

FORMACION DOCENTE Y SUBJETIVIDAD CUANDO LO OBVIO SE HACE ENIGMA

Elsa Gatti

“Me defino como un repasador de lo obvio” (Luis Landriscina)¹.

“Para enseñar hay que saber, para aprender hay que querer y poder. Y todos tenemos un Parnaso interior lleno de profesores que sabían mucho y nos dejaron la marca de sus conocimientos y su persona- (...)

El camino de nuestra formación, de nuestra capacitación y competencia estuvo jalonado de estos héroes santos o modelos de referencia, y de los momentos heroicos, de reconocimiento, donde se inscribieron y encarnaron en nuestro ser, para hacernos lo que somos, en momentos candorosos, promotores de gratitud. También hubo momentos de tedio y de encono, cuando esta grandeza no se logró, impasses y retrocesos en el proceso de aprendizaje.

Transformar esas peripecias en campo de reflexión pensable es la tarea específica de los educadores. A mi gusto, un campo de indagación deslumbrante, si lo obvio se hace enigma.” (Viñar: 2003, Prólogo a Gatti-Kachinsky; 2005)

Tarea nada sencilla, ésta de repasar lo obvio y convertirlo en enigma, en una época marcada por lo que se ha dado en llamar “las obsesiones pedagógicas de la modernidad”: la velocidad, la claridad, el método, la eficiencia, la completud... Pero tarea posible, sin embargo. Intentaremos demostrarlo a partir de una experiencia de formación docente, que tuvimos oportunidad de coordinar en una Universidad pública boliviana, trabajando con docentes del área quizás más reacia a incursionar en estos ámbitos habitualmente excluidos de la Academia: la científico-tecnológica.

“Probablemente desde la época de la revolución industrial-dice un cursante al que llamaremos Simón², - los hombres de ciencias y sobre todo los de ingenierías han mirado despectivamente a las ciencias humanas. El precio ha sido la tecnocratización de generaciones de profesionales y por tanto la pérdida de innumerables oportunidades de una participación más plena de los científicos y tecnólogos en el destino de nuestros pueblos. Al momento de cambiar nuestra mirada habrá que advertir a los hombres de las ciencias económicas que, en ésta su era, se lamentarán de cometer los errores que nosotros cometemos aún. En este trabajo plasmó un pequeñísimo esfuerzo para cambiar la mirada a la luz de nuestra responsabilidad como formadores.”

Dado que nuestro trabajo se desarrolló en varias instancias de las que participaron en total más de 100 docentes con formaciones y experiencias diversas, cruzaremos varias historias, narradas por los participantes como parte del trabajo final en el que se les pidió reconstruir su trayectoria docente (incluyendo su historia de aprendizaje, los escenarios y el contexto, los modelos identificatorios, los principales estímulos y los conflictos que jalonan esa historia) y reformular, a partir

¹ Entrevista de Raúl Forlán Lamarque, en diario La República: 21/07/04. 2ª Sección Pág. 41.

² Los nombres son todos ficticios. Tienen, sin embargo, significación en la historia colectiva del pueblo boliviano.

de esa reflexión , su proyecto pedagógico, incorporando los aportes teóricos trabajados en el curso, de modo de generar propuestas alternativas a las prácticas instituidas.

Un docente, -a quien identificaremos como Samuel- escribe, con una gran dosis de sinceridad y un guiño de humor:

*“Debo hidalgamente reconocer que pocas veces me he cuestionado sobre mi Proyecto Pedagógico y cuando lo he hecho, tampoco me ha importado demasiado; recién ahora, con la influencia de este curso de especialidad, se me presentan contradicciones y cuestionamientos. Estoy convencido que más he actuado con ‘voluntarismo’ que guiado por una planificación sistemática.(...) En estos días estoy aplicando algunos procedimientos en mi curso para lograr mayor participación (motivación) de los alumnos, se nota una "militante" resistencia en ellos, (...) Por otro lado, mi asignatura es integrante del plan de estudios de la Carrera, en cuya creación tengo arte y parte; al respecto no me queda otra cosa que reconocer que mi Carrera fue concebida a imagen y semejanza (sin saberlo) de la Escuela de Animales descrita magistralmente por Leo Buscaglia." (...)*³

Partimos de admitir que reconstruir su propia historia (docente, de aprendizaje) no es tarea sencilla. Se desencadenan recuerdos (bellos y de los otros), emociones, novelas familiares transmitidas y re-elaboradas permanentemente.

