

Pensamiento crítico y compromiso ético como desafíos de las prácticas profesionales docentes

❖ FLORES, FABIÁN | fabflores@yahoo.com

Facultad de Ciencias Económicas, UNLP, Argentina.

RESUMEN

El trabajo apunta a poner de manifiesto las tensiones propias del ejercicio profesional de la docencia al involucrarse a partir del compromiso de participar en procesos de aprendizaje enseñanza con el objetivo de construir pensamiento crítico. Esto supone asumir que en nuestra profesión se forja un saber situado y contextualizado. Los acuerdos institucionales y los contextos históricos condicionan nuestro accionar, a la vez que le otorgan sentidos.

A su vez, nuestra tarea es escrutada por distintos sectores de la sociedad, en base a sentidos construidos por la misma, por lo cual agregamos un nuevo elemento tensionante.

A partir de allí, haciendo un repaso de los objetivos institucionales, los sentidos construidos por la Universidad, la caracterización del pensamiento crítico y su vinculación con el compromiso, se aborda el caso de la desaparición y posterior muerte de Santiago Maldonado. En concreto, el tratamiento que tuvo el tema en las aulas, a nivel institucional y alguna repercusión acerca de la actuación de una docente, en este caso la Decana de la Facultad de Bellas Artes.

Por fin, se reflexiona acerca los argumentos presentes tanto en los cuestionamientos como en la justificación de la intervención docente, intentando ponerlos en contexto histórico, dada la reconfiguración de relaciones sociales que supone la irrupción del pensamiento neoliberal.

PALABRAS CLAVE: pensamiento, crítico, compromiso, ética, sentidos

INTRODUCCIÓN

Las tensiones que se suscitan ante distintas circunstancias que se enmarcan en la coyuntura política actual nos llevan a interpelarnos acerca de cómo actuar en nuestras prácticas docentes. Está claro que estamos refiriendo a la especificidad de esa coyuntura y esa intervención, puesto que nunca pueden desprenderse nuestras prácticas docentes del marco socio-histórico. Así, nuestro accionar supone toma de decisiones, que son posibles de ser interpeladas tanto por los sujetos intervinientes, incluyendo a la institución misma, como por distintos sectores cuya que se sienten involucrados.

El pensamiento crítico aparece en escena como objetivo declarado de los procesos de aprendizaje enseñanza, lo que nos lleva a preguntarnos ¿cómo se expresa eso en lo cotidiano, que dimensiones atraviesan el salón de clases al pretender ese tipo de abordaje del conocimiento? Y, no menos importante, ¿qué tipos de compromisos éticos estamos asumiendo o a cuáles de ellos estamos renunciando al momento de nuestras intervenciones educativas?

Se abre, entonces, una posibilidad de abordaje que incluyen reflexión y acción, pues son situaciones a resolver en nuestra cotidianeidad, sin perjuicio de que queden como registros que rescataremos en un futuro, seguramente.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

A fines del año pasado, un responsable de gestión de una de las unidades académicas en la que trabajo, pronunció un discurso muy marcado por la intención de dejar en claro que la Universidad se defiende manteniendo sus puertas abiertas. Más allá de cierta extemporaneidad de su intervención (se trataba de una entrega de medallas referida a la antigüedad tanto de personal docente como no docente y ninguna medida estaba cerca siquiera de plantearse como discusión en los ámbitos gremiales por aquel entonces), está claro que el sentido tenía que ver con una toma de posición ante posibles medidas de fuerza por parte de trabajadores de la Universidad. No es intención de este comentario cuestionar la legitimidad de una intervención de claro corte político de una autoridad. En todo caso, el punto es rescatar el sentido de las puertas abiertas en el medio del conflicto, toda vez que

puede ser un pronunciamiento a favor de darle un contenido a la medida de fuerza, sin que por ello signifique una pérdida de radicalidad en el reclamo, tanto como una apelación a contener dicho conflicto, morigerarlo, quitarle fuerza.

