



La construcción del “entre” en el espacio educativo

The construction of ‘between’ in the educational space

María Cecilia Colombani¹

Resumen

Este trabajo está inspirado en unas Jornadas sobre Formación del Profesorado, celebradas en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en Setiembre de 2013, específicamente en una mesa redonda titulada “Trayectorias docentes” a la cual fui invitada en el marco de reflexión sobre narrativas docentes, en particular sobre la figura de profesores memorables, esto es profesores que habían dejado una cierta impronta, una marca significativa sobre sus alumnos, que generalmente iba más allá de la transmisión de conocimientos. En ese marco el proyecto de la presente comunicación consiste en pensar el espacio educativo como el *tópos* adecuado para generar un vínculo con el otro. Recuperaremos algunas reflexiones propias de la Antropología Filosófica para desplazarlas al campo educativo e instalarnos en ese territorio que motivó nuestras inquietudes. ¿Qué implica un profesor memorable? ¿Qué relación tiene con el horizonte de la memoria?

Palabras clave: formación docente – profesores memorables- *tópos* – antropología filosófica

Summary

This presentation has been inspired in the *Jornadas sobre Formación del Profesorado*² held at the School of Humanities at Mar del Plata State University in September 2013. In that occasion, I was invited to a group discussion on the narrative of memorable professors- those people who have left permanent marks on their students, traces which go beyond the transmission of knowledge. In such direction, this article proposes the consideration of educational space as the right *tópos* for the construction of personal bonds. Reflections from Philosophical Anthropology will be used for the consideration of the educational field, and for the exploration of such inspiring territory. Which are the implications of a memorable professor? Which are the relationships with the horizon of memory?

Key words: teacher education- memorable professors- *topos* – Philosophical Anthropology

Introducción

Este trabajo está inspirado en unas Jornadas sobre Formación del Profesorado, celebradas en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata en Setiembre de 2013, específicamente en una mesa redonda titulada "Trayectorias docentes" a la cual fui invitada en el marco de reflexión sobre narrativas docentes, en particular sobre la figura de profesores memorables, esto es profesores que habían dejado una cierta impronta, una marca significativa sobre sus alumnos, que generalmente iba más allá de la transmisión de conocimientos. En ese marco el proyecto de la presente comunicación consiste en pensar el espacio educativo como el *tópos* adecuado para generar un vínculo con el otro. Recuperaremos algunas reflexiones propias de la Antropología Filosófica para desplazarlas al campo educativo e instalarnos en ese territorio que motivó nuestras inquietudes. ¿Qué implica un profesor memorable? ¿Qué relación tiene con el horizonte de la memoria?

Una educación que recupere el lazo con el otro implica un modelo educativo que priorice la relación afectiva como modo de constituir el espacio adecuado para la transmisión, recepción y circulación de los saberes.

Una educación que recupere el "entre" supone un modelo de ejercicio docente donde la prioridad es la visibilización y reconocimiento del otro como co-gestor del proceso de aprendizaje. Analizaremos entonces ciertas vertientes del pensamiento filosófico para repensar la praxis docente como ejercicio político, esto es, como un tipo de acción tendiente a producir alguna transformación posible, tanto sobre los actores que juegan el juego educativo, como sobre la realidad en su conjunto.

Se trata de pensar la educación como capacidad liberadora. Esta expresión suele ser una declaración de principios pero nosotros queremos ubicarla en un registro diferente. La verdadera liberación radica en la posibilidad de reconocer afectivamente al otro para visualizarlo como el co-protagonista de una empresa de enriquecimiento

mutuo. Es esa construcción la que libera. Libera del narcótico del no reconocimiento del par como co-constructor de un espacio de vida, de un modelo de instalación ética en tanto manera de vivir.

Las claves de la transformación

El asombro

El asombro constituye uno de los cuatro orígenes de la filosofía según Karl Jaspers³; la maravilla está a la base de la capacidad de interrogar e interrogarse, a partir de la conciencia de no saber y del asombro que el mundo implica.

