

El ser y hacer del docente

María Esther Piña Salazar*
Javier Sánchez de la Cruz**

*Licenciada en Economía y Etnología. Profesora de Tiempo Completo Asociada "B" interina del CCH, Plantel Vallejo, con veinte años de antigüedad en la materia de Antropología. Asistente a diversos cursos, diplomados y especialidades de formación profesional y didáctica. Representante de la Comisión Dictaminadora del Área Histórico-Social, y coordinadora del Seminario Institucional del Seminario de Antropología y, de un Infocab, orientado a la formación de docentes de nuevo ingreso. Autora de paquetes didácticos, antologías y libros de texto de historia y antropología.

** Licenciado en Filosofía, UAM-Iztapalapa. Pasante en la Maestría en Filosofía. Profesor de Asignatura "A" Interino en el CCH, Plantel Vallejo y de Medio tiempo en el Colegio de Bachilleres, Plantel del Valle. Ha impartido las materias de Filosofía, Métodos de Investigación e Introducción a la Filosofía Política (ENEP, Acatlán). Egresado de la primera generación del Diplomado en Competencias impartido por la Secretaría de Educación Pública.

La educación sí me preocupa muchísimo,
sobre todo porque es un problema muy evidente,
claro y transparente y nadie hace nada al respecto.
Se ha confundido la instrucción con la educación...
y ahora estamos pagando las consecuencias.
José Saramago

Introducción

Las líneas que se expondrán a continuación persiguen un propósito modesto: suscitar la reflexión y el diálogo sobre una cuestión fundamental para la sociedad y, particularmente, para quienes nos dedicamos a la difícil tarea de tratar con la palabra, y que consagramos nuestra vida a la educación. Por ello, nuestra participación versará en torno a las siguientes preguntas: ¿qué es la educación?, y ¿cómo la vivimos?



¿Qué es la educación?

Existe una vasta literatura que se ocupa de qué es la educación; sin embargo, vale la pena resaltar, para fines de este artículo, que muchos no sabemos qué es y, por consiguiente, desconocemos quiénes somos los que la impartimos. Leemos y oímos hablar de la educación como de un objeto que uno puede apropiarse fácilmente, como algo visible que se muestra con toda nitidez a cualquier persona; pero, sin duda, esto no es más que una ilusión.

No obstante —y de ello estamos convencidos— quienes tenemos la obligación de reflexionar y disertar sobre qué entendemos por educación y compartir nuestra experiencia de cómo la vivimos, somos quienes nos dedicamos a la educación, en el supuesto de que nuestro principal instrumento y cualidad sea saber tratar con la palabra. Ahora bien, a estas alturas es necesario que precisemos a qué nos referimos cuando hablamos de educación. En términos generales, no se trata de una técnica, de un sistema, de la suma de una serie de estrategias o métodos para la transmisión de la información o algún tipo de enseñanza. Nada por el estilo. Se trata de un modo de ser. De ahí que, partiendo de lo que entendamos por educación y de cómo la vivamos, dependerá por consiguiente qué es lo que somos nosotros mismos. En la educación ponemos lo que somos. Así, pues, educar y ser deben considerarse como términos coextensivos; lo que nos permitirá afirmar que la educación compete y es constitutivo de los seres humanos.

Para reforzar lo anterior, tomemos las palabras del libro intitulado *La educación es educarse*, de Gadamer, quien afirmó que la educación no depende de un programa operativo en sí, pues éste termina siendo la mayor de las veces, algo externo; todo lo contrario: la educación es el resultado del desarrollo de un comportamiento natural, inherente al ser humano, en el que la socialización desempeña un papel central. Para decirlo en sus propias palabras: “La educación es así un proceso natural que, a mi parecer, cada cual acepta cordialmente procurando entenderse con los demás.”¹

Evidentemente, el filósofo de Marburgo se refiere aquí —y

en esto sigue a Hegel— no a la educación escolar sino a la educación como un proceso integral que tiene por objeto fundamental formar al hombre como ser cultural. Esto es, prioriza la dimensión ontológica, y no escolar, de la educación. Educar, ser y vivir son términos coextensivos e inseparables. Uno se educa para ser y se vive de acuerdo con la forma como uno es. No de otra manera. Con esto no estamos separando el problema de la educación de su ámbito escolar, es decir, de la instrumentalización de materiales didácticos, estrategias de enseñanza y aprendizaje o de paradigmas educativos; en realidad en lo que insistimos es en que la educación, como proceso natural cuyo objetivo es construir y reconstruir nuestro ser, no se lleva con el o los modelos establecidos sino con lo que se construya con ellos: la reflexión y experiencia propias de los actores del proceso educativo.

