
CAPÍTULO 3

LA TAREA ACADÉMICA DEL AGRÉGÉ

*Irma Valdés Ferreira**

*Con mi más profundo agradecimiento
a la maestra Edith Lattaro de Pucciarelli
por ser mi guía y enseñarme el significado
de ser docente universitaria.*

PRESENTACIÓN

Escribir acerca de la relevancia, la academia universitaria y sus protagonistas sin duda nos coloca ante varias interrogantes con sus respectivas reflexiones y especulaciones, que nos ubican en un espacio y tiempo determinados de la vida académica, así como en el ideal que se aspira de la Universidad. Una de estas posibilidades las ofrece Jacques Derrida en su texto: “Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente”, en el que reflexiona acerca del papel del repetidor, las circunstancias que van moldeando el cuerpo docente: lo que marca el

* Docente-investigador en la Universidad Pedagógica Nacional. Área Académica Teoría Pedagógica. Cuerpo Académico: Constitución del Sujeto y Formación.

ingreso y la trayectoria de sus elementos; los conocimientos que se preservan, cuestionan y surgen para su enseñanza, y que a su vez le ofrecen su unión y contradicciones ante la comunidad universitaria.

Indica que el cuerpo remonta la vida y a una unidad que tiene vitalidad y movimiento generados por sus partes, en la idea del cuerpo docente, son sus integrantes los que van acompañándose en su vida universitaria mediante las diferentes tareas implícitas al ser parte de ese cuerpo, y por consiguiente examina el reto de verse como un repetidor, y la complejidad de reconocerse como tal.

I

Al iniciar la lectura, “Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente”, Derrida escribe las siguientes palabras: “Estas notas no estaban destinadas, como se dice, para su publicación” (Derrida, 2010, p. 57), lo que puede significar que se encuentra ante algunos de sus apuntes personales que bien pudieron servir para exponer una clase o conferencia, pero como lector es la forma de conocer una serie de razones acerca de los grupos docentes, y su experiencia en los discursos docentes.

Desde esta expresión es interesante cómo el trabajo de docente universitario nos sugiere examinar la presencia de un discurso académico y profesional que no debe ser indiferente ni disimulado, pues implica la esencia o significado de la enseñanza, que en muchos casos puede verse como “natural”, y que en palabras de este autor nos lleva a:

las estructuras de una institución pedagógica, sus formas, normas, sus coerciones visibles o invisibles, sus cuadros [...] la determina hasta el centro del contenido, y sin duda desde el centro, se encubren con miramientos las fuerzas y los intereses que, sin menor neutralidad, dominan –se imponen– al proceso de enseñanza desde el interior de un campo agonístico, heterogéneo, dividido, dominado por una lucha incesante (Derrida, 2010, p. 60).

También destaca que se establecen relaciones que convocan a una variedad de formas y normas institucionales, que conducen a un campo real, un partido, un tomar posición. No hay lugar neutral o natural en la enseñanza (*Ibid.*, p. 61), por tal razón no es indiferente porque implica realizar desplazamientos para reconocer dónde se enseña y cómo se llegó ahí a enseñar.

Puede considerarse que uno de estos desplazamientos es al iniciar la docencia universitaria porque se produce el encuentro con el significado de la libertad de cátedra, y en distinguirla como un atributo inherente a la docencia universitaria porque se relaciona con la libertad de expresión y de pensamiento que se tiene en los espacios universitarios, y en advertir que se ha logrado a través de luchas sociales, religiosas y filosóficas por lograr el derecho de expresión de ideas por parte de los docentes acerca de los conocimientos que ellos imparten, crean o producen en su disciplina. Donde una constante es enseñar y reflexionar sobre los dilemas que se encuentran y contradicen en la construcción del conocimiento humano (Perre-nound, 2004, p. 165).

II

Sin embargo, el ejercicio de la libertad de cátedra se vive al incorporarse a un grupo que se le denomina cuerpo docente, que Derrida (2010, p. 61) lo reconoce y lo llama “mío y que ocupa una función bien determinada en lo que se llama cuerpo docente filosófico [...] yo enseño, yo digo ahora enseño”.