El hecho educativo supone la admiración por el otro, el asombro que el par despierta desde su posición antropológica. El otro es antes que nada un par existencial y el asombro define la interrogación que su presencia implica como co-constructor de un espacio afectivo, de un *tópos* antropológico donde pueda gestarse el vínculo educativo. La posibilidad de construcción depende de este primer asombro que el otro despierta a partir de saberme con el otro, de reconocer mi precariedad para cualquier gesta compartida. Esto no constituye una obviedad; hemos perdido la capacidad de vernos asombrados por la presencia del otro; hemos naturalizado su instalación, casi como nuestra propia presencia. La naturalización atenta contra las construcciones efectivas y saludables. Reconocer al otro es reconocerse a partir de la co existencia mutua.

El entre

"En el comienzo es la relación"
(Buber, 1974, p.7)

Martin Buber sostiene que el hombre sólo puede ser captado en relación (1974). No hay posibilidad de que el hombre pueda ser comprendido por fuera de la relación que se entabla con los objetos, los otros hombres y lo Absoluto, en el marco de lo que constituye la dimensión espiritualista del pensamiento buberiano.

Nosotros nos situaremos en el segundo nivel de la relación, en el umbral del lenguaje como afirma

el autor. Allí la palabra me vincula con un tú que pierde toda dimensión cuantificable, previsible, anticipable para ser simplemente un tú con quien entablar la relación primera. El mundo del ello es el mundo de los objetos, donde la relación es muda y la reciprocidad nula. Pero un tú en un espacio de palabra y vínculo y el hecho educativo se define por la palabra. El espacio educativo se convierte entonces en lugar del encuentro, en el territorio donde es posible edificar un "entre" con proyecciones sobre el saber, pero, por sobre todas las cosas, con proyecciones sobre la vida misma de los sujetos involucrados. El primer aprendizaje es la posibilidad de construir espacios de diálogo transidos por el afecto.

El con

En la misma línea de consideraciones teóricas, Heidegger concibe al existente humano a partir de ciertas notas que le son propias al punto de constituirlo existencialmente. El Ser con y el Ser en el Mundo representan dos de esos existenciarios que pretendemos abordar. Así, la noción de mundo nunca implica una noción territorial, de registro topológico-espacial, sino un concepto antropológico, de matriz significativa. El mundo es "el lugar en el mundo" (Heidegger, 1997, p.79), el domicilio existencial del hombre en tanto hacedor de cultura y explicita la relación del hombre con la naturaleza como primer enclave antropológico. Una segunda consideración que subyace en el universo cultural es la relación del hombre con los otros. En efecto, el hombre no sólo tiene conciencia de sí, sino también conciencia del otro, sabiendo que su ser en el mundo implica también un ser en relación. El hombre se constituye en relación con los otros, atravesado por un universo simbólico de valores, comportamientos e instituciones que regulan las relaciones interpersonales.

El ser con se define como la imposibilidad de captar al ser humano por fuera de la relación antropológica con el otro. Sólo la presencia del otro me define como existente y abre el espacio de la convivencia, al tiempo que devuelve el

relativismo al que estamos arrojados. Somos en relación a la existencia de los otros como actores del drama existencial. Tomamos el concepto desde su vertiente griega: *drama* es acción y, en efecto, estamos condenados a actuar. El tema es repensar las estrategias de la acción sobre todo cuando ésta implica el ejercicio docente.

Proponemos pensar el espacio educativo como *tópos* cultural y pensarlo desde las dos metáforas que suelen rozar la cuestión de la cultura como hecho antropológico.

El hombre como hacedor de cultura imprime en el *tópos* natural una marca humana, una huella de sentido y un registro que sólo puede ser definido desde la dimensión antropológica. El hombre es así un hacedor de cultura. La cultura es el producto de su hacer simbólico, de su capacidad de trascender el mero *hábitat* para convertirlo en un *tópos* humano, cargado de significación, valores y signos, sólo destinados a una apropiación cultural.

La metáfora del cultivo supone la acción de humanizar la tierra para convertir el espacio *incultus* en terreno *cultus*, esto es cultivado en la medida en que ha sido resignificado por el hombre. El hecho educativo es el espacio de construcción de un vínculo que, como la tierra cultivada, como la parcela que ha sido nombrada antropológicamente, permite una forma de habitar el mundo, resignificando la praxis compartida, haciendo del vínculo docente un vínculo cargado de sentido.

