

FRIAS Sarmiento, Jose Manuel*
"La práctica docente: una realidad ignorada"
en: Contribución para una teoría de la
Formación Docente. Morelos,
Universidad Autónoma del Estado de Morelos,
1988. pp. 59-69.

LA PRACTICA DOCENTE: UNA REALIDAD IGNORADA

Mucha literatura existe al respecto. Bastantes análisis se han elaborado intentando dar cuenta de la práctica educativa, que unas cuartillas más parecieron 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.¹

Emprender el análisis de nuestro quehacer en el aula, es una tarea impostergable si en 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 de comunicarlas si lo consideramos pertinente.² 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 el oculto.³

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 reacción 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 cono

* Investigador en la Universidad Autónoma de Sinaloa.

1 Edwards R. Verónica. El conocimiento escolar como Lógica Particular de Apropriación y Alienación, (mimeo CESE-UAS) p. 1

2 Rogers, Carl R. "La Relación, Interpersonal en la Facilitación del Aprendizaje, en Alicia Molína". (Ant) Diálogo e Interacción en el Proceso Pedagógico, SEP, 1985, México, p. 65

cer y reconocer nuestra experiencia y práctica docente tenemos que observarlas desde la negatividad⁴ 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 este 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"⁵. 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"⁶ y esto lo puede hacer desde su propia perspectiva, buscando explicación a todo lo que le parezca oscuro y 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 sociales 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,

3 Giroux, Henry A. Teoría y Resistencia en Educación (mimeo CISE-UAS) 43 pp.

4. Ver Giroux, Henry A. Op. Cit. p. 33

5. Carrizales. Retamoza, César. La Experiencia Docente. Editorial Línea, México, 1986. p. 21

6. Ibidem, p. 68

como son: la familia, la iglesia y la propia escuela. Tal mensaje según Giroux aunque transmitido de diferentes maneras, es siempre el mismo: "No piensen, -- simplemente sigan las reglas".

Alguna razón tenía Ray Bradbury 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.⁷ 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 los alumnos se refiere.

Pensar de esa manera, es forma crítica y desde la negatividad, nos llevará inevitablemente con Postman y Weingartner⁸ 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. Algunas 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 a 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 esa manera se va legitimando la voz de la autoridad, representada en el

7 Giroux, Henry A. Op. Cit. p. 8

8 Postman, Mo y Wingartner, Ch. "El Medio es el Mensaje" Evidentemente: en Olac Fuentes Molinar (ant) Crítica a la Escuela (el funcionamiento radical en Estados Unidos). SEP México, 1986. pp. 110-111.

aula por el maestro, haciendo ver como intrascendentes 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 aquéllas 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 la dicte, la señale en el libro o proporcione 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 al 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 aquel que se considera "bueno para enseñar" cuando mantiene al grupo en silencio, bajo rígidas normas de estudio y patrones de conducta previamente establecidas por él. Decimos que son "buenos resultados" cuando los alumnos nos responden lo que deseamos que nos respondan, -

cuando pliegan por completo su voluntad a la nuestra. Vista la práctica docente desde la perspectiva tradicional⁹ tendremos que aceptar estos resultados como buenos. Más observadas desde una perspectiva más crítica los rechazamos rotundamente por cuanto entendemos con Alicia Molina "que el auténtico aprendizaje no se da por asimilación pasiva, sino que se requiere de una búsqueda activa y de una participación libre"¹⁰ tanto del alumno como el maestro. Aquí es conveniente recordar a Freire cuando afirma que la educación no es la transferencia del saber, sino que más bien, "es un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados". Es conveniente recordarlo porque desmitifica al maestro como el poseedor del conocimiento y único posibilitado para transmitirlo. Lo que Alicia Molina y Freire nos dicen es que el proceso de enseñanza-aprendizaje es precisamente eso, un proceso dialéctico en el cual intervienen y participan sujetos que coordinan esfuerzos en pro de la construcción y aprehensión del conocimiento. Un proceso en el que ninguno de los interlocutores es más importante que el otro, en tanto que ambos dialogan, se cuestionan y se aproximan cada vez más al conocimiento. No en balde José Bleger rescata el neologismo "enseñaje"¹¹ para referirse al proceso en el que solidariamente se relacionan la enseñanza y el aprendizaje.

