

La docencia, una ética para la vida

ELSA GONZÁLEZ PAREDES

División de Ciencias y Artes para el Diseño, UAM-X

Resumen

La escuela no es más la pretensión moralizante de principios del siglo XX que pretendía atrapar a los sujetos para transformarlos en sujetos urbanos, tampoco es la oferta de movilidad social y económica de mediados del presente siglo. Nos remite al establecimiento de un nuevo orden de relaciones que a través del discurso introyecta lo social en los educandos, quienes lo proyectan a través de sus prácticas sociales. En este sentido van nuestras reflexiones, por ello en primera instancia, ubicamos el contexto de producción del discurso educativo desde la dimensión ética de la docencia, dentro de una concepción dinámica de la historia que nos permita construir el significado intersubjetivo en el acto educativo. Partimos de una comprensión crítica de la educación con la intención de considerar y respetar al otro en su contexto y en su cultura, intentando la liberación conceptual de una visión única, que presenta la realidad como algo previamente determinado. Ofrecemos la realidad como una construcción social, y como tal, susceptible de ser criticada, problematizada y por lo tanto reemplazable. Dentro de esta perspectiva proponemos:

1) Confrontar los objetivos de esta educación de hoy, y una educación para la liberación, 2) hacer una revisión del discurso vivencial que nos permita identificar los valores que se exponen en sus relaciones, penetrando en la parte subjetiva del quehacer docente que tiene que ver con el sentido de lo humano, 3) vislumbrar la formación como una propuesta ética de construcción, como una posibilidad de *llegar a ser*, siendo en el encuentro con otros.

Abstract

Schools are no longer the moralizing pretension of the beginning of the 20th century, which intended to trap individuals to transform them into urban subjects. Neither is it the offer of social and economical mobility it was at the middle of the century. Nowadays, education refers us to the establishment of a new order of relations which through discourse introjects the students' incorporation of the social, which is projected by them through their social practices. This is our concern. That is why, in the first place, we place the context of the production of educational discourse within the ethical dimension of teaching, in a dynamic conception of history which allows us to build the intersubjective meaning in the educational act. We start from a critical understanding of education with the purpose of considering and respecting the "other one" in his/her own context and culture, in an effort to conceptually free a single vision presenting reality as predetermined. We offer reality as a social construction and as such, subject to criticism and therefore, replacement. In this view, we propose:

1) to confront the objectives of education in our days, and an education for freedom, 2) to review the experience-based discourse which allows us to identify the values exposed by its relations, penetrating the subjective part of teaching related to the sense of what is human, 3) to glimpse formation as an ethical proposal of construction, as a possibility to become being in the encounter with others.



EDUCAR ...

*Para construir un país en el cual,
el camino con corazón que vayamos
construyendo sea el de la libertad, el
respeto, la democracia, el de la justicia
y el del amor.*

Guillermo Michel

■ Retornar al mundo vivido en la escuela

La docencia ha sido punto de debate desde la formalización de la educación hasta nuestros días; sin embargo, los renglones a debatir no han cambiado mucho, siguen concentrándose en métodos, técnicas, corrientes psicológicas, planes y programas de estudio, con ello se pretende responder a las problemáticas que presenta el sistema educativo.

Por eso, ahora es necesario penetrar en la otra faz de la docencia, para interrogarla desde su quehacer, desde sus fines, desde la construcción de las personas como seres sociales. Es preciso saber ¿qué significan las acciones para maestros y estudiantes?, ¿cómo se organiza la vida en el aula y qué influencia tiene este modo de organización con otras formas de ver la vida social de los individuos?, ¿se enseña por gusto y se aprende por placer?, ¿cómo se relaciona lo que pasa aquí con lo que ocurre en otros niveles sociales?, ¿qué importancia tiene la presencia de otras personas como medios para las acciones significativas? Estas interrogantes llevan a plantearnos la relevancia de las manifestaciones, las vivencias y el ejercicio de la ética en la cotidianidad de la docencia, al hacer una mirada retrospectiva desde este acontecer,

para que lo que se observe hoy pueda proyectarse prospectivamente en un futuro, ya que la problemática que se plantea hoy no es privativa de nuestro país, sino que también ocurre en otros espacios. Esta pretende ser una invitación a retornar al mundo de las escuelas para dar cuenta de los valores que se viven, se enseñan y se aprenden en ellas, y de cómo las personas llevan a la práctica social esos valores aprendidos. También se pretende explicar el ajuste de estos acontecimientos en una densidad económica, política, social y cultural específicas, para ello es necesario remitirse a la reconstrucción de las interacciones entre los educadores y quienes son educados en las escuelas; incluso, observar esa relación dinámica en que se articulan las experiencias de las personas con el mundo de hoy en este espacio y en este tiempo, como categorías que permitan analizar las interacciones sociales y los ritmos en que se juegan sus prácticas: consenso,

