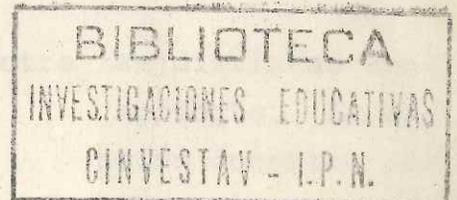


CENTRO DE INVESTIGACION Y DE ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITECNICO NACIONAL

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

"LA EXPERIENCIA DOCENTE"

T E S I S



Que para obtener el grado de Maestro en Ciencias
en la Especialidad de Educación

P r e s e n t a

Maestro en Psicología Educativa

César Ramón Carrizales Retamoza

Director de Tesis:
M. en C. Rafael Quiroz Estrada

Septiembre, 1985

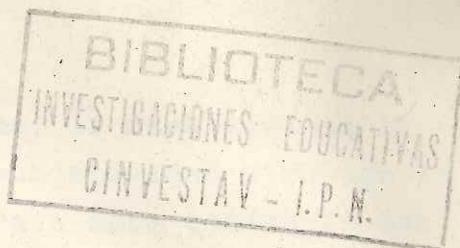
I N D I C E

PAG.

INTRODUCCION	2
Capítulo I: PRACTICA DOCENTE MITOS Y UTOPIAS.	<u>12</u>
El mito de una educación sin mitos	<u>12</u>
La función alienante de la utopía	<u>15</u>
Capítulo II: ALIENACION DE LA EXPERIEN- CIA DOCENTE	<u>20</u>
Ideología de la experien- cia docente	<u>21</u>
La experiencia y el compor- tamiento docente	<u>25</u>
Lo paradójico de la prác- tica docente	<u>29</u>
Negar la posibilidad de ne- gar al ideal	<u>31</u>
La ignorancia de lo simple	<u>33</u>
Cambio de la práctica do- cente	<u>35</u>
Pensar lo impensable . . .	<u>37</u>
Capítulo III: LA ELITE Y LOS DOCENTES . .	<u>41</u>
Consenso por coincidencia ..	<u>42</u>
Estructura del modelo hege- mónico	<u>44</u>
A través del modelo habla la razón	<u>45</u>
Contradicciones entre la élite y la práctica docente	<u>47</u>
Téndencias elitistas . . .	<u>48</u>

	Burocracia y T�cnocracia: un solo discruso	<u>51</u>
Capítulo IV:	DIALECTICA DE LA EXPERIEN- CIA Y EXPERIENCIA DIALEC- TICA.	<u>55</u>
	Dialéctica de la experien- cia.	<u>55</u>
	Teoría y práctica: dos perspectivas	<u>56</u>
	Experiencia dialéctica	<u>59</u>
Capítulo V:	SUBJETIVIDAD Y RUPTURA EN LA PRACTICA DOCENTE.	<u>64</u>
	Relación de seguridad e inseguridad	<u>65</u>
	Los olvidos y Las simpli- ficaciones	67
	Ruptura de la subjetivi- dad	<u>73</u>
	Consideraciones referen- tes a la teoría de la ruptura de la experiencia docente	<u>74</u>
	La confusión en la teoría del cambio	<u>77</u>
Indice		<u>85</u>

INTRODUCCION



El trabajo docente es una de esas actividades que se prestan para la apología, los calificativos subjetivistas abundan y se extienden desde el sentido común hasta la pedagogía tradicional, pasando también por los discursos de política educativa.

Tras las semejanzas o diferencias entre las distintas apolo- gías se encuentra lo común, es decir, la apología. La apolo- gía es una tendencia a mitologizar la función docente, por ello la figura del profesor es atractiva para vestirla de ilusiones, para edificar utopías, en fin, para adornarla de virtudes que no le corresponden.

Ha sido de mi interés analizar el modelo apologizado, mas no el quedarme en señalar su expresión empírica, sino buscar la es- tructura esencial del modelo, así como sus tendencias alienante y hegemónica. No pretendo explicar la génesis social del mode- lo, aún cuando hago constante referencia a su carácter social, sino ver a la sociedad en la misma subjetividad, pues el poder no sólo domina desde el exterior —clase social, Estado—, si- no que elabora su dominación en la misma conciencia del domina- do. Así pues este es un estudio de la subjetividad del docente, y por ende del poder que se localiza en ella.

No es lo mismo subjetividad y subjetivismo. La primera hace re- ferencia a la conciencia, a los afectos, emociones, creencias, dudas, seguridades, inseguridades, etc., en cambio, el segundo es una tendencia que piensa lo social haciendo énfasis en lo determinante de la subjetividad, son la voluntad, el interés, la capacidad, el tezón, lo que explica al comportamiento, gene- ralmente el subjetivismo elimina a lo social de la subjetividad, dándole a ésta independencia y determinancia sobre lo social.

También intento alejarme del objetivismo, la otra cara de la misma moneda, el objetivismo niega la subjetividad o cuando la reconoce es para restarle presencia. Para esta tendencia son las estructuras sociales las que determinan el hacer docente, también se dice, que son las estructuras institucionales las que absorben la conciencia de los profesores. Así la subjetividad queda ausente y disuelta en las estructuras objetivas, sean éstas: relaciones jerárquicas, reglamentos, planes, libros de texto, etcétera.

Dice Ténti "Las ciencias de la educación necesitan construir una teoría de la práctica docente que incorpore, tanto los elementos subjetivos, como objetivos de la acción. Esto no se debe entender como una incitación al eclecticismo, ésto es a la agregación arbitraria de elementos conceptuales antagónicos".* Ciertamente, una teoría integral de la práctica docente —en permanente proceso de construcción— requiere eliminar tanto el subjetivismo como el objetivismo que por su parcialidad se muestran insuficientes para asumir la tarea de la transformación.

Para analizar la subjetividad —localizando en ella el poder social— se requiere de conceptos pertinentes a la dominación subjetiva, así, la experiencia docente se analiza en este trabajo, desde tres tendencias: alienación, hegemonía y esencia. Alienación, ya que en la experiencia radica un modelo de docente impensable, o sea su marco interpretativo, y en él se expresa la dominación social generando una interpretación fenomenológica que sustituye el posible conocimiento de lo real. Hegemónica, por ser una experiencia docente de carácter transindividual que contiene imágenes producidas y aceptadas socialmente. Esencial, por su carácter orientador de las prácticas y por su presencia como tendencia en la experiencia transindividual del docente.

* Robert Ayala, Ténti y Follari; analizan "Alienación y cambio en la práctica docente" de Carrizales. Foro Universitario No. 48.

Dos son los riesgos que intento evitar: uno de ellos es el empirismo que describe lo que observa, que cree lo que ve; *yo soy* *yo* dice el docente y el investigador da testimonio de lo presenciado, para evitarlo es constante la pregunta ¿quién habla a través del docente? Respondiendo que a través del docente habla un poder constituido por la estructura interpretativa de la experiencia alienada, esta experiencia hace suyo un modelo que orienta la práctica docente hacia un debe ser social. El otro riesgo es el de partir de un *deber ser* oficial, propio de las élites burocráticas y tecnocráticas que creen ser expertas en pensar por los demás y en el recorrido que los docentes deben seguir para llegar al modelo, es decir, *ser como se debe ser*.

Su identificación con el modelo da seguridad al docente, le proporciona la certeza de saber cómo quiere ser. Pero también la certeza en el modelo proporciona inseguridad al *no ser como se debe ser*. Esta doble relación, de seguridad en el *deber ser* e inseguridad en lo *que soy* expresa una contradicción entre el modelo y ciertos elementos de cuestionamiento existentes en el conocimiento que de sus prácticas tiene el profesor.

En concepto cambio, como todo concepto que se refiere a lo social, tiene diversos usos, por ello requiere precisarse ¿de qué cambio hablamos? Cambio para conservar o cambio para transformar, no cualquier cambio se orienta contra el poder, *no soy pero quiero llegar a ser un buen profesor*; ésto puede ser pensado desde la perspectiva de la alienación, estos cambios buscan conservar al poder, sobre todo al poder existente en la subjetividad, que es impensable, pues no es objeto del pensar. El poder tolera los cambios cuando no atentan contra él y los combate cuando implican su propia transformación. Así el cambio debe orientarse hacia la subjetividad, localizar en ella al poder, es decir, *pensar lo impensable*.

Al analizar esta relación entre subjetividad y poder surge un problema ¿cómo romper la circularidad de la alienación que ni el subjetivismo ni el objetivismo han logrado? La ruptura de la subjetividad no sólo es un problema que se resuelve con transformar las estructuras sociales, ni con la ilusión de que es posible transformar la subjetividad sin transformar la sociedad que la produce y que en ella se expresa, pues como señala Follari "podría olvidarse que de buenas intenciones, y de sueños de la razón, han surgido también monstruos detestables y sociedades totalitarias"*. Con estas limitantes debe leerse la ruptura de la subjetividad, pensando, desde luego, en que me refiero a la tarea común que nos embarga: desalienar la práctica o reeducar al educador.

En "Alienación de la Experiencia docente" he pretendido desmistificar las apologías que con frecuencia se hacen de la experiencia, para ello construí un marco conceptual que me permitiera explicar la estructura y funcionamiento de la experiencia al mismo tiempo que encontrar en la conciencia de los profesores, tanto el modelo hegemónico (empírico) y a su estructura productora a nivel subjetivo. El primero fue fácil localizarlo, bastó preguntar ¿cuáles son las cualidades de un buen profesor? para que expresaran el ideal. Mas la alienación no se reduce al conocimiento empíricamente detectable (comportamiento) sino su eficacia radica en su dominio del marco interpretativo de la experiencia, el cual generalmente no es objeto del pensar, este marco se refiere al ¿cómo se piensa? aspecto que desde mi punto de vista es básico cuando se aspira al cambio en la práctica docente.

La que califiqué como la parte oculta del modelo, la fui construyendo a partir del análisis abstracto del comportamiento docente, pues ésta es una expresión de la experiencia, mas

* Ibid.

una expresión no refleja, ni mecánica, sino por el contrario con fuerte carga mimética; sin embargo, sólo a partir del análisis del comportamiento, de sus certezas, seguridades, inseguridades, dudas, confusiones, resistencias, etcétera, pude obtener las referencias empíricas que me permitieron elaborar la estructura significativa que las trascendiera, la estructura interpretativa (valores, lógica, cognoscitiva) de la experiencia.

Esta reflexión de la subjetividad docente, es el eje que está presente en los diversos capítulos de esta tesis.

En los trabajos que se refieren a las élites, continué con el estudio del modelo hegemónico en los niveles ya mencionados incorporando un nuevo elemento, la relación entre las élites y los docentes, algunas de las ideas que están presentes en estas partes son: a). si bien la élite es reducida con respecto a los poseedores de las prácticas educativas, no es esa cualidad la que le proporciona su carácter, sino su separación de ellas; b). lo absurdo de su función está en que planea lo ajeno y frecuentemente lo desconocido, es decir, las prácticas; c). generalmente buscan rescatarlas, en particular a aquellos elementos empíricamente detectables *yo soy yo* traduciéndolos a su lenguaje *haz por tí lo mismo que yo quiero para tí*, así lo que recuperan es una versión espontánea e inmediata de carácter fenoménico; d). a partir de una relación de identificación entre las élites y los docentes con el modelo hegemónico hoy se busca la coincidencia, máxima eficiencia de la alienación y aspiración de eficacia del trabajo de los élites; e). el problema, tanto de la élite como el de la práctica alienada del docente, no consiste en que tengan un modelo que los identifica, sino en la condición alienada de éste y por ende de la élite y de la práctica; f). la coincidencia se da en relaciones de poder, por ello tras la aparente coincidencia está la imposición de

una razón; g). si bien la perspectiva buro-tecno-crática no representa una alternativa desalienante, tampoco la representa el populismo democrático, pues ambos, quizás, con diferentes aspiraciones, utilizan medios semejantes y finales igualmente felices *el docente piensa por sí mismo, démosle lo que pide.*

Asimismo señalé que las caracterizaciones que hago son tendencias que se expresan con mayor o menor presencia en las instancias que planean directa o indirectamente la formación de los profesores, y que en ellas existen diversos tipos de contradicciones, por lo que las tendencias buro-tecno-crática y populista están presentes en contextos conflictivos.

Por último están los capítulos que se refieren a la dialéctica y a la ruptura de la experiencia. Cuando se me invitó a coordinar una especialización en investigación educativa (Sede León, Guanajuto) tenía elaborados los trabajos ya comentados por lo que me dí a la tarea de pensar en la posibilidad del cambio de la subjetividad alienada, fue así que incorporé la experiencia dialéctica en la cual alienación y desalienación son contrarios, que no buscan su equilibrio en la unidad, sino que expresan su desequilibrio de fuerzas en la hegemonía de la primera sobre la segunda; asimismo, utilicé el concepto de totalidad para el análisis de la subjetividad; ambas categorías —contradicción y totalidad— me presentaban un panorama sin regularidades en la subjetividad, y así reivindicar la praxis como perspectiva de ruptura con el poder (alienación subjetiva).

Así pues, estos últimos capítulos son continuación de los anteriores, sin embargo, se distinguen de ellos, en que mi pretensión fue ensayar la ortodoxa frase de reeducar al educador. Los resultados son muy modestos comparados con lo pretensioso de la aspiración, y sin embargo, las ideas de: experiencia alienada, ruptura de la subjetividad, valor pedagógico de la

duda y la confusión, concebir la dialéctica como ética y lógica desalienante, etcétera; me alientan a no abandonar esta manera de interpretar y de practicar la docencia.

Respecto a los conceptos.

La conceptualización que utilizo, está centrada en dos categorías: dialéctica y alienación; por ello están presentes de principio a fin, y además les dedico capítulos especiales. Mas haré algunas precisiones que me permitan explicitar el contexto teórico en que me desenvuelvo. He intentado ser fiel al principio dialéctico de estar en contra de todo inmovilismo conceptual, de toda petrificación teórica y metodológica, de tal manera que si la realidad social es dialéctica, los métodos y las teorías que aspiran a dar cuenta de ella también lo son. Este principio opera para todos los conceptos que utilizo, pues si bien, por un lado los construí a partir de influencias localizables, por otro, en ningún momento paré la elaboración propia para buscar la paternidad paradigmática. En este sentido coincidí con Gurvitch cuando señala "La verdadera tarea del método dialéctico, sería la destrucción de todos los conceptos adquiridos y cristalizados, con miras a impedir su momificación... La dialéctica considerada en todos sus aspectos, es quebrantamiento de toda estabilización aparente en la realidad y en el conocimiento —destruyendo en éste toda fórmula petrificada—. Es una lucha contra la estabilidad artificial en lo real como en lo conceptual"*.

El contexto teórico de la influencia está integrado, respecto a la dialéctica, por la interpretación que hace de ella Lucien Goldman con la connotación de que las cualidades dialécticas que él destaca —transindividual, totalidad, contradicción y praxis— están

* GURVITCH, Georges. Dialéctica y Sociología. Universidad Central de Venezuela, 1975.

pensadas en este trabajo, en el ámbito de la subjetividad al estilo del existencialismo, sartreano mas distinguiéndome de él en que a la subjetividad la considero colectiva e individual y no sólo individual, asimismo discrepo de su concepción marcadamente pesimista. En el campo de la psicología es Roland Laing, uno de los teóricos que recupera la dialéctica de la subjetividad sartreana llevándola al campo de la psiquiatría ¿paradoja del antipsiquiatra? Mas la estructura y funcionamiento de la experiencia en este trabajo no es semejante a la de Laing, Laing caracteriza a la experiencia como "la percepción, la fantasía, los ensueños, la imaginación, la memoria y los sueños son diferentes modalidades de la experiencia"*; en cambio las modalidades que yo elaboro son: cognoscitiva, valorativa y lógica; con estos conceptos elaboro una estructura interpretativa, al estilo de Goldman, mas agregándole el concepto de alienación como extrañamiento dominante en el ¿cómo pienso? Es decir, como dominación ajena inserta en la subjetividad; a la alienación no la considero como un poder de dominación absoluta pues la práctica docente posee contradicciones, mas éstas no están en el interior de la tendencia alienada sino como su antagonismo en la subjetividad.

Dialéctica y alienación son dos conceptos contradictorios que me permiten analizar la experiencia docente desde la perspectiva transindividual, buscando lo común en lo diverso. El poder radica en la estructura interpretativa y si bien tiene una expresión individual, por ende diversa, también posee elementos comunes, colectivos y son en éstos donde radica su eficacia hegemónica.

La hegemonía alienante subjetiva tiende a eliminar lo singular y a estereotipar modelos y estructuras interpretativas; es pre-

* LAING, Roland. La política de la experiencia. Editorial Grijalbo, Barcelona, España, 1983.

cisamente la experiencia alienada quien tiende a petrificar las maneras de: interpretar, los proyectos y los mismos comportamientos.

El concepto hegemonía no está tratado íntegramente en la perspectiva Gramsciana, la hegemonía no es en este trabajo un poder exterior entre la sociedad política y la sociedad civil, o entre las clases. Esto no niega que el poder de la subjetividad se imbrique con las estructuras objetivas de la institución escolar y ambas con el poder estatal, partidario y de clases. Sin embargo, en este trabajo no estudio la hegemonía como relación de poder exterior, sino que intento penetrar en las astucias del poder que a nivel subjetivo adquiere su propia especificidad. Forzando un poco esta argumentación diré que el concepto hegemonía, como dominación en el conocimiento, sí tuvo en Gramsci presencia, pero no en el sentido de penetrar en la lectura específica del poder en la subjetividad sino en un enfoque de reforma intelectual y moral. Sin duda en esta interpretación del filósofo de la praxis se encuentra una concepción de hegemonía que abarca además de las estructuras económicas y políticas a los modos de conocer*. Esta breve reflexión sobre los conceptos que utilizo viene a confirmar mi convicción respecto a la dialéctica del conocimiento, de su lucha intransigente contra la dogmatización contra toda petrificación conceptual. En todo caso, estos conceptos los construyo a partir de la aspiración de imbricar la dialéctica de lo real —en este caso la subjetividad docente— con la dialéctica conceptual que busca penetrar en su comprensión.