Sin embargo, según Carlos Fuentes (2002): *“Basta internarse en el mundo indígena de México para conocer, con asombro, la capacidad de los hombres y mujeres de los pueblos aborígenes para contar historias y rememorar mitos. (...) Tarahumaras y huicholes, mazatecos y tzotziles, poseen un extraordinario talento para recordar e imaginar sueños y pesadillas, catástrofes cósmicas y deslumbrantes renacimientos, así como los detalles minuciosos de la vida cotidiana. (...)*

*En el otro extremo se encuentra una fantasía terriblemente actualizable, el libro **Fahrenheit 451** de Ray Bradbury, en el que una dictadura, ésta sí, perfecta, prohíbe las bibliotecas, quema los libros y sin embargo no puede impedir que una tribu final de hombres y mujeres memorice la literatura del mundo, hasta que él o ella se convierten, realmente, en la **Odisea, La isla del tesoro o Las mil y una noches.***

Lo que ambas bibliotecas –una en la cabeza de un indígena de cultura puramente oral, otra en la memoria de un suprayupi posmoderno, poscomunista, poscapitalista, postodo- poseen en común es la posibilidad universal de escoger entre el silencio y la voz, la memoria y el olvido, el movimiento y la inmovilidad, la vida y la muerte. El puente entre estos opuestos es la palabra, dicha o no dicha, desdichada o feliz, escrita o para siempre en blanco, visible o invisible, decidiendo en cada sílaba, si la vida ha de continuar o si habrá de terminar para siempre”. (p. 164-5)

³ El texto al que alude Samuel pertenece al libro de Buscaglia. *“Vivir, amar y aprender”*. Fue trabajado en clase; incluso lo “representaron”. Aunque las consignas eran muy abiertas, ellos las llenaron, como es lógico, con los temas y conflictos que atraviesan su Universidad. Al retirarse, un sdocente comentó: *“Qué buena esta clase: me divertí como loco, y además... aprendí!”*

Curiosamente en este grupo parecen conjugarse las dos condiciones señaladas por Fuentes: la herencia ancestral de los pueblos indígenas y la experiencia reiterada de las dictaduras que tratan de borrar toda huella cultural. Quizás por eso mismo resultó posible la experiencia de rescatar la vida (estudiantil, docente) a través de la palabra.

1.-La importancia de llamarse Ernesto⁴

Con la perspectiva, no de reconstruir la “verdad objetiva”, sino la “histórico-vivencial”, que, como dice Donoso (1994-5), captura siempre *una parte de la mirada, rechazando su función de transparencia total*, es que nos adentramos en la lectura de las historias narradas por los docentes. Lo primero que advertimos fue el reconocimiento (¿también la idealización?) de la influencia de las figuras parentales, en el ingreso a la carrera docente, en la que muchos de ellos dicen haberse introducido, teórica y prácticamente, al lado de sus padres, maestros o profesores.

Así, por ejemplo, Ernesto escribe: *“Provengo de una familia en la que mis padres son maestros, mi madre es profesora de primaria. Mis primeros contactos con el proceso educativo de la enseñanza fueron las sesiones nocturnas que realizaba mi madre haciendo sus ‘preparaciones’, éstas eran una especie de planificación detallada de sus actividades como profesora. (...) El nombre Dewey lo escuché en esa época, en la que yo era un estudiante de los primeros cursos de la secundaria”*.

Por su parte, Antonio, un ingeniero que nació, se crió y desarrolló su primera experiencia docente en un pequeño pueblo del interior, reconoce como modelo identificador que lo marcó fuertemente, a su padre, *“... un maestro de escuela dedicado durante toda su vida, con fervor indeclinable, a la educación de los niños; me impactó para siempre su total desdén por las cosas materiales, su abnegada entrega a la docencia y su compromiso tozudo con el destino de su colectividad (...)”*

A partir de este aparente paralelismo, es muy interesante ver cómo cada uno de estos docentes cree haber recibido de sus padres una impronta muy particular, que se refleja en las respectivas trayectorias vitales y profesionales.

Ernesto señala que: *“Sin duda alguna, la educación de mis padres y el continuo contacto con lo ‘académico’ en casa, fueron creando en mí, el convencimiento de la importancia de tener la mejor educación y formación posibles, como algo que produce satisfacción íntima, personal; pero, también, como algo que permite luchar en mejores condiciones por la vida”(...)*

“Mi elección fue estudiar matemáticas, eligiendo en ese momento, mi futuro como docente.(...) Con mi flamante título de Master of Science en matemáticas, regresé a la institución en la que fui estudiante, esta vez como docente, en cumplimiento del compromiso asumido para la obtención de la beca; pero también con una auténtica vocación docente.”

