexivo en el que se da forma a una pluralidad de pertenencias y funciones sociales, porque el ser humano aprende de sí mismo y de las historias de los otros (Delory-Momberger, C., 2007, p. 46).



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

En este sentido, la investigación narrativa me ha permitido representar la dimensión biográfica en retrospectiva y prospectiva, tanto de los cambios personales como de las distintas posiciones en el espacio social (Cruz, 1996; Gadamer, 2004; Heidegger, 1944).

Con ello se incide en la relación dialéctica entre memoria e historia, así como entre verdad y fidelidad, con lo que nos vemos en la necesidad de reelaborar permanentemente el sentido de los acontecimientos que, como los textos, no se reducen a su materialidad. Si hemos de aprender del futuro, es al precio de escribir el pasado y, entonces, inventar no es un mero acopio de ocurrencia, sino el venir a dar en algo. Es dicha aportación, esta creación de la memoria la que co (i) implica la responsabilidad del recordar. Y ahí no todo se reduce a un depósito de huellas, vestigios para una lectura con sabor arqueológico. La carga del pasado que recae en el futuro insta a incorporar la noción de deuda, que ya no es pura carga, sino recurso, necesidad de relato. Y, además, su posibilidad. Gracias a aquello por lo que podemos ser, no todo se reduce a lo que ya ha sido (Ricoeur, 1999, p. 9).

Trayectorias narrativas que me acompañan a contar mi experiencia y que encuentran su sustento teórico en la hermenéutica y en la apertura de las estrategias interpretativas en la comprensión del lenguaje como flujos abiertos de contenido, de expresión y de sentido. Representaciones que forjan un tejido discontinuo e inacabado de discurso y praxis, relacionando conceptos y significados, el tiempo cronológico y el tiempo vivido frente al tiempo de la escritura; la conciencia estética y la conciencia histórica y la comprensión de la totalidad no como un objeto sino como un horizonte de cara al cual vivimos (Bertaux, 2005; Gadamer, 2004).

Travesías y representaciones narrativas de un devenir que se hila en las espirales diacrónicas, anacrónicas y sincrónicas de los acontecimientos que se cuentan y se interpretan en el "espacio" que se dibuja entre el origen, el sentido y el destino de mi vida.

Interpretación activa que conduce a la comprensión y elaboración de un plano de sentido, como un tejido reflexivo y vivencial que permite situar y resituar, desde el fundamento epistemológico y metodológico, el sentido de la acción educativa.

Por lo tanto, cuando me refiero a la representación en el relato de la comprensión del sentido de la acción educativa, no pretendo generalizar ni objetivar la experiencia, únicamente pretendo referirme a mi travesía hacia la docencia universitaria para invitar al lector a reflexionar, sentir y vivir su propia experiencia.



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

1. Orígenes e itinerarios en el trayecto educativo: docencia.

Educación será, ante todo, guiar al que empieza a vivir en esta su marcha responsable a través del tiempo (Zambrano, 2002, p. 114).

El origen de mi trayectoria en el camino de la docencia está ineludiblemente manifiesto en los itinerarios de la familia, de la escuela, del liceo y de la universidad, en las huellas de la niñez y de la juventud, en la que se forjaron valores y sentimientos en relación a la comprensión de lo pedagógico como algo inherente a la condición humana y en relación al trabajo en y con los "otros" como una acción con sentido personal y social.

1.1. El comienzo de las enseñanzas: guiar y acompañar en el proceso educativo

En la distancia de los años, me encuentro con el recuerdo de la enseñanza de mi madre, como fundamento primero de mi acción docente. Guiar y acompañar, -desde el cuidado del deseo y de la posibilidad, y no desde la limitación o de la carencia- a los otros, a un proyecto de vida único y propio con el que se sientan satisfechos. Como lo expreso en uno de los fragmentos de mi diario:

... Me enseñaste entre silencios y susurros las palabras, y con ellas me mostraste los colores, los olores, los sabores y los ruidos del mundo y de la vida.

Me sostuviste las manos y agarrada de ellas aprendí a caminar, hasta que los pasos fueron sólo los míos.

Me acompañaste por las sendas de la tristeza, del dolor, de la alegría, del gozo y de los sueños, sin pretensiones de reciprocidad o de agradecimiento.

Me regalaste la confianza, esa certera y segura sensación de libertad, con la que puse alas a mis proyectos, a mis expectativas y a mis ilusiones.

Han transcurrido casi treinta y cinco años desde aquel día en que me soñaste y todavía a pesar de mis fracasos y de mis errores sigues soñándome como la primera vez, dándome la vida cada día, estando cada día por amor...

Porque es en la relación de autoridad con mi madre donde se origina ese proyecto de humanidad primero y fundamental en el que vivo la experiencia de estar entre y con los demás, y como una posibilidad de configurar espacios de acogida (Pérez de Lara, 2008), cimentados en la satisfacción del don, y desde que comprendo comienza mi trayectoria a la docencia.

Satisfacción del don a la que se refiere mi madre cuando recuerda la alegría y la tristeza que se originan en el momento del parto, y que Marta Caramés (2008) expresa de la siguiente manera:



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

“Dar vida... No la vida entera que esa se la va haciendo cada uno y cada una”. Pues es en el comienzo de la llegada al mundo, donde se origina la importancia de la presencia en la relación educativa, presencia que posibilita el aprendizaje con el “otro”, la enseñanza con el “otro” y el estar con el “otro” en libertad. Es decir, para que el “otro” sea lo que quiere ser.