Sobre la idea de lo mío, y desde la visión de Becher (2001), se indica que el sentimiento de pertenencia de un individuo a su tribu académica se manifiesta de diversas formas, que incluye ídolos, objetos y lenguaje porque mediante “un análisis detallado del discurso de cada disciplina puede ayudar no sólo a mostrar los rasgos culturales característicos de cada una, sino también destacar los diversos aspectos de los campo de conocimiento con los que se relaciona”

(Becher, 2001, p. 42). Por lo que sigue mostrando cómo los valores y las actitudes profesionales se aprenden y se forman gradualmente porque “cualquier persona que ingrese a un nuevo grupo con la intención de convertirse en un miembro hecho y derecho, debe aprender a cumplir con sus normas culturales fundamentales. Esto implica también los departamentos académicos (*Ibid.*, p. 45).

Quizá en la medida en que se van adquiriendo esos valores y actitudes profesionales en el cuerpo docente es cuando “comienzo apenas a interrogar, exhibir, criticar sistemáticamente” (Derrida, 2010, p. 61), por la misma experiencia de enseñar y la acción de reflexionar. Se inicia un análisis de uno mismo que no surge de la casualidad o decisión propia, sino que responde “a cierto número de necesidades. Todo eso se analiza en efecto” (*Ibid.*, p. 63), por consiguiente no es neutral, ni anónimo ni mucho menos fortuito.

Puede advertirse que la acción de enseñar no es fortuita debido a que su compromiso no se limita a los contenidos conceptuales que implica verlos en el escenario donde son configurados, proyectados, pensados “con todas sus normas y formas institucionales, así como con todo lo que las hace posibles” (*Ibid.*, p. 65), como es el prestigio profesional que implica el reconocimiento, la calidad y la confianza de la comunidad que permite alcanzar el logro profesional (Bechet, 2010, p. 78), aspecto que tiene que ver con la incorporación al cuerpo docente y su relación con el programa.

III

Resulta inquietante leer cómo Derrida (2010) describe su proceso de incorporación al cuerpo académico como catedrático-repetidor, deteniéndose en la palabra “repetidor” (*agrégé*), que como tal no tendría significado porque no produce nada, aunque

Está destinado a repetir y hacer repetir, reproducir, y hacer reproducir: formas, normas y un contenido. Debe asistir a los alumnos en la lectura y la

comprensión de los textos, ayudarlos en la interpretación y a comprender lo que de ellos se espera, a lo que deben responder en las diversas etapas del control y de la selección, desde el punto de vista de los contenidos o de la organización lógica retórica de sus ejercicios (explicaciones de texto, redacciones o lecciones) (Derrida, 2010, p. 7).

En estas acciones repetitivas, Gimeno Sacristán (2007) indica que pueden representarse como “las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de los ambientes escolares, que definen en secuencias y conglomerados lo que es una clase, un método, etcétera”. Para Gimeno Sacristán (2007, p. 248) es el interés de centrarse en aquellas actividades que hacen posible la función cultural de la institución escolar, y en concreto desarrollar el currículum escolar.

Las tareas formales [...] son aquellas que intencionalmente se piensan y se estructuran para conseguir las finalidades de la propia escuela y del currículum. No son exigencias para el alumno vacías de contenido y finalidad. Tampoco son las únicas tareas, pero sí las más sustanciales (Sacristán, 2007, p. 249).

Gimeno Sacristán (2007) indica que estas tareas no son asiladas, sino que se interrelaciona lo didáctico, lo social y el sistema escolar para el que se trabaja, por lo que se configura la estructura de su puesto de trabajo, y que se puede analizar en tres dimensiones que considera básicas:

En cuanto a su contenido, es decir, la especificación de funciones diversas, que son variadas y desbordan lo que comúnmente se entiende por trabajo pedagógico.

La ubicación geográfica y temporal de dichas funciones, puesto que se desarrollan en ámbitos diversos: en el aula, en el centro, fuera de ambos, dentro del salón de clases, dentro del horario laboral en el centro, e incluso fuera de él y del horario laboralmente establecido.

Ciertas funciones se realizan individualmente y otras coordinadas entre diversos profesores (Sacristán, 2007, pp. 286-287).

Cabe destacar que la tercera dimensión del puesto de trabajo se enlaza con la explicación que ofrece Derrida acerca de la importancia que tiene el poder de la repetición a través de sus representantes académicos, y que son relativamente autónomos al cuerpo académico, y que se delegan en diversas acciones como son: jurados de concurso o de tesis, sus comisiones o sus comités consultivos (Derrida, 2010, p. 71).