Ahora que si en dicho proceso persistimos en adjudicarle al maestro un papel diferente al que desempeña el alumno, tendremos que recurrir, por fuerza, a la categoría con que Carl R. Rogers denomina al maestro como "facilitador del aprendizaje", aclarando, empero, que la facilitación de un aprendizaje significativo implica un cambio en la práctica docente común. Un cambio que nos permita "liberar la curiosidad, permitir que las personas (en este caso alumnos) evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de indagación, abrir todo a la pregunta y a la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio aunque nunca se logre de manera total"¹². Sólo de esa manera podrán surgir verdaderos estudiantes, gente que aprenda en realidad. Tal planteamiento concuerda -

9 Ver Ciroux, Henry A. Op. Cit. p. 10

10 Molina, Alicia, Op. Cit. p. 13

11 Bleger, José: "Temas de Psicología" (Entrevistas y grupos), en Alicia Molina, Op. Cit. p. 63

12 Rogers, Carl. R. Op. Cit. p. 63

termine cuando y como 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, 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 posgrados sólo para aumentar el curriculum, pero no con la intención de que aprendamos a reflexionar y 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 que 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 desaliente, en la cual el primer paso consiste en dudar del modelo alienante" como condición indispensable para iniciar el camino hacia su transformación.¹⁴

Como podemos apreciar, esta profesión, a la que con tal fuerza nos afe--rramos y que tantas satisfacciones y descalabros nos ocasiona, puede ser la mar de sencilla o la mar de compleja; depende de como la concibamos y, más aún, de como la practiquemos. Si lo hacemos desde el tradiciona-

con la sugerencia de Postman y Weingartner en el sentido de que debemos pugnar porque la enseñanza se organice de manera que los estudiantes puedan hacer preguntas y no permanezcan únicamente escuchando y aceptando lo que el maestro dice. Enfatizan esta sugerencia argumentando que el hacer preguntas es una forma de comportamiento y que sin practicarlo no podremos producir ni aprender ningún conocimiento, en tanto que éste se produce en respuesta a las preguntas. "Un nuevo conocimiento dicen es el resultado del cuestionamiento de nuevas preguntas; a menudo un nuevo cuestionamiento de las viejas preguntas".¹³

Este planteamiento de organizar la enseñanza de manera distinta a como hasta hoy lo hemos hecho, conlleva la idea de modificar, quizá de raíz, la propia práctica de nuestro quehacer docente. Implica dejar de comprender el saber como algo ya dado y factible de ser transmitido y acumulado, para empezar a comprenderlo como una producción teórica realizada por sujetos concretos y referida a circunstancias concretas. Sujetos que buscan, con esta producción, transformar las circunstancias en que viven, a la vez que se transforman ellos también. Este cambio en la práctica docente, empero, no es nada fácil porque significa dudar de nosotros mismos y del saber que orgullosamente exhibimos a cada instante. De ahí que, temiendo a la ruptura del status que ostentamos, mostremos resistencia al abandono del marco de seguridad en que nos desenvolvemos, precisamente por el temor de vernos lanzados a una corriente de posibilidades alternas que aumentarían nuestras dudas y confusiones.

A esto es lo que más le tenemos miedo, a la duda, que nos obliga a pensar y a tomar decisiones propias, a contrariar lo establecido por el poder que impone sus criterios a nuestro propio quehacer. Y es que siempre será más fácil y tranquilo aceptar y acumular pasivamente los conocimientos que cuestionarlos desde la duda y la confusión, productos del hecho de atrevernos a pensar lo impensable y de eliminar nuestras certezas y seguridades, para interpretar nuestra experiencia desde un ángulo distinto y opuesto al tradicional.

El cambio en la práctica docente se presenta difícil también, porque los maestros hemos internalizado que todo cambio en la docencia debe ser promovido desde la cúpula del poder. Esperamos que sea la administración escolar la que de-

13 Postman, M. y Weingartner, Ch. Op. Cit. p. 113

lismo académico que considera al alumno como un recipiente al cual llenamos de conocimientos, que él tiene 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, sí, 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 confieren 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 sólo 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 acarrea. Tenemos que prepararnos para aceptar la inseguridad, y la derrota incluso, de los conocimientos que por ahora nos sostiene en el status que detectamos. 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 tenerlo 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 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.