Por lo que entiendo que la acción de guiar y acompañar la libertad es una acción de apertura y de reconocimiento de los vínculos afectivos y de las relaciones. Relaciones que en los años de la infancia, especialmente en el seno de mi familia, forjaron enseñanzas y aprendizajes a través del diálogo, del consenso, de la divergencia, de la responsabilidad y del compromiso, dando sustento a la gratitud del don, en lo que se piensa, dice, hace y siente al estar en comunidad.

1.2. Pasos de continuidad en el aprendizaje: novedad y alteridad en la relación educativa

En la memoria del recorrido por la escuela primaria, se esboza el perfil de unas maestras colmadas de miedos impasibles, de vaguedades dominantes y de silencios sordos; que parecían sostenerse en la certeza del poder y del conocimiento del alumnado como si de objetos se trataran.

Imágenes que me han acompañado a proyectarme en la travesía hacia la docencia, desde los miedos conmovidos, las vaguedades libres y los silencios reflexivos, como algo necesario y posible en toda acción y relación educativa.

En ese trayecto, en el que la docencia implica guiar y acompañar, comprendo que la labor educativa consiste en enfrentar al alumnado y a mí misma a la alteridad (Steiner & Ladjali, 2005), como un proceso que conduce a la pregunta, a la búsqueda, a la interpretación y a la comprensión infinita de lo que acontece a “sí mismo” y al “otro” en el mundo. Es decir, atravesando el saber que se conoce como absoluto, insertándolo en la magia de la novedad, que permite la ruptura de la visión preconcebida de lo que se debe hacer con el “otro” y que conduce la mirada al espejo del “yo”.

En este sentido, en un libro titulado *Imágenes del otro*, en el ensayo “El enigma de la infancia y lo que va de lo imposible a lo verdadero”, Jorge Larrosa manifiesta:

Tal vez la peor tentación a la que ha sucumbido la pedagogía sea aquella que le ofrecía ser la dueña del futuro y la constructora del mundo. Porque para fabricar el futuro y construir el mundo la pedagogía tenía que dominar primero técnicamente (por el saber y por el poder) a los niños que encarnaban el futuro por venir y el mundo por fabricar. Frente a la insaciable avidez de saber, de prever y de controlar, frente al ajeteo constante de los que dicen saber lo que son los niños y lo que hay que hacer con ellos, frente a la agitación de los que pretenden hacer el futuro y construir el mundo, frente a la movilización de los que intentan producir lo real a partir de lo posible, tal vez sólo nos queda el difícil aprendizaje de ponernos a la escucha de la verdad que lo que nace trae consigo. Pero eso exige la renuncia a toda voluntad de saber y de poder, a toda voluntad de dominio. Sólo en espera tranquila de lo que no sabemos, y en la acogida serena de lo que no tenemos, podemos habitar en la cercanía de la presencia enigmática de la infancia y



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

podemos dejarnos transformar por la verdad que cada nacimiento trae consigo (Larrosa, 1997, p. 74).

Así, en las imágenes de lo educativo, como algo inherente a la condición humana como enigma y como novedad, aparecen en las huellas de mi paso por el Liceo Laboratorio Emma Gamboa las experiencias a las que me refiero en un artículo titulado “Sueño y realidad: expectativas personales y retos sociales” publicado en la Revista actualidades investigativas en educación, y en el que narro lo siguiente:

Conformábamos una comunidad estudiantil en donde la diversidad era algo cotidiano y una oportunidad permanente de aprendizaje (Arias Monge, 2006).

Comunidad en la que aprendí a dar paso a la amistad y a las relaciones de cuidado mutuo, que solicitan considerar a cada una y a cada uno como un sujeto con una historia, una identidad, una afectividad y un devenir, desde donde la guía y la compañía giran con libertad por los elipses de la posibilidad y de la esperanza.

Y es que fueron mis maestras y mis maestros del Liceo quienes, desde la posibilidad y la esperanza, me invitaron a advertir el mito de la pedagogía que busca “explicar” como si el otro no fuera capaz de comprender por sí mismo (Ranciere, 2003), y a lanzar la ignorancia como una contingencia compartida.

1.3. Pasos orientados a la pregunta por la docencia: positivismo científico y fenomenología

En las huellas como estudiante universitaria, reconozco en mi memoria los pasos que trazaban recorridos rectilíneos, en los que la aventura de la búsqueda del conocimiento se reducía a los parámetros definidos por el positivismo científico, como lo expreso en el capítulo primero de mi tesis doctoral.

Mi formación en investigación, primero en secundaria, luego en la licenciatura en administración de empresas y posteriormente en la maestría en recursos humanos, había estado centrada en una concepción ontológica positivista de la ciencia en la que se pretende descubrir y articular las leyes que determinan los fenómenos naturales y sociales de causalidad (Arias Monge, 2009, p. 32).

En consecuencia, mi posicionamiento ontológico y epistemológico de la “realidad”, y por tanto de la educación, parecía estar circunscrito a significados fundamentados en la racionalidad instrumental, en donde los sujetos y los objetos son parte de un orden específico.



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

Aludo a este posicionamiento ontológico y epistemológico porque es desde donde, comprendo, se gesta la duda, la pregunta, la incertidumbre y el anhelo, que me condujo a trascender la racionalidad en la búsqueda de la “verdad”, a través de un giro ontoepistémico que me llevó a la consideración fenomenológica de la “realidad” en la interpretación y comprensión de la condición humana.

