

## LA PRACTICA DE LA DOCENCIA

FRIAS, José Manuel. La formación pedagógica de los Profesores. México: Universidad Autónoma de Morelos; 1987.

### 1.1 LA PRACTICA DOCENTE: UNA REALIDAD IGNORADA (1)

↳ *"Si quiero ser verdaderamente honesto, sólo debo decir lo que me sucede"*  
Carl. R. Rogers

Mucha literatura existe al respecto. Bastantes análisis se han elaborado intentando dar cuenta de la práctica educativa, que unas cuartillas más parecieran obvias y repetitivas. Sin embargo considero necesario abordar, desde una perspectiva individual, esta "realidad que por conocida y familiar se nos escapa" como bien señala Verónica Edwards (2).

Emprender el análisis de nuestro quehacer en el aula, es una tarea impostergable si en la realidad queremos conocerlo y encaminarlo por donde creamos conveniente; para ello tenemos que empezar por ser auténticos con nosotros mismos, es decir, tener conciencia de nuestras experiencias, reconocerlas y ser capaces de vivirlas y comunicarlas si lo consideramos pertinente (3). La autenticidad en este caso, significa reconocernos como el docente que somos y asumirnos como tal, en lugar de tratar de ocultarnos. Debemos asumir las contradicciones que haya en nuestra práctica docente y recalcar la importancia de los sujetos que en ella intervienen. Tenemos que hurgar en lo explícito y en lo implícito, en el currículum abierto y en el oculto (4). Tenemos que leer en lo que se dice y en lo que no se dice, en lo que se hace y en lo que se deja de hacer dentro y fuera del aula. Para hacerlo tenemos que luchar contra ese espíritu dogmático del que habla Bachelard, ese espíritu orgulloso de su saber y reacio a dudar de su propio conocimiento. Tendremos que recurrir al único método posible para aproximarnos más a la verdad y que no es otro que dudar siempre, dudar de todo, hasta de la propia duda. Para conocer y reconocer nuestra experiencia y práctica docente tenemos que observarlas desde la negatividad (5), sólo así podremos cuestionar las verdades y prácticas sociales que hasta hoy permanecen incuestionables en las escuelas donde trabajamos.

El reconocimiento de nuestro quehacer nos llevará sin duda, a la reconceptualización de la práctica docente, motivo de tantos cursos de formación de profesores y pretexto de innumerables discursos demagógicos. Y es que la reconceptualización de tal práctica requiere, no de la sesuda reflexión de pedagogos y especialistas ni de la retórica discursiva del poder, sino de la participación directa y consciente del propio maestro. Es éste quien tiene que transitar su propia crisis y, en este tránsito, "dejar de creer en lo que ha creído, dejar de pensar como ha pensado y dejar de hacer como ha hecho" (6). El maestro -dice César Carrizales- tiene que arriesgarse a verse confundido, tiene que aprender a dudar y a vivir lo incierto, tiene la obligación y la necesidad de "pensar lo que no está permitido pensar" (7) y esto lo puede hacer desde su propia perspectiva buscando explicación a todo lo que le parezca oscuro o contradictorio sin olvidar, ni siquiera por un momento, que en esa búsqueda chocará con el enorme muro de la tradición y con la insidiosa y terca influencia: el poder establecido.

Naturalmente que una actitud diferente a la que por lo común adoptan los docentes tenderá a ser rechazada por los sujetos con los que el maestro mantiene relaciones de todo tipo; desde sus colegas y alumnos hasta sus superiores, pasando por los padres de familia, insertos todos en la más profunda y enraizada tradición de no cuestionar lo "dado", lo "establecido de una vez y para siempre". Una tradición cuyo mensaje principal es transmitido con suma eficacia por las instituciones sociales de mayor influencia y amplitud educativa, como son la familia, la iglesia y la

propia escuela. Tal mensaje, según Giroux, aunque transmitidos de diferentes maneras, es siempre el mismo: "No piensen, simplemente sigan las reglas".

Alguna razón tenía Ray Brandbury cuando, desde su novela Fahrenheit 451, nos advertía del peligro de no pensar y de la preocupación del poder por evitar que los personajes de dicha novela tuvieran acceso a la lectura ya que ella los haría pensar, cosa que a sus gobernantes no les convenía de ninguna manera. Como tampoco les conviene, al parecer, a quienes administran la educación y las escuelas en la actualidad. Y es que pensar implica -en total acuerdo con Bachelard- pensar precisamente contra alguien o contra algo, en este caso contra todas esas normas, valores y creencias dichas y no dichas pero implicadas, ambas en los conocimientos transmitidos a los estudiantes a través de las reglas implícitas que estructuran la rutina y las relaciones sociales en la escuela y en la vida del aula (8). Es decir, pensar contra todo lo que significan el currículum abierto y el oculto dentro y fuera del aula, en cuanto a normatividad y restricción de nuestra conducta y la de alumnos se refiere.