Por último señalaré que en este trabajo, el análisis y por ende la crítica van dirigidas tanto hacia el poder radicado en la experiencia docente como hacia las élites encargadas de

* GRUPPI, Luciano. El concepto de hegemonía en Gramsci. Ediciones de Cultura Popular. México, 1978.

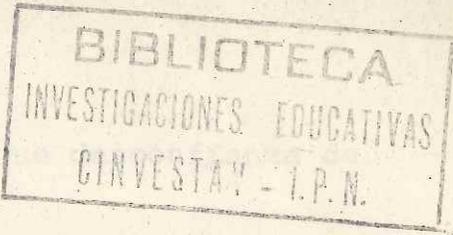
formar a los profesores. Elaboro a partir de diversas experiencias empíricas lo que he calificado como un marco interpretativo de la experiencia, al cual califico de alienado por la manera deformada —ahistórica, fragmentada, modelizada e individualista— en que el docente se percibe, esta elaboración conceptual es de carácter tendencial, pues ningún docente es fiel calca de ella, como tendencia que es, está presente con diferente grado de dominación y de contradicción en cada profesor. También a nivel de tendencia, elaboro la perspectiva dialéctica de la experiencia, al cual lo califico de antagónico a la experiencia alienada.

La interrogante que siempre tengo presente es ¿cómo está estructurado y cómo funciona el poder en la experiencia docente?

bien como comportamiento, en ambos lo falso es real. Finalmente la ideología falsa —alienante— es la que sustenta a este tipo de comportamiento.

El mito es una deformación cuyo poder está en la fe, la fe en el mito implica la tranquilidad y seguridad intelectual, pues la fe en el mito elimina toda duda, de ahí que el mito sea tan fiable para quien lo profesa.

Antes los mitos en abundancia, cada época, hasta hoy, se construyeron los mitos. Los poderes localizan en la economía, en la política, en la cultura, en fin, nada escapa de ellos. No es que todos los conocimientos sean mitos, lo que señala es que abundan y que existen en toda manifestación humana. Los mitos se producen históricamente, cambian su significado en el contexto concreto, es más, son parte de cada contexto histórico-concreto. Los mitos de hoy se han sofisticado, se mezclan y confunden con discursos culturales, se vierten de verdades, se dicen objetivos y hasta llegan a autocalificarse como científicos. Existen más mitos en las ciencias humanas que ciencias de



CAPITULO I

PRACTICA DOCENTE: MITOS Y UTOPIAS

El mito de una educación sin mitos.

Al comportamiento, con frecuencia, se le puede caracterizar como pseudocomportamientos, esto es, cuando sus fundamentos, son falsos. Ver la realidad de manera deformada implica desenvolverse en ella con comportamientos que aunque existen, se caracterizan por su falsedad. Falsedad no significa inexistencia, lo falso existe, es real, pues lo falso es una ideología que tiene razón de existir; no sólo existe como ideología sino también como comportamiento, en ambos, lo falso es real. Precisamente la ideología falsa —alienante— es la que sustenta a este tipo de comportamiento.

El mito es una deformación cuyo poder está en la fé, la fé en el mito implica la tranquilidad y la seguridad intelectual pues la fé en el mito elimina toda duda; de ahí que el mito sea infalible para quien lo profesa.

Mitos los hay en abundancia, cada época, hasta hoy, a construido los suyos. Los podemos localizar en la economía, en la política, en la cultura, en fin, nada escapa de ellos. No, no es que todos los concomientos sean mitos; lo que señalo, es que abundan y que existen en toda manifestación humana. Los mitos se producen históricamente, adquieren su significado en el contexto concreto, es más, son parte de cada contexto histórico-concreto. Los mitos de hoy se han sofisticado, se mezclan y confunden con discursos culturales, se visten de verdades, se dicen objetivos y hasta llegan a autocalificarse como científicos. Existen más mitos en las ciencias humanas que ciencia de

los mitos; más fidelidad en los mitos, que desconfianza de ellos.

Contrario a lo que generalmente se piensa, de que la educación está o debe estar libre de mitos, me parece que esa creencia es precisamente un mito, el mito de la educación sin mitos.

Las teorías educativas son ricas en mitos, ésto es posible debido a su naturaleza. La naturaleza de lo educativo se sustenta en la noción de naturaleza que se tenga del hombre, es así que cuando la naturaleza del hombre se concibe ahistórica, innata, fragmentada o apolítica también se están construyendo los mitos en las teorías educativas. Las teorías educativas que se sustentan en concepciones mitológicas de la naturaleza humana, parten del pseudoconocimiento del hombre concreto y buscan formar hombres que armonicen la teoría (mitos), con la práctica; de ahí, que tanto les preocupe a las teorías educativas hacer coincidir la teoría y la práctica, pues en esa coincidencia radica su valor social.

Decía ya, que la teoría educativa es abundante en mitos, ello también es demostrable en las funciones optimistas que se le asignan a la educación; entre más grande sea la deshumanización, entre más miserable se vuelve el ser, de más mitos educativos se aliena.

El mito del optimismo educativo, plantea al futuro hombre nuevo. La construcción del hombre nuevo, es, para muchos, la misión de la educación. La misma idea del hombre nuevo es un mito*. Aspirar a transformar al hombre, no es aspirar a un hombre nuevo, lo transformado no pierde su historia, ni es un producto nuevo en la historia, el hombre nuevo en la historia es un

* Me refiero a la construcción de un hombre nuevo como una idealización alejada de la realidad.

mito, posiblemente el más divino de ellos pues representa la fé en la creación. La transformación es el ejemplo dialéctico de la historia, lo nuevo es el ejemplo milagroso de la ahistoria. Lo nuevo es lo que sucede sin historia, es lo explicable desde la fé, pero inexplicable desde la historia.

La teoría educativa cuando está orientada hacia la descalificación de la práctica docente, cuando aspira a formar a este hombre nuevo, tiene fé en que el milagro se realice; busca producir por su voluntad al hombre que le gustaría que existiera, esa es precisamente la esencia de un mito. Anteriormente señalé que los mitos se manifiestan en comportamientos, ahora agregaré, que cuando la ideología se transforma resiente una doble distorsión. La primera, está en su carácter deformado de la realidad (distorsión cognoscitiva); la segunda, radice en que el comportamiento no corresponde reflejamente con el mito, pues, el milagro del hombre nuevo no se realiza. Si bien, el mito del hombre nuevo, produce prácticas pedagógicas que tienen por sustento al objetivo milagroso, esas prácticas pedagógicas, paradójicamente, atan al ser a circunstancias opresivas profundamente alejadas de su mito del hombre nuevo; de ahí, que la unidad del objetivo teórico —hombre nuevo— con la práctica, sea tan utópica.

No sólo a las teorías educativas que aspiran al hombre nuevo se le pueden calificar como mito, también lo son aquellas que se caracterizan por su pesimismo, éstas muestran la otra cara de la moneda; si bien no ofrecen formar lo nuevo, sí se unden en la angustia de la hipercrítica; hablan del irreparable mal de formar seres alienados y esperan que el hombre se transforme en lo económico, o en lo político, para que después se transforme la educación. Esta teoría se viste de un fragmento realista pues sostiene que la educación forma al hombre alienado el cual está a la vista de quienes puedan verlo; de ahí, que la unidad

de la teoría con la práctica sea evidente.

Desde esta perspectiva teórica el mito es denunciado, pero reconocido por su poder, casi admirado por su eficiencia. Al docente se le trata como eficiente marioneta reproductora de la ideología dominante; insisto, es la otra cara de la moneda, pero de la misma moneda. Desde esta perspectiva la educación no se propone formar lo nuevo, por el contrario, lo que hace es reproducir lo conservador, la antítesis de lo nuevo. Ambas corrientes del pensamiento educativo tiene los mismos errores metodológicos: una visión fragmentada (abstracta) del ser y la eliminación de la contradicción de sus construcciones teóricas.

La función alienante de la utopía.

Hablar de utopías es todo un riesgo pues con frecuencia se usan para descalificar a priori concepciones que no se comparten. Cuando nos señalan a alguna teoría como utópica nos predisponen a rechazarla por falsa, abstracta, parcial e irrealizable. Ciertamente, el concepto utopía se presta a un uso reflexivo y manipulante, de ahí pues, la conveniencia de su utilización con una definición precisa; de hacerlo así sus ventajas son considerables pues nos permite distinguir efectivamente lo que —desde una determinada posición— se considera cierto o posible.

Las utopías tienen diversos orígenes y formas de manifestarse aún cuando tengan en común su imposibilidad de realizarse. En la economía, en la política, en la cultura y en la educación las utopías no son cosa del pasado, son actuales y en particular en la educación son abundantes.

Este tipo de utopía es uno de los contenidos de la alienación, radica en la experiencia y tiene por función sustituir al cono-

cimiento de lo real por lo fantasioso, pero lo fantasioso no es percibido por el creyente de la utopía, para él es una verdad o un deseo posible de realizar.

En las líneas siguientes caracterizo dos tipos de utopías existentes en la práctica docente: la que produce espontáneamente el propio docente y aquella elaborada para la manipulación de su pensar y hacer.

La utopía espontánea se orienta hacia el deber ser. Es frecuente encontrar profesores que al no explicarse lo que la realidad es y, paralelamente, al estar en desacuerdo con lo que perciben, describen lo que les gustaría que la realidad fuera*. Este tipo de utopía se puede calificar de relativamente espontánea, pues: por un lado, es producto de la experiencia individual sin conciencia concreta y en estado de inconformidad; por el otro, es producida socialmente y aprendida por cada docente quien al reproducirla está expresando la formación recibida.

La utopía espontánea es, al mismo tiempo, una fantasía crítica y un lamento pues, como ya señalé, se elabora por inconformidad con el orden social, pero carece del conocimiento concreto de la misma; por ejemplo es el caso de aquellos docentes que ven en la falta de escolaridad del pueblo el origen de su pobreza, o localizan en las fallas de los gobernantes la génesis de los problemas sociales, o sobrevaloran su función de guías para el progreso de las nuevas generaciones. Este tipo de utopía puede generar manifestaciones generalizadas de inconformidad, posee elementos de insurrección pero obviamente carece de sustento teórico y de posibilidades de transformar (1).

La producción de utopías, relativamente, espontáneas se realiza

* No descarto que ciertos sectores de la élite tecnocrática, sobre todo aquellos de poca politización, entren en este tipo de utopías.

(1) Ver D'Hondt. Ideología de la ruptura. Premio Editorial, México, 1983.

desde el marco valorativo de la experiencia, de ahí que el carácter espontáneo aún sea únicamente en cuanto a que su elaboración da, superficialmente, la impresión de que fuera realizado por el propio docente. Sin embargo, su marco valorativo ha sido formado por su socialización, por ello, la producción espontánea de utopías, es en realidad, una producción social de las mismas, ocultado este proceso por el disfraz alienante de la individualidad.

La utopía para la manipulación se elabora con conocimiento de su destino, los que las elaboran —la élite— generalmente no creen en ellas, su objetivo es sustituir el conocimiento de la realidad con una versión deformada de la misma, por ejemplo, sostener que "la educación es determinante para el desarrollo social" o que "la cohesión y armonía social se logra formando buenos y responsables ciudadanos" o que "en el profesor radica fundamentalmente la calidad de la educación".

Es, me parece, distinguible cuando una utopía se elabora espontáneamente como crítica idealista a la realidad o con fines de manipulación, en este último caso el elemento crítico no existe.

La utopía para manipular se transforma paralelamente al desarrollo social, en la medida que crecen los grandes problemas, que las necesidades de organización y control social se multiplican, las utopías se reelaboran también, adquieren un lenguaje técnico, se sustentan en la planeación, se aspira con ellas a la ilusión del neoperfeccionamiento social. A la planeación y a la administración las presentan como los nuevos mesías.

Estas utopías con frecuencia son cuestionadas por el sentido común, el cual intuye que los viejos problemas sociales —cada vez más agudos— ahora tienen una nueva promesa de solución,

ahora sí, la educación: "Se vinculará con la industria", coadyuvará a eliminar las desigualdades sociales", "impulsará la movilidad social"; antiguas promesas, pero ahora, insertas en programas de trabajo con metas a corto, mediano y largo plazo.

Ambos tipos de utopías se caracterizan por su dogmatismo, en ellas —sobre todo en la segunda— es frecuente la extrapolación histórica de conocimientos ya sean con fines supuestamente explicativos o técnicos*. Toda teoría social y la educativa se ha realizado en lugares y momentos concretos, de ahí, que un aspecto de su validez corresponda a su contexto y no a otro. La tendencia a generalizar y por lo tanto a deshistorizar al conocimiento es muy atractiva mas también muy riesgosa, pues es el camino más seguro hacia la dogmatización. Señalar que la educación adapta, perpetua y cohesiona a la sociedad, o que reproduce a la ideología dominante y la fuerza de trabajo altamente calificado, o que el Estado es sociedad política más sociedad civil y es en esta última donde se ejercita la hegemonía, etcétera; al hacer nuestras estas teorías sin pasarlas por una reflexión histórica y actual nos lleva a la defensa o al rechazo místico. Cada aporte a la teoría social tiene una razón histórica de ser, cada pensador expresa el avance y paga el costo de su tiempo, pues está inmerso en un determinado desarrollo de la teoría social y tiene un interlocutor concreto en un diálogo con su tiempo. De ahí que las diversas tesis sobre la educación más que repetirse como verdades universales —aún cuando se precise que se refieren a la formación social capitalista— requieren analizarse tanto a la luz de las condiciones históricas en que se produjeron como a partir de nuestra propia realidad; de no ser así se dogmatizan convirtiéndose en nuevas utopías.

* Todo conocimiento es susceptible de convertirse en dogma cuando su validez se generaliza más allá de las condiciones histórico-concretas en que se produce; al realizarse tal generalización, la fé viene a sustituir a la asimilación crítica del saber.

El mito es lo común a estos tipos de utopías y aun cuando ésta no se plasme mecánicamente si debemos considerar que se expresa en comportamientos. La aspiración a la unidad de la teoría con la práctica requiere desalienarse pues todo mito y toda utopía no sólo aspiran a convertirse en práctica sino que, además, parcialmente, lo logran. Para transformar la práctica docente se requiere de una teoría transformada pues con una ideología alienada, aspirar a la transformación es también un mito.

La ideología de la práctica docente alienada, como ya lo he señalado, se caracteriza por: deshistorizar, fragmentar, despolitizar, unir la teoría alienada con la práctica alienada y por lo tanto en sustituir al posible conocimiento dialéctico de la práctica educativa por una visión mitológica y utópica de la misma, producto ésta, del marco interpretativo alienado a la experiencia.

En las siguientes páginas analizo a la experiencia que elabora los mitos; al mismo tiempo que busco desmistificar a la experiencia —alienada— del docente en relación a la alta valoración transformadora que cierto empirismo en alianza con la ideología dominante le otorgan.

CAPITULO II

ALIENACION DE LA EXPERIENCIA DOCENTE

Los mitos que caracterizan a la figura del profesor son abundantes, la función docente es atractiva para vestirla de ilusiones, para edificar utopías, en fin, para adornarla de virtudes que no le corresponden.

Mi intención en este trabajo es desmitificar las nociones de práctica docente, señalar su carácter alienado y alienador del pensar y el hacer del educador, me parece que éste es un paso fundamental para su transformación.

La intención generalizada —pues muchos la compartimos— es conocer y cambiar la práctica de los educadores, pero, ¿qué buscamos cambiar? Generalmente se responde que de lo que se trata es cambiar al docente porque su práctica es deficiente, pero, ¿en qué consiste tal deficiencia? Estas son las interrogantes que busco responder, para ello elaboro un conjunto de categorías (ideología de la experiencia alienada, hegemonía en el pensar y el hacer, seudocomportamiento docente, paradojas de la práctica docente, cambiar para conservar y cambiar para transformar) que me guían hacia una conceptualización "irreverente"; pues atentar contra los mitos sacralizados y ritualizados, convertidos en verdades y en comportamientos, y creídos por los "normales", es considerado como una irreverencia.

Ultimamente se ha puesto de moda la idea de que para mejorar la formación de los profesores se requiere "recuperar la práctica docente", me parece que si tal "recuperación" no va acompañada de una conceptualización desmitificadora, lo que sucederá es que la práctica docente será conceptualizada en

armonía con su contexto alienado. Por tanto, no se trata solo de poner la práctica docente en el centro de la formación de profesores, sino fundamentalmente de reconceptualizarla sobre bases distintas a las actuales.

En tal reconceptualización debe participar el docente, es él quien debe transitar su crisis, lo que significa: "dejar de creer en lo que he creído, dejar de pensar como he pensado y dejar de hacer como he hecho"; pues de no ser así, si la reconceptualización les llega del exterior, la interpretarán desde su marco interpretativo alienado. No es posible que la transformación la realicen si la propuesta les llega desde fuera —ilusión política o idealismo pedagógico—, pero si lo es que localicen la residencia del poder alienante en su práctica docente y ensayen caminos hacia su transformación.