Lo que parece estar en juego allí parece ser aquella controversia que expresa Yañez Velazco²⁶⁶, en torno a ocupar versus habitar el aula. Porque pareciera, a juzgar por lo que un sector de la opinión pública expresa, que lo que se espera por parte de nosotros es que ocupemos el espacio, dando clase, lo cual apunta a recortar nuestro carácter de sujeto (y también de los estudiantes, claro está), limitándolo a la tarea de transmisión de un contenido en un espacio físico, de manera tal que el conflicto quede afuera de esa dimensión.

El registro toma mayor sentido si incorporamos al contexto ciertos conceptos vertidos por actores de marcado peso político, cuya palabra se propala desde distintos medios, con fuerte impacto en la conformación del sentido común. Al respecto, el actual Jefe de Gabinete del Gobierno Nacional ha subrayado hace poco más de un año, el carácter negativo del pensamiento crítico²⁶⁷, al otorgarle al exceso del mismo una responsabilidad en los males que aquejan a nuestro país, y contraponerlo al optimismo necesario en nuestra población en pos de las mejoras requeridas. En ese sentido, el filósofo Alejandro Rozitchner²⁶⁸, con rango de asesor del actual gobierno, ha sido más específico al vincular esta idea con la educación al otorgarle un “valor negativo” al pensamiento crítico enseñado en las escuelas de este país. Y sostiene:

“Los docentes gustan decir que quieren que sus alumnos desarrollen pensamiento crítico, como si lo más importante fuera estar atentos a las trampas de la sociedad”

Más adelante, en la entrevista, señala que el pensamiento crítico promueve que “los adolescentes estén desapasionados”. Nótese que estas intervenciones, sin dejar de ser un mensaje dirigido a toda la comunidad, involucran a los docentes y al trabajo docente en particular. Pareciera consagrar un recorte al derecho del estudiante a su construcción como sujeto crítico, y a la vez supone un recorte en los atributos y responsabilidades de los docentes. ¿Qué es lo que se espera de nosotros?, ¿y que se espera de los estudiantes? serían las preguntas pertinentes. Si la respuesta se limitara, como se señaló anteriormente, a una mera transmisión de contenidos, entonces muchas de las misiones, de los mandatos sociales

consagrados en documentos y en proclamas en cientos de encuentros, incluso auspiciados por entidades estatales, muchos de los enunciados de los estatutos de entidades educativas, perderían vigencia. Nos situaríamos bajo una concepción de la educación cercana a la de regímenes dictatoriales²⁶⁹ antes bien que a las construcciones pedagógicas democráticas.

Acerca del compromiso del docente universitario

Puestos en situación, los docentes debemos internalizar diferentes dimensiones. El tiempo y el espacio aparecen como las obvias, pero solemos reducirlas a los períodos de aprendizaje enseñanza y los lugares físicos en que lo hacemos. Sin soslayar esos elementos (y vaya que son importantes), aquello de habitar supone desplegar nuestros sentidos, admitir que existen otros y ser conscientes de que estamos en una institución (Universidad en nuestro caso) que, precisamente, construye sentidos. Y esto constituye una responsabilidad primordial de la institución, por aquello de que la política aborrece del vacío y, por tanto, esa construcción será asumida por algún poder fáctico, dando paso a erigir sentidos comunes desprovistos en su construcción de argumentaciones, búsquedas que tengan que ver con diálogos con formas de conocimiento, solamente basados en el intento de perpetuar relaciones de poder. Estamos entonces ante un compromiso, y no una actitud que se desprende con carácter de opcional. Vale recordar que en el estatuto de la UNLP se consagra esta idea, la de promover sujetos críticos, al sostener que la enseñanza.