Pensar de esa manera, en forma crítica y desde la negatividad, nos llevará inevitablemente -con Postman y Weingartner-(9) a cuestionar ideas fuertemente afianzadas en el quehacer del maestro y, en consecuencia, reguladoras de la relación educativa en la que éste participa junto con sus alumnos. alguna de las ideas que estos autores resaltan y cuestionan con firmeza, tienen que ver con la difundida actitud de aceptar pasivamente lo establecido en lugar de afrontarlo en forma crítica y activa. Señalan que la aceptación pasiva nos hace suponer que el conocimiento es algo ya dado de antemano y que el más alto logro intelectual es la memorización; razón por la cual los alumnos deben ver ésta como el eje de su aprendizaje, sin posibilidad de aspirar a construir y acceder por sí mismos al conocimiento. Esto, que no se explica abiertamente en la clase ni en los programas, subyace en todas las actitudes del maestro, mismo que propicia su adopción por los alumnos, vía sometimiento y manipulación de la conducta de éstos. De esta manera se va legitimando la voz de la autoridad, representada en el aula por el maestro, haciendo ver como intrascendente las opiniones de los propios estudiantes.

La aceptación de la pasividad y el sometimiento a la autoridad, aunados a la concepción de la memorización como el más alto logro intelectual, nulifican la capacidad de aprender de los alumnos. Mecanizan su pensamiento y los hacen "buscar" a toda pregunta una única "respuesta correcta", huyendo de aquellas que parezcan ambiguas o contradictorias, sin antes considerarlas como posibles respuestas. No obstante, ni siquiera esa "respuesta correcta", la buscan por sí mismos, escogiéndola de entre las tantas que les parecen ambiguas. No, ellos esperan que el profesor las dicte, las señale en el libro o proporciones pistas para dar con ella. La respuesta entonces no responde a la interrogante que los estudiantes se hayan planteado ¿cuál interrogante, si se les ha acostumbrado a pensar desde la pasividad y a aceptar la voz de la autoridad?, sino que satisface la pregunta que el maestro formula a sus alumnos. Aunque eso de "satisface" es, en este caso, un término demasiado optimista y ambicioso en tanto la pregunta no fue formulada con el espíritu de investigar, de indagar y construir un conocimiento que nos permita explicar y comprender mejor el fenómeno o hecho a que se refiera tal interrogante. Más bien intenta constatar que los estudiantes "captaron" los conocimientos que les transmitimos. Conocimientos que, sin modificarlos un ápice, año tras año transmitimos a nuestros alumnos; los mismos apuntes nos sirven, las mismas láminas utilizamos y el mismo lenguaje y técnicas empleamos para impartir la clase. Y es que -nos decimos- ¿por qué habremos de abandonarlas, si nos han dado tan buenos resultados? Pues precisamente por eso, por los "buenos resultados" que nos han brindado.

Si meditamos un poco, veremos que tales resultados son buenos en tanto nos permiten "impartir la clase" en condiciones que a nosotros como docentes, nos resultan cómodas y atractivas. Sin embargo ¿lo serán igualmente para los alumnos? Esos resultados que tanto nos enorgullecen ¿son buenos desde la enseñanza o desde el aprendizaje, es decir, son buenos para los maestros o para los alumnos? Lo más probable es que cuando digamos "buenos resultados" lo hagamos desde la óptica del "buen maestro", de aquél que se considera "bueno para enseñar" cuando mantiene al grupo en silencio, bajo rígidas normas de estudio y patrones de conducta

Esperamos que sea la administración escolar la que determine cuándo y cómo debemos iniciar los cambios. No nos percatamos que el discurso del poder es hábil y nos envuelve en su retórica, llevándonos al terreno que a él le conviene. Para cambiar nuestra práctica tenemos que conocer y reconocer, junto con ella, el discurso alienante que nos hace creer que cambiamos cuando en realidad permanecemos igual. A través de la competitividad se nos va enseñando a ser pragmáticos, a mirar el saber como acumulación de cursos diversos para competir con los propios compañeros e incrementar, así, la certeza y seguridad de que sabemos cada vez más. Es decir nos impulsan a cursar licenciaturas y postgrados sólo para aumentar el curriculum, pero no con la intención de que aprendamos a reflexionar y a actuar de manera diferente a como hoy lo hacemos. Pensemos si no, en los cursos de formación de profesores donde no se cuestiona la práctica, concretándose únicamente a la transmisión de contenidos que alguien (los pedagogos y especialistas) consideran pertinente que "Conozcamos". Pensemos qué sucedería si alguno de los maestros-alumnos de estos cursos comenzaran a cuestionar el programa y la práctica docente, no ya del expositor sino de todos los maestros que asistimos a tales cursos. Lo más probable es que el expositor, los representantes de la administración y los propios maestros-alumnos discrepen y refuten acremente; o bien, escuchen pacientemente sin el menor ánimo de retomar la propuesta, neutralizando así la validez y riqueza de dicho cuestionamiento.