El mismo Derrida matiza cómo la incorporación de un nuevo miembro aspirante que le pide al repetidor lo inicie a un discurso cuya forma y contenido se parecen a una o a ambas partes, caducos, por razones muy determinadas y bien conocidas por algunos, también implica la búsqueda de nuevas formas de contradicciones y antagonismos, que ofrece resistencia, de contra-fuerzas, de movimientos a la deriva o de contra-bando, mediante prácticas disociadas entre el repetidor y el aspirante a través de un discurso caduco, sino que también compartirán comportamiento; es decir, serán cómplices entre lo “qué hay que decir, qué no hay que decir, cómo hay qué o no hay qué decir [...] es la de todo discurso que se pronuncia en la Universidad, desde los conformistas hasta los más subversivos” (Derrida, 2010, p. 72), porque se encuentran enmarcados dentro de la tradición y los orígenes medievales de las universidades y los talleres, así como en la relación entre los maestros y aprendices.

IV

Desde esta tradición universitaria, Santoni (1994) expone en su texto: *Nostalgia del maestro artesano*, la importancia que tuvieron los talleres en la Edad Media, sobre todo los de las artes, porque permiten aclarar las características de la cultura profesional de las artes que

se convirtieron en los secretos del oficio, por lo que surge en interés por saber cómo y cuándo tales secretos son develados y transmitidos a los aprendices de cada arte, y apunta que todas las formas pedagógico-didácticas de las artes permanecen envueltas en el misterio:

Las circunstancias en las que se trabajaba y se aprendía favorecían el secreto, sobre todo el predominio caso absoluto de la tradición oral o intuitivo gestual (“escucha mis palabras”, o en las artes liberales, o bien “observa cómo lo hago yo” en las artes mecánicas) conjuntamente con la ausencia de textos escolares escritos (Santoni, 1994, p. 70).

Por lo que Derrida (2010) señala que el encuentro entre el repetidor y el aspirante, al mismo tiempo se dividen, se disocian o se desdoblan; ambos saben que mediante las lecciones, dar consejos, las redacciones y seminarios se reconstruirán ambas partes (Derrida, 2010, p. 73) de ahí que en la exposición de Santoni acerca del encuentro maestro-aprendiz destaque lo siguiente:

Lo que era válido para los maestros albañiles o teñidores también para los maestros de las escuelas comunales o de las universidades [...] se puede notar que las escuelas de la época, dado que eran administradas por maestros “corporados” (que con gran frecuencia eran maestros de un arte, probablemente escribanos o los notarios) repetían las formas del *cursum* pedagógico-didácticos de las artes y los requisitos de la figura del maestro, siendo el más importante de todos la posesión de conocimientos y habilidades secretas. El mismo nombre de maestro, atribuido a los enseñantes de cada orden y grado, era –como se dio– una calca de lo que había sido codificado por el maestros artesano (Santoni, 1994, p. 71).

Sin lugar a dudas, en la configuración del maestro junto con esta tradición, el programa juega un lugar predominante (Derrida, 2010, p. 76) porque comprende complejos engranajes, cadenas de tradición o de repetición cuyos funcionamientos no son propios de tal o cual configuración histórica o ideológica particular, sin olvidar

que responde a un tiempo, por lo que el cuerpo docente al analizar cómo es su práctica pedagógica, su enseñanza, sus repetidores y aspirantes va distinguiéndose mediante las prácticas que se transmiten (*Ibid.*, p. 85).

Estas prácticas son posibles, señala Gimeno (2007), debido a que la socialización profesional de los docentes suele ser el elemento más relevante al momento de dotarle de un repertorio de tareas que son como puntos de: “condensación de la experiencia y la creatividad del colectivo profesional, síntesis de opciones prácticas y supuestos teóricos, que se propaga a través de la formación y socialización profesional de los docentes. De esa forma es como el saber profesional se hace transmisible” (Gimeno, 2007, p. 322).

V

En esa transmisión que ha sido repetida no puede desconocerse la historia de las universidades, porque hace referencia a su constante transformación de acuerdo con la época, ya sea vista como una innovación progresista o revolucionaria, pero que en la transmisión del saber profesional es preciso establecer una diferenciación:

Mientras unos profesores poseen y van adquiriendo los fundamentos de las tareas que practican, asimilan apoyaturas nuevas para reafirmar, corregir o ir modelando su saber hacer, manteniendo una actitud autocrítica y autoanálisis profesional, otros realizan una labor sometidos a los patrones de comportamiento de unas tareas académicas en las que se encuentran cómodos o con los que cumplen la misión institucional asignada sin tener ni buscar esos fundamentos (Gimeno, 2007, p. 323).