En donde las inquietudes y deseos por la búsqueda infinita de la “verdad” me orientaron al doctorado y, por lo tanto, al tiempo y al espacio de la reflexión dialógica de las cuestiones discursivas y praxológicas de la educación. Espacio al que Caterina Lloret y Anna Gómez (2007) se refieren como un espacio de pensamiento, de intercambio, de configuración de conocimientos y de saber, donde es posible el análisis de la experiencia vivida, de poner en discusión contenidos fragmentarios, la reflexión de cuestiones teóricas, la posibilidad de superar oposiciones conceptuales, de enunciar paradojas y contradicciones no contempladas y el planteamiento de viejos y nuevos interrogantes, que me llevaron a vislumbrarme como investigadora y como docente.

El sentido de la docencia como una labor de guía y de compañía no puede desvincularse de la investigación educativa, en busca de preguntas abiertas y de respuestas que busquen preguntas.

2. Representaciones del sentido cotidiano de la experiencia profesional: docencia e investigación.

El sentido cotidiano de la vivencia profesional lo busco, lo encuentro y lo pierdo en el movimiento elíptico y continuo que discurre de la práctica docente a la acción reflexiva y de la acción reflexiva a la experiencia docente, que lleva a la pregunta infinita de la investigación educativa.

Es en la docencia donde, comprendo, se origina la investigación educativa, pues es la experiencia la que nos da que pensar para poder investigar, y porque sólo se puede interpretar y comprender la “realidad” educativa cuando es significada y sentida a través de la vivencia de sus protagonistas.

Investigación educativa que transversaliza la reflexión del pensamiento, de la voluntad y del juicio como fundamentos de la condición humana (Arendt, 2002); la preocupación por el sentido del conocimiento y del saber en la acción docente y el análisis complejo de las relaciones de autoridad y de poder en la organización educativa.

Relación de docencia e investigación que discurre por las sendas recorridas como colaboradora docente en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Pedagogía, de la Universidad de Barcelona, y como docente interina de la Escuela de Formación Docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica, y que son parte de un itinerario de representaciones y preguntas, que acompañan, □a veces en solitario y a veces de forma compartida con docentes y estudiantes□ mis primeros pasos como profesora.



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

Mirar de nuevo y ponerse en juego en primera persona, de eso se trata tanto en la docencia como en la investigación sobre la relación educativa. Y aunque no se trata aquí de hablar de la docencia, toda investigación educativa que mire a la experiencia no puede olvidar ese encuentro con lo que hacemos en el día a día, ya sea lo que hacemos nosotros como lo que hacen otros u otras que se deciden a participar de la investigación abriendo su propia experiencia a la mirada investigadora. En este sentido, pensar la experiencia del investigar es también pensar la experiencia de la relación educativa pues de lo que se trata es de ese “pensar haciendo” que Hannah Arendt propone en su pensamiento. Entonces ¿qué diferencia habría entre investigar la educación y educar? ¿Qué distinguiría una práctica docente de la investigación sobre la docencia? Es esta una pregunta que desde que entré en la universidad me hacía constantemente y creo que me la hacía porque no comprendía esa separación entre quienes se suponen que investigan, las y los expertos de la universidad y quienes están en el día a día de la educación.

Quizás lo que habría que pensar es que la única posible distinción entre una cosa y otra es la de la posición en que nos situamos quien investiga y quien está en la práctica educativa. Es una posición en la que la distancia y la proximidad se viven de manera diferente. La mirada investigadora acompaña a la de quien está en la práctica cotidiana tratando de sacar a la luz la pregunta constantemente nueva sobre la cuestión educativa; la mirada de quien está en la práctica educativa trata de ver en su propio hacer el mejor modo de acompañar a la alumna o al alumno en su estar en el mundo tratando de hacerse un lugar en él. El modo de ponerse en juego es quizá distinto y lo que sí es cierto es que quienes han puesto su experiencia de educar ante los ojos y la experiencia de quien investiga suelen reconocer que en esa relación han encontrado sentidos nuevos a su propia práctica, sentidos que quizás hubieran permanecido en lo tácito de sus acciones, sentidos que estaban ahí pero no formulados con palabras que los nombraran para otros y otras, no formulados con palabras que los nombraran siquiera para sí mismos (Pérez de Lara, 2010).

Docencia en la que la experiencia se configura como una crítica del sentido común, como una ruptura con el carácter anónimo y objetivo con el que miraba la acción educativa, y que implica un intento constante de exposición de mi quehacer a la mirada de los otros y a la mía propia.

Así, los trayectos como docente me incitan constantemente a la profundización ontológica, epistemológica y metodológica de lo que acontece en la acción educativa, y que acompaño con la lectura como proceso dialógico y con la escritura como proceso de producción de pensamiento y de sentido.



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

2.1. La responsabilidad en las colaboraciones docentes en la Universidad de Barcelona: pensar para hacer en educación

El “pensar” en mi experiencia como colaboradora docente en la Universidad de Barcelona implicó profundizar en la reflexión del discurso y de la praxis, mediante la interpretación de las imágenes, el cuidado de los silencios, la búsqueda de las palabras, en la percepción de lo dado a los sentidos y en la intuición de aquello que no aparece a los sentidos.