Ideología de la experiencia docente.

Mucho se ha escrito respecto a la ideología, el debate es amplio, las posiciones diversas y con frecuencia menos alejadas de lo que pretenden sus estudiosos. Huiré en esta parte del trabajo del intento por revivir tal debate; sin embargo, requiero caracterizar lo que calificaré como ideología alienante. La cual da su contenido a la alienación de la experiencia. A continuación aclararé este punto de vista.

Primero, la ideología tiende a deformar el conocimiento de la realidad. La ideología comprendida como falsa conciencia está integrada por mitos, utopías y dogmas; éstos conceptos no sólo son deformantes de la realidad en el sentido cognoscitivo, sino que, en la medida en que se apropian de las mentes de hombres reales, se transforman en relaciones sociales y, por ende, en comportamientos. La ideología alienante es —sin concesión alguna— de falsa conciencia, lo que no implica, ne-

cesariamente, reducir lo falso a un determinado tipo de conocimiento, por ejemplo, a la religión, sino que, su carácter falso puede aplicarse a cualquier tipo de ellos: pueden crearse mitos, utopías y dogmas sobre el Estado, sobre la familia, sobre la comunicación, sobre la política, sobre la educación, etcétera.

La ideología alienante, es pues, tanto una manifestación de desconocimiento, como, una forma generalizada de pensar.

Esta ideología al desconocer a la realidad sustituye al conocimiento de lo real por ilusiones.

Segundo, la ideología alienante adquiere su significación y funcionalidad a partir de su existencia histórica. Cada época tiene sus propios mitos, utopías y dogmas, si bien, esta ideología explica ahistóricamente la realidad ella misma no es ahistórica, pues se transforma paralelamente con el proceso social, por tal razón, sólo es comprensible a partir de su concreción en las circunstancias reales, en las cuales se gesta y se desarrolla. Marx lo comprendió de la siguiente manera "Las ideas de la clase dominante son las ideas dominantes en cada época; o dicho en otros términos, la clase que ejerce el poder material dominante en la sociedad ejerce, al mismo tiempo su poder espiritual dominante. La clase que tiene a su disposición los medios para la producción material dispone con ello, al mismo tiempo, de los medios para la producción espiritual, lo que hace, que se le sometan al propio tiempo por término medio, las ideas de quienes carecen de los medios necesarios para producir espiritualmente" (2).

Tercero, la ideología alienante es a un tiempo homogénea y heterogénea. Por un lado, su carácter deformante y de clase

(2) MARX, Carlos. La Ideología Alemana. Ediciones de Cultura Popular, Impreso en México, 1974.

homogeniza al ser dentro de su diversidad; de ahí que las ideas sean dominantes porque generalizan su dominio convirtiéndose en lo común, en lo normal. Por otro lado, esta ideología es también heterogénea pues cada clase, fracción, estrato o grupo la interpretan de diferente manera, le incorporan su propio "sello" y sus contradicciones.

Cuarto, socialización de la alienación. Generalmente la socialización consiste en un proceso de aprensión violenta de la ideología alienante; es incorporación simbólica combinada con represión física y/o psíquica. La socialización está inmersa en relaciones de poder, a partir de éstas se producen y se valoran los modelos hegemónicos; de tal manera, el niño aprende a ser niño orientado por el modelo hegemónico de niño; lo mismo sucede con el docente, el cual también asume el modelo hegemónico o dominante*, sin que se le pueda calificar de fiel reflejo del mismo.

Quinto, la ideología alienante adquiere su expresión real tanto en la experiencia (forma común del pensar) como en el comportamiento (forma normal del hacer). La ideología alienante se traduce en valores, los que a su vez funcionan como pautas que orientan al pensar y al hacer. Los valores, a su vez, se expresan en normas, las cuales delimitan tanto al pensar como al hacer. Las normas indican lo que es y lo que no es permitido hacer, intentan también señalar lo que es permitido y lo que es prohibitivo pensar. En las relaciones sociales la norma es la materialización de la ideología, en este sentido si la ideología es alienante la norma también lo es.

Los valores (pautas del hacer y del pensar) al expresarse en normas (delimitaciones concretas del pensar y del hacer) pro-

* El modelo hegemónico incluye tanto a la caracterización bien valorada como a la rechazada.

porcionan un marco conceptual valorativo a la experiencia, a su vez, ese marco implica un sistema lógico con el cual se percibe; ambos contribuyen con su especificidad y en unidad a la percepción e interpretación, en este sentido son productos de lo cognoscitivo.

Señalaré algunas características de la lógica de la experiencia: a) se percibe mediante una selección moral-dogmática (esto es bueno, esto es malo); b) la simplicidad —mito, dogma, utopía— sustituye a la complejidad; c) es ahistórica, es decir, se eterniza al presente ("esto siempre a existido"), y; d) se tiende a pensar lo hegemónico como lo común, por ende, lo normal.

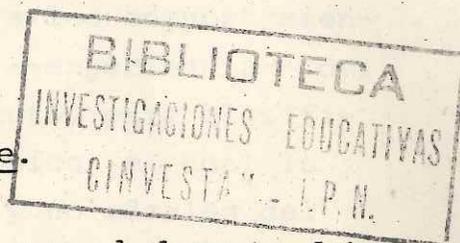
Como ya señalé el marco valorativo implica un esquema lógico. Cualquier información puede incorporarse a este marco valorativo-lógico, por ejemplo una persona puede ver al cristianismo como bueno y al marxismo como malo; en cambio, otra puede considerar que el marxismo es bueno y el cristianismo malo. Se puede ser tan dogmático al profesar una religión como al abordar o tratar una corriente psicológica, política o cualquier teoría dialéctica. Claro, en este último caso la corriente no es la dogmática sino el sujeto que así la aprende o interpreta.

Sexto, la ideología alienante en la experiencia no se reduce a lo cognoscitivo, existe también —y con mayor eficiencia— en el código valorativo y en la estructura lógica. De ahí que podamos transformar con superficial éxito lo cognoscitivo y, al mismo tiempo, conservar inviolado nuestro marco valorativo y lógico.

En síntesis, caracterizo a la ideología alienante como concepción falsa, de clase, hegemónica, residente en la experiencia:

en donde se recrea a través de sus manifestaciones cognoscitivas, valorativas y lógicas, particularmente en las dos últimas.

La experiencia y el comportamiento docente.



Es frase común entre los educadores la de que el docente debe conocer al alumno, esto mismo se reitera en todo texto pedagógico. Puedo afirmar que es consenso entre pedagogos y profesores que para educar se requiere conocer al niño, al adolescente, es decir, al sujeto.

El punto de partida del proceso pedagógico es el de conocer a quién se va a educar, lo cual implica pensar en el estudiante; para ello existen diversas corrientes de la psicología que tienen diferentes maneras de conocer al sujeto; sin embargo, a la interrogante ¿cómo concibe el profesor al estudiante? no es posible responderle con lo que dicen las corrientes psicológicas, pues de hacerlo la fantasía predominaría en nuestras mentes.

El profesor, contra los deseos académicos, sabe del alumno no porque lo investigue con sólidos marcos teóricos y probadas metodológicas, por lo contrario, su saber es producto de su experiencia. Seguramente en su experiencia existen fragmentos sueltos e incoherentes de teorías psicológicas, pero no son esos recuerdos del saber académico* los que le permiten conocer a quien va a educar.

En síntesis el docente sustituye el saber académico con su experiencia, en ésta dominan tipologías, las cuales a su vez representan comportamientos idealizados por su experiencia.

* Me refiero al saber con que antes de ser profesor se le formó o aquél que recibe en cursos de actualización y mejoramiento profesional.

Entre docente y docente existen semejanzas en las tipologías que construyen, esto es posible porque los profesores poseen la ideología que les permite estereotipar a los comportamientos. El profesor no conoce la psicología —experiencia— del alumno, lo que sí conoce es su comportamiento, para clasificarlo posee el modelo culturalmente hegemónico, el cual le permite establecer las cualidades ideales y no ideales del alumno.

Conocer el comportamiento no es lo mismo que conocer la experiencia (3), el docente percibe el comportamiento, lo valora, lo clasifica y jerarquiza; todo ello lo hace desde su propia experiencia. No experimenta la experiencia del estudiante pero sí su comportamiento, y es precisamente su experiencia del comportamiento del estudiante lo que le permite valorarlo.

El profesor distingue, clasifica y jerarquiza los comportamientos orientado por su experiencia. Por esa razón la experiencia docente es muy valorada, generalmente es aceptado que ante más experiencia más capacidad para conocer a los estudiantes. Sin embargo la experiencia del docente, por más capacidad que haya desarrollado para valorar comportamientos lo que percibe son pseudocomportamientos; comportamientos reales pero falsos, concretos y alienados. No percibe fantasías sino comportamientos que el mismo colabora a formar.

Si bien el docente al experimentar el comportamiento del estudiante no analiza su experiencia lo cierto es que cree hacerlo. Al comportamiento lo percibe como experiencia, pues parte del supuesto que entre el comportamiento y la experiencia existe identidad, por ello, al comportamiento lo interpreta como mostración de la experiencia y a la experiencia la

(3) LAING, R. D. La voz de la experiencia. Editorial Grijalbo. Impreso en España, 1983.

reduce a la memoria de los comportamientos pasados. Si esto fuera cierto el profesor al mismo tiempo que percibe el comportamiento estaría también percibiendo la experiencia; sin embargo no sucede así, pues entre la experiencia y el comportamiento no hay tal identidad. La experiencia es más rebelde, compleja y contradictoria; el comportamiento por su parte oculta, releva, fragmenta y distorsiona lo que la experiencia vive. El comportamiento del estudiante es más controlable y su experiencia más insurrecta, es frecuente que limite su comportamiento a las normas al mismo tiempo que su experiencia está en desacuerdo con ellas.

El docente se comporta que su experiencia, experimenta y se comporta desde su poder. Dada la actual estructura jerarquizada de la escuela el profesor esta inmerso en relaciones de poder que le son favorables*, de ahí que experimente con pasividad los paradigmas —clasificaciones y jerarquización— que establece para los otros. No es él quien decida, qué, cómo y para qué experimenta, pues ésta se forma paralelamente a su propia alienación. No es él un ser que decida su experiencia, pues su experiencia es la experiencia socialmente hegemónica. Su experiencia no es una producción individual y autónoma, es una forma de dominación socio-cultural.

Para el docente el valor de su experiencia es grande. Su veracidad se demuestra cotidianamente; a través del tiempo ha aprendido a conocer el bien y el mal, lo correcto e incorrecto, la inteligencia y la torpeza, en fin, ante más experiencia más capacidad para valorar. A su experiencia la califica de infalible y verídica, piensa que cuando comete un error es porque no se basó en ella.

El profesor no conoce la experiencia del alumno, aunque como

* Frente al alumno.

ya mencioné la identifica con el comportamiento. Del estudiante exige el buen comportamiento de su experiencia, piensa que ésta se esta formando, es decir, estereotipando valores y aprendiendo las normas para el buen pensar y hacer.

He señalado que entre la experiencia y el comportamiento no existe identidad, el comportamiento no refleja a la experiencia, sin embargo, la experiencia no es lo interno, lo que no se exterioriza, por el contrario, la experiencia se manifiesta en el comportamiento (4).

El docente se comporta con su experiencia, experimenta a los otros comportamientos y al suyo propio; asimismo el estudiante también se comporta con su experiencia, experimenta al comportamiento de los otros y al suyo propio. Ambos la utilizan para orientar sus acciones.

La experiencia del docente está en relación con la del alumno. Ciertamente es que en esta relación el poder lo ejerce el maestro, por ello la experiencia del alumno contiene más elementos críticos; pero cierto es también que la experiencia del poder (docente) necesita, para justificar su existencia, una experiencia inconforme.

El dominador existe paralelamente con el dominado, éste hace suya la experiencia del dominador. El docente impone su experiencia progresiva y sutilmente combinando conocimiento, afecto y represión; en cambio, la experiencia del alumno vive al principio inconforme y subordinada; después, llega el momento, en que la experiencia ajena se asume como propia.

Hasta hoy la transformación de la práctica docente se ha pensado: ya sea desde el comportamiento o desde el conocimiento;

(4) LAING, R. D. La política de la experiencia. Editorial Grijalbo, Impreso en España, 1983.

ambos son cambios engañosos, las prácticas tratadas son persistentes y resistentes. Es posible ser dogmático, individualista, autoritario, egoísta, etc., con diversas teorías. Sin embargo la experiencia es histórica, no pertenece a una naturaleza humana eterna e infalible, al ser un producto concreto de la historia es posible e inevitable su transformación.

Lo paradójico de la práctica docente.

La práctica docente es generalmente paradójica: pues por una parte trata de formar estudiantes críticos y creativos, y por otra los orienta en el pensar y el hacer. Esta doble actitud lleva al docente a desear que el estudiante haga lo que él le enseña, pero no porque él se lo enseñe, sino de una manera espontánea, es decir, que el estudiante actúe por "sí mismo", de tal forma que la orden "quiero que estudies" se transforma en "quiero que quieras estudiar" el obedece se transforma en obedece la obediencia.

De esta manera se busca que el estudiante desee el deseo hegemónico, que piense el pensar hegemónico, que haga el hacer dominante. Estas son las paradojas de la socialización, hacer que espontáneamente se acepte lo hegemónico. Se trata pues de conocer lo conocido, es decir, de interiorizar los paradigmas socialmente dominantes.

El estudiante aprende a ser estudiante, a ser el estudiante que la sociedad define y caracteriza, de ahí que el objetivo de la socialización sea lograr la asimilación de lo persistente. De la misma manera el docente aprende a ser docente no en los libros, sana utopía, sino en un proceso alienante que se inició seguramente en el mismo momento que conoció a su primer profesor, en ese momento comenzó a percibir un ideal hegemónico

de maestro, y ya en su práctica como tal continúa formándose a través de la experiencia que obtiene de otros docentes (5). Es así como el profesor aprende el ideal hegemónico de sí mismo y se va convirtiendo en un ejemplo parcialmente demostrativo de ello.

El ideal hegemónico no solo se convierte en práctica docente real, sino que sirve también de vigilante para detectar si la experiencia está orientándose adecuadamente, permite darse cuenta si se está experimentando y comportando conforme al ideal. Precisamente al alejamiento de la práctica con respecto al ideal los profesores lo conciben como problema, que es tan real como el enfermarse o tener hambre, sin embargo la naturaleza de este problema*, pues el ideal hegemónico de buen docente pleno de mitos y utopías, genera en sí mismo su tipo de problema, de tal manera que el problema es un nuevo mito, el problema reside en tratar de pensar y hacer de acuerdo al ideal, de esa manera tenemos que el problema es parte del ideal, de ahí que a pesar de ser un problema impuesto se le conciba como propio: "mi problema es que no experimento como debo experimentar, no me comporto como debo de comportarme, no soy como debo ser".

Si bien el ideal hegemónico del docente es contrario al del estudiante, ambos se complementan. La relación de dominación implica tanto al dominante como al dominado: el dominador necesita conocer el ideal del dominado tanto como el suyo propio y viceversa.

La educación contemporánea se plantea en desacuerdo con una

(5) ROSWELL, Elsy. DE HUELLA, BARDAS Y VEREDAS: UNA HISTORIA COTIDIANA EN LA ESCUELA. Cuadernos de Investigación Educativa, D.I.E., C.I.E.A., I.P.N.

* O más bien dicho seudoproblema.

dirección total, es precisamente en esa discrepancia donde surge la siguiente paradoja: a la socialización, hacia el deber ser se le busca armonizar con la formación crítica y creativa, uno de los resultados lo encontramos en las modernas didácticas que mediante métodos sutiles buscan conciliar lo paradójico.

Negar la posibilidad de negar al ideal.

Los valores y las normas aceptados como hegemónicos al delimitar el hacer y el pensar, ocultan la posibilidad de pensar y hacer distintos, por lo que puede afirmarse que la socialización consiste en enseñar a experimentar y a no experimentar, a comportarse y a no comportarse.

Lo normal es experimentar y comportarse como lo hacen los normales, de ahí que experimentar y comportarse de manera distinta es incurrir en lo oculto, es decir, en lo negado por los normales, quienes lo califican de anormal.

Negar lo que no se debe pensar, es no solo negar lo distinto, sino también negarse a concebirlo, o sea, negar la posibilidad de negar, pensar en la imposibilidad de pensar lo diferente.

Así pues, la función docente alienada se caracteriza por negar la existencia de pensar y hacer distintos; por ello requiere orientar al estudiante por el camino de la certeza y la seguridad. Enseñar en la certeza y seguridad garantiza al estudiante que su experiencia y su comportamiento son los correctos, le da la seguridad de que no piensa en un pensar distinto.

Negar la posibilidad de negar, es la manera hegemónica de en-

señar, es más, a través de ella se afirma la certeza y la seguridad de lo aprendido. Negar la posibilidad de negar afirma lo persistente. Laing señala que: "si no sé que no sé, pienso que sé" (6).

La práctica docente niega al estudiante, e incluso a sí misma, la posibilidad de ser negada, el ideal hegemónico es certero y seguro, sabe que no ignora, no sabe que no sabe, de ahí su seguridad. En la práctica docente alienada el saber no admite la duda, pues ésta es el inicio de la negación.

Es evidente que la escuela tiende a no reconocerse como negadora y por lo tanto niega hasta la posibilidad de negar, la escuela sabe que no duda de su saber. Mediante la negación de la posibilidad de equivocarse la escuela afirma que es la que es.