“(...) procurará generar un contacto directo entre quienes participan de la misma, desarrollando la aptitud de observar, analizar y razonar. Perseguirá que los estudiantes y docentes tengan juicio propio, espíritu crítico, curiosidad científica, iniciativa y responsabilidad.

Este reconocimiento de los sujetos y su carácter crítico se conjuga no solo con el abordaje del conocimiento, sino también con las responsabilidades de co-gobierno, es decir responsabilidades políticas, dándole un sentido a los roles de autoridad en la institución. Por decirlo de alguna manera, el sujeto crítico lo es en varias dimensiones, supone tensiones hacia adentro y afuera de la Universidad e incluso hará difusa esa separación.

En el año del centenario de la Reforma Universitaria, viene bien recordar lo que postulaban de cara a la historia aquellos jóvenes en Córdoba:

*El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla.*²⁷⁰

El mismo Manifiesto, insoslayable referencia para entender la historia y el presente de nuestra Universidad, reclama algo que nos exige no solo tomar en cuenta que es necesario reconfigurar las relaciones de poder y asumir la tarea con ese compromiso, sino también impregnar de humanismo nuestro accionar, sin tapujos a la hora de intervenir en el proceso de aprendizaje enseñanza:

Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden.

El compromiso del docente, entonces, asume una complejidad que no admite prescindir de valores, que implica reconocimiento de sujetos y que parte de reconocer que la toma de decisiones no puede estar dissociada de un posicionamiento ético.

Puestos a prueba

En lo cotidiano, se dan circunstancias en que estas tensiones se ponen en juego, requiriendo tomas de decisiones por partes de los sujetos intervinientes en los procesos de enseñanza aprendizaje en la Universidad. Situaciones en las que nuestras intervenciones como docentes refieren a la construcción de pensamiento crítico, de sujetos críticos.

En primer término, al pensar la intervención, se hace menester despojar de banalidad al concepto crítico. Las intervenciones tanto de Peña como de Rozitchner ya citadas parecen

reducirlo a una posición contraria a un gobierno, a una actitud quejosa, nihilista, ante la sociedad. Al respecto, nos dice Friedemann:

*La crítica no tiene tanto que ver con el contenido sino con la forma del intelecto. Con los modos, las argumentaciones, las elaboraciones del pensamiento. Cualquier ideología puede ser sostenida ya sea crítica como dogmáticamente.*²⁷¹

Es decir que la oposición a algo no define una situación de ejercicio del pensamiento crítico. Lo medular tiene que ver, siguiendo la taxonomía de Bloom²⁷², con los procesos vinculados al conocimiento, comprensión, la aplicación y, sobre todo, al análisis, la síntesis y la evaluación. Toda esa complejidad, ineludible en la formación universitaria, está presente al invocar lo crítico.

En segundo término, con la premisa de convenir que el abordaje crítico es necesario en el proceso de aprendizaje enseñanza, corresponde preguntarnos acerca del alcance, en términos de pertinencia, de lo crítico. ¿Debe limitarse a los contenidos curriculares (plan de estudios)? ¿Es posible ejercer esa delimitación, entre contenidos y universo del conocimiento y la realidad? En nuestras prácticas docentes, de acuerdo a lo ya abordado, ¿pueden concebirse desprovistas del elemento crítico, ignorando las misiones que se ha fijado nuestra institución? En nuestro desafío por ser mejores docentes, deberíamos empezar por admitir que el saber docente tiene carácter situado y contextualizado. Se concibe en el marco de las circunstancias históricas en las que nos toca actuar. Por lo que debe asumirse, tal cual señala Asprella²⁷³ que intervienen las miradas de las instituciones en las que trabajamos, la historia de los campos disciplinares en los que nos desenvolvemos, las tensiones que se generan en el propio proceso de enseñanza aprendizaje con nuestros estudiantes y

“(...) la contextualización social, política y cultural que atraviesa e interpela todo planteo universitario”

El destacado de este punto obedece a la intención de concentrarse en una situación que nos ha tocado vivir profesionalmente (y me estoy refiriendo a la profesión docente, campo que

aparece difuso las más de las veces en el campo universitario) y que interpelan nuestras convicciones, requieren de decisiones que contemplen múltiples aspectos.