Por eso insisto en que esta empresa tiene que empezar desde abajo, desde cada profesor, y no impuesta por la administración (a la que seguramente no le conviene tal actitud de ninguno de los docentes). Cada uno de nosotros podemos y debemos iniciarla desde nuestra perspectiva particular y desde el interior de nuestra propia práctica y experiencia docente. Esto si pensamos que el docente debe pensar su práctica "desde una perspectiva desalienante, en la cual el primer paso consiste en dudar del modelo alienante" como condición indispensable para iniciar el camino hacia su transformación (15).

Como podemos apreciar, esta profesión, a la que con tal fuerza nos aferramos y que tantas satisfacciones y descalabros nos ocasiona, puede ser la mar de sencilla o la mar de compleja; depende de cómo la concibamos y, más aún, de cómo la practiquemos. Si lo hacemos desde el tradicionalismo académico que considera al alumno como un recipiente al cual llenamos de conocimientos, que él tiene la obligación de retener y de mostrar cuando se lo solicitamos, entonces no hay el menor problema; nos bastará con someternos al patrón del docente común y dejar que el mundo corra con tranquilidad. Que corra, si, pero por los cauces que la normatividad impone, bajo las reglas y preceptos que el poder nos marca como paradigmas.

Apoyados en el poder que la institución y la tradición nos confiere podemos hacer del alumno un individuo carente de voluntad personal, dispuesto siempre a obedecer la voz de la autoridad, y a tomar el mundo como algo "ya hecho", sin posibilidad alguna de transformación. Lo peligroso, lo dramático de esto, es que no solo al alumno se le neutraliza su creatividad y capacidad de aprender, sino que, al participar en ello, los docentes estamos abdicando de la oportunidad de construir y de aprender con los alumnos, el conocimiento que pretenciosamente decimos poseer.

Pero si queremos, en cambio, concebir y practicar nuestra profesión desde una perspectiva crítica tenemos, entonces, que asumir todos los riesgos y confusiones que ello acarree. Tenemos que prepararnos para aceptar la inseguridad y la derrota, incluso de los conocimientos que por ahora nos sostienen en el status que decentamos. Tenemos que pugnar por transformar en preguntas nuestras respuestas, y las que a cada paso, a cada indagación vayamos encontrando. Asumir la práctica docente de tal manera significa -como dice Melchor Inzunza- no tener miedo a los resultados de nuestra propia crítica, como tampoco tenerla de que nuestras dudas dialoguen con nuestras certezas. Pensar y actuar críticamente, pues, requiere de cierta decisión para romper con los esquemas que la tradición y el poder han esclerotizado; requiere mirar la vida de otro modo y, en nuestro caso, pensar y practicar la docencia como tanto tiempo nos han prohibido pensarla y practicarla. De ahí que por mucha literatura que exista al respecto y por más cursos de formación de profesores que se implementen, lo que realmente importa; si de verdad deseamos modificar nuestro quehacer magisterial, es situar nuestra reflexión en la propia práctica; cuestionar nuestras creencias, valores y seguridades; tener la valentía de pensar lo no permitido y

compartir nuestras experiencias y confusiones con los alumnos y con los maestros de nuestras escuelas. Es decir, transitar por la confusión y la indagación -como señala Carrizales- a fin de orientar la práctica docente por el camino de la investigación y transformar, así, la estructura interpretativa de nuestra propia experiencia.

#### NOTAS

- (1) Publicado en: La formación pedagógica de los profesores, Universidad Autónoma de Morelos, 1987.
- (2) Edwards R. Verónica. El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación, (mimeo CESE-UAS) p. 1.
- (3) Rogers, Carl R. "La relación interpersonal en la facilitación del aprendizaje en Alicia Molina (ant). Diálogo e Interacción en el proceso pedagógico, SEP, 1985, México, p. 65.
- (4) Giroux, Henry A. Teoría y resistencia en educación. (mimeo CISE-UAS) 43 pp.
- (5) Ver Giroux, Henry A. Op.cit p. 33
- (6) Carrizales Retamoza, César. La experiencia docente, Ed. Línea, México 1986, p. 21.
- (7) Ibidem, p. 68.
- (8) Giroux, Henry A. Op. cit. p. 8.
- (9) Postman, Mo y Weingartner, Ch. "El medio es el mensaje, evidentemente", en Olac Fuentes Molinar (ant.) Crítica a la escuela (el funcionalismo radical en Estados Unidos), SEP, México, 1986, pp. 110-111.
- (10) Ver Giroux, Henry A. Op. cit., p. 10.
- (11) Molina, Alicia, Op. cit. p. 13.
- (12) Bleger, José, "Temas de Psicología" (Entrevistas y grupos), en Alicia Molina, O. cit. p. 63.
- (13) Rogers, Carl. R. Op. cit. p. 113.
- (14) Postman, M y Weingartner, Ch. Op. cit. p. 113.
- (15) Carrizales Retamoza, César. Op. cit. p. 40