La práctica docente afirma o cuestiona con certeza y seguridad, está segura de lo que es —independientemente de cómo se reconozca—, la negación de la posibilidad de negar no es su problema, pues sabe que sabe. Podrá cambiar de saber y desarrollarlo, pero no negar que sabe. Esa certeza y seguridad en el saber es lo que impide la posibilidad de ver mas allá o algo distinto a lo que el ideal hegemónico establece, por ello el ideal es un poder, un poder social que existe en cada docente, lo hace pensar con el pensar del ideal, opinar con la opinión del ideal y hacer lo que dicta el hacer ideal.

No debe confundirse la tolerancia a la crítica con la negación de la posibilidad de negar, el docente generalmente ejercita la crítica, lo que no implica pensar en lo impensable, pues la crítica tolerada se hace con certeza y seguridad, es una crítica cognoscitiva que no duda del marco valorativo y lógico de la experiencia.

(6) LAING, R. D. La Política de la Experiencia. Editorial Grijalbo, España, 1983.

La ignorancia de lo simple,

La ideología alienante para dominar requiere simplificarse, presentarse como espontánea y sencilla, hablar de verdades de sentido común y calificarse como lógica. Para ello lo simple sustituye a lo complejo, lo fácil a lo difícil; la socialización se realiza en el apacible aprendizaje de lo fácil. Lo fácil ha perdido la historia, lo fácil todos lo ven, lo fácil es por sí mismo evidente: tan evidente como "una cristalina gota de agua", por eso precisamente es fácil.

En la práctica docente lo fácil implica no preocuparse por lo oculto, es más, ni siquiera pensar que lo oculto existe; todo es evidente, la tarea del estudiante consiste en asimilar la evidencia y también en no pensar que lo oculto existe.

La educación alienada comunica el "es", muestra que las cosas "son", no pone en duda si lo que "es" y lo que las cosas "son" pueden estar sustentadas en mitos; pues de descubrirlo se produciría la duda de lo simple, es decir, la negación del mito.

Para que los mitos persistan se requiere no dudar de lo simple, por el contrario lo simple debe apologizarse; de ahí que surjan frases tales como aquella de que "cada cabeza es un mundo", o la de que "las cosas son de acuerdo con el cristal con que se miran" o la otra que refiere "no hay nada nuevo bajo el sol". De esta manera se deduce que lo común será lo simple, no lo que se mira, sino cómo se mira. Más que un problema de tipo de conocimiento se trata de un problema de lógica. Lo simple no se supera sustituyéndolo por lo complejo, pues lo complejo cuando cae en la mente de lo simple se simplifica. El problema de lo simple radica en la manera de ver la realidad.

Nos han educado para ver lo simple, por eso no vemos lo complejo, pues nos está oculto, oculto a nuestra lógica. Lo simple es parte de esa lógica.

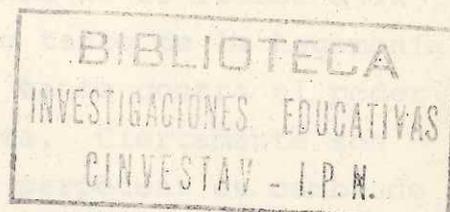
La experiencia alienada posee lo simple como elemento de su método. Esto le permite creer en mitos, utopías y dogmas. La experiencia interpreta a lo simple con certeza y seguridad; considera verídico a lo simple, por tal razón la práctica docente cuando se sustenta en la experiencia-simple adopta la certeza, pues ésta le garantiza la seguridad.

La experiencia-simple tiende a estereotipar a los individuos, construye modelos hegemónicos sencillos y precisos; los hombres —señala— son buenos o malos, positivos o negativos, sensibles o insensibles, ríen o lloran ante lo mismo y es posible que a la misma hora. La experiencia-simple carece de decisión sobre su destino, se conforma con las evidencias y no piensa en lo distinto. Para construir este hombre la ideología alienante se orienta hacia la dominación de los comportamientos, los que a su vez actúan como control de la experiencia; pues al mismo tiempo que se generaliza la dominación del hacer se simplifica el pensar.

La experiencia-simple es "cualidad" también de la práctica docente alienada, su modelo hegemónico se caracteriza porque es preciso y unívoco, todos valoramos cómo es un buen profesor o un buen alumno, así pues, ni el docente ni el estudiante están exentos de lo simple, en ellos lo simple es más notable, recordemos que los mitos, los dogmas y las utopías sin perder su simplificación se intelectualizan.

Señalé, con anterioridad, que la experiencia-simple engañosamente se presenta como espontánea, como propia de cada individuo: "quiero que pienses para tí lo mismo que pienso para tí",

lo simple como dominación desaparece y se destaca la espontaneidad individual, el yo se convence que su pensamiento es su pensamiento y ve como original lo que es consenso generalizado, lo original no radica en lo común sino en lo espontáneo, es decir, en la apropiación de lo ajeno y en lo oculto de que mi espontaneidad me es ajena.



Cambio de la práctica docente.

El uso del concepto cambio como todo concepto que hace referencia a lo social, es susceptible de diversas interpretaciones. Se habla de cambio para conservar —¡vaya paradoja!— o cambio para transformar —aparente pleonismo—; es común escuchar de cambios en lo económico, en la política, en la cultura, en la ideología; asimismo se hace referencia a cambios parciales o totales o a cambios lentos o violentos. Amplia es la variedad de usos de este concepto, de ahí que la comunicación cuando a él se refiere es compleja. Cambios de quién, de qué, cómo, hacia dónde; son estas las interrogantes que necesitan responderse para el uso preciso de este concepto.

Ahora bien, cambiar para perpetuar es paradójico, pero posee la lógica del poder, del poder que busca persistir y para lograrlo requiere cambios (7). El poder genera cambios de ese tipo, los aplica, vigila y evalúa, siempre teniendo como objetivo final conservarse. Este cambio es propio de cierto tipo de funcionalismo, pues se utiliza cuando alguna parte no armoniza con el poder, el cambio consiste en hacer funcionar adecuadamente a la parte que no funciona y que, por ello, pone en peligro el poder. El cambio pretende, pues, realienar la par-

(7) WATZLAWICK, Paul, WEAKLAND, John, FISCH, Richard. Cambio. Impreso en España, por Editorial Herder, 1982.

te que no funciona en armonía con el poder; es así como lo paradójico del cambio para perpetuar desaparece cuando se comprende la lógica del poder, poder que se niega a cambiar.

Contrariamente el cambio para transformar no se reduce a la parte, busca el cambio del todo, por lo tanto de la hegemonía del poder en su totalidad. Se orienta tanto contra el poder como contra los cambios que éste realiza. Ciertamente son cambios distintos, pues el cambio para perpetuar es cambiado para transformar.

En la educación se pueden encontrar ambos tipos de cambios, sin embargo es mucho más frecuente el conservador: pues contra los más sanos deseos las ideas dominantes siguen siendo las del poder dominante y éste es, por su naturaleza, conservador. Estos cambios planeados para perpetuar se caracterizan por ser ajenos a quienes se dirigen, son mistificados con los argumentos del progreso, del éxito y de lo moderno; bajo esos argumentos buscan ocultar su servicio al poder, engañan a quienes ingenuamente creen en sus virtudes.

En la formación de profesores y en la práctica docente el cambio perpetuador del poder se orienta a lo cognoscitivo, y en ocasiones a los comportamientos, no toca a los aspectos valorativos y lógicos de la experiencia alienada, pues en ésta reside el poder. Los valores y la lógica se conservan mientras se modifica el saber*: un saber raquíptico, ignorante de su orientación, que está contra su poseedor, un saber que engaña y que no trasciende. La dominación del poder es ocultada por los cambios que la conservan, para ello es importante propagandizar el cambio y junto con él al poder. ¡Habíase

* Ver HELLER, Agnes, HISTORIA Y VIDA COTIDIANA, México, Editorial Grijalbo, Febrero de 1985, pp. 74.

NOTA: Al saber lo tomo como acierto, no como verdad.

visto un poder que para conservarse se viste de progreso y busca que las cosas cambien!

Por su lado, el cambio para transformar no se reduce a lo cognoscitivo ni al comportamiento, sino que localiza al poder en la misma experiencia del ser; orienta la transformación hacia los valores y hacia la lógica del pensar, no se engaña ante la sustitución de un saber por otro, ni ante un hacer por otro; pues reconoce que el poder es mimético. En esta perspectiva la práctica docente para cambiarse requiere pensar lo impensable, eliminar su certeza y seguridad y, básicamente, transformar la estructura interpretativa de su experiencia.

Pensar lo impensable.

He señalado que el comportamiento aún cuando es expresión de la experiencia no la expresa reflejamente; de ahí que el conocimiento que nos formamos de los comportamientos no sea confiable. Generalmente el comportamiento es mimético, adopta las caretas que la experiencia le señala, con ello busca engañar al ingenuo interlocutor que confía en lo que ve.

El comportamiento agrega a la alienación el mimetismo, lo cual significa: *hago un hacer producido por la ideología alienada de mi experiencia, pero además adopto de acuerdo con las circunstancias el comportamiento que más me convenga.* El mimetismo se expresa en el comportamiento pero lo organiza la experiencia, es precisamente a través del mimetismo como la experiencia engaña al interlocutor.

Al docente no es posible transformarle sus comportamientos sin transformarle su experiencia, aún cuando con mucha frecuencia esto se intenta*. Su comportamiento puede sufrir

* La manipulación del comportamiento no implica la transformación del marco interpretativo alienado, por lo contrario lo tolera.

cambios parciales, reformas aparentes y, sin embargo, su experiencia mantenerse sin modificaciones; en cambio, si su experiencia se transforma no es posible que se mantenga sin transformaciones el comportamiento, lo que no significa que pierda su cualidad mimética.

Transformar la experiencia implica cambios cognoscitivos, pero no de los conocimientos externos, sino cambios hacia lo que generalmente no se comprende como cognoscitivo. Se trata de conocer lo oculto, de hacer cognoscitivo lo que no es objeto del conocimiento hegemónico, es decir, de pensar lo impensable. Pensar lo impensable es pensar en lo que no está permitido pensar, es más, ni siquiera se piensa en que exista.

Lo no permitido pensar existe, está presente en la experiencia, pero no se concibe como objeto de reflexión, es lo natural, lo que se ha adquirido sin el esfuerzo de pensar —los valores y la lógica en la experiencia alienada—. Incluso se sabe que existe pero no se piensa en su existencia.

Pensar lo impensable no significa el tradicional cambio de conocimientos, sino producir nuevos conocimientos de lo que generalmente no es objeto de conocimientos.

La lógica con la que la experiencia conoce es uno de esos aspectos impensables: "no es lógico que dude de mi lógica", ni es fácil "reflexionar como reflexiono", ni que "analice como analizo", ni que "experimente como experimento". No, no se trata aquí de proporcionar cursos de lógica que nos señalen el bien pensar; pues no es el propósito sustituir un conocimiento por otro, ya que a la lógica del bien pensar la interpretaríamos con la lógica de la experiencia alienada.

Lo ilógico de nuestra experiencia (mitos, utopías, dogmas),

adquiere su propia lógica en los seudocomportamientos, los cuales son comportamientos percibidos como NORMALES. La normalidad para la experiencia alienada es la generalidad, por ejemplo en la frase "todos lo hacen", es el "todos" lo que hace "lógico" a lo ilógico, "razonable" a lo irrazonable; por eso los modelos del buen pensar resultan ineficaces para transformar la experiencia alienada, porque se objetivan en comportamientos ilógicamente lógicos, irrazonablemente razonables. El modelo lógico del buen pensar puede mostrar lo que la experiencia desea, que mejor demostración lógica para la experiencia que el validarse con el modelo de la lógica formal.

La resistencia a la transformación de lo ilógico radica en que se concibe como lo único lógico, de la misma manera, la resistencia al cambio de los comportamientos radica en que se conciben como los únicos comportamientos. De ahí pues que el cambio cognoscitivo se muestre ineficaz.

Encontrar lo ilógico en la actual hegemonía "lógica" es penetrar en lo falso de los valores. Son falsos porque existen en la experiencia alienada, ¡no!, no son falsos porque son falsos, sino que son falsos porque deforman, porque oprimen, porque individualizan, porque ocultan, porque fragmentan, porque impiden pensar en el pensar, porque enseñan a obedecer la obediencia, porque simplificar el conocer para hacer creer en mitos, etc.

Así pues, encontrar lo ilógico en la actual hegemonía "lógica" es el camino para pensar lo impensable. La práctica docente, tan certera, tan evidente, tan precisa y tan segura se sigue resistiendo a pensar en su actual pensar, le es más tranquilo reivindicar modelos "del buen pensar", a los cuales interpreta desde su experiencia alienada. De lo que se trata, insisto, es en transformar nuestra ilógica experiencia, tan consolidada,

para ello se requiere desmistificar nuestra experiencia actual, proceso éste, muy complejo y agotador, pues no sólo se trata de cambiar al contenido de lo que vemos, sino cambiar nuestra forma de ver;

parecería que el antiguo principio de las élites, de pensar por los demás y pretender que los demás piensan como ellos, se limitó a reformular; no a cambiar su esencia misma, pues, de ser así, dejarían de ser élites.

La élite aprendió para seguir existiendo, buscando cambiar para conservar y conservarse, cambiar todo aquello que pone en peligro su existencia y, sobre todo, buscar el consenso que le favorece; es así como la élite tecnocrática* tiene que legitimarse, hacer política cada vez más oportunista, vincularse con la élite burocrática** y subordinar el saber técnico al poder burocrático. Incluso si las burocracias tienden a tecnocratizarse o si la tecnocracia tiende a burocratizarse no es secundario, lo que se intenta destacar es que tanto la burocracia como la tecnocracia son estructuras de élites, que se funden en un todo, donde la élite es élite. Si bien la élite es reducida con respecto a los poderes del Estado, no se puede decir que sea reducida en términos de su influencia y su capacidad de acción, sino que se separa de los poderes del Estado en la medida en que la élite es élite.

La élite, por un lado, alejada de las prácticas concretas y, por otro, constituida como el grupo encargado de pensarlas, genera un paradigma cuya aplicación es absurda pues no va pensada en la realidad, la totalidad de su existencia y al colaborar a obstaculizar los procesos de cambio existentes en las sociedades.

* Se refiere a la élite que se caracteriza por su independencia técnica y científica, que se caracteriza por su capacidad de innovación y su capacidad de adaptación a los cambios.

** Esta se caracteriza por su independencia política y económica, que se caracteriza por su capacidad de adaptación a los cambios y su capacidad de innovación.

CAPITULO III

LA ELITE Y LOS DOCENTES

Parecería que el antiguo principio de las élites: de pensar por los demás y pretender que los demás piensen como ellas, se tiende a reformular; no a cambiar su esencia alienada, pues, de ser así, dejarían de ser élites.

La élite aprende para seguir existiendo, busca cambiar para conservar y conservarse, cambiar todo aquello que pone en peligro su existencia y, sobre todo, buscar el consenso que le favorece; es así como la élite tecnocrática* tiene que politizarse, hacer política cada vez más conscientemente, vincularse con la élite burocrática** y subordinar el saber técnico al poder burocrático. Precisar si las burocracias tienden a tecnocratizarse o si la tecnocracia tiende a burocratizarse me es secundario, lo que me interesa destacar es que tanto la burocracia como la tecnocracia se alían, casi se funden en su aspiración de mantenerse como élites. Si bien la élite es reducida con respecto a los poseedores de las prácticas educativas, no es esa cualidad la que les proporciona su carácter de élite, sino su separación de las prácticas; es en esta cualidad en la cual radica su naturaleza de élite.

La élite, por un lado, alejada de las prácticas educativas y, por otro, constituída como el grupo encargado de planearlas; genera un paradoja cuya solución es absurda pues no ve plasmada en la realidad la totalidad de su seudoteoría y si colabora a obstaculizar los elementos de cambio existentes en las prácticas.

* Es aquélla formada en la tradición del empirismo positivista que se caracteriza por despolitizar su función, al mismo tiempo que se ilusiona con la pretensión de su saber abstracto.

** Esta se caracteriza por su incapacidad teórica y técnica, así como por su fidelidad política a las estructuras dominantes.

Señalaba anteriormente, que la élite busca legitimarse cuando pretende que los demás piensen como ella; para ello cuenta con la ayuda de la psicología de las motivaciones, del conductismo e, incluso, con el uso de ciertos aspectos del psicoanálisis que les hacen saber algunos elementos en los sujetos; ésto les permite una nueva manera de planear y consensar la dominación en la cual la utópica ilusión *yo-soy-yo* se aprovecha y se reformula *haz por tí lo mismo que yo quiero para tí*. No se trata de que se acepte el pensamiento del otro, sino de producir *espontáneamente* el pensamiento del otro. Para lograrlo la élite ha reunido al poder político-burocrático con el poder del saber técnico, de tal manera que la exterioridad que caracteriza a la dominación tradicional se "disipa" en la producción "espontánea" e individualizada de la actual alienación.

Una vez que la alienación se traslada a la propia experiencia del sujeto, ya no sólo le dominan del exterior: otra clase, el Estado, los medios de comunicación, los padres, los maestros, etc., sino que su alienación está inmersa en su propia interpretación de lo real; así pues, se elabora la paradoja del poder que consiste en: *piensa por tí mismo, lo mismo que pienso para tí*. La clave está pues en obedecer la obediencia, pensar como se debe pensar, etcétera. Así el consenso por aceptación se reformula en consenso por coincidencia. Cuando la élite logra el consenso por coincidencia, máxima eficiencia de la alienación, su trabajo estará completo.