Así, pues, en el ciclo sobre el tema *La Educación en Crisis, una Oportunidad para el Futuro* realizado en el Dietrich-Bonhoeffer-Gymnasium de Eppelheim, dice en 1999, Gadamer declara en su ponencia que ésta no es magistral, pues lleva tan sólo unas cuantas notas; pero, acorde con uno de los presupuestos que sustentan su hermenéutica filosófica, su intención es

entablar una conversación, en el mejor de los sentidos, sobre qué es la educación, en la que ambas partes, oyentes y expositor puedan aprender sobre esta última a partir de sus propias experiencias, como legos y expertos. ¡Es tanto lo que quisiera aprender de ustedes!, declara el propio Gadamer, y en esta frase el filósofo expresa lo siguiente: querer comprender implica dejarse decir, estar dispuesto a escuchar, es así como no es de



extrañar que el título de otra de sus conferencias fuera “La educación es educarse”, es decir se trata de educarme yo y no al otro, de apostarle a la creatividad e invención de los participantes, en una especie de coeducación recíproca, de tal suerte que cuando el otro se educa también me educa y viceversa. En esto radica el origen de la educación, y no se debe olvidar nunca que el educador, el docente, contribuye únicamente con una pequeña aportación. Igualmente, Gadamer afirma la centralidad de la conversación y del diálogo en el proceso educativo, entendido éste como la confianza y la libertad que se genera para preguntar y aprender, para desplazarnos en la conversación. Así, la educación ha de comenzar por el pleno reconocimiento de nuestras carencias, por saber que no se sabe, potenciando los puntos débiles.

¿Cómo vivimos la educación?

Tal y como se educaba a los persas:
A tirar con el arco y decir la verdad.
F. Nietzsche

Las Jornadas de Planeación de Clases, en las que participamos en el curso taller de Planiclas I, uno como impartidor y otro como asistente, fueron muy estimulantes sobre todo para reflexionar y reconocernos en el diálogo como profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades y, en particular, del Plantel Vallejo. El programa del curso, que fue previamente diseñado no por los impartidores sino por los responsables de la Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, generó malestar en varios de los docentes a quienes se llamó para impartir



el curso, malestar que manifestaron en el primer curso previo del turno matutino que se dio a los impartidores y en el propio curso dirigido fundamentalmente a los educadores nuevos del Colegio. Sin embargo, los comentarios sobre el diseño no fueron muy propositivos tanto de parte de los que estuvimos de acuerdo como de los que no y sólo se hicieron observaciones que no modificaron sustancialmente el diseño, además de que varios profesores a pesar de su disgusto, impartieron el curso por primera y hasta por segunda vez apegándose al programa.

En nuestra experiencia, durante el desarrollo del curso con los docentes, la mayoría, no expresó críticas al proyecto, sino que usaron el espacio para expresar sus inconformidades respecto a las condiciones laborales y en particular a su nivel salarial, la minoría aprovechó el espacio para propiciar el diálogo y la reflexión; otros, los llevaban más tiempo en el Colegio comentaron las experiencias de los inicios éste o sencillamente para dar sus puntos de vista; algunos de reciente ingreso, los menos, usaron el espacio para mencionar sus participaciones, aunque la mayoría de éstos participaron muy poco.

El ejercicio de la docencia, como podemos deducir de la observación que realizamos en el primer y segundo curso de Planiclas I, adopta diversas particularidades que se manifiestan en el hacer; la reflexión muestra que esta práctica docente es heterogénea, que no se ajusta al Modelo del Colegio, que se desconoce o no se comprende, o que se repite de manera verbal sin señalar las formas en que se aplica en el contexto áulico y sobre todo, sin precisar la ex-

perencia teorizada de tales aplicaciones. En tal sentido, es claro que existe una fuerte interacción entre *práctica docente*, *institución escolar* y *contexto* así como éstos con el tipo de categoría laboral que condiciona las funciones didácticas que se ejercen dentro de la misma.² Precisamente por reconocer tal situación, consideramos que la institución, en su intento por establecer el Modelo del Colegio no sólo como propuesta didáctica sino como modo de vida, y en su búsqueda de transformarse en formadora, modelando las formas de pensar, percibir y actuar,³ trata con ello de garantizar una práctica constante y una formación docente continua.

Las Jornadas de Planeación, con base en las observaciones realizadas en los cursos así como en pláticas con diversos docentes, arroja como resultado, a nuestro juicio, la presencia de formas de ser y prácticas docentes de un tipo no reflexivo, donde el conocimiento riguroso está ausente, y una escasa concepción de los paradigmas epistemológicos como constante. Su ausencia se reconoce, en el mejor de los casos, en aprendices que no son capaces de gestionar su conocimiento. Asimismo, se observa una preferencia de lo disciplinario sobre lo pedagógico, inclusive algunos desprecian lo segundo; la vinculación entre docencia e investigación sólo muestra en grado sumo su desarticulación en la práctica docente, ya que el rigor de los procesos de generación de conocimiento de la investigación no se traslada a las aulas, pues al tratar de hacer sencillo el conocimiento se simplifica el proceso de su construcción. Tales aseveraciones no son ajenas al reconocimiento institucional, pero muchos profesores del Colegio no reconocen sus carencias porque