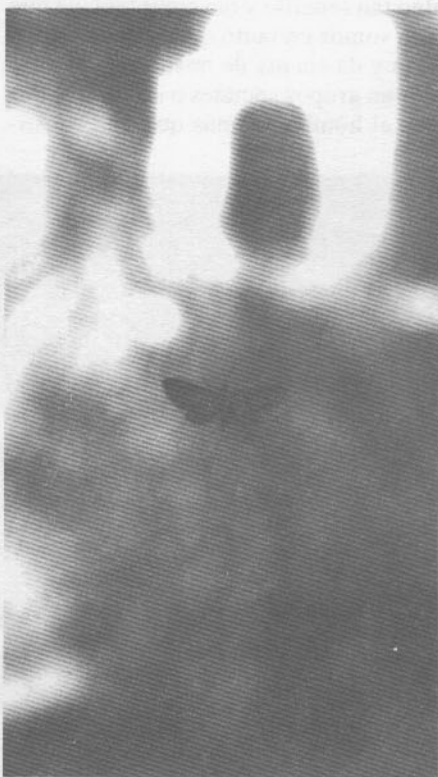
confrontación, articulación, desarticulación. Dichas categorías son invariablemente mediadas por el lenguaje y la cultura, así, el presente de un grupo es su carga histórica y su herencia cultural, por lo que es necesario interrogar al pasado para poder resignificar al presente y otorgarle un sentido que seguramente influirá en un futuro que albergue diferentes horizontes de posibilidad.

La pretensión es abrir camino a las interrogantes: ¿hacia dónde va la educación?, ¿a quién sirve esta educación?, ¿cuál es la misión institucional?, ¿cómo se inserta o no, la educación en el proyecto económico neoliberal cifrado en la explotación del hombre?, ¿cuál es la misión institucional de la escuela?, ¿qué es lo que verdaderamente quieren los docentes con el ejercicio de su labor?, ¿la educación parte de un compromiso ético?, ¿hay un involucramiento real con las prácticas sociales y con sus problemáticas? Se considera que *nos enfrentamos a una urgencia del futuro que nos obliga a concebir lo que es un producto del pasado como una situación abierta a posibilidades no previstas.*¹

■ Propuesta de investigación

El quehacer docente: ¿arte u oficio?

Las consideraciones anteriores obligan a preguntarnos: ¿cuándo dejó el trabajo docente de ser un arte, una creación capaz de rebasar las fronteras de lo material? Posiblemente, cuando dejó el maestro de verse en el otro, cuando impidió que el flujo de sus emociones llegaran a ese otro, y que la sola presencia de ese ser lo interpelara con su hacer o dejar de hacer, pues las acciones de aquellos resultaban la consecuencia de los actos del primero, y en la misma medida, el otro dejó de ser el reflejo de los actos del maestro cuando su sola presencia le hiciera tener que responder a él, porque al hacerlo se explicaba a sí mismo.



Marcos Aguilar



Entonces, cuando el maestro dejó de ser un artista, se convirtió en un operador de programas y se puso al servicio de la tecnocracia moderna; así, el término educación se convirtió en sinónimo de éxito, competencia, progreso económico. El sujeto ya no tuvo cabida en el proceso educativo y pasó a ser un número más o un número menos de la matrícula escolar; así, por educación se entendió la acumulación del mayor número de instrumentos —conocimientos— para enfrentar las necesidades demandadas por la sociedad.

No se cuestionaron los fines, los *qués, porqués ni para qué* educativos, más bien la preocupación recayó en los medios, en cómo hacer llegar el conocimiento a los alumnos. Se pensó que el trabajo educativo era tan sólo un problema curricular, epistemológico y metodológico. Los profesores, erróneamente, entraban en un proceso de enajenación donde la cotidianeidad del acto educativo hacía del quehacer docente un fenómeno natural e incuestionable. De este modo el profesor perdía la dirección, el sentido y una parte esencial de sí mismo, y la pregunta ¿para qué educar? quedaba en el aire. La educación inscrita en el modelo pragmatista sirvió para profundizar en las diferencias entre los sujetos, para certificar la negación de sí mismo y justificar perspectivas en una *única visión válida* del mundo: la occidental, a esto se le llamó *eficiencia*.