A cada uno de los cinco sentidos le corresponde una cualidad concreta y sensorialmente perceptible del mundo. Nuestro mundo es visible porque tenemos vista, audible porque podemos oír, palpable y lleno de olores y sabores porque poseemos tacto, olfato y gusto. El atributo que corresponde al sexto sentido en su relación con el mundo de la sensación de realidad, y el inconveniente de este atributo, radica en que no puede percibirse como las otras cualidades sensoriales. El sentido de la realidad no es una sensación propiamente dicha: la realidad “está –ahí incluso si no podemos estar seguros de conocerla jamás” (Peirce), ya que la “sensación” de realidad, del puro y simple “estar-ahí”, se relaciona con el contexto donde el hombre existe como apariencia en medio de otras criaturas que también aparecen (Arendt, 2002, p. 75).

En donde la curiosidad de lo que aparece y/o desaparece en el aula me permitió en la práctica cotidiana acompañar a la pregunta, a la duda y a la reflexión en la “aproximación progresiva” del conocimiento y del saber.

Así, en las clases de “Coeducación” las preguntas abrieron las inquietudes que trae consigo la interpretación y la comprensión de la palabra que se encuentra y se desencuentra en el diálogo con los alumnos, con la complejidad de los lenguajes institucionalizados y con lo abstracto del lenguaje cuando se desea expresar lo que se siente: ¿Decimos lo que aprendemos? ¿Decimos lo que sentimos? ¿A dónde nos lleva el consenso y la divergencia en el diálogo?

En las clases de “Didáctica y atención a la diversidad” me confronté con las preguntas sobre el conocimiento y el poder, sobre la autoridad y el saber como ejes transversales de análisis de la relación educativa: ¿A quién educamos? ¿Para qué educamos? ¿Qué es ser docente? ¿Cuál es el horizonte del poder y de la autoridad? ¿Cuál es el fundamento de las relaciones pedagógicas?

En las clases de “Intervención educativa en niños con deficiencias” me reencontré con las preguntas sobre el fundamento de la acción educativa desde el análisis de la necesidad y la posibilidad, de las estructuras del mérito que respaldan la competencia, y de la experiencia como propuesta pedagógica: ¿Por qué entendemos la necesidad educativa como limitación, déficit o discapacidad? ¿Por qué no partimos de la posibilidad que nos ofrece el alumno? ¿A dónde llevan los trabajos académicos? ¿Por qué no hacemos propuestas educativas que se originen en la experiencia? ¿Puede ser la educación una práctica de provocación que fragmente las secuencias de las ataduras del pensamiento?



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

En las clases de “Dinámica de grupos” advertí como se sostenía en la reflexión de la acción educativa, la preocupación por las cuestiones de la igualdad y la diferencia, la identidad y la singularidad, el sujeto y la sociedad: ¿Cómo podemos pensar una relación entre la enseñanza y el aprendizaje, en esta relación de semejanza y diferencia? ¿Cómo vivimos esta sensación de semejanza y de diferencia? ¿Las experiencias comentadas suponen más aprendizaje y conocimiento del otro? ¿Es la norma la que determina la categoría de la diferencia? ¿Está en el valor el límite entre el juicio y el prejuicio? ¿Puede ser la educación una práctica de amor que permita desatar los nudos de la relación?

Concluí mi trayecto como colaboradora docente en la Universidad de Barcelona participando en el “Seminario de prácticas en centros penitenciarios” de la carrera de Educación Especial, desde donde retomé la reflexión de cuestiones referentes al análisis institucional, a la interpretación y comprensión de la experiencia: ¿Qué sentido tiene lo que hago? ¿Quién soy y quién es el “otro” al que enseño? ¿Qué sentido tienen los mecanismos de control? ¿En la vida se puede elegir lo que se quiere aprender? ¿Se puede enseñar a vivir?

“Pensar para hacer” de reflexiones y preguntas que en la interpretación de la labor docente quizás no encuentran respuestas, pero que acompañan el sentido cotidiano de la acción educativa y que me permiten vincular la experiencia personal con la experiencia colectiva y con el mundo.

Sentido con el que me responsabilizo en el juicio y con el que intento no “tener y no arraigarme” a un saber, y con el que intento no deslizarme hacia unas prácticas de poder, aunque reconozco que muchas veces no lo consigo.

2.2. Un compromiso con sentido en la Universidad de Costa Rica: hacer para pensar en educación

El “hacer” en los breves pasos que he dado como profesora de la Universidad de Costa Rica me lleva cada día a profundizar en la reflexión de la praxis y el discurso, mediante la problematización, el análisis y la extrapolación de sentidos, como una “aproximación progresiva” a la interpretación y comprensión de la experiencia docente, como una forma de acompañar a la alumna y al alumno en su estar en el mundo.

La experiencia tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, que no está determinada por el peso propio de una u otra observación sino que en ella todo viene a ordenarse de una manera realmente impenetrable. (...) La experiencia surge con esto o con lo otro, de repente, de improviso, y sin embargo no sin preparación, y vale hasta que aparezca otra experiencia nueva (Gadamer, 1977, p. 428).

Experiencia docente que se configura como una cierta forma de vivir los acontecimientos y los fenómenos educativos, en la que se precisa interpretar y significar lo que se “hace”, como una



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

tentativa de toma de conciencia sobre el saber y el no saber, para dar paso a otra experiencia y a un conocimiento que permita guiar y acompañar.

Toma de conciencia que exige detenerse a “pensar” lo que se ha hecho, como una actividad de repliegue sobre la memoria, que permita juzgar lo acontecido conmigo y por mí misma, el conocimiento que se actualiza en cada proceso de pensamiento (Arendt, 2002), y en el que puedo reconocer los límites y las transformaciones del significado, y del saber como devenir, como parte de una experiencia formativa e investigativa, cotidiana y continua.