tienen un mínimo interés en educarse, por falta de tiempo, incentivos monetarios y motivacionales. No obstante, los educadores en la actualidad tienen la tarea social de ofrecer resultados eficientes de aprendizaje para todos los alumnos, lo que implica un aumento real en la carga de trabajo. Uno de los impactos más significativos de ésta es la *intensificación*, con la formación en servicio que se ofrece a los docentes fuera de la jornada escolar. Ante ello, los profesores suelen responder de dos formas: con la aceptación de la formación fuera de su horario como parte de su profesionalización; o con la expresión de resistencias predecibles activas o pasivas y las reacciones directas o indirectas a nivel individual y en el ámbito académico.⁴

Sin embargo, a nuestro modo de ver la institución pretende, con el concurso de la comunidad escolar, convencer de las bondades del Modelo del Colegio y transformar prácticas educativas y formas de ser en el sentido del *habitus*,⁵ que permitan mantener una constante y, por supuesto, en el sentido de Gadamer, al tratar de promover el diálogo y privilegiar la reflexión del quehacer educativo del Colegio, y no exclusivamente analizar las técnicas, estrategias y modelos externos. Este intento se demerita ante la forma de seleccionar a los impartidores, pues no responde a ninguna estrategia pedagógica o a la forma de ser que se ancla en la convivencia humana y el diálogo. No obstante lo anterior, existe la posibilidad de generar procesos de formación constantes, pero los obstáculos son diversos por la carencia de recursos y la disponibilidad de una organización que oriente a los docentes de reciente ingreso para arribar a una formación estratégica enmarca-



da en el modelo, y planes y programas de estudio del Colegio, así como en el reconocimiento de la coeducación y su instrumentación mediante la lengua y el diálogo.

Precisamente por lo dicho y por la concepción dominante no debería ser necesario reflexionar lo obvio, tal como lo que se dice de que los maestros son personas a quienes “les importan profundamente los jóvenes”, “que saben ser y educar de acuerdo con el Modelo Educativo del Colegio” y “manejan con gran profundidad los planes y programas de estudio”. Los profesores como personas en los cursos talleres no sólo se muestran como son, sino inclusive se asumen en la mayoría de los casos como alumnos y no como pares; son discentes que llegan tarde y dicen enseñar puntualidad, que no participan ni se interesan por lo que se pretende discutir y reflexionar, pero dicen que promueven la participación y la crítica entre sus alumnos.

Transformar las Jornadas de Planeación en espacios de reflexión y diálogo entre pares para poder analizar qué entienden los actuales y futuros profesores por educación es un desafío urgente, ya que a los cursos talleres se les representa como espacios donde el poder circula y, por lo tanto, el conflicto es una constante que se expresa en forma abierta o con el silencio y la ausencia, y entonces el conocimiento es irrelevante y sólo se trata de cubrir lo solicitado.

No hay duda de que las escuelas no son lo que eran antes, ni lo son las condiciones laborales, de estudio y socioeconómicas, así como tampoco son

similares ni los profesores ni los alumnos, pues las escuelas han empeorado. Por ello, el futuro debe imaginarse no como una esperanza abstracta sino práctica, donde alumnos y profesores puedan encontrar tiempos y espacios para observar, pensar, dialogar, aprender recíprocamente y actuar. Sin estos espacios, la esperanza y la utopía no pueden alcanzarse sin una crítica comprometida con la práctica que arroje paulatinamente otra escuela no sólo necesaria sino además posible.

Notas

1. Hans G. Gadamer, *La educación es educarse*, Paidós, Barcelona, 2000, pp 35-36.
2. José Gimeno Sacristán, “Profesionalización docente y cambio educativo”, en A. Alliuad y Duschtzky, L. (comps.), *Maestros práctica y transformación escolar*, Miño y Davila Editores, Buenos Aires, 1992.
3. En el sentido del habitus que maneja Pierre Bourdieu, *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 1993.
4. Michael Apple, *Maestros y textos*, Paidós, Barcelona, 1989.
5. Pierre Bourdieu, *El sentido práctico, op. cit.*
6. El poder lo entendemos en el sentido del filósofo Michel Foucault.

Bibliohemerografía

- ALLIUAD, A. y Duschtzky, L. (comps.), *Maestros práctica y transformación escolar*, Miño y Davila Editores, Buenos Aires, 1992.
- APPLE, Michael, *Maestros y textos*, Paidós, Barcelona, 1989.
- BOURDIEU, Pierre, *El sentido práctico*, Taurus, Madrid, 1993.
- FOUCAULT, Michel, *Microfísica del poder*, 2a. edición, Ediciones La Piqueta, Madrid, 1979.
- GADAMER, Hans G., *La educación es educarse*, Paidós, Barcelona, 2000.