Consenso por coincidencia.

Aceptar no es lo mismo que coincidir, ésta parece ser la afirmación básica, completada con, *coincidir es el más exitoso logro que las élites pueden lograr*. El punto de partida es pues coincidir. Concibiendo a la coincidencia como la relación entre saber

técnico y "espontaneida", desde la perspectiva de la aceptación del modelo hegemónico de práctica docente, se comprende el por qué es ésta la máxima aspiración de la élite.

Tras la "espontaneidad" de la coincidencia está la aceptación, aceptación que desde las relaciones de poder se entiende como dominación, pues quien acepta el poder de otro lo hace construyendo su propia dominación, pero no deja de ser un poder exterior, *yo soy otro*; en cambio cuando se coincide aparentemente el poder exterior pierde su residencia y se vuelve etéreo ¿está en todos o en nadie? Parecería que nadie habla a través de nadie, que cada quien habla por sí mismo.

Así pues, la coincidencia implica la identificación, quiénes se identifican y cómo se identifican, son preguntas iniciales que nos permiten incursionar en el conocimiento de con quiénes y para qué se identifican:

Quiénes se identifican, pregunta cuya respuesta empírica es evidente, se identifican quienes planean con los sujetos que realizan las prácticas docentes pero no están capacitados —técnicamente— para diseñarlas. Es ésta la génesis del absurdo, pues se sustenta en que quienes realizan las prácticas: a). las conocen, y b). no pueden diseñarlas. La identificación se realiza en (a). modelo hegemónico de práctica docente) y la distancia se manifiesta en (b). conocimiento-desconocimiento del saber técnico).

Ambos, la élite y los poseedores de las prácticas, coinciden en que éstos —los docentes— son generalmente inseguros, pues "no son como deben ser", es decir, no son como el modelo hegemónico caracteriza al buen docente. La identificación es pues con el modelo hegemónico y no entre ambos como la respuesta empirista nos lo hace creer.

La élite presenta al modelo como espontáneo y natural, por lo tanto, como despolitizado. Lo presenta lleno de virtudes, sencillo y evidente, preciso y sin confusiones, certero por donde se le vea. En ocasiones, cuando el modelo es cuestionado, la élite interviene en su defensa, argumentando que defiende al docente pues para ellos el docente está hecho a imagen y semejanza del modelo.

Estructura del modelo hegemónico.

He señalado que la identificación: tanto de la élite como la de los docentes se realiza con respecto al modelo hegemónico y, por lo tanto, ambos tienden a la modelización del buen docente. La diferencia está en que la élite se cree preparada para llevar las prácticas inseguras a la seguridad de ser como deben ser; en cambio, los docentes conocen el modelo e intuyen el camino hacia él pero no son especialistas en su recorrido. Es así como el elemento técnico marca la diferencia entre el planeador y el docente, pero más allá de esta distancia está la identificación común. Así pues, la coincidencia ideológica es un punto de armonía entre ambos; sin embargo la desigualdad respecto al saber técnico es frecuentemente productora de conflictos, pues en ocasiones la élite muestra ineficiencia para planear y organizar el recorrido que el docente debe seguir para ser un buen docente; en otras ocasiones es el propio docente el que no está dispuesto a seguir tal recorrido —falta de interés, de tiempo o de estímulos económicos y profesionales—, aún cuando acepte al modelo.

Como vemos, no es el saber técnico lo que nos permite explicarnos a la identificación; sino el análisis del modelo aceptado. Mas, quién habla a través del modelo, y por lo tanto a través de la élite y de los docentes.

El modelo alienado está integrado en cuanto a su subjetividad por valores, lógica y afectividad; y en lo que se refiere a su expresión empírica por conocimientos y modales*; éstos cinco aspectos conforman lo que llamaré la personalidad alienada del docente. Ninguno de los aspectos señalados existe separado, todos se implican y cada uno expresa la integración. Los valores, la lógica y la afectividad integran la estructura con que se conoce, es decir, la experiencia; en cambio, los modales y los conocimientos son la expresión de tal experiencia en los comportamientos, éstos si observables e incluso medibles por la élite**.

A través del modelo habla la razón.

La razón del modelo está en sus valores y en su lógica, son éstos los que establecen las virtudes del modelo. La razón siempre ha tenido valores que la sustenten: "pues la frontera entre lo 'racional' y lo 'irracional' la indican los valores y no la razón" (1). Tras la razón más consensada y apologizada están los valores, los cuales: por un lado, establecen la filosofía del modelo y, por otro, la práctica del mismo. Así pues, lo que se aspira a ser y lo que se es está regido por la razón del modelo.

* Es necesario aclarar que el conocimiento en la medida que sea mostrado; es decir, conocido por la élite, pasa a formar parte del comportamiento; lo mismo sucede cuando el conocimiento es evaluado por los docentes. Sin embargo, el conocimiento es también pertinente al marco valorativo y lógico, de esa manera es también parte de la subjetividad, cuando utilizo en este sentido al conocimiento lo llamo cognoscitivo.

** Caracterizar a los elementos de la experiencia. Al modelo hegemónico lo conceptualizo con cualidades esenciales: valores, lógica, cognoscitivas y afectivas; las cuales no son empíricamente percibibles, ni tampoco abstracciones inexistentes. Estas cualidades esenciales existen en cada docente en contradicción con otras cualidades que en diferente momento de su desarrollo se expresan como duda, confusión, crítica espontánea o alternativa más o menos construída.

(1) FULLAT, Octavio. Verdades y trampas de la pedagogía. Ediciones CEAC, Impreso en Barcelona, España, 1984, p.16.

La concepción alienada de docente tiene tras de sí al individualismo, valor que expresa el sentido de la propiedad. ¿Acaso no es a través del "éxito" de los individuos como el modelo muestra su eficiencia? El "éxito" es triunfo del uno contra el otro, y consiste en el acercamiento al modelo de triunfador, de ser como se debe ser. Cuando el individualismo es denunciado, generalmente su presencia es negada por la élite, para ésta el modelo no es individualista, tampoco lo es la práctica que se orienta hacia él, pues recordemos que la élite califica a la práctica alienada como no alienada, es decir, *ella es ella*.

Yo soy yo, es la expresión individualista que oculta al *yo soy nosotros*, en efecto, el individualismo independientemente de que se le reconozca o no, consiste en la negación del sujeto como categoría social, implica tanto una forma de ser como de pensar: se es y se piensa de manera individualista. La práctica docente funciona con múltiples prácticas individualistas*, pues a través de ellas busca llevar al estudiante al "éxito" en la sociedad.

De Oliveira escribe: "Las víctimas son los mejores alumnos" (2). Podríamos decir lo mismo del docente ¿cuáles son los mejores docentes?, para responder es necesario preguntarnos ¿cómo aspira ser el docente?, ¿cuál es la razón que orienta su práctica? Las razones de ser o no ser como se debe ser, son distintas, pero a ambas su status de razón se asigna desde los valores; por ello, si el individualismo es un valor, lo transindividual también lo es. El problema tanto de la élite como el de la práctica alienada no consiste en que tengan un modelo sino en la naturaleza alienada de éste y por ende de la élite y de la práctica.

* La distinción misma, profesor-alumno es una expresión individualista para la élite.

(2) DE OLIVEIRA LIMA, Laura. Educación por la inteligencia. Editado por Humanitas. Impreso en Argentina, 1976.

Calificar de exitoso o víctima al buen docente es un problema valorativo. Generalmente para la élite el éxito consiste en ayudar al docente a que sea como debe ser, esa es su razón, la del modelo. En cambio calificar de víctima al buen docente implica hacerlo desde diferente posición valorativa*. Estas razones valoran antagónicamente el mismo objeto, la práctica docente. La razón es un problema que se deslinda a partir del campo valorativo, pero que tiene su génesis en las estructuras sociopolíticas, con todas las mediaciones que se consideren convenientes, pues los valores son expresiones de éstas, de ahí su carácter histórico, transindividual y contradictorio.

Así pues, el modelo hegemónico de la práctica docente posee su razón, sus valores y su lógica. Sus creyentes que son muchos, no ponen en duda a sus valores ni su lógica; este marco interpretativo —valores y lógica de la experiencia— es compartido por las élites y los docentes, de ahí que el marco interpretativo en el cual reside el modelo hegemónico —cognoscitivo— sea el sustento con el cual se realiza la identificación de la élite y los docentes, y hace posible unseudodiálogo entre ambos.

Contradicciones entre la élite y la práctica docente.

No es sólo enfrentando las razones como se resuelve el problema de la alienación, pues el problema de la verdad no es sólo teórico, es fundamentalmente práctico, y lo práctico no es lo pragmático (el valor de la práctica está en función de su utilidad). Lo práctico consiste en producir el saber no sólo en aplicarlo, así, la práctica docente no se reduce a la demostración pragmática de la aplicación del modelo. La práctica

* Por ejemplo transindividual, comprometido con la transformación educativa y social... etcétera.

..48

docente posee elementos de duda y de confusión que no se explican por la angustia de no ser como se debe ser, sino que son de carácter existencial; en ocasiones dejar de creer y no tener la alternativa construida. Sin embargo en este estado de confusión la práctica ya entra en contradicción con el modelo y frecuentemente con la élite alienada quien se ve cuestionada junto con el modelo. Además, la élite independientemente del ropaje ideológico con que se vista, se funda en la aceptación de que la práctica es pensada por los docentes*, y no pensada como confusión, como duda y como una indagación que permita iniciar el camino hacia la reconceptualización de las representaciones intuitivas.

Para cambiar no basta con que el docente piense su práctica, pues ésto la élite lo acepta, siempre y cuando la piense desde su condición alienada; se puede pensar inseguro, o progresando; pero siempre con referencia al modelo. Desde otra perspectiva de lo que se trata es que el docente piense su práctica desde una perspectiva desalienante; en la cual el primer paso consistiría en dudar del modelo alienante, condición indispensable para iniciar el camino hacia la transformación.

Por su parte la élite vive su alienación sin posibilidades de transformarse, pues de hacerlo dejaría de serlo; en cambio el docente al desalienarse se reeduca. La élite si se transforma desaparece, el docente por su parte si lo hace se reconstruye, por ello, el cambio en el docente es una necesidad de su historia.

Tendencias elitistas.

Insistir en explicitar la no neutralidad de la planeación y en

* Pensada como inseguridad de "no ser como se debe ser".

los compromisos políticos de los planeadores parecería innecesaria reiteración, pues mucho se ha hablado de ello. Sin embargo las élites burocráticas de la planeación insisten en mitologizar su imagen. La planeación como técnica neutral para el progreso sigue imponiéndose. Hoy, no por el poder de la razón sino por una razón (planeación) subordinada al poder. No ha bastado con denunciar la no neutralidad de la planeación, la razón no basta, el poder no la admite si está en su contra, la planeación como razón del poder sigue insistiendo en su interesada imagen.

La sola mención de la palabra política irrita a la élite, pues la política precisa la naturaleza de la élite. La élite pretende hacer creer que cuando planea no hace política, ya que, de no hacerlo así, tendría que responder: para qué y para quién planea.

Lo político interviene en la planeación en dos sentidos: uno, a través de relaciones de poder, en las cuales las condiciones, los criterios y las orientaciones están determinadas por necesidades oficiales. Es así como la relación entre dos o más instancias se convierte en imposición de una sobre la otra, pues en esencia el *piensa por tí mismo lo que yo quiero que pienses* es una imposición disfrazada por la coincidencia, se coincide en relaciones de poder, es decir, en relaciones de dominación. Así la imposición pasa a proporcionar contenido a la relación, convirtiéndola en relación de dominación. Gobierno e instituciones educativas, planeadores y trabajadores académicos, se encuentran inmersos en relaciones de dominación. La planeación, cargando con la imagen de la neutralidad, pretende "ocultar" las relaciones de dominación.

Dos, lo político, ya inserto en la planeación, establece los estilos de articulación-orientación, lo político no sólo es

relación de exterioridad con la planeación, sino que también está inmerso: en los criterios, en los elementos, en la organización de los elementos y por ende en la orientación de la planeación. Ausentar un sujeto de la planeación es un acto político, incorporarlo también lo es, y también es político la manera de articularlos. No basta con que los sujetos estén presentes pues la manera de organizarlos (jerarquizarlos, relacionarlos, etc.), es también un acto político, por lo tanto un acto ético. Consciente o inconscientemente la élite —lo cual no la justifica— realiza una jerarquización de los elementos de la planeación. El poder habla a través de ella, poco importa lo sepa o no, el resultado es el mismo.

Así pues, la planeación que la élite realiza es una actividad política tanto por la subordinación al poder como por la estructuración y orientación que elabora. En esta parte pretendo conceptualizar algunas tendencias de la planeación en la formación de profesores, hago énfasis en aquéllas tendencias que se caracterizan por su carácter: ahistórico, fragmentador, subordinado y que se visten con el ropaje de la neutralidad. Características que se manifiestan en los dos aspectos de lo político: tanto en la planeación como acto de subordinación de la élite al poder institucional, como en la articulación-orientación de lo educativo.

Analizando como tendencias a la planeación burocrática-tecnocrática y a la populista, se me facilita no localizarlas como propias a instituciones o sectores sociales específicos; sino que se expresan con diverso grado de dominación y contradicción en todas ellas.

Burocracia y tecnocracia: un sólo discurso.

La tendencia burocrática hoy pretende la eficiencia; hoy impone sus criterios de racionalidad. La burocracia acostumbrada a planear al margen de los intereses y necesidades de los docentes, no propone sino impone los criterios para su formación, para ello recurre a la tecnocracia cuya capacidad para el modelo técnico desligado de las prácticas educativas es bien conocida. Hoy, burocracia y tecnocracia elaboran un único discurso. La burocracia orienta y establece las reglas del juego, en cambio, la tecnocracia justifica con un ropaje técnico las reglas impuestas. Ambas en alianza establecen los modelos de las prácticas educativas. Al acercamiento de las prácticas con respecto al modelo lo califican de éxito.

Al discurso burócrata-tecnócrata en la formación docente le caracterizan el fragmento y la distorsión del fragmento. Así, al docente se le convierte en variable separada y, a la vez, determinante para desencadenar otros procesos —elevar la calidad de la educación, impulsar el desarrollo social, etc.—, se le apologiza desde el mismo momento en que se le aparta y se le califica de determinante. Este discurso oculta u olvida, insisto poco importa, aspectos sociales fundamentales como son: el contexto económico, político y cultural. Pero aún cuando decorada y marginalmente los mencione lo hace haciéndolos depender del eje central, el docente. A través del profesor no hablan los sujetos sociales, parecería que él habla a través de éstos.

La tendencia buro-tecnocrática comprende a la formación docente de manera pragmática, se guía por la regla: toda conducta tiene valor cuando es útil. Así se explica su interés por la eficiencia: ¿para qué es útil tal conocimiento o tal metodología? La utilidad definida empíricamente pasa a ser el criterio calificador, condición política para regatear presupuesto. Sin em-

bargo no sólo es un recurso para regatear presupuesto sino un recurso para proponer un molde docente.

Este molde docente, generalmente, está constituido por el profesor básicamente transmisor, conocedor tanto de la disciplina que imparte, como de la metodología para transmitir con mayor eficiencia. Este molde condiciona al docente con el aval del poder, la docencia no es investigación, no es servicio, es docencia. El pragmatismo tecnocrático acerca al individuo al status del éxito, no del poder, sino del éxito definido por el poder (3); por ello, una práctica docente exitosa consiste en que la lógica del docente se acople a la lógica del modelo (4). Así pues, el discurso burócrata-tecnócrata se sustenta en modelos de práctica docente. No puede ser de otra manera, pues políticamente los ordena y técnicamente los construye; es racional, es eficiente... ¿para qué?

A quién beneficia enseñar al docente a ser un individuo en concurso. Concurrir para realizarse. El saber al servicio del éxito. Se le enseña a ser pragmático: ir a cursos cuando el saber compite, estudiar posgrado para alimentar al curriculum. En síntesis, saber para ascender. Así, el status se impone al saber y además lo deforma.

La burocracia-tecnócrata no piensa en el docente, piensa en el modelo, ve el docente a través del modelo. Empieza siempre definiendo al perfil ideal y termina haciendo lo mismo. Su problema consiste en saber *cómo hacer que el docente sea como el molde preelaborado.*

(3) FOLLARI, Roberto. Formación de profesores: mitologías. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1981.

(4) FURLAN, Alfredo, REMEDI, Eduardo. Notas sobre la práctica docente. La reflexión pedagógica y las propuestas formativas. Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1981.

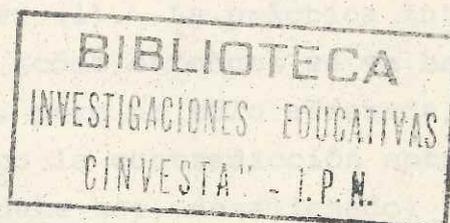
El empirismo es usado con frecuencia para justificar la planeación tecnócrata: "Los profesores lo pidieron" Lo que el docente pide, generalmente, es didáctica, cursos rápidos que expliquen modelos didácticos de cierta generalidad, digeribles a corto plazo y exitosos en el comportamiento docente. La élite que representa esta tendencia cuenta con fórmulas a la mano, didáctica sin psicología y sin sociología, didáctica como modelo técnico independiente del estado del aprendizaje y del contexto social en que se produce. Acaso hablar de didáctica sin psicología no es semejante a pensar en la existencia de la farmacéutica sin química; acaso hablar de didáctica sin sociología no es semejante a pensar en la farmacéutica sin laboratorio. Sí, el absurdo también se convierte en lógico. Los paquetes didácticos asimilables sin psicología ni sociología ofrecen respuestas fáciles y de resultados comprobados. Son didácticas a la medida de lo que se espera. *El docente habla por sí mismo, démosle lo que pide,* esta es la fórmula empirista a la que se da respuesta siempre y cuando lo que pida se identifique con el modelo tecnócrata pre-establecido. De no ser así, se le dará lo que *necesita*.