Conciencia a la que procuro acceder mediante el registro sistemático de mi “hacer-“ docente en un diario, en el que voy escribiendo lo que me acontece, lo que siento y lo que pienso, y que pongo en diálogo con la lectura de filosofía política, sociología, antropología y pedagogía, así como de poesías, novelas y ensayos; de autores como Arendt, Bauman, Batjín, Beck, Borges, Contreras, Cruz, Deleuze, Derrida, Elias, Dubet, Eisner, Ferreiro, Foucault, Kafka, Gadamer, Larrosa, Lloret, Morín, Pérez de Lara, Ranciere, Ricoeur, Sandín, Sen, Sennett, Skliar, Suntag, Steiner, Szymbroska, Zambrano, Zemlman y otros. Así, la comprensión de lo que se “hace” a través del texto depende de la relación con otros textos y de los puntos de conexión en los que se realiza la interpretación.

En todas partes encontramos un texto real o posible y su comprensión. La investigación se convierte en interrogación y plática, o sea en diálogo. No preguntamos a la naturaleza, y la naturaleza no nos contesta. Nos preguntamos a nosotros mismos y organizamos de una manera determinada la observación o el experimento para obtener la respuesta. Estudiando al hombre, en todas partes buscamos y encontramos signos y tratamos de comprender su significado (Batjín, 1982, p. 305).

Diario que configura una producción textual con carácter de estudio reflexivo sobre el hacer profesional y que traigo a este documento en fragmentos como evidencia de la acción docente y de la relación educativa.

En el diario del “Seminario de Realidad y Educación en Costa Rica”, en relación a mis inquietudes con la aplicación del programa del curso, escribí:

... Parece que el programa procura dibujar una realidad concreta y fija, una educación específica, unos objetivos impropios, unos contenidos memorísticos y una bibliografía ortodoxa. En donde la epistemología objetivista, da cuenta de una “realidad” en el marco de un discurso ideológico y científico, basado en la neutralidad y racionalidad, con el que quizás se comprueba la causalidad de la “crisis” de la educación.

Como en muchas otras ocasiones, tengo la sensación de estar confrontada a aquella concepción epistemológica positivista de la ciencia, como si absurdamente tuviera que tomar una posición definitiva, a uno u otro lado de la frontera, cuando lo “cierto” es que en la “realidad” no existen horizontes.



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

No obstante, aunque no se trata de tomar posiciones, porque debo acogerme al programa dispuesto, me resulta ineludible debatirme entre contradicciones, pues mis referentes ontoepistemológicos me conducen a girar en las formas de concebir, conocer y comprender la "realidad". Desde la reflexión y la práctica metodológica de diseños abiertos, inductivos, cíclicos y emergentes, en virtud del carácter contextual, relacional, dinámico, múltiple y complejo de los acontecimientos sociales y personales.

Así que nuevamente me acosan las preguntas: ¿Qué camino debo seguir? ¿Hay caminos que no llevan a ningún lugar? ¿Cómo seguir el programa según lo dispuesto? ¿El programa debe reflejar mi visión del mundo y de la "realidad"? ¿Transmitir mi visión del mundo y de la "realidad" es también imponer un discurso ideológico y científico? ¿Qué haría otra maestra? y ¿Acaso los estudiantes no deberían estar implicados en la formulación del programa?

En el mismo Seminario, el quehacer cotidiano me condujo a las dudas e incertidumbres que trae consigo el vértigo de la acción docente, que no puede ser completamente planificada o que no puede adscribirse a la utilización de un único modelo o estilo pedagógico, reflexiones a las que me refiero en el diario de la siguiente manera:

... Y al recordar comprendo que quizás es en el silencio del discurso del docente, y en la escucha, donde se encuentra el secreto de la transmisión, que permite asumir el vértigo de la comprensión del "sí mismo" y dar a luz el pensamiento del "otro".

Sin embargo, aunque desde Sócrates hasta Steiner la confrontación del alumnado a la alteridad es un principio de la "mayéutica", no me resulta sencillo llevar la reflexión a la acción pedagógica pues cada vez que he estado en una relación educativa en el lugar de la maestra, he tenido la sensación de moverme por los estrechos intersticios del poder y de la autoridad, del conocimiento y del saber.

¿Cómo ser maestra? Es la pregunta que quiero que me acompañe cada día en la acción pedagógica, es la pregunta que quiero seguir haciéndole a Nuria, a Caterina y a las estudiantes. Es la pregunta que no quiero responder, es simplemente la pregunta que espero no deje de ser pregunta.

En el diario de los "Seminarios de Trabajos Finales de Graduación" he tratado sobre el análisis de las cuestiones organizativas referentes a la responsabilidad y al compromiso social de la educación, sobre el sentido de lo que se enseña y sobre el acompañamiento que debe hacerse en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Reflexiones que se originan en los desafíos cotidianos en la realización de una investigación con estudiantes, en la que se evidencia la carencia de lectura y de escritura como acción constante de aprendizaje.

En el silencio advertí ideas sueltas que abrazan las repeticiones del discurso fabricado y sentidos que no se encuentran: ¿cómo empezar desde ahí?



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

Así que volví del silencio pensativo con una propuesta: “-Vamos a hacer mapas conceptuales y los vamos a pegar en la pared, vamos leyendo, vamos extrayendo citas e ideas y las vamos a ir pegando en el mapa. Así, cuando vayamos a escribir, vamos a escribir sobre la idea que hay en el mapa-”.