Acepciones como intuición, creatividad, percepción, espontaneidad, diálogo y comprensión, dieron vida y dinámica al proceso educativo, sin embargo, fueron rápidamente desplazadas por los términos empleados en la mercadotecnia y la administración, tales como calidad, competencia, eficiencia, tiempo, recursos, etcétera. Con ello, se dejaba fuera el elemento principal del acto educativo: el amor, que no es un amor personal, sino eminentemente ético. Éste no obra por el mero amor, sino que está ligado a la reflexión y al equilibrio

porque en él se encierra el problema de la relación de poder y de la libertad.

Liberar al sujeto de dicho modelo y permitirle que actúe y sea, que pueda crear su propia vida y responsabilizarse de ello, significa amar de él su derecho a ser libre.

Entonces, el fenómeno educativo tiene que ser un fenómeno social pues *[...] es el amor lo que nos constituye como humanos, en la aceptación del otro [...] y 'sin la aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social'. Es decir, tampoco hay educación.*² Al menos no la que queremos y necesitamos, porque educar va más allá de un acto meramente cognitivo, de proveer y apropiarse de herramientas *para el éxito*; es, ante todo, entrelazarse con el otro a través del diálogo donde cada uno se exponga, pues es precisamente en el grupo social donde ponemos a jugar nuestras emociones con ese otro que nos permite ser nosotros mismos. Es algo tan sencillo y tan complejo, ya que sólo somos en tanto que otro nos reconoce y da cuenta de nosotros, pues somos en grupos sociales o no somos. Por eso, el hombre es más que una consti-

tución biológica: es una obra cultural hecha por el hombre y entre los hombres, es una entidad simbólica llena de significados. Somos cultura y tradición, estamos conformados por un lenguaje inventado por el hombre que empezó a ser hombre antes que nosotros; es decir, hemos nacido signados por un proceso denominado *educación*. Sin embargo, este nuevo proceso llamado *educación moderna* no conservó un principio fundamental, inherente a la enseñanza y el aprendizaje: *la libertad*. La educación no se circunscribió como proyecto ético porque no consideró a la libertad como práctica formadora del individuo. Esta omisión no se debió a un descuido, sino a un acto intencional que evitaba anteponer el concepto de libertad, al de poder, éste entendido como práctica consuetudinaria de fuerte raigambre y tradición de los trabajadores de la educación. La autoridad puede utilizarse para condicionar las decisiones de los individuos, mientras que la libertad no lo admite, ya que *no es una filosofía y ni siquiera una idea: es un movimiento de la conciencia que nos lleva, en ciertos momentos a pronunciar dos monosílabos: Sí o No*³ (Octavio Paz, *la otra voz*). La libertad es eso que nos



Gyssella



Marcos Aguilar

tica educativa de cada profesor según sus necesidades, logros, carencias, perspectivas, utopías y afectos. Dicha reflexión penetra en las cosas y las acciones, trae a la luz y permite dejar que se manifiesten; las interroga, percibe e interpreta. De esta manera se brinda un reencuentro con otras posibilidades de lo educativo, ya que, encuentro, cruce, correspondencia, ruptura, son sentidos que pueden ayudar a configurar una pedagogía de la propia realidad, la cual invite al docente a repensar su hacer en el mundo y su formación como el origen de un hombre pensante, artesano y artista de su historia, como sujetos formadores y en formación, es decir, en proyecto. Al reconocer estas razones se busca la formación y el sentido del trabajo docente en la voluntad ético-ideal, la cual conecta toda teoría cultural con una concepción filosófica.

Las implicaciones éticas en la docencia deben ser vistas como una concepción dinámica de la historia y su necesaria articulación como el sueño y la esperanza. El futuro que soñamos no es inexorable, tenemos que producirlo, tenemos que recuperar la ética como elemento fundamental de toda teoría práctica, basar sus fundamentos en el diálogo, la moral, la autorreflexión y la responsabilidad de la autodeterminación, lo que le permitirá al docente voltear la cara a los valores articulados o desarticulados, mediados siempre por el lenguaje y la cultura.

Si se parte de que el presente de un grupo es su carga histórica y su herencia cultural, tendremos entonces que interrogar al pasado para poder resignificar al presente y otorgarle un sentido que seguramente influirá en la potenciación de un futuro que albergue diferentes posibilidades.

Nos enfrentamos a una urgencia del futuro que nos obliga a concebir lo que es un producto del pasado como una situación abierta a posibilidades no previstas,⁴ es necesario sumar es-

fuerzos para cambiar la situación y potenciar al futuro. Igual que ayer, hoy resulta imprescindible retomar los valores como una forma de rescatarnos, de hacernos más hombres y de transformar nuestras relaciones con los otros.

Ayer, los principios (valores) contenían las aspiraciones sociales, los protagonistas fueron estudiantes y maestros, las demandas eran: libertad, tolerancia, justicia, democracia y mejoras en el nivel de vida.