⁴ Título de una célebre comedia de Oscar Wilde (1854-1900).

Antonio en cambio recuerda que su elección profesional estuvo determinada por las condiciones económicas de la familia: “*mi primer impulso fue la Filosofía, pero mi padre me demostró que la única universidad a la que su salario me permitía ingresar era la de Potosí, por su proximidad a mi pueblo de origen, por el bajo costo de vida, etc., pero en esta universidad no existía esta carrera, por lo tanto elegí la segunda opción, ingresé a la Facultad de Ingeniería. Pasado el tiempo creo que no soy tan malo como ingeniero*”

Atribuye, además, al padre, “*un hombre, con formación socialista, que había sido consecuente con sus ideas (y) se murió sin dejar nada material (...), una herencia indeleble: “mi inutilidad absoluta para producir dinero o para buscar mejores condiciones de remuneración”*”.

Cada uno intentó reconstruir su respectivo *Parnaso*, poblado -como decía Viñar- de *héroes promotores de gratitud*, por lo que nos enseñaron, pero también por lo que nos transmitieron a través de su postura ante la vida y ante el saber⁵.

Pero en el trayecto se hicieron patentes también, los *momentos de tedio y de encono*, cuando esta grandeza no se logró, *impasses* y *retrocesos* en el proceso de *aprendizaje*, generalmente vinculados a los procesos políticos que liquidaron la autonomía universitaria y matrizaron la vida académica tan profundamente que aun hoy resulta difícil de superar.

Ernesto ocupa actualmente un cargo importante en la Universidad (¿las vueltas de la vida... o la importancia de llamarse Ernesto?) Lo cierto es que sus colegas depositan en él muchas expectativas de cambio.

Una queja recurrente en los docentes, y que se visualiza como “núcleo dramático” en la institución, refiere a la sobre-politización del co-gobierno, que, al ser paritario docente-estudiantil, otorga a los estudiantes un poder mayor de control, que muchos identifican con *manipulación*, y con *niveles alarmantes de arbitrariedad y corrupción*. Algunos admiten que esto se da en una y otra dirección.

2.- El espejito y las múltiples caras de Herodes

La transmisión de confianza y la promesa de novedad, deben circular de una generación a otra, dice Lawrance Cornu, para que el proceso de transmisión (educativo) sea saludable y productor de libertad y no se configure como monótona repetición. Lo que no es fácil. Ni tan pacífico (Viñar: 2003)

Simón comenzaba su trabajo diciendo que era “*un pequeñísimo esfuerzo para cambiar la mirada a la luz de nuestra responsabilidad como formadores*”. Pero –si nos atenemos al testimonio de Viñar-, *ello no es fácil; ni tan pacífico*.

Sostiene Max Pagés (1962) que los docentes proyectamos en nuestros alumnos nuestro deseo de trascendencia; pero a la vez nuestro temor a ser desplazados, vital y profesionalmente. Los estudiantes, por su parte, nos admiran y nos rechazan al mismo tiempo; quieren aprender de nosotros y se resisten “*militantemente*” a que les transmitamos nuestro proyecto.

⁵ El tema de “la relación con el saber y las relaciones pedagógicas”, fue objeto específico de un seminario en el que trabajamos, entre otras cosas, la relación saber/género, particularmente sensible en una Facultad tradicionalmente masculina.

Cuenta el Ñato Eleuterio Fernández Huidobro⁶ que *“En largas tenidas de horas muy lerdas Zabalza contaba que en sus años mozos tuvo en Minas un compañero de liceo, pajuerano y audaz, que acorralado cierta tarde por un malvado profesor de Literatura, le afirmó en verso que Don Quijote de la Mancha, revoleando el poncho, atropelló a los Molinos de Viento al grito de: ¡Abran cancha! ¡Abran cancha que acá viene Don Quijote de la Mancha! Fue deplorablemente bochado por la supina incompetencia docente”* (La República: 22/07/04; contratapa)

Resistencia militante –diría Samuel. Pero también cuando se muestran sumisos y aplicados, los estudiantes pueden estar, consciente o inconscientemente, negándose a aprender de nosotros, al menos si admitimos que aprender es algo más que incorporar información.

El conflicto se instala en el centro de la escena cuando los estudiantes sienten que el docente quiere afirmarse, menospreciándolos, *“ninguneándolos”*, diría Galeano.