Y dibujamos palabras en el aire, asignando a cada palabra una lectura y a cada lectura un lector; y acomodamos las citas, proponiendo el intercambio de notas. Pero las preguntas me rondan: ¿Cómo se guía a la lectura? ¿Cómo se guía a la escritura? ¿Qué estoy haciendo? ¿Cómo lo estoy haciendo? ¿Hay otra forma de hacer?

Retorno al comienzo en el que Jorge Larrosa dice que el “tiempo siempre está abierto a un nuevo comienzo” y al vértigo de ese origen que no logro dibujar y al que aspiro a dibujar.

Retorno a la velocidad que me absorbe y que me confronta a la incoherencia en el hacer, pues procuro que ellos tengan paciencia de tortuga, cuando a mi me toca la prisa del corre caminos, que busca cambios “significativos”. (Y es que yo también estoy inmersa en el discurso), cuando los cambios devienen en el tiempo con el tiempo, son pasos pequeños, pausas y tropiezos, que no se dibujan en un mapa, porque son discontinuos, invisibles, silenciosos, abstractos y efímeros...

Y unos días después escribí:

Nos detuvimos con calma en las palabras, las dijimos, las escuchamos, las compartimos, las quebramos, las armamos, las prestamos y las conseguimos, las llevamos al silencio para luego acompañarlas a la voz y a la escritura, como en la artesanía de un telar en el que los hilos se llevan de un lado a otro, con paciencia y con cuidado.

Poco a poco, paso a paso, los estudiantes fueron transitando de un comentario a otro:

-Ahora entiendo mejor- dijo Warren con una expresión de serenidad en el rostro.

-Creo que ahora si podré escribir- Advirtió Greybein.

Y una sensación de tranquilidad me recorrió el cuerpo hasta las vísceras, fue como si su serenidad se hiciera mía y como si hubiéramos encontrado el ritmo de los pasos que se dan al mismo tiempo en una misma dirección.

Pero la obviedad que otorgo al sentido de la escritura me preocupa: ¿Cómo se guía a leer en una investigación? ¿Cómo se acompaña a escribir una investigación? ¿Acaso para llevar al sentido de la escritura debo volver a la técnica? ¿Es posible que no podamos escribir sin estructura, sin guión, sin boceto? ¿Dónde y cómo se encuentra la dirección y el ritmo de los pasos en el camino?

En la asignatura de “Teoría de la Educación”, el diario como proceso de producción textual y de reflexión sobre la acción educativa ha tomado otra forma en la actividad de la clase; pues es un diario compartido con los estudiantes, un diario en el que ellos escriben, en el que escribimos



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

juntos. Y en el que discurrimos acerca de las escuelas de pensamiento que han nutrido la teoría educativa, de la reflexión transdisciplinar como proceso de interpretación y comprensión de las interrelaciones con la práctica docente.

Así, Adriana aporta al diario colectivo, refiriéndose a la problemática de la educación desde su experiencia, y escribe:

En mi propia experiencia laboral, e incluso durante mis recuerdos de estudiante, he percibido una concepción errónea del verdadero significado de la educación, pues muy frecuentemente tiende a relacionarse con una imposición de la sociedad. De hecho, desde la Antigüedad se le relaciona con la posibilidad de alcanzar un mayor rango, un mejor empleo o incluso un mayor ingreso económico, donde el estudiante se ve forzado a aprender simplemente para memorizar información, sin embargo no se ha inculcado la posibilidad de generar un amor hacia el aprendizaje, que se manifieste en los estudiantes como un deseo por buscar su propio aprendizaje y sentirse a gusto con él.

Y si éste es realmente uno de los problemas más grandes de la Educación, ¿Cómo es que la enseñanza fue malinterpretada de esa manera por los estudiantes? ¿Es que a acaso los docentes fallamos con la imagen de aprendizaje que les queremos transmitir? (Adriana Céspedes, 2010).

Problemática nacida de la experiencia que hemos ido vinculando en la reflexión a los postulados filosóficos, políticos, sociológicos, antropológicos y psicológicos de los enfoques pedagógicos, a los que Joshua se refiere aludiendo al uso del lenguaje científico y al sentido de la experiencia personal, en un fragmento del diario:

... es cierto que dentro de nuestra ciencia educativa tenemos que utilizar otras ciencias en función de auxiliares de nuestra labor, sin embargo, poco a poco vamos desplazando, incorporando términos económicos, sin darnos cuenta, al vocabulario y, por ende, a la teoría que nutre nuestra razón de praxis profesional (Joshua Serrano, 2010).

Cuestiones pedagógicas y experiencias que en la escritura hemos ido vinculando a los sentidos y, en definitiva, a nuestra relación con el mundo. Así por ejemplo, Ana Lourdes expresa en uno de los fragmentos del diario:

*Ser muy, ser menos,
qué libertad busco
o defino, a qué me esclavizo,
qué me ata deseándolo o no
¿hago lo que deseo?
¿hago lo que quiero?
o respondo a lo que quieren,
a lo que desean para mí.
Es difícil la libertad cuando otros opinan desde la suya*