La respuesta populista.

Sencilla respuesta es afirmar que el sujeto docente debe planear su propia formación. Pues no basta la práctica para explicarla. Los planeadores empiristas que sustentan su objetividad en la no intervención de su subjetividad, se han especializado en proporcionar respuestas convenencieras a lo que los docentes les solicitan, a través de encuestas y otros medios. Es así como *al docente se le pretende dar lo que pide,* se parte de la idea de que el docente piensa por conciencia propia; la verdad está en su experiencia, ni duda cabe.

El populismo opina que los docentes tienen la razón y que no los dejan expresarla, el problema lo reducen a que se les deje opinar y se les responda favorablemente. El concepto alienación desaparece de su comprensión del docente, no existe la interrogante; ¿quién habla a través de los profesores?

La respuesta populista, expresión desesperada, producto de circunstancias opresivas, de caminos cerrados y carencia de planteamientos académicos desalienantes se impone, en ocasiones como contagio colectivo. Algunas de sus características son: a). ausencia de diagnóstico, b). carencia de propuesta fundamentada en las relaciones de poder alienantes, c). espontaneísmo, d). improvisación, y e). pragmatismo. Sin duda ésta es una aspiración distinta a la de la tendencia burocrática-tecnocrática; sin embargo, en el fondo, también se caracteriza por alienar al docente a prácticas estereotipadas. Parece ser, que se trata de que el docente lo diga primero.



CAPITULO IV

DIALECTICA DE LA EXPERIENCIA
Y EXPERIENCIA DIALECTICADialéctica de la experiencia.

Qué es la práctica docente. La categoría docente no se reduce al hacer sino que implica el saber, o para ser más adecuado, la práctica docente es la unidad del pensar y el hacer, es la síntesis entre experiencia y comportamiento. Además, si la práctica docente no la limitamos al hacer y la pensamos como una actividad intelectual, tenemos que el docente realiza su práctica intelectualmente. Al definir la práctica docente como práctica intelectual, el problema de su transformación se presenta como propio, pues no es posible que otros intelectuales que desconozcan esa práctica elaboren la teoría para transformar la práctica que no poseen (1). La práctica intelectual de los docentes esta alienada, ¿cómo entonces se va a transformar? Ciertamente, está alienada, pero no sólo alienada, pues le caracteriza la contradicción, no la contradicción entre el es y el deber ser (es, alienado; debe ser, desalienado) sino en el propio es. El que haga énfasis en la alienación es porque ésta ejerce hegemonía sobre la práctica docente y, sobre todo, porque la crítica de la alienación es el elemento teórico base para la transformación. Incluso para el desarrollo de aquellos elementos desalienantes que aunque existen no se desarrollan, precisamente, porque la alienación juega el eficaz papel de obstáculo

Si la docencia es una práctica intelectual con contradicciones,

(1) FURLAN, Alfredo. "Apuntes sobre la práctica y la investigación alrededor de una experiencia de trabajo pedagógico". En: Políticas de investigación y producción de CIENCIAS SOCIALES EN MEXICO. Editado por la Universidad Autónoma de Querétaro, sept. 1984.

entonces la alienación no es absoluta ni uniforme, por eso, es posible señalar la existencia de tipos diversos de prácticas: desde aquéllas que fundamentalmente tienden a transmitir el saber, hasta las que buscan elaborar marcos conceptuales explicativos de la realidad y por ende, transformadores. Todos los tipos existentes constituyen la práctica intelectual docente.

La práctica docente así comprendida —como categoría social, de carácter intelectual y con contradicciones que van desde el intelectual subalterno hasta el intelectual orgánico— me permite opinar que la transformación es un problema cuya respuesta se encuentra en el propio docente y no en la burocracia antípoda de la docencia, ni en los tecnócratas sofisticados ideólogos de la alienación.

En este trabajo he analizado las relaciones de poder en la experiencia y el comportamiento docente. He señalado que es en la experiencia donde se encuentra el marco interpretativo alienado cuya función radica en interpretar deformadamente la realidad. Pues bien las relaciones de poder en la práctica docente suponen la alienación mas también la desalienación, es decir, son relaciones de dominación y de insubordinación, mas éste aspecto se encuentra subordinado al poder. La alternativa para la transformación se encuentra en relaciones de dominación. Así pues, no se trata de hablar de contradicciones en abstracto, como dos opuestos claros y puros, descontaminados cada uno de ellos en su contrario; sino de opuestos que se interpelan y, sobre todo, que existen en relaciones de poder.

Teoría y práctica: dos perspectivas.

Generalmente la relación entre la teoría y la práctica, es un tema que en la pedagogía se aborda con preocupación. Al problema se le loca-

liza en la práctica, pues se supone, que la teoría abunda mientras que lo deficiente es la práctica; de ahí que las preguntas ¿para qué sirve? y ¿cómo se aplica?, han sido con frecuencia reiteradas. La respuesta dogmática, que se da, se caracteriza por contestar en coyunturas a las necesidades de la producción y a la conservación del status quo; lo cual no puede ser de otra manera, pues desde esta perspectiva el valor de toda conducta está en su utilidad que, por demás está decirlo, responde a los intereses hegemónicos del poder. Desde esta perspectiva, la relación entre la teoría y la práctica se supone se da mecánicamente, pues lo que se pretende es hacer coincidir la práctica (pragmática) con la teoría (pragmática) también.

Lo anterior no es la única posibilidad para conceptualizar a la teoría y a la práctica; contra la correspondencia mecánica orientada por fines pragmáticos, está la interpretación dialéctica. En un primer momento habrá que preguntarse respecto a la naturaleza del saber y del hacer, pues, la tradición académica hace más énfasis en la transmisión y acumulación del saber como eficaz forma para no producir el saber. Si el problema se encuentra en hacer coincidir el saber con el hacer y el primero es un saber no producido, entonces el problema de la teoría con la práctica será un seudoproblema al servicio de la alienación.

Cuando el saber significa producción de conocimientos referidos a circunstancias concretas a la práctica, la práctica representa la transformación de: a). el productor del saber, b). el saber mismo, y, c). el saber incidiendo en las circunstancias.

Es así como, tanto en la formación de docentes como en la práctica docente existen cuando menos dos posibilidades: una, de comprender al saber como dado, listo para transmitirse y acumularse y sobre todo para aplicarse a la realidad, y dos, comprender al saber como producción teórica referida a circunstancias

concretas buscando su propia transformación y la transformación de las mismas circunstancias.

La práctica entendida como demostración de la teoría está aislada de la producción teórica y por lo mismo, es incapaz de transformar, es una práctica conservadora. En cambio la práctica como comprensión crítica de la realidad es básicamente transformadora; de ahí que la práctica docente sea la unidad del pensar y el hacer orientados hacia la producción de un saber transformado y transformador.

Habrá que reiterar que la práctica comprendida como demostración de la teoría al tener ausente la producción del conocimiento se limita a transmitirlo y, en este sentido, podrá mostrar eficiencia y modernidad en las formas de transmitir, haciendo uso de sofisticadas técnicas que intentarán distraer la atención de los docentes señalándoles que el problema no radica tanto en lo que se enseña sino en cómo se enseña. Y de lo que se trata, insisto, es de: ¿qué, cómo y para qué se produce el saber? Tal vez el lector piense que producir saber es fácil decirlo y difícil hacerlo, y tiene razón. Ciertamente es más fácil transmitir saber que producirlo, mas haré tres precisiones al respecto. La primera, que producir saber no conlleva el desprecio a las teorías existentes pero sí la interpretación de las mismas, lo cual implica: por un lado, orientar el pensar hacia el marco interpretativo de la experiencia, y por otro, transformar el marco interpretativo alienado en dialéctico; la segunda, que paralelamente con la transformación del pensar se realiza la interpretación de la teoría a partir de las circunstancias concretas produciéndose un aprendizaje que reinterpreta la teoría, y tercero, que el problema de aprender el saber se transforma en producirlo lo cual va desde la reinterpretación de la teoría ya producida hasta la producción de nuevos conocimientos. Obvio, es decir, que el aprendizaje va desde: *pensar lo*

que no es objeto de nuestro pensar (marco interpretativo alienado de la experiencia), pasando por la reinterpretación de las teorías, hasta la producción de marcos conceptuales nuevos que buscan explicar circunstancias concretas.

Este último elemento debe ser un objetivo de los docentes: producir marcos pertinentes a la comprensión y transformación conceptual de las circunstancias concretas.

Como ya señalé anteriormente no comprendo a la contradicción como la relación entre "es" (alienado) y "debe ser" (desalienado), pues de ser así se correrían dos riesgos: uno, eliminar la contradicción del es (circunstancias concretas), y dos, elaborar un debe ser sin correspondencia con tales circunstancias. Sin embargo, esto no significa que elimine al debe ser, pues éste implica proyecto, independientemente del grado de elaboración que se tenga; en este sentido, el debe ser como proyecto y además proyecto que contemple al elemento crítico y transformador del es, me parece que es imprescindible para orientar al cambio para transformar.

Experiencia dialéctica.

Sustituir los valores —individualismo, competencia, egoísmo— y la lógica —fragmentación, dogmatismo, ahistoricidad— por una dialéctica en la experiencia, no es lo mismo que sustituir un conocimiento sencillo por otro más complejo, y así sucesivamente. Transformar el marco interpretativo alienado requiere de un cambio que transforme en su totalidad a la experiencia. Este es precisamente el objetivo de la pedagogía revolucionaria, y no la acumulación del saber, ni la crítica para conservar, tampoco la apología para la adaptación.

Para aspirar a transformar la práctica docente, es necesario concebirla como totalidad y lo que es fundamental que el propio docente se conciba de esa manera. Pero es precisamente su marco interpretativo alienado quien le impide así comprenderse. Este, insisto, no es problema sólo cognoscitivo o de comportamiento, sino implica también al marco interpretativo. Es más, como lo he precisado, más que un problema cognoscitivo o de comportamiento, es valorativo, pues es precisamente el individualismo la expresión más valorativa, más representativa de la ideología alienante, ya que implica negar el carácter transindividual del sujeto. El individualismo es el más reduccionista de los fragmentos. Es frecuente identificarse con la totalidad en el marco cognoscitivo y al mismo tiempo valorar múltiples prácticas sociales de manera individualista; en este sentido, la identificación cognoscitiva con la totalidad, puede y es frecuente que lo sea, una pose intelectual individualista.

La totalidad es lo transindividual (2), en este sentido la totalidad es una categoría para interpretar, no es sólo un nuevo saber opuesto al individualismo. Sin embargo, para que el fragmento se transforme en la totalidad, la experiencia requiere dudar de sí misma y convertirse en su propio objeto de pensar.

El individualismo es un valor arraizado y, como ya señalé, puede persistir conociendo e incluso aceptando la totalidad. Esto es posible cuando se le aprende sólo como una categoría cognoscitiva —y no ética— que es más compleja que la sencilla fragmentación, en este caso, la totalidad se asimila como un nuevo saber, y no, como un saber que cuestiona el marco interpretativo alienado y que incluso es una alternativa valorativa y lógica para la experiencia.

No intento hacer apología de la totalidad, pero sí plantearla como juicio de valor y me parece que es posible hacerlo si partimos

(2) GOLDMANN, Lucien. El hombre y lo absoluto. Ediciones Península, Barcelona, España, julio de 1978.

de la duda del individualismo, el cual, es la negación de la totalidad.

La totalidad debe traducirse en valor, salirse del hoy tan sofisticado campo de la contemplación y convertirse en práctica transformadora; para ello es necesario incorporarla a la experiencia y por ende al comportamiento. No se trata de intelectualizar la experiencia para que conozca más, de lo que se trata es de transformarla para que conozca distinto, por ello, la totalidad como valor no implica acumulación de saber sino transformación del mismo.

Hasta aquí he caracterizado a la totalidad como valor transindividual, al mismo tiempo que como concepto alusivo a las relaciones sociales concretas. En el primer aspecto, se concretiza en la necesidad de que se incorpore al marco interpretativo; en el segundo, lo comprendo como concepto referido al concreto real, es decir, existente en las relaciones sociales concretas. En ambos aspectos encuentro la totalidad como concepto desalienante, en el primero como valor inmerso en el marco interpretativo, en el segundo como categoría propia del pensamiento concreto, expresión, a su vez del concreto real.

Pensar y asumirse como totalidad no es siempre lo mismo; pensar puede ser una concesión intelectual a las virtudes de la categoría a la propia experiencia, lo cual significa pensar lo cotidiano con la categoría de totalidad. Ciertamente que la totalidad es síntesis de múltiples elementos (3), al que se accede, después de pensar diversos niveles de análisis y; por lo tanto, al cual el pensamiento cotidiano por su inmediatez no puede acceder de golpe. Pero, este argumento puede interpretarse como justificante de que a la totalidad sólo es posible acceder por investigaciones de altos vuelos. Pensar lo cotidiano con la categoría de

(3) MARX, Carlos. "El método en la economía política". Introducción general a la crítica de la economía política (1857). Ediciones pasado y presente. México, 1977.

la totalidad, no significa que el pensamiento cotidiano construya la totalidad espontáneamente, sino que, significa, que la experiencia aspira a la totalidad y ésta se convierte en valor interpretativo (4).

En síntesis: el docente tiene en el ámbito profesional una cotidiana función intelectual de carácter subalterno, que desde una perspectiva alienada, se desenvuelve guiada por la experiencia, la cual a su vez, interpreta fragmentada su realidad.

La propuesta implica los siguientes aspectos: uno, que el docente interprete su cotidianidad intelectual desde la categoría de totalidad y no desde la fragmentación; dos, que la totalidad se comprenda no como saber más, sino como un valor y, tres, que la totalidad sea una aspiración de la práctica docente (5). Así comprendida la totalidad en la práctica docente, como valor y aspiración, es posible conceptualizar su transformación y proponer que la ideología alienada de la experiencia requiere transformarse en la dialéctica de la experiencia. De tal manera que el papel de intelectual subalterno se transforme en intelectual productor de un saber transformado y transformador.

La práctica docente al pensarse a sí misma, desde la perspectiva de la totalidad, ya se está transformando pues está entrando en contradicción su marco interpretativo. No se trata de sustituir un valor por otro, ni un saber por otro, lo que sucede es que el marco interpretativo está siendo cuestionado por otros valores; todo esto, en la misma experiencia del docente. De tal manera que las contradicciones en la experiencia representan el elemento transformador de su alienación.

En síntesis, la práctica docente como alternativa desalienante puede conceptualizarse desde las siguientes categorías: a). la

(4) ZIMA, Pierre V. Goldmann, una Sociología dialéctica. Editorial Modrágora. Barcelona, España, publicado en 1975.

(5) GOLDMANN, Lucien. El hombre y lo absoluto. Ediciones Península, Barcelona, España, julio de 1978.

totalidad como valor y aspiración de la experiencia; b). la contradicción como opuesta a la alienación, la contradicción es la oposición entre experiencia alienada y experiencia dialéctica; c). la práctica docente como transindividual, es decir, la inclusión de diversos tipos de intelectuales cuyo objeto de pensar y de hacer es la práctica docente; d). concebir a la práctica docente como transformación de la producción del saber, del mismo saber, y de la influencia del saber en el contexto social, en este sentido la práctica docente es la unidad del conocer con el transformar.

Seguramente, dejé la impresión que ésta transformación de la práctica, como yo la conceptualizo, olvida los aspectos sociales y políticos. También de que reduzco la práctica a la transformación de los conocimientos, de los valores y de la lógica, en fin, de la experiencia. No es así, a lo que yo me refiero por transformación, no es un proceso que pueda realizarse fuera del contexto sociopolítico de la práctica. Contexto que en esta perspectiva de análisis está presente precisamente en la experiencia y en el comportamiento docente. Sin embargo, cómo se va a transformar la práctica. ¿Acaso primero se va a transformar el contexto social y político y después la experiencia y el comportamiento docente?, seguramente que no, la transformación no fragmenta, sino que establece un círculo dialéctico. Pero si teóricamente llegamos a una solución, el problema subsiste. Es por esa razón que aún reconociendo que la práctica docente es un producto de lo económico, cultural, político y psicopedagógico, es necesario no quedarse en ese círculo sino penetrar en el análisis de cada parte —sindicato, estado, escuela, comunidad, etc.—, para en cada elemento específico encontrar la transformación. En este caso, he pretendido abordar la práctica docente desde la experiencia y no limitarme a conocer su alienación, sino también, sus contradicciones pensando en su transformación.