El hecho educativo se convierte entonces en un espacio de la consolidación del vínculo entre pares, del "entre" que define la resignificación como hecho cultural. Cada vez que hablamos de par lo hacemos desde la concepción antropológica de reconocer al otro como un semejante existencial, lo cual no implica desconocer las jerarquías en la consolidación de los conocimientos que el propio hecho define.

Pensamos la metáfora del cultivo como la

fundación del espacio común desde el cual es posible alguna transformación posible.

Complementariamente, la metáfora del tejido se define como el territorio de construcción de la urdimbre que la trama vincular traza en relación a un espacio de acción común. Devenir tejedores es devenir artesanos de nuestro común territorio de acción, pensamiento y sentimiento. Los espacios se bordan, se tejen colectivamente; no hay espacio a-priori. Hay capacidad poiética de construir un espacio que de cuenta de nuestro “ser en el mundo”, de nuestra manera de instalarnos en el mundo, en la escuela, en el aula, otorgando al espacio un sentido humano. Micro espacios de construcción artesanal donde circula el deseo de hacer con el otro una instancia más saludable. El adjetivo está pensado deliberadamente. Creemos que el hecho educativo es una instancia terapéutica; no exactamente en la línea habitual de significación del término, sino en su matriz griega de cuidado, atención. El hecho educativo es terapéutico porque define un modo de cuidado del otro y de uno mismo como actores del vínculo.

También es terapéutico porque cura. Sana del anonimato impersonal de los no lugares por los cuales el vínculo no circula y que ganan espacio alarmantemente. Cura de la indiferencia porque desde el no reconocimiento nada se aprende; el hecho educativo se convierte en un simulacro, en un “como si” de lo que significa realmente aprender.

En este horizonte de significación, la instalación docente constituye una instalación ético-poiética; supone una producción que implica, a su vez, una manera de vivir, una actitud ante la vida. Esta es sin duda la dimensión propiamente antropológica de darse un mundo en la línea que venimos sosteniendo. La noción de mundo está directamente emparentada con la noción de sentido. Es el hombre el único que tiene mundo porque es el único que puede otorgar sentido a su instalación. El hombre es un ser en el mundo y sólo él es capaz de dar testimonio de

su forma de habitarlo. Esas daciones de sentido no son otras que las formas culturales como modelos de instalación, como modos de darse un domicilio existencial, que por supuesto, nada tiene que ver con cuestiones catastrales, sino existenciales. Así entendida la cultura opera como un albergue existencial; constituye esa urdimbre de sentido que se borda desde la acción poiética; es el tejido que el hombre teje desde sus posibilidades significantes y es esa misma malla la que lo protege del desamparo y la desnudez antropológica. Esa es la trama cultural (Garreta y Belleli, 1999, p. 11), que el hombre como hacedor de cultura teje en el marco de una metáfora del tejido. Tejido dinámico y siempre abierto, entramado histórico de formas siempre renovadas, ya que cualquier modo de clausura atentaría contra las posibilidades poiéticas del hombre en su devenir-instalación como sujeto histórico-temporal.

El hecho educativo se inscribe en este orden. Constituye nuestro modo de habitar el mundo. Sólo desde la instalación poiética, el hombre deviene *tekhnítes*, artesano de su propio lugar en el mundo, de su albergue existencial.

Ahora bien, esta trama vinculante hace que “la gestación de un espacio cultural sea siempre una tarea colectiva y que los hombres lo consideren como su propia obra; tal la consustanciación a la que se llega” (Santillán Guemes, 1985, p. 19). No hay forma de concebir al hombre por fuera del plexo de relaciones que entabla a partir de su ser en el mundo como marca identitaria. El hombre se juega existencialmente en la capacidad de relación que compromete su ser y su tiempo, al tiempo que compromete el ser y el tiempo del otro.

Intersecciones

¿Qué se pone en juego para generar el *tópos*?
¿Cómo podemos construir el espacio del que venimos hablando?

Proponemos una particular intersección entre

espacios de análisis muy diferentes que supone, además, un modelo de tratamiento pedagógico de temas muy áridos y específicos de un determinado recorte de estudio para ver cómo puede ser resignificado.