Dicha situación está relacionada con la desaparición de Santiago Maldonado, sucedida el 1º de agosto de 2017, en un contexto represivo por parte de Gendarmería Nacional. El desgraciado desenlace se conoció el 17 de octubre del mismo año, ocasión en que fue hallado su cadáver en el río Chubut. El caso impactó fuertemente en la opinión pública y particularmente en nuestra Universidad de La Plata, ya que Santiago fue estudiante de la misma.

Al cumplirse un mes de su desaparición, se llevaron adelante distintas actividades, con mayor intensidad en aquellas unidades académicas con mayor tradición de intervención en este tipo de temáticas, pero prácticamente todas participaron del reclamo. Incluso se hicieron conjuntamente con todos los claustros y promovieron saludables acuerdos entre agrupaciones estudiantiles de todo el espectro político, dejando de lado sus desacuerdos para unir fuerzas en el reclamo por la vida de Santiago. Las mismas autoridades de la UNLP se hicieron eco de esta situación, por lo que no parecía haber cuestionamientos institucionales tanto a la justeza del reclamo como a la pertinencia del mismo.

Sin embargo, algunas opiniones en las redes sociales, cierto sector del periodismo y la coalición gobernante, demostraron su desacuerdo con este tipo de intervenciones docentes²⁷⁴. Este cuestionamiento tomó mayor notoriedad en lo que hace a la educación primaria y secundaria, pero la Universidad, y en particular la nuestra, también quedó alcanzada. La docente y también Decana de la Facultad de Bellas Artes de la UNLP fue increpada en redes sociales por haber comenzado su clase teórica del 1º de setiembre de 2017, con una presentación de Power Point que refería al caso Maldonado, uniéndose al reclamo.

La queja subsumía el reclamo por la vida de un ser humano a un conflicto motorizado por el sólo ánimo de oponerse al Gobierno. Aquí aparece aquel reduccionismo de lo crítico a la categoría de oposición, por el cual todo reclamo que involucrara algún nivel de responsabilidad gubernamental, independientemente del reclamo mismo y de lo que estuviera en juego, alcanzaría el carácter de mera especulación en pos de desgastar al gobierno de turno. En el caso de la actuación docente, constituiría una intervención destinada a crear animosidad (y no conciencia). Bajo esa concepción, el tratamiento del tema, su puesta en discusión en los salones y cualquier reducto de la institución educativa, desvirtuaría la misión de la misma,

configurándose una situación de puja política ajena a los objetivos de la Universidad, obligando a los estudiantes a participar en temas para los que no han sido convocados y ultrajando su derecho a estudiar.

Más interesante fue la respuesta de la Docente. No solo reivindicó su actitud, fundamentada “en la letra del Estatuto que nos rige y la autonomía universitaria” sino que reprochó a su cuestionante (médico) su falta de compromiso como egresado de esta Universidad al desconocer las misiones y objetivos de la Casa de Estudios. La defensa de los Derechos Humanos es un sentido construido por la Universidad, fuertemente golpeada por regímenes dictatoriales, a tal punto de estar contemplada, en el caso de la UNLP, como objetivo dentro de su Estatuto. Incluso, en su preámbulo sostiene que:

No podrán incorporarse y/o permanecer en ella, en cualquier desempeño, aquellas personas involucradas en violaciones a los derechos humanos y/o terrorismo de estado.

De modo tal que habría que forzar argumentos no ya para justificar tal intervención, sino su ausencia. La renuncia a debatir en las aulas, incluso el empeño en desvincular a la Universidad de temáticas de ese tipo, implican ignorar objetivos consagrados por la Institución, vivenciados, trabajados históricamente por los distintos sujetos.²⁷⁵

¿Por qué se cuestiona nuestro compromiso?