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

*sobre lo que es mejor para la mía
¿castigo con ello a otros?
¿consejos? ¿opiniones? censuran
¡Vive de tal forma! ¡Actúa de tal manera! ¡Compórtate!
Nos dejamos apresar por o ¿apresamos?
y luego decidimos explotar
buscamos ¡la rebelión!
salir de todo aquello que sentimos no nos deja ser,
hacernos escuchar.
Estoy aquí.
Construimos muros a nuestro alrededor
¿de qué nos hacemos presos?
todos los días, un motivo para quejarnos,
por cosas mínimas,
nos sentimos oprimidos,
nos están arrebatando la libertad?
¿Pero?
la de los demás
podemos ser capaces
de reconocer al otro
en su espacio, en nuestro espacio,
permitirle ser.
Tenemos consciencia;
palabra clave;
consciencia del otro,
soy presa de mi misma: del yo, yo y yo ...
como hablar de libertad
sí estoy atada
o me ato,
me regalo escapes
y luego caigo en razón
o
llamémosle por ahora
realidad.*

(Ana Lourdes Gómez, 2010)

De forma que es en el cruce complejo que se suscita entre el “hacer y el pensar” cotidiano donde el sentido de la docencia me vincula a los estudiantes y a una forma de “estar” en el mundo. Porque si bien es cierto que el sentido es inacabado, es la tensión hacia el sentido lo que me guía a orientarme de nuevo.

En la tensión hacia el sentido se da una tensión hacia la verdad: inalcanzable y sin embargo aquella por la que su pregunta sirve para cuestionar lo existente, y abrir de nuevo lo posible (Jedlowski, 2008, p. 177).

Sentido que me acompaña a la crítica de los valores y de los significados que subyacen en el discurso y en la práctica docente, con el propósito de buscar entendimiento de mí misma y de



los otros, y con el que anhelo descongelar conceptos que contribuyan al “pensar y al hacer” y al “hacer y al pensar”.

... Descongelar, por así decirlo, lo que el lenguaje, el medio del pensamiento, ha congelado en el pensamiento: palabras (conceptos, frases, definiciones, doctrinas) cuya “debilidad e inflexibilidad” denuncia Platón tan espléndidamente en la Carta VII. La consecuencia de esta peculiaridad es que el pensamiento tiene inevitablemente un efecto destructivo, socava todos los criterios establecidos, todos los valores y las pautas del bien y del mal. En suma, todos los hábitos y reglas de conducta que son objeto de la moral y de la ética. Estos pensamientos congelados, parece decir Sócrates, son tan cómodos que podemos valernos de ellos mientras dormimos; “pero si el viento del pensamiento, que ahora soplaré en vosotros, os saca del sueño y os deja por completo despiertos y vivos, entonces os daréis cuenta de que nada os queda en las manos sino perplejidades, y que lo máximo que podéis hacer es compartirlas unos con otros” (Arendt, 2002, pp. 197-198).

Sentido en el que la docencia se configura como un compromiso de recuperación de la pregunta como pregunta, del saber en tanto que incompleto, de la experiencia en tanto que insuficiente y del conocimiento como una necesidad de ordenamiento y de caos constante; en el que se vincula la investigación como acción y transformación de la “realidad” social.

3. El destino imaginado: docencia, investigación y acción social

La experiencia es, pues, un proceso que se realiza construyendo capacidades, las cuales permanecen disponibles. Situada en el cruce de la esfera física y la psíquica, la experiencia es “ejercicio”, “selección y descarte”, “creación y construcción”. En muchos sentidos, la experiencia la entendemos aquí como una memoria: pero una memoria, por así decirlo, proyectiva, una memoria que se transforma en hipótesis de acción. (Jedlowski, 2008, p. 127).

Proyección profesional en la Universidad de Costa Rica que aspira a conectar la docencia, la investigación y la acción social, como una acción compleja y no fragmentaria, desde donde pueda continuar interrogando a la experiencia educativa, desde la multidimensionalidad y complejidad de la “realidad” social en la que se suscita.

3.1. Pedagogía y teoría de la educación: un diálogo epistemológico infinito

Proyección en la que considero fundamental retornar, con los estudiantes, una y otra vez a las preguntas como preguntas, como una tentativa en la que no se renuncie a la educación en todas las dimensiones de la vida, personales y relacionales; y en donde las preguntas no se acoten a las dimensiones impuestas por el juicio experto, que limita el sentido de la relación de la pregunta con la “realidad” y con quien la vive.



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

Comprendo que la educación sólo existe personificada, cuando interpela y encuentra significados y sentidos que podemos transmitir en la medida en la que nos transforma. En este sentido, quizás es necesario perderse en el presente, colocarse frente a las circunstancias para querer “pensar y hacer”, “hacer y pensar”; y para que aparezcamos en el mundo como constructores de conocimiento, pues quien construye conocimiento se autoconstruye como sujeto.

Construcción de conocimiento que no es mera arbitrariedad subjetiva, pero que tampoco es algo absoluto, pero que sí comprende un diálogo infinito que discurre de la objetividad pública del mundo a la subjetividad privada del mundo que se vive. Y que también comprende el diálogo como origen del asombro, que conduce a conocer... ¿Acaso es el diálogo infinito la posibilidad de “ESPERANZA” de la educación?

3.2. Pedagogía y epistemología universitaria: mayéutica

“ESPERANZA” en la que la pedagogía universitaria no sólo está ligada a los asuntos educativos sino al conocimiento que solicita dar significado, sentido y orientación, a las preguntas y preocupaciones que se suscitan en la “realidad” de la acción docente: ¿Cómo reconoce el docente lo que sabe? ¿Cómo sabe el docente que una acción es pedagógica?

En este sentido, comprendo la pedagogía universitaria desde la acción que promueve el desarrollo de experiencias, no el remplazo o la delimitación sino la búsqueda del saber como sustento funcional de la cognición humana; y por lo tanto como recurso de conocimiento para actuar socialmente en una “realidad”.