CAPITULO V

SUBJETIVIDAD Y RUPTURA EN LA PRACTICA DOCENTE*

La inseguridad personal es expresión de relaciones sociales inseguras, con frecuencia no sólo es inseguro quien carece del poder sino también quien lo posee. La inseguridad existe en lo económico, político, afectivo, cultural, etc. La competencia sustentada en el individualismo que busca poder, es en lo inmediato la responsable de la inseguridad, y atrás —más allá de lo inmediato— las estructuras sociales opresivas y las alienaciones a la subjetividad, son las responsables, ausentes para la experiencia alienada, que ven en la búsqueda de poder su cotidiana aspiración. Mas en el mundo capitalista no todos pueden vencer, no todos pueden *ser como deben ser*, la seguridad es más una alienación ocultada por la propaganda subjetivista que una posibilidad real, la seguridad se sustenta en un mito, en la ilusión de vencer, de ser como los ideales. El ideal alienado es el dibujo que el poder hace de sí mismo, es más el narcisismo del poder que la necesidad de los oprimidos. Mas en la experiencia docente la ilusión de seguridad que emana del modelo se objetiviza en prácticas reales, el mito se expresa parcialmente en comportamientos. De tal manera que a la inseguridad se le teme pues expresa fracaso, derrota, en la competencia del yo contra cada uno de los demás. En cambio la seguridad se inspira en llegar a ser como se debe ser.*

* Del 26 de noviembre al 7 de diciembre se realizó en León, Guanajuato, la primera etapa de la especialidad en investigación educativa, a la que asistieron profesores de varios estados del país. Los profesores poseen en promedio, 20 años de actividad docente, de los cuales más de la mitad los han trabajado en las Instituciones de Educación Normal. En esta reunión, a la que asistí como asesor, mi intención fue reflexionar, junto con los allí reunidos, su subjetividad y propiciar rupturas en ella, así fue como detecté tanto resistencias al cambio, como los elementos que las propician.

La Especialidad en Investigación Educativa es proporcionada por la U.P.N. a los profesores de las Licenciaturas de Educación Primaria y Preescolar; se realiza en cinco sedes.

Relación de seguridad e inseguridad.

La manera en que los profesores conciben la relación entre su concepción de práctica y el modelo a que aspiran es compleja, mas es posible encontrar ciertas tendencias susceptibles de distinción.

La experiencia que los profesores tienen de su práctica y de la distancia que guarda con respecto a su modelo se expresa en dos tendencias: la primera —la más frecuente— es "casi soy como debo ser" o "no soy como debo ser"; la segunda, se expresa en "soy como debo ser".

"Casi soy como debo ser" o "no soy como debo ser" son dos maneras distintas de concebir la relación de su práctica con el modelo; sin embargo, las considero en una sola tendencia por la relación de inseguridad-seguridad que les es común. Al calificarse como "no soy" o "casi soy" los profesores muestran inseguridad; en cambio, con respecto al modelo manifiestan la seguridad que proporciona la certeza de saber lo que es un buen docente. A la pregunta ¿qué requieren para acercarse al ideal?, señalaron que: a). actualizar los contenidos de la enseñanza; b). buscar que los contenidos correspondan a la realidad; y c). mejorar su metodología. Sin embargo al interrogarles sobre las características del modelo agregaron a los modales (puntualidad, disciplina, darse a respetar, etc.), aspectos que estuvieron ausentes de las características que juzgaron como deficiencias en sus prácticas.

Inseguridad al "no ser" acompañada de seguridad en el ideal; en esta tendencia la inseguridad se encuentra localizada en la percepción que se tiene de lo cotidiano y está ausente del modelo; por ello el modelo sirve como referencia para juzgar la práctica al mismo tiempo que la orienta.

La segunda tendencia, poco menos frecuente que la anterior, consiste en la identificación del "es" como el "debe ser", "soy como debo ser", pero, después agrega: "circunstancias ajenas a mí me impiden obtener el máximo rendimiento, pues actúan en mi contra". Y lo argumenta señalando que: la procedencia de los alumnos, sus profesores anteriores, el control institucional, la incapacidad de las autoridades, etc., son las causantes del bajo aprovechamiento. Así, la responsabilidad ante el fracaso es ajena, son otras circunstancias responsables pues él "es" idéntico a su modelo. La certeza en la validez del ideal le proporciona seguridad tanto en el modelo como en el juicio que hace de su práctica, quizás sin estar plenamente convencido de ello, pues persiste la idea de que es un buen docente pero las circunstancias no le permiten mostrarlo. Hay en esta tendencia una contradicción de "es y no es"; "soy un buen profesor" es la relación alienada con el modelo, pero a la vez aparece la justificación y la crítica, "pero no lo demuestro pues circunstancias ajenas a mí me lo impiden". Existe en esta tendencia un contenido crítico mayor que en la primera, pues los profesores que más la manifiestan tienden a cuestionar un amplio número de aspectos, ya sean: institucionales, sociales, académicos, políticos y educativos, entre otros.

La primera tendencia es insegura y expresa angustia por recorrer el camino hacia el ideal, se acusa a sí misma de no ser un buen docente, su crítica a la institución y a la sociedad es tímida. En cambio, la segunda tendencia manifiesta seguridad —en su relación alienada— de ser un buen profesor y acusa a la sociedad, a la represión a la procedencia de los alumnos, a la imposición, etc., de su fracaso; su crítica, insisto, es mayor que en la primera. Como tendencias que son, se manifiestan de manera distinta en los profesores, a veces incluso existen ciertas mezclas, por ejemplo en la expresión "casi soy como debo ser"; sin embargo, en la mayoría de los profesores se mues-

tra alguna tendencia más dominante que la otra. Ambas no ponen en duda al modelo ni reflexionan sobre el pensamiento que acepta y reproduce al ideal.

Los olvidos y las simplificaciones.

La idea de pensar en lo que no es objeto del pensar se sustenta en el olvido socialmente elaborado. El olvido no se explica ni desde la ignorancia ni solo desde la inconciencia, sino que es también y fundamentalmente una construcción social (1). Así, las élites al igual que los docentes son afectados por el olvido que existe enraizado en la propia experiencia docente; ausencia que es sustituida por una versión mistificadora, por lo tanto encubridora de las relaciones de dominación. De esta forma, tanto el olvido como su sustitución cognoscitiva son integrantes de la ideología alienante, para Jacoby es la reificación el concepto que "hace referencia a una ilusión objetivamente fabricada por la sociedad. Esta ilusión social sirve para mantener el status quo presentado las relaciones humanas y sociales como si fueran relaciones naturales —e inmutables— entre cosas" (2). La reificación es propia de la experiencia alienada, pues al mismo tiempo que se olvida se elabora el mito que la encubre; resultando de ello que lo olvidado tiene mayor presencia, de ahí que la existencia real de la ilusión es garantía de presencia para la ausencia.

El olvido implica olvidar que se ha olvidado. En una ocasión analizando la existencia de mitos en la política educativa se calificaron como mitos tanto a aquellas versiones que apologizan las funciones de la educación, como aquellas que hacen mención sólo de lo negativo y de su carácter represivo; en eso es-

(1) RUSSELL, Jacoby. La Amnesia Social. Casa Editorial BOSCH, Impreso en España, 1977.

(2) RUSSELL, Jacoby, Ibid.

tábamos cuando les pedí que pensarán en los mitos existentes en sus prácticas docentes: primero mostraron cara de sorpresa y después de inseguridad, resultando que no pudieron reconocer sus mitos aún cuando aceptaron que seguramente los tenían.

Si bien es complicado recordar lo olvidado, lo es más recordar cómo y porqué se ha olvidado. La perspectiva individual tiende a justificarse con lo desconocido, "cómo voy a olvidar lo que nunca he sabido", sin embargo, la ignorancia individual es una apariencia, una falsa idea que oculta la génesis y razón de ser del olvido, pues éste, construido socialmente se disfraza con la ingenua imagen de lo no sabido. La ignorancia del individuo no es más que el disfraz fenoménico del olvido construido. Con la actitud de reconocer que seguramente existen en las prácticas aspectos no pensados, se transita con menor dificultad que el reconocer que no se piensa el proceso de producción del saber que olvida, es decir, al marco interpretativo de la experiencia; así pues, *olvidar que se ha olvidado implica el olvido de la manera en que se produce el olvido*. Una vez más me encontré que no basta que los profesores reciban informaciones, nuevos conocimientos más modernos y actualizados para que piensen en la manera en que producen su saber y en este caso entre su experiencia y la producción social de conocimientos. Así pues, el olvido tiene su razón de ser en lo social, se expresa engañosamente en el individuo y olvida al proceso de producción de sí mismo.

La experiencia alienada olvida el pasado, su lógica ausenta la historia, mas no porque se olvide la historia deja de existir, por el contrario inside también cuando se le desconoce (3). La presencia de una visión empírica de la historia sabe fechas, lugares, nombres, descripciones morales que sirven como inter-

(3) D'HONDT, Jacques. Ideología de la ruptura. PREMIA Editora, México, 1983.

pretaciones, etc.; mas lo que sustenta son los elementos abstractos de la historia, la relación dialéctica entre el pasado y el presente, la intervención de la ideología en la producción del saber histórico, la historia y la condición humana, etc.

La historia olvidada por la experiencia docente hace de ella una cronología evolutiva, descriptiva y moralista. El mito sustituye al conocimiento de lo real, éste se ausenta de la mente al mismo tiempo que la domina. Así, la ausencia es presencia; por un lado, ausencia de la dialéctica, del conocimiento histórico y presencia del empirismo del pasado. Y tanto la ausencia, su sustitución y la presencia de la historia existen en la experiencia alienada del docente.

La tendencia a simplificar implica el olvido de aquellos conceptos que la intuición no comprende, así como del mismo proceso social e individual que lo produce. Los contenidos que el Estado avala se caracterizan por excluir todas aquellas categorías que atentan contra su poder, es así como: alienación, ideología de clase, represión, dominación social, son conceptos ausentes. No es sólo el Estado el responsable de la simplificación, ésta también es cualidad de la experiencia alienada, pues ausentar la historia, la totalidad y el proyecto son características de una experiencia formada bajo el signo de la dominación. Parecería que el olvido y la simplificación en el docente son espontáneos, mientras que el del Estado sería más elaborado, en realidad no es así, cierto que el olvido en los docentes posee espontaneidad y carga con el olvido impuesto por el Estado; mas ambos son elaborados por una sociedad que necesita ocultar para dominar. Así, las mismas ciencias sociales poseen significativos olvidos, la política estatal requieren ocultar para gobernar y la misma experiencia alienada necesita del olvido para conservar su propia dominación.

El poder en la experiencia delimita y deforma el pensar, se piensa —he señalado— con los valores, los cuales son pautas que orientan al pensar, así, los valores son tolerantes o intolerantes de conceptualizaciones sociales, por ejemplo, el individualismo es tolerante de aquellas concepciones que establecen conceptos naturales, universales e inmutables; *el hombre siempre ha sido y será igual*, es la frase que ausenta la historia, el presente y futuro; esto a pesar que pudiera reconocerse en el campo académico que el hombre evoluciona y que la sociedad tiene historia (empírica), pues tal evolución y tal historia lo que hacen es demostrar que *el hombre siempre ha sido así y lo seguirá siendo*.

La relación de tolerancia entre la experiencia alienada, el olvido y la simplificación establecen una relación de identificación, así me explico el éxito del empirismo, del pragmatismo y de las más burdas y nocivas simplificaciones. En cambio, la experiencia alienada no tolera aquellos conocimientos que la cuestionan; de esta forma, la incomprensión genera aburrimiento y, éste rechazo, mas la reacción psíquica no explica la génesis sino el efecto.

Los simplificadores adoptan con frecuencia el slogan de llevar la teoría a la realidad, lo que implica olvidar la teoría en nombre de una captación intuitiva de la realidad. Por un lado la interpretación se acorta y el saber aumenta; por otro la teoría crítica no es comprendida desde la intuición; "La teoría y el pensamiento crítico son reemplazados por las relaciones humanas, los sentimientos y las intuiciones (4). El resultado de esta simplificación es la inmediatez, *el aquí y el ahora*, la teoría se descalifica, se le identifica con conocimientos alejados de la realidad y con nociones abstractas. En cambio a la intuición se le considera más cerca de la realidad *pues se vive día a día*, mientras que los teóricos —expresión despectiva

(4) RUSSELL, Jacobi. Ibid.

con la que se califica a quienes producen teoría— se acercan a nuestra realidad ocasionalmente. Parecería ésta una crítica a las teorías abstratas realizada por alguna corriente discrepante, por ejemplo la dialéctica, más no es así; es la crítica intuitiva de la experiencia contra la teoría, a la cual primero olvida y después —cuando recuerda su existencia— la califica de alejada de su realidad. Es así como la experiencia se defiende de la posibilidad de cuestionarse, pues olvidando la teoría elimina también la posibilidad de la autocrítica. Estas tendencias se presentan en los docentes en contradicción con su función de intelectuales, señalan: "las élites no conocen nuestra realidad, planean sin considerarnos, son burócratas o tecnócratas que no saben de los problemas reales de la educación". Estas expresiones son críticas y me parecen ciertas, y sin embargo, no sólo cuestionan a las élites sino que con frecuencia también lo hacen con la teoría crítica, ya que a ésta también la relacionan con las élites intelectuales.

Las élites en la educación han olvidado a Freud, Wallon, Marx y a muchos más; y han hecho que los docentes los desconozcan. La ausencia de las teorías críticas es en ocasiones sustituida por las deformaciones que de ellas se hacen, la cirugía mutila a las teorías, dando lugar a criaturas ridículas que nada tienen que ver con las originales.

Las élites olvidan para legitimar su orden social, y reivindicar los modelos de buen docente, pues ausentando a las teorías críticas, (o sea aquellas que cuestionan el orden, que desnaturalizan las relaciones sociales y que analizan la alienación) les es más fácil funcionar como élites en armonía con el orden social en el que adquieren su cuota de poder. Hoy las élites defienden la experiencia y la intuición, hablan de recuperarla, la califican de valiosa y llena de riquezas, esta percepción

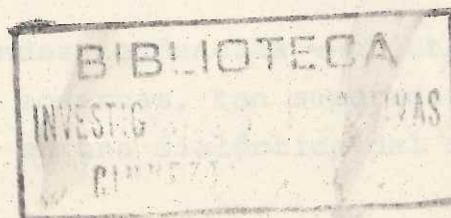
olvida los conceptos críticos de la sociedad.

En ocasiones asumen la actitud de rectificar su pasado, pues en él no consideraron a la intuición. A esta relación anterior la calificué como de identidad entre las élites y los docentes, y fundamentalmente de ambos con la modelización.

El culto al subjetivismo —intuiciones, prenociones, voluntarismo, etc.—, no es una nueva invención, pues tiene larga existencia, ha sido también rechazado reiteradamente; mas este mito olvida el pasado y con él la teoría crítica, y actualiza el slogan de recuperar las experiencias y con ella a las intuiciones.

Ahora bien, la relación de identidad de los docentes con las élites presenta otra distinción. Las élites no pretenden ser como los docentes, no aspiran a ser como el modelo hegemónico; éste es para los docentes no para ellos, pues se conciben por encima de los profesores. En cambio los profesores sí pretenden ser como el modelo, lo que solicitan es participar en la planeación del recorrido que deben seguir para llegar a él, este es un riesgo, pues la participación para planear su igualación al modelo se le suele calificar como democracia "igualdad-dentro-de-la-alienación" (5), esta democracia no es lo mismo que democracia desalienante. Así el olvido cobra su precio, el cambiar para conservar se enseñorea dando contenido y orientación a la justa demanda de participación que los profesores exigen. Y sin embargo, las élites tratan de impedir la participación democrática de los profesores, pues participar en el recorrido no siempre es lo mismo que seguirlo.

(5) RUSSELL, Jacobi. Ibid.



Ruptura de la subjetividad

He señalado que la alienante subjetividad requiere transformarse, y que es el pensamiento dialéctico quien posee el carácter crítico, tanto de la experiencia hegemónica como de las estructuras sociales que la producen. Así la transformación de la experiencia alienada por la experiencia dialéctica aparece como una ruptura intersubjetiva, es aquí donde se presentan algunos problemas.

Anteriormente señalé mi discrepancia con el materialismo que olvida la dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo, que reduce lo subjetivo a un reflejo de lo social y por lo tanto le asigna el papel de contemplador de lo real. A través de este exagerado sociologismo no tiene sentido ni siquiera pensar en transformar la práctica docente, pues habrá que esperar que se transformen las estructuras sociales para que se cambien las estructuras mentales. En ocasiones se habla de que sólo cambiando las estructuras institucionales es posible transformar la subjetividad del docente; sobra insistir en el mecanismo, en la negación de la subjetividad, de totalidad y de praxis de esta tendencia.

Tampoco es pertinente hacer apología de la subjetividad, es decir, subjetivizar la subjetividad; eliminando de ella a la sociedad que la dota de contenido y orientación. La sociedad no sólo produce a la subjetividad, sino que está en ella. El cambio de la práctica docente tampoco es posible con esta teoría, pues no es posible cambiar la experiencia cuando se olvida la sociedad que la produce, le da contenido y orientación.

Si descartamos estas dos grandes tendencias —objetivismo y subjetivismo, tan antiguas como modernas, tan superadas y reivindicadas— tendremos que pensar en una dialéctica del sujeto que

reivindique la objetividad en la subjetividad y viceversa; que aspire a comprender al sujeto en su totalidad, en sus contradicciones y en sus circunstancias concretas. Y que al mismo tiempo dote a la experiencia de la capacidad de cuestionarse y cuestionar a las interpretaciones empiristas y pragmáticas que prevalecen en la subjetividad, vinculando la teoría crítica a la praxis insubordinada al poder, praxis capaz de integrar tanto a la teoría crítica como a la transformación de la subjetividad y de su sustento social. Esto conlleva a elaborar una teoría para la transformación docente, cuya aspiración rebasa con mucho las pretensiones de este trabajo. Sin embargo, lo modesto de mis pretensiones, las deficiencias y olvidos que he cometido, no son ejemplo de renuncia.

Reconociendo lo amplio, profundo y pretensioso de la ruptura propuesta y lo modesto de este trabajo, voy a exponer algunos aspectos de carácter psicopedagógico que se orientan hacia la desalienación de la experiencia docente.