Andrés nos transmite su enfrentamiento con uno de estos docentes vacuos y pedantes: *“en el transcurso de una materia que cursaba, detecté graves errores en los conocimientos técnicos que nos transmitía el docente, agravándose con la soberbia de sus respuestas ante consultas y correcciones por parte de los estudiantes. Habiendo llegado a un punto tal de insostenibilidad de la situación, le dije que la diferencia que existía entre él y nosotros, era que tuvo la suerte de nacer antes que nosotros y lograr obtener su profesión, añadiendo el poder que esto le daba; y que si él nuevamente fuese estudiante se aplazaría en esa materia. La historia culminó en conflicto personal con el docente y tuve que aprobar la materia ante tribunal especial conformado para evaluar la materia. Hago referencia a esta anécdota particular porque la situación impactó mucho en mí y ahora que estoy en el otro lado del escenario les digo a mis alumnos que la diferencia que hay entre ellos y yo es que tuve la suerte de nacer antes, pero que las capacidades y conocimientos son relativas a cada uno de nosotros.”*

Pero al mirarse en el espejo, descubre que en los últimos tiempos algunos egresados se están convirtiendo en *“Ingenieros Discovery”*(...)

“Esta manera de ejercer la profesión se ha puesto de manifiesto últimamente tal vez porque se les ocurre que es mejor la vida “light” y que la manera de establecerse en el mercado es a través de la empresa virtual. ¡Despertad muchachos bolivianos! porque aunque vivimos en un mundo globalizado, aún en Bolivia seguimos en una dicotomía; por un lado tenemos los adelantos científicos muy cerca de nosotros, pero por otro, en nuestro medio aún se usa el arado de palo y herramientas de hace 3000 años.”

Parecería que la mirada está siempre atrapada por el conflicto generacional. Todo tiempo pasado fue mejor?

Jorge Larrosa (2000) sugiere probar a invertir la dirección instituida de la mirada. En la concepción humanista y teleológica de la educación, somos nosotros los que miramos, y al mirar definimos la infancia y la juventud. La otredad de lo que nace queda así reabsorbida en nuestra identidad y no hace sino reafirmarla. Mediante el procedimiento de invertir la mirada, la juventud deja de ser lo que miramos para constituirse en lo que nos mira y nos interpela.

⁶ Senador de la República por el MPP (EP-FA-NM)

Y la educación escapa al sueño totalitario, sea éste conservador o revolucionario, de la fabricación del futuro a través de la formación de los individuos que lo habitarán, abriéndose a la posibilidad de *un porvenir otro que el resultado de lo que sabemos, de lo que queremos, de lo que podemos o de lo que esperamos.*

*“Un sistema totalitario es un orden estable y estabilizado al que repugna la incertidumbre. Por eso el totalitarismo supone la pretensión de proyectar, planificar y fabricar el futuro aunque para eso haya que anticipar y producir también a las personas que vivirán en el futuro de modo que la continuidad del mundo quede garantizada. (...) Deberíamos preguntarnos entonces hasta qué punto toda educación entendida como la realización de un proyecto reduce la novedad de la infancia (y de la juventud) en el sentido de que la reconduce a las condiciones existentes y la hace deducible de lo que ya había. Deberíamos preguntarnos, en suma, por el alcance de esa frase célebre y provocadora que escribió el heterónimo de Antonio Machado, Juan de Mairena: **un pedagogo hubo: se llamaba Herodes.***

¿Qué significa esta identificación entre pedagogía y totalitarismo? o, dicho de otro modo, ¿cuáles son las múltiples caras de Herodes?” (Larrosa: 2000; p.171-2).

Viñar ubica este dilema en el entramado mismo de la narrativa más tradicional, y por tanto, más profundamente enraizada en nuestra cultura: en la consulta de la madrastra al espejito para saber quién es más bonito.

“Aprendamos de la moraleja de Blanca Nieves y su madrastra: Conflicto intergeneracional y guerra a muerte; como combate de la soberbia narcisista entre las generaciones”.

Pero hace de este conflicto el motor de la Historia: *“La tensión entre conservar y transformar no se produce sin sobresaltos, esto es lo que en definitiva crea y escribe la historia humana”.* (Viñar: 2003)

Como mujer, me gusta más esta imagen de “partera de la historia” que la de “madrastra y bruja” en la que la narrativa universal nos ha ubicado casi desde siempre.⁷

3.-In conclusiones

Afirmaba Paulo Freire que: *“Somos seres condicionados pero no determinados. La historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, el futuro es problemático e inexorable.*

O somos un poquito locos o no haremos nada. Si fuéramos solamente locos nada haríamos tampoco. Si fuéramos solamente sanos tampoco haríamos nada.