La democracia ateniense tiene un doble horizonte de constitución: la *isegoría* y la *isonomía*. El primer término alude a la igualdad en la toma de la palabra y el segundo se refiere a la igualdad ante la ley. Sea el *lógos* o el *nómos* la marca dominante de la *demokratía* ateniense impone el concepto de igualdad por encima de cualquier otra noción. Ahora bien, este esquema mental registra un antecedente político de fuerte impacto y proyección ulterior. Nos referimos a la asamblea guerrera o deliberativa de inscripción homérica (Detienne, 1986).

Los guerreros reunidos en asamblea, tomando la palabra por turno, pasando al centro del espacio circular que los mismos hombres adiestrados en el oficio de las armas constituyen, representan una bisagra en la democratización del poder y de la palabra. El espacio material obedece al espacio mental y la toma de la palabra como instrumento de poder en el *mésón* es la llave de la nueva configuración mental.

¿Por qué esta evocación lejana? Por varios motivos. En primer lugar para pensar que el espacio de construcción del que hablamos constituye un espacio político en tanto productor de efectos. En segundo lugar porque aquello que se deposita en el centro como elementos cohesionantes son la palabra y el afecto como herramientas de construcción del *tópos* vincular. La palabra que circula en la Asamblea guerrera abre la palabra *dia-lógos*; *dia* significa a través de y *lógos*, palabra. La palabra circula como bien, como patrimonio de los pares, como aquello de lo cual uno quiere adueñarse para dar cuenta de sí.

¿Desde qué lugar nos interpela este espacio metafórico en el ejercicio docente? ¿ Q u é podemos colocar *en to mésón* desde nuestra *praxis* como educadores?

1. La posibilidad de circulación del *lógos* a partir de la solidaridad entre poder y palabra. Que la palabra circule significa correrse del lugar del amo del saber y del discurso para oxigenar las saturaciones de poder que suele conllevar la práctica.

2. El afecto que se brinda. El *mésón* no sólo alberga palabras, conocimientos, evaluaciones, registros, proyectos áulicos; el centro puede cobijar gestos, palabras de otro tono, complicidades afectivas, reconocimientos, consejos; otro orden del discurso, tan eficaz, tan saludable, tan reparador en tiempos de vulnerabilidad afectiva, como los discursos académicos.

3. El tiempo que se dispensa. El tiempo es oro. En efecto, no pensamos su asociación con el metal a partir del dispositivo de producción capitalista. Pensamos el tiempo como bien que se entrega al otro en gesto de reciprocidad compartida. La vida docente lleva tiempo; no lo pensamos por la carga académica que uno pueda imaginar; más bien estamos pensando en el tiempo existencial que lleva elegir y poner a prueba un modelo de ejercicio docente. En ese caso, el tiempo comprometido es la totalidad de la vida.

4. El *éthos* como bien a compartir. La actitud de vida, la manera de vivir como aquel bien que se ha construido y se pone a disposición como forma de instalación en el ejercicio docente. El *éthos* como aquello que permite visualizar al otro, confiar en el par, reconocer sus posibilidades poéticas y saberlo imprescindible en la construcción de un "pago" común.

Quizás sea este un legado no menor. Quizás sea esto lo mejor que un docente puede llevar de *to mésón*, a aquel punto que representa el bien común, aquel punto donde se deposita lo que atañe a todos, esto es el bien común. Estamos hablando de cuestiones que son de todos y que nos hacen miembros de un mismo *tópos* de pertenencia ético-antropológica. Por eso el hecho educativo no es en primera instancia, una

cuestión pedagógico-didáctica; es, ante todo, una apuesta ética y antropológica.

Conclusiones

El hombre es lo que se hace (Sartre, 1994) y nosotros somos los docentes que nos hacemos. En este horizonte de reflexión sartreana, apenas algunas nociones para problematizar.

Sin compromiso no hay ejercicio docente. Comprometerse es asumirse como actor de la gesta de formación de uno mismo como docente. Es saberse instalado en un plano de acción donde el interlocutor es siempre un par. La palabra *compromissum* está compuesta por tres núcleos afines a nuestra propuesta de reflexión, *com*, alude a con, abriendo el plano de la relación; *pro* se refiere a una disposición a favor de y el verbo *miso* a enviar. Resulta ser entonces el envío o la misión asumida en favor de un otro.