Consideraciones referentes a la teoría de la ruptura de la experiencia docente.

Dos son los caminos que no pretendo seguir: no pensar en una ruptura ni absoluta ni brusca. Las rupturas absolutas se sustentan en el olvido del pasado, como si el pasado sólo sirviera para ser negado y el presente fuera lo nuevo, distinto y sin historia. Las modas teóricas más caracterizadas por los olvidos se autocalifican de rupturas cuando con frecuencia lo que hacen es volver los pasos sobre un pasado que al olvidarlo las domina(6). Por su parte las rupturas bruscas, hermanas de las anteriores, olvidan también a los preparativos históricos

(6) D'HONDT, Jacques. Ibid.

que preceden y acompañan a la ruptura, y por ello caen en la individualización, en descubrir al genio gracias al cual la ruptura fue posible. El subjetivismo reina en esta posición, la ruptura sin pasado y generada por el genio son sus cualidades dominantes.

Así pues, la ruptura posee historia, es preparada por alguna clase social, por algún grupo, por alguna tendencia política. Participan en su formación contradicciones sociales de diverso carácter y con diverso grado de desarrollo; por ejemplo: no basta la conciencia política-sindical para que la práctica docente se transforme; en ocasiones, encontramos docentes preocupados por las actividades académicas que no participan igualmente en la política sindical, o bien, hay profesores más preocupados por participar en luchas en su comunidad que desatenden su función docente; igualmente habrá profesores que busquen articular sus aspiraciones transformadoras en las diversas prácticas mencionadas. Todos estos ejemplos existen y ejemplifican los procesos heterogéneos en que los preparativos de la ruptura se van desarrollando. Pero también expresan que no existen correspondencias mecánicas entre los diversos campos en que los profesores participan. También nos señalan que la ruptura no tiene un desarrollo unilateral; es decir, que tenga que desarrollarse en un lado para llegar gradualmente a los otros. Así pues, la ruptura tiene nexos con el pasado, es preparada histórico-socialmente y no corresponde a mecanismos que determinan algún campo de la práctica sobre los otros.

He señalado que la ruptura requiere de preparativos sociales, que no es brusca (sin historia) ni homogénea. Agregaré que también requiere de apoyo teórico, con frecuencia la urgencia coyuntural degenera en pragmatismo donde la utilidad inmediata ausenta a la teoría; cuando ésto sucede —y contra los deseos de los voluntaristas— la ruptura no se produce, porque no bas-

ta con la percepción empírica de las condiciones adecuadas para el cambio. Aún cuando las condiciones objetivas sean propicias, si no existe una teoría crítica y una perspectiva posible, tales condiciones no generarán por sí mismas el cambio, pues la transformación entendida como producto de leyes naturales, evolutivas y que niegan la subjetividad es ya una antigua utopía.

La ruptura implica continuidad, precisamente por no negar el pasado, lo destruye y lo recupera, encuentra la génesis y el desarrollo de las contradicciones de diverso grado de desarrollo en la totalidad social. Así, al teorizar la ruptura se requiere establecer qué se destruye y qué continua.

Generalmente lo que se analiza son las rupturas ya realizadas, pues ofrecen al intelectual el pasado y el presente en un solo paquete; este trabajo no se refiere a ese tipo, sino a las rupturas a las que se aspira; y son en éstas donde los riesgos de la utopía y la ilusión son mayores. El proyecto utópico es —generalmente— la relación entre un mundo real que sólo merece el desecho y un mundo imaginario donde priva la perfección. Jacques D'Hondt señala que "todos los insatisfechos, todos los despreciadores y por supuesto, los soñadores y todos los utopistas han procedido siempre así para esbozar el mundo que debiera ser. Han invertido la imagen del mundo real. El ejemplo de tal procedimiento les venía de lejos y, según algunos, ¡de lo alto!" (7).

La ruptura como proyecto requiere —para ser posible— alejar de su construcción la ilusión de un mundo nuevo, una educación nueva, un docente nuevo; nuevo como alternativa pura y deshistorizada opuesta a la realidad degradante e inhumana. Para lo-

(7) D'HONDT, Jacques. Ibid.

grarlo, es necesario encontrar en la realidad los elementos cuestionadores del orden y de la dominación, pues son éstos los que requieren desarrollo para preparar las condiciones de ruptura. En la perspectiva del análisis de la subjetividad se encuentra que en ésta radican elementos dialécticos críticos de la experiencia alienada y, son ellos los que habrán de teorizarse para que orienten la transformación de la práctica docente.

La percepción del cambio en los profesores se caracteriza en su inconformidad con respecto a: las políticas oficiales, los planes impuestos, la falta de recursos económicos en sus instituciones, la sobrecarga de trabajo docente, el verticalismo existente. Señalan que el cambio no vendrá de "arriba", se refieren al gobierno, y que son ellos los indicados para realizarlo. Sin embargo, al reflexionar cómo y hacia dónde se producirá, se presentan rasgos subjetivistas y/o objetivistas: en algunos domina la idea voluntarista —sobre todo en los más jóvenes— en otros, el pesimismo generado por una percepción deformada del poder de las estructuras institucionales. Tienden a olvidar los preparativos de la ruptura y en ocasiones pasan del entusiasmo al pesimismo y viceversa.

La confusión en la perspectiva del cambio

Ciertamente la práctica docente requiere reorientarse no en los términos en que lo declaran quienes desde el poder se dedican a pronunciar frases desorbitadas, vacías y por ende sin significación. Tampoco en los términos de reducir la transformación a meros cambios cognoscitivos y/o de comportamientos, las más de las veces legitimadores del marco interpretativo alienado. De lo que se trata es de reorientar la reflexión docente hacia la residencia del poder, se trata de remover la estructura reflexiva de existencia "clandestina" para quienes no pueden o no quieren

pensarla.

¿Transformar por medio de la educación?, ¿y por qué no?, porque es superestructura que depende de la estructura, viejo mito, pero hoy ya cuestionado por muchos. El debate de si la educación puede o no transformar a la sociedad es estéril, lo que se requiere —recordémoslo— "no es contemplar sino transformar" (8) si eso se les dijo a los filósofos hace más de cien años, hoy ¿qué se les diría a los educadores? No más frenos, si bien la educación colabora para alienar, también lo hace para transformar; si bien genera cambios para conservar, también los produce para transformar; claro, son teorías con categorías y métodos distintos, que interpretan de manera distinta la realidad, y que aspiran a prácticas opuestas. Cuando a los filósofos se les dijo "se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo", no se les invitaba a que con la teoría que profesaban impulsaran la transformación, por lo contrario, se les señaló que para poder transformar necesitaban transformar su teoría, pues con la que poseían sólo podían contemplar, por tanto, conservar.

La teoría educativa que pretenda orientarse hacia la transformación requiere transformar su interpretación del hombre y, por ende, de sí misma. No restringirse a lo cognoscitivo ni al comportamiento y dudar de lo que el marco interpretativo de la experiencia ve. Para ello la pedagogía debe utilizar la conjunción no como objetivo final sino como medio de reconocer.

La ideología alienante, la que se sustenta en mitos, utopías y dogmas, es más generalizada y enraizada de lo que pensamos. Si bien radica con mayor fuerza en el marco interpretativo también se expresa en la cultura, en la investigación, en los comporta-

(8) MARX, Carlos. Once tesis sobre Feurbach, en la Ideología Alemana. Ediciones de Cultura Popular, S. A., México, 1974.

mientos, en conclusión es real y generalizada. Por esto considero que la pedagogía, más que enseñar verdades simples, validadas por la moralidad de lo común y transmitidas con certeza y seguridad, lo que requiere es incorporar la confusión al aprendizaje, darle a ésta valor pedagógico.

Tradicionalmente a la confusión nos la han hecho pensar como error pedagógico, los educadores temen confundir a los estudiantes, la relacionan con desconocimiento, angustia, falta de certeza y seguridad*. Sin embargo, específicamente en el campo teórico de lo social la confusión puede tener un alto valor pedagógico, pues quien está en estado de confusión conoce más que quien todo lo ve evidente, la confusión implica tanto crisis de la certeza anterior, como varias posibilidades cognoscitivas (9), en cambio la evidencia representa el saber unívoco. Mientras que la confusión debe ser el inicio de todo aprendizaje de lo social, la evidencia debe ser la aspiración como punto final.

La pedagogía que busca confundir hace que el hombre conozca más que aquella que ofrece el tranquilo saber certero; pues implica conocer varias respuestas a la misma interrogante ¿qué es la realidad?, es decir, llevar al sujeto a un estado de desconfianza, de sospechar que las evidencias pueden ser falsas, de dudar de las sencillas verdades. Desconfianza, sospecha hacia las evidencias y duda del conocimiento sencillo, son aspectos que buscan trascender a la experiencia alienada.

La confusión implica remover la experiencia, no sólo lo cognoscitivo sino también lo valorativo y lo lógico. Cuando un nuevo saber sustituye a otro, sin mediar la duda ni la confusión ni la crítica, el marco interpretativo se conserva; este es el tradicional camino de ir de lo simple a lo "complejo", el cual consi-

* Los profesores señalaron, unánimemente, que la confusión era propia de los docentes incapaces.

(9) WATZLAWIEK, Paul. ¿Es real la realidad? Editorial HERDER, Barcelona, 1981.

dera al conocimiento de manera evolutiva, unívoca y lineal; pero éste no es el problema que me interesa, sino que, el ir de lo simple a lo "complejo" implica la acumulación de conocimientos conservando los valores y la lógica alienada, este es un ejemplo de cambiar para conservar.

En cambio, el valor pedagógico de la confusión radica en que no se busca sustituir un conocimiento sencillo por otro cada vez más "complejo", sino en dudar del conocimiento simple y evidente, que por su hegemonía adquiere el calificativo de verdadero; sin embargo, la duda no radica sólo en el conocer, también se orienta a los valores pues éstos son quienes indican qué y cómo interpretar la realidad, pues los valores son conceptos que guían a la experiencia en la interpretación de la realidad.

Debo agregar que cuando señalo que la confusión pone en duda al marco valorativo y lógico de la experiencia, lo hago desde su integración a una perspectiva pedagógica consciente y orientada, y no desde la confusión espontánea —insisto—, la cual se califica como error en la práctica docente que se sustenta en la certeza y seguridad; en cambio, la confusión comprendida como parte inicial de la práctica desalienante requiere ser planificada.

La confusión no es objetivo de la práctica docente hegemónica, no es ni su punto de partida ni de llegada. En cambio, desde la perspectiva que aspira a desalienar, la confusión es el punto de partida, pues se caracteriza por la existencia de varias alternativas de conocimiento; asimismo, de reconocer que la experiencia alienada no expresa al pensamiento concreto. El pensamiento concreto lo caracterizo como: síntesis de múltiples determinaciones, aspiración y transindividual. Pues si la experiencia fuera el pensamiento concreto no tendría sentido inves-

tigar la realidad, por eso, porque la experiencia no es el conocimiento de lo real es por lo cual se requiere pensar la realidad, pero hacerlo de manera distinta a como se ha pensado; ahí precisamente radica el centro del problema, pues la experiencia interpreta a través de valores y siempre lo seguirá haciendo, lo cual no implica que siempre sean los mismos valores.

La confusión no debe reducirse sólo a lo que se conoce, sino incorporar al marco interpretativo: con qué y cómo se conoce. Planteado así el problema, tenemos que son los valores y la lógica de la experiencia el objeto de transformación. La experiencia alienada no hace objeto de su pensar a su pensar. En cambio, el aprendizaje desalienante, incorpora la confusión y la orienta hacia cómo y con qué se piensa.

Si bien, por un lado, los profesores expresaron su aversión a la confusión al considerar que ésta les aleja del modelo de buen docente; por otro lado, después de que discutieron las posibilidades de un adecuado uso de la duda y la confusión señalaron que pueden ser pertinentes a una educación que busque la crítica y no la seguridad que proporciona la certeza. Incorporar la confusión y la duda no como ignorancia sino como puntos de partida para la crítica de la condición alienada, es, me parece, un elemento preparatorio y a la vez parte del proceso de ruptura en la práctica docente.

Para pensar lo impensable, sustituir lo simple por lo complejo, eliminar la certeza y la seguridad, hacer ilógica la lógica alienada; se necesita repensar la práctica docente en su totalidad, no en fragmentos ni con reduccionismo. No se trata de pensar solamente en cómo cambiar al comportamiento, al conocimiento o a la experiencia; de lo que se trata es de transformarlo todo. Sin embargo, este proceso, como todo proceso con-

tradictorio, requiere de momentos: el primero consiste en localizar* la residencia del poder alienante —el cual desde mi punto de vista está en el marco interpretativo de la experiencia—; una vez resuelto ésto se pasa al segundo momento, en el cual la experiencia debe articularse con el conocimiento y el comportamiento, al igual que con lo afectivo y emocional; el tercer momento responde al cómo transformar la práctica docente.

La confusión debe valorarse en la práctica docente, hoy es algo de lo que la mayoría huímos**, preferimos la tranquilidad que nos proporciona la certeza y seguridad, pues la confusión pone en crisis nuestro margo reflexivo. Si bien la confusión no debe convertirse en objetivo pedagógico, sí debe revalorarse como momento básico del proceso de desalienación.

La confusión, entendida como crisis de valores y como desconfianza en el pensar y en el saber tradicionales, debe ser compartida por el estudiante y el profesor; pues de no ser así, si el maestro mantiene su certeza y seguridad, el estudiante generalmente consideraría no confundirse y en caso de que lo hiciera esperaría a que lo saquen de tal estado.

Al compartir la confusión profesor y alumno deberán buscar la manera de salir de ella, de indagar, de explicarse la génesis y desarrollo de su alienación. Indagar no significa investigar con marcos teóricos y metodológicos elaboradas a priori; la indagación, como momento paralelo y sucesivo a la confusión es una investigación espontánea que busca pensar por cuenta propia sin citar al saber intelectualmente reconocido, y se orienta en forma desordenada a incursionar en lo oculto; proporciona un saber transformado; ya sea un conocimiento nuevo, es decir, de lo

* Localizar al poder alienado en la experiencia se está utilizando como caracterización del mismo.

** En las pláticas y debates que compartí con los profesores, siempre apareció el temor a confundir a los alumnos.

no pensado anteriormente, o un saber distinto al que antes de la confusión se tenía; pero lo más significativo es que el marco reflexivo no vuelve, íntegramente, a su estado anterior.

Después de transitar por la confusión y la indagación, ya es posible orientar la práctica docente por el camino de la investigación, pues ésta tendrá ahora muchos problemas por resolver.

El primer día de trabajo les pregunté a los profesores si habían realizado investigación, a lo que respondieron afirmativamente; asimismo, ¿qué método habían utilizado?, y señalaron que el científico; aún cuando, agregaron no dominarlo completamente.

A continuación les proporcioné lecturas sobre la teoría del método en las cuales se analizan algunas corrientes positivistas y dialécticas, lo que les hizo cuestionar su posición inicial. También analizaron el punto de vista de Durkheim sobre las prenociones, y el de Marx sobre las intuiciones, vinculándolos con su seguridad inicial puesta en el modelo de método científico. Estos enfrentamientos de las lecturas con su subjetividad no se resolvieron sustituyendo su conocimiento anterior por un nuevo saber, sino que se concluyeron las primeras sesiones con el acuerdo de "pensar más detenida y fundamentalmente las diversas opiniones que se les presentaban". La seguridad se transformó en inseguridad, al mismo tiempo que se ampliaron las opciones teóricas.

A este proceso que los profesores vivieron, no lo califico de investigación, sino de indagación. Llevar la reflexión hacia la propia práctica, hacia sus certezas, creencias, valores, seguridades, y lógica, la califico como una actitud de indagar que puede —dependiendo de los propósitos— ser más útil que llevarlos a "investigar" prácticas educativas sin la crítica a sus propias certezas.

A cada momento, se intentó orientar la reflexión de los proferores hacia su propia subjetividad, comparando no sólo las posiciones de los autores —obsesión académica—, sino fundamentalmente consigo mismos. Así la lectura se convierte en un análisis de la propia subjetividad y no un análisis comparativo de subjetividades ajenas.

Capítulo II. LA IDEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA AMÉRICA LATINA

La función ideológica de la educación en la América Latina

Ideología de la educación en la América Latina

La experiencia y el concepto de la educación

La paradoja de la educación en la América Latina

Seguir la posibilidad de llegar al ideal

La ignorancia de la elite

Cambio de la práctica educativa

Pensar lo impensable

Capítulo III. LA ELITE Y LOS DOCENTES

Consensos por consenso

Estructura del modelo educativo

A través del modelo educativo

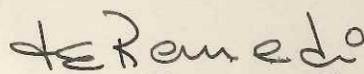
Contradicciones entre la elite y la práctica docente

Tendencias educativas

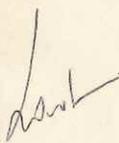
El jurado designado por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, aprobó esta tesis el día 18 de septiembre de 1985.



M. en C. Rafael Quiroz Estrada
Director de Tesis y Profesor
Auxiliar del Departamento de
Investigaciones Educativas



Licenciado Eduardo Remedi Alione
Profesor Adjunto del Departamento
de Investigaciones Educativas



Maestra en Medicina Social
Monique Landesmann Segall
Profesor Visitante del
Departamento de Investigaciones
Educativas



Diplomado en Ciencias de la Educación
Alfredo Furlán Malamud
Jefe del Departamento de Pedagogía
de la ENEP-Iztacala-UNAM