La diferenciación entre las actitudes que asume el docente ante las tareas que realiza, Derrida (2010) plantea que en las instituciones se van indicando pautas a las academias acerca de las formas de enseñar que inspira cambios, pero también que se va oponiendo

en términos pedagógicos-filosóficos y pedagógico-político (2010, p. 88) que se manifiestan en una historia compleja y ambigua de la misma academia y, a través de la tradición pedagógica cuando halla su forma ideal en la figura del hombre joven, porque:

El cuerpo del maestro (profesor, intercesor, preceptor, partero, repetidor) solo está allí durante un tiempo de su propia desaparición, siempre retirándose, cuerpo de un mediador simulando su desaparición en la relación consigo mismo del príncipe [...] el repetidor se esfuma, su esfumación, lo señala fingiendo dejar al discípulo príncipe –debe dejar volver a empezar a su vez–, reengendrar espontáneamente el ciclo de la *paideia*, dejarlo más bien engendrarse principalmente como autoenciclopedia (Derrida, 2010, p. 89).

Por consiguiente, el repetidor o la repetición en el sentido estrecho tan sólo representan y determinan la repetición general que abarca todo el sistema. El curso, el “ejercicio fundamental” ya es una repetición, el dictado de un texto dado o recibido, etcétera. Ya está repetido siempre por un profesor ante jóvenes de una edad determinada (Derrida, 2010, p. 90). Sobre este aspecto Bourdieu (2008) indica que “el profesor adecuado es aquel que, habiendo incorporado la estructura de las edades normales, puede sentirse demasiado joven o demasiado viejo, cualquiera sea su edad, para postularse o reivindicar una posición, una ventaja, un privilegio” (Bourdieu, 2008, p. 189), por lo que:

El *agré* repetidor sigue siéndolo ahora en ciertos aspectos, un alumno que se quedó en la Escuela después del examen de oposición para ayudar a los demás alumnos, haciéndoles repetir, preparar los exámenes y concursos, por ejercicios, consejos, una especie de asistencia; asiste a la vez a los profesores y a los alumnos. En este sentido, enteramente absorto en su función de mediador dentro de la repetición general, también el que instruye por excelencia (Derrida, 2010, pp. 91-92).

Sin embargo, como una manera de concluir, el *agré* se introducirá a caminos previamente marcados por la historia de la universidad,

se enfrentará a sus intereses propios y de otros que marcará la trayectoria posible de su vida universitaria mediante la incorporación de las estructuras institucionales, y la realización de las tareas que le permitan darle un ritmo y sentido a su responsabilidad en y con el cuerpo docente que conviva en el tiempo que le corresponderá vivir: su ejercicio de libertad de cátedra, la repetición de las tareas, la impartición del programa, las viejas tradiciones y las nuevas que se estarán conformando a lo largo de su trabajo y en su cuerpo docente, pero sobre todo los retos que implican las recientes visiones de la enseñanza y aprendizaje universitario, porque “la actividad del profesor queda ligada al contexto donde actúa y a las tareas que realiza” (Gairín, 2003, p. 128) a través de una diversidad de conocimientos: científico especializado, cultura, psicopedagógicos, de la práctica docente, y sobre sí mismo que debe poseer para cumplir su responsabilidad en la formación del estudiante universitario. En palabras de Derrida, se convertirá en un joven repetidor con las exigencias propias de su tiempo.

REFERENCIAS

- Becher, T. (2001). Aspectos de la vida comunitaria. En *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas* (p. 77). España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2008). Defensa del cuerpo y ruptura de los equilibrios. En *Homo academicus* (p. 171). México: Siglo XXI Editores.
- Derrida, J. (1982). III. Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente. En G. Dominique (comp.), *Políticas de la Filosofía* (p. 57). México: Fondo de Cultura Económica.
- Gairín, J. (2003). El profesor universitario en el siglo XXI. En C. Monereo (ed), *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (p. 119). España: Síntesis.
- Gimeno, J. (2007). El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica. En *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (p. 240). España: Morata.
- Perrenoud, P. (2008.). Diez desafíos para los formadores de enseñantes. En *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica* (p. 183). España: Graó.
- Santoni, A. (1994). Los orígenes medievales. En *Nostalgia del maestro artesano* (p. 51). México: UNAM.