Esto define el campo de la responsabilidad. Somos responsables como docentes del modelo de instalación elegido. No hay delegación en ninguna otra instancia que el acto de saberse responsable de los propios actos y saber que la acción está siempre dirigida a un otro.

Por lo tanto, también sabemos de nuestra propia angustia y desamparo frente a la elección del modelo de ejercicio de la profesión, de la propia construcción del lugar o del no lugar construido.

No es la docencia un campo aséptico. Más vale hay que pensar en el campo de la lucha y la resistencia y en el modelo de la batalla perpetua. No es época de distracciones ni silencios. Quizás esa voz sea en parte lo que los alumnos reconocen en un profesor memorable; seguramente porque ven la vida de esos hombres transida por la militancia en favor del otro.

Apenas un recuerdo que nos lleva a Michel Foucault, quien sostuvo:

Soy perfectamente consciente de que he producido variaciones continuamente, tanto en los objetos de mi interés, como en los conceptos a que había llegado anteriormente. Por lo tanto, los libros que escribo representan para mí una experiencia que deseo que sea lo más rica po-

sible. Al atravesar una experiencia, se produce un cambio. Si tuviera que escribir un libro para comunicar lo que ya sé, nunca tendría el valor de comenzar. Escribo precisamente porque no sé todavía que pensar sobre un tema que atrae mi atención. Al plantearlo así, el libro me transforma, cambia mis puntos de vista [...] Cuando escribo, lo hago, por sobre todas las cosas, para cambiarme a mi mismo y no pensar lo mismo que antes (Foucault, 1996, p. 9)

Quizás sea éste el espíritu del ejercicio docente desde el lugar que lo hemos pensado; consolidar una estética de la existencia, una política de nosotros mismos; quizás en la pasión que el ejercicio despierta está la clave de la resistencia, el intersticio posible para reinventarnos como sujetos en el marco de una *poiesis*, de un nuevo modo de subjetivación que se oponga permanentemente a esa subjetividad que es el producto de fuerzas históricas de poder-saber. Dice Foucault: “Es por eso también que cuando me dicen: “Bueno, pensaba eso hace pocos años y ahora dice algo distinto”, mi respuesta es: Bueno, ¿cree que he trabajado tanto todos estos años para decir lo mismo y no haber cambiado?” Esta transformación de uno mismo por el propio conocimiento es, en mi opinión, algo cercano a la experiencia estética” (Foucault, 1996, p. 97)

De eso se trata: de trabajar toda la vida como un perro para transformarse siempre con el otro. Esa es la única transformación que merece ser vivida.

Bibliografía

- Buber, M. (1974). Yo y tú. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Colombani, M. C. (2009). Foucault y lo político. Buenos Aires: Prometeo.
- Detienne, M. (1986). Los maestros de verdad en la Grecia arcaica. Madrid: Taurus.
- Foucault, M. (1996). El Yo minimalista, y otras conversaciones. Buenos Aires: Biblioteca de la Mirada.
- Garreta, M.; Belleli, C. (1999). La trama cultural. Textos de Antropología. Buenos Aires: Editorial Caligraf.
- Heidegger, M. (1997). Ser y tiempo. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Jaspers, K. (1981). La filosofía desde el punto de vista de la existencia. Madrid: FCE.
- Santillán Guemes, R. (1985). Cultura, creación del pueblo. Buenos Aires: Guadalupe.
- Sartre, J. P. (1994). El existencialismo es un humanismo. México DF: Ediciones Quinto Sol.

Notas

- 1 Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades. Universidad de Morón. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata. ceciliacolombani@hotmail.com
- 2 An academic event which fosters interchange of research projects on teacher education.
- 3 Jaspers, K. (1981). De los cuatro orígenes de la filosofía que el autor alemán postula, la admiración, maravilla o asombro constituye el origen emblemático que da cuenta del páthos que la vastedad de lo real causa en el sujeto. Al tiempo que da cuenta de esa perplejidad por lo que es y hay, da marcas de la propia ignorancia del sujeto frente a tamaña inconmensurabilidad.