En el caso citado, el cuestionamiento a la actitud de la docente no parece tener raíz en una disputa de gobernabilidad. En todo caso eso puede tomarse como un hecho circunstancial, un emergente de algo dotado de mayor profundidad y alcance en la construcción de sentidos en una parte de la sociedad.

Y en ese rumbo tomamos nota de estar asistiendo desde finales del siglo pasado a una reconfiguración de las relaciones sociales bajo el pensamiento hegemónico del neoliberalismo. Dicha reconfiguración se dio, entonces, bajo patrones culturales que redefinieron el papel del conocimiento y el contenido y alcance de los procesos de aprendizaje enseñanza, intentando vincularlos, más bien encorsetarlos, a principios de eficiencia y puesta en valor mercantil.

Es decir que la Universidad entra en crisis en cuanto a valores. Según Boaventura de Sousa Santos:²⁷⁶

Finalmente la tercera fue la crisis institucional, resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos de la universidad y la presión creciente para someterla a criterios de la eficiencia y la productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

En ese marco, el sistema educativo es observado bajo un prisma que pone su perspectiva en lo útil, esto es aquello que puede potenciar las habilidades de sujetos que deben insertarse en el mercado, un espacio dominado por instituciones financieras y corporaciones económicas que terminan condicionando las posibilidades de supervivencia de millones de habitantes.²⁷⁷

Esa lógica de mercado, bajo la hegemonía neoliberal, no solo produce fragmentaciones en los campos de docencia, extensión e investigación, al promover al científico empresario, sino que despoja de sentidos a la Universidad misma. Es que no solo se vincula al mercado, sino que se transforma en un mercado. La evaluación pasa a ocupar peculiar importancia, basada en patrones meritocráticos en clave mercantil y se pierde la centralidad de los procesos de creación que tienen los salones de clase, con un claro recorte del poder docente a manos de aquellos que se vinculen directamente con el mundo de los negocios. En el caso que nos convoca, otorga carácter estéril a la polémica, a la asunción de un espíritu crítico, al ejercicio de la convicción en defensa de valores. ¿Qué sentido tiene defender el derecho a la vida de alguien? En todo caso, dicho reclamo deberá canalizarse en un espacio que no encuentra intersección con el sistema educativo. Y cualquier actitud en contrario, un docente insistiendo en la asunción del compromiso, será catalogado como una disfunción.

CONCLUSIONES

El caso presentado puso en tensión a toda la comunidad educativa universitaria. Quien más, quien menos, se preguntó qué hacer, qué no hacer, o al menos observó que la discusión penetraba en la Universidad.

Distintas actitudes dieron cuenta del grado de compromiso de los docentes con el tema: seguramente hubo quienes impulsaron la discusión, quienes la soslayaron, quienes la clausuraron. Y quizá, en muchos casos, haya prevalecido una ignorancia acerca de los acuerdos contruidos por la institución. Quien esto escribe recuerda una reunión de cátedra en la que los presentes admitieron desconocer los principios consagrados por el estatuto de la UNLP, más allá de que eso no necesariamente expresara desacuerdo con dichos principios.

Y la opinión pública se expresó. En un contexto en el que actores políticos y medios de comunicación sostienen la culpabilidad, cuando no la demonización, de los docentes, sobre todo de los que intervienen en defensa de distintos derechos. Reclamando una desvinculación de los procesos educativos de este tipo de temas.

Parece ser que esa descontextualización, esa fragmentación, obedece a un requerimiento de un orden social. A una necesidad de que la educación termine colonizada por relatos economicistas. Ante ese escenario, el docente deberá afianzar su compromiso, no ya desde una actitud conservadora, sino rescatando aquella idea de la educación como transformadora social, atendiendo a la construcción y puesta en vigencia de los acuerdos institucionales, apostando, a riesgo de parecer necios, a consagrar el espíritu crítico en los procesos de aprendizaje enseñanza. En definitiva, dispuesto a asumir la responsabilidad de habitar el aula.