Solamente hay un camino para hacer algo: ser locamente sanos y sanamente locos”.

⁷. La Academia no se ha quedado atrás: *“... ya que la mujer es la razón primera del pecado, el arma del demonio, la causa de la expulsión del hombre del paraíso y de la destrucción de la antigua ley, y ya que en consecuencia hay que evitar cuidadosamente todo comercio con ella, defendemos y prohibimos expresamente que cualquiera se permita introducir una mujer, cualquiera que ella sea, aunque sea la más honesta, en esta universidad”.* (Decreto de la Universidad de Bologna, 1377).

Como *hidalgamente* reconocía Samuel, al enfrentarse a sus propias contradicciones (y a sus sanas locuras?) ya nada se ve igual; todo se torna más complejo, pero también más cuestionador y desafiante.

Si, -como dice Pagès (1962)- *enseñar es ante todo aceptar que los alumnos aprendan*, el docente debe ser capaz de salvar los obstáculos que él mismo introduce en la situación de enseñanza, y para ello debe comenzar por conocerse y aceptarse.

En esta línea de trabajo, la formación pedagógica es básicamente, un proceso de crecimiento en profundidad, que una vez iniciado, no tiene un punto de llegada; por eso hablamos de “**inconclusiones**”.

Asumiendo esto, Simón señala que el plan de reformulación de su proyecto docente que presenta es **conservador-reformista**, por las restricciones objetivas que los escenarios le imponen. Y también por las trabas que provienen de sus propias rutinas y temores. Sin embargo, -dice: *“Recupero de mi propuesta en primer lugar la voluntad de ponerla en marcha –con las dificultades y temores al fracaso que, de por sí, existen. Pero recupero también la posibilidad de dar inicio a ensayos que, sin romper con lo cotidiano (de los docentes y, sobre todo de los alumnos), abran la ruta para proseguir de manera más osada y radical en un futuro próximo; es decir, inicien una nueva cultura en la Facultad y una nueva manera de ver la enseñanza –y sobre todo el aprendizaje. Si esto resulta así, sin duda que todos hemos dado un paso significativo”*.

Tenemos la convicción de que los docentes que se involucraron en esta aventura, al “cambiar la mirada” han percibido la punta del iceberg y están dispuestos a sumergirse en las aguas, no siempre plácidas de la docencia universitaria, sin rehuir los riesgos que ello implica y reconociendo que -como decía El Principito- *“la verdad es invisible a los ojos”*.

Nos recuerda Carlos Fuentes que: *“Don Quijote es un lector. Más bien dicho su lectura es su locura. (...) Pero hay un momento extraordinario en que Don Quijote, el voraz lector, descubre que él, el lector, también es leído.(...) En Barcelona, Don Quijote, paseándose por la ciudad condal, ve un letrado que dice: ‘Aquí se imprimen libros’, entra y observa el trabajo de la imprenta, ‘viendo tirar en una parte, corregir en otra, componer en ésta, enmendar en aquella’, hasta darse cuenta de que lo que allí se está imprimiendo es su propia novela, **El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha**, un libro donde, para asombro de Sancho, se cuentan cosas que sólo él y su amo se dijeron, secretos que ahora la impresión y la lectura hacen públicos, sujetando a los protagonistas de la historia al conocimiento y al examen críticos, democráticos. Ha muerto la escolástica. Ha nacido el libre examen”*.(Fuentes:2002; p.162-3)

A los Quijotes de esta historia, (Samuel, Simón, Antonio, Andrés, Ernesto...) que hidalga y generosamente nos ofrecieron sus secretos, sueños y delirios, nuestro profundo agradecimiento por habernos permitido bucear en las profundidades de su (nuestro) ser docente; a ellos va dedicado con mucho afecto y reconocimiento, este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Donoso, J. (1994-95): *Conjeturas sobre la memoria de mi tribu*. Santiago de Chile: Alfaguara, 1996.
- Fuentes, C. (2002): *En esto creo*. Buenos Aires: Planeta/ Seix Barral.
- Larrosa, J. (2000): *Pedagogía profana*. Bs. As.: Novedades educativas.
- Pagès, M. (1962): “Reflexiones sobre la relación maestro-alumno”. Publicado en: *L'éducation Nationale* N°22. Traducción española: *Pedagogía y Psicología de los grupos*. Barcelona: Nova Terra, 1976.
- Viñar, M. (2003): “Genealogía y tradiciones en el quehacer universitario”. Prólogo a: Gatti, E.-Kachinovsky, A. (2005): *Historias del aula universitaria*. Mvdeo. Psicolibros, en prensa