Donde considero fundamental profundizar en el método como vía de acceso y de trasmisión del conocimiento, y específicamente en la epistemología del tiempo y del espacio de la acción docente, porque en palabras de Hugo Zemelman:

... Si la inercia es el rasgo epistemológico de nuestra época, resulta claro que el desafío reside en pensar el presente histórico como potencialidad, desde una utopía historizada en la que apoyar la reflexión sobre nuestra actualidad compleja y contradictoria (Zemelman, 1998, p. 29).

Proyección de una pedagogía universitaria que convoca al diálogo de la crítica de la experiencia y al desafío de la trasmisión de la experiencia que es singular e irrepetible, que no puede ser fragmentada en disciplinas, pero que quizás pueda leerse y escribirse en la analogía y en la metáfora desde las que se extrapolen y se trasciendan sentidos a las construcciones cotidianas de presentes sucesivos.

Proyección en la que la pedagogía universitaria debe considerarse como una acción desjerarquizada en términos de poder y de conocimiento. Es decir, en la que se comprende la



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

acción educativa con docentes universitarios como una argumentación en paralelo de conocimientos y saberes trasmisibles y socialmente construidos.

Para Sócrates, la mayéutica era un actividad política, un dar y tomar, fundamentalmente sobre la base de una estricta igualdad, cuyos frutos no podían ser valorados en función del resultado, de llegar a esta o a aquella verdad general (Arendt, 2008, p. 53).

Dar y tomar que exige asociar la cuestión del saber con el saber aprender y con el saber enseñar, para poder actuar en la Universidad. Porque, como manifiesta Jacques Derrida (1971), resulta imposible disociar el trabajo que realizamos, en una o en varias disciplinas, de la reflexión acerca de las condiciones político-institucionales de dicho trabajo.

Esta reflexión es inevitable; no es ya un complemento externo de la enseñanza y de la investigación, sino que ha de atravesar, incluso afectar a los objetos mismos, a las normas, a los procedimientos, a los objetivos (Derrida, 1997).

Proyección en la que me aprendo, en la que construyo conocimiento y en la que imagino, para encontrarme con la docencia universitaria, en la responsabilidad y en el compromiso con la vida, con el amor a los "otros" y con la satisfacción del sentido de lo que hago porque sencillamente me gusta hacerlo.

Proyección que solicita reivindicar el sentido de la Universidad en su relación de responsabilidad y de compromiso, con la "realidad", con las necesidades y posibilidades del contexto; así como, con las expectativas del país y de sus ciudadanos...



<Referencias bibliográficas>

- Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Barcelona: Paidós.
- Arias Monge, M. (2006). "Sueño y realidad: Expectativas personales y retos sociales". Retrieved Abril, 2006, from <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index1.htm>
- Arias Monge, M. (2009). *Educación, trabajo y diferencias en el tamiz de la organización social: Conversaciones abiertas*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Barcelona.
- Caramés, M. (2008). *Tocant l'experiencia de la relació educativa amb dones immigrades. Una recerca narrativa*. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Cruz, M. (1996). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós.
- Delory-Momberger, C. (2007). "Elementos de antropología del sujeto intercultural". *Anthropos*. Huellas del conocimiento.
- Derrida, J. (1971). "Firma, acontecimiento y contexto". Retrieved Abril 2, 2010, from <http://www.phylosofia.cl/escueladefilosofiauniversidadarsis>
- Derrida, J. (1997). "Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de Universidad". Como no hablar y otros textos Retrieved Febrero 5, 2010, from http://www.uia.mx/uiainstitucional/usincondicion/pdf/Las_pupilas_Universidad.pdf
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora en la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1977). *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2004). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gómez, A., & Lloret, C. (2007). "El sentit dels seminaris en la formació inicial i permanent". from <http://news.uvic.cat/2008/07/10/papers-deducacio-n-6/>
- Heidegger, M. (1944). *El ser y el tiempo*. Mexico DF: Fondo de Cultura Económica.
- Jedlowski, P. (2008). *Il Sapere dell'esperienza: fra l'abitudine e il dubbi*. Roma: Carocci.
- Larrosa, J. (1997). "El enigma de la infancia o lo que va de lo imposible a lo verdadero". En J. Larrosa & N. Pérez de Lara (Eds.), *Imágenes del otro*. Barcelona: Virus.



Mónica Arias Monge. *Travesía a la docencia universitaria: reflexiones sobre el fundamento de la acción educativa.*

Pérez de Lara, N. (2008). "La construcción de la identidad desde la perspectiva de la diferencia sexual". Retrieved Setiembre 16, 2008, from <http://www.flacso.org.ar/>

Pérez de Lara, N. (2010). *Diferencia y experiencia*. Unpublished manuscript, Barcelona.

Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.

Ricoeur, P. (1999). *Lectura del tiempo pasado. Memoria y olvido*. Barcelona: Biblioteca de Barcelona.

Ríos Saavedra, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en investigación educacional. *Enfoques educacionales*, 7.

Steiner, G., & Ladjali, C. (2005). *Elogio de la trasmisión*. Madrid: Siruela.

Zambrano, M. (2002). *L'art de les mediacions (Textos pedagògics)*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Zemelman, H. (1998). *Sujeto, existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

Copyright © 2012. Aquesta obra està subjecta a una llicència de Creative Commons mitjançant la qual qualsevol explotació de l'obra haurà de reconèixer els autors de la mateixa, citats a la referència recomanada que apareix a l'inici del document.