BIBLIOGRAFÍA

Andujar, C. (2018). "Mercantilizar la Escuela, el Neoliberalismo en educación", columna de opinión en diario Página 12, 21-3-2018.

Asprella, G. (2014). "Docencia en la Universidad y Función Pública. Otras notas docentes". En Morandi, G. y Ungaro, A. (2014). La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria. La Plata. EDULP. (p. 225-248).

Barros, E. y otros. "Manifiesto de la Reforma Universitaria", Córdoba, Argentina, 21 de junio de 1918.

Bloom, B. (1956). "Taxonomía de los objetivo educativos". Ed. David McKay Company, Inc.

De Sousa Santos, B. (2007). "La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad". La Paz Bolivia. Cides - Umsa, Aasdi y Plural Editores Yañez

Velasco, *La reinención del Profesor en tiempos neoliberales, en Cultura, tecnología y patrimonio*, 2008, vol. 3 nº6.

Esteban, P. (2018). Reportaje a Pineau, Pablo, "El 'sí, se puede' va en desmedro del pensamiento crítico", diario *Página 12*, 21-3-2018.

Friedemann, S. (2017). Columna de opinión en diario *Página 12*, 23-1-2017.

Martínez Bonafe, J. (2016). "Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, Poder y Conocimiento en la Educación Superior", en *Trayectorias Universitarias, Volumen 1, nro. 1. UNLP*.

UNLP, *Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata*, 2008.

²⁶⁶ La reinención del profesor en tiempos neoliberales, en *Cultura, tecnología y patrimonio*, 2008, vol. 3 nº6.

²⁶⁷ Entrevista hecha por el canal Todo Noticias, 9-12-2016. El video puede verse en: <https://www.youtube.com/watch?v=zPdfOhtx2LA>

²⁶⁸ Entrevista en el diario La Nación, 20-12-2016. <https://www.lanacion.com.ar/1968830-alejandro-rozitchner-el-pensamiento-critico-es-un-valor-negativo>

²⁶⁹ El autor recuerda las publicidades oficiales instando a concurrir a las universidades con el sólo fin de "estudiar", sin involucrarse en conflictos ni polémicas, en épocas de la dictadura cívico militar de los años 70.

²⁷⁰ Manifiesto de la Reforma Universitaria, Córdoba, Argentina, 21 de junio de 1918.

²⁷¹ Friedemann, Sergio. Columna de opinión en diario *Página 12*, 23-1-2017. <https://www.pagina12.com.ar/15753-el-pensamiento-critico>

²⁷² Bloom, Benjamin, *Taxonomía de los objetivos educativos*, 1956, ed. David McKay Company, Inc.

²⁷³ Asprella, Gabriel, *Docencia en la Universidad y Función Pública*. Otras notas docentes.

²⁷⁴ Desde instancias gubernamentales se sugirió que se utilice el número de teléfono habilitado para denuncias en los establecimientos educativos, con el fin de señalar a aquellos docentes que trataran el caso de Santiago Maldonado.

²⁷⁵ Los distintos sectores de la Universidad, reconociendo en el movimiento estudiantil al más dinámico, tuvieron un relevante papel en los reclamos a la dictadura saliente a principios de los años 80 del siglo pasado. Además, todas las unidades académicas han sido escenario de jornadas destinadas a homenajear a las víctimas de la Dictadura Cívico Militar y sostener las consignas de Memoria, Verdad y Justicia.

²⁷⁶ Boaventura De Sousa Santos, *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad* 2004

²⁷⁷ Jaime Martínez Bonafe, *Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, Poder y Conocimiento en la Educación Superior*, en *Trayectorias Universitarias, Volumen 1, nro. 1. UNLP*