Las demandas siguen siendo las mismas; sin embargo, ya se había sembrado la semilla de un tiempo venidero que hoy seguimos construyendo bajo las mismas interrogantes con que interpelamos al pasado, ¿para qué educar?, ¿qué significó para los maestros hacer docencia, y qué significa ahora ser maestro?, ¿cuál es el sentido de la práctica docente? Si queremos aprehender la práctica docente tendremos que revisar las historias que conforman nuestro hoy, pues, como dice Braudel, *nuestra historia es la suma de todas las historias posibles*.⁵ Sólo entendiéndonos como productos históricos podremos comprender que el objeto que investigamos hoy es parte de ese continuo cambio del que hablara Bloch.⁶ Esta transformación obedece a su propia naturaleza: ubicarlo de este modo nos abre la posibilidad de transformarlo en proyecto, de lanzarlo y convertirlo en utopía y potenciarlo como futuro. La escuela no es más la pretensión moralizante de principios del siglo XX que pretendía atrapar a los sujetos para transformarlos en sujetos urbanos,⁷ tampoco es la oferta de movilidad social y económica de mediados del presente siglo; es lo que nos remite al establecimiento de un nuevo orden de relaciones, que a través del discurso introyecta lo social en los educandos, quienes, a través de sus prácticas sociales, lo proyectan. Precisamente ahí es en donde podemos incidir los docentes, por eso la educación es un objeto privilegiado para la reflexión ética. En primera instancia

hace ser constructores de nuestro destino, lo que nos responsabiliza de lo que somos y podemos ser, lo que nos da la opción de decir no. Recuperar esa libertad siempre está en nosotros, en lo que queremos ser y hacer de nuestras vidas, es lo que nos lleva a escoger nuestra forma de actuar en ese esfuerzo por trazar veredas en una búsqueda pertinaz, es ir y venir, dar giros, saltos y tropiezos afanosos por alcanzarlo.

En ese camino, cada cual va construyendo una forma de ser, pensar, sentir, percibir, y por lo tanto de andar, de hacer método. Cada uno debe buscar hacer su propio camino partiendo del aquí y ahora con todo lo que es—incluso el peso de la tradición—, y considerar a los otros con quienes interactúa. La educación debiera servir para que cada quien se encuentre y se integre con los otros, y efectúe proyectos en conjunto, lo que llevaría a mejorar su condición de hombres.

El quehacer docente es también un acto de conciencia fenomenológica, es decir, una reflexión seria sobre la prác-



ubicamos la producción del discurso educativo, desde la ética y la docencia, dentro de una concepción dinámica de la historia, que nos permita construir el sentido del mundo (intersubjetivo) en el acto educativo. Esto se llevaría a cabo por medio de la comprensión crítica de quienes se han preocupado por una educación ética, que considere y respete al otro en su contexto y su cultura. Dicha ética podría liberar la conceptualización de una visión única que presenta a la realidad como algo previamente determinado y ofrecer la realidad como una construcción humana susceptible de ser criticada, problematizada y por lo tanto reemplazable.

■ Alternativa de solución

Proponemos confrontar los objetivos de una educación capitalista con los de una educación para la libertad; hacer una revisión del discurso curricular que nos permita identificar los intereses precisos de cada grupo para postular los fines en forma clara, articulada y racional. Por tal propósito se perpetúan tres valores básicos: autodeterminación, co-determinación y solidaridad, así penetrar en el ámbito subjetivo del quehacer docente relacionado con el sentido de lo humano, ya que, el amor pedagógico es ante todo formación, es obrar bajo la reflexión y el equilibrio; es un amor eminentemente ético porque reconoce a los otros, no como partidarios, sino como hombres afanados por reencontrarse con otra posibilidad de lo educativo, donde se encierra el problema de la relación de poder, y el problema de la realidad. Por eso, hablar de *amor pedagógico* nos obliga a hablar de un encuentro con nosotros mismos, a pensarnos como sujetos en formación, nos invita a vernos como seres en el mundo, pensantes, artesanos y artistas de nuestra historia.

La construcción de caminos hacia la liberación cotidiana, fincada en un

proceso de concientización creciente, situada entre la revolución —cambio por la violencia— y la utopía —sueño posible—; es la propuesta de Guillermo Michel,⁸ quien concibe a la educación como una actividad crítica, que repudia al poder y a la prepotencia; es una búsqueda conjunta de educadores y educandos para llegar a descubrir el arte y la magia del vivir cada día. Entonces, educar es dialogar, participar, compartir, abrirse a, penetrar y comprender, repensar ese proceso diario en el cual todo ser humano vive desde el momento en que nace hasta el día en que muere.

ELSA GONZÁLEZ PAREDES

Tel/Fax: 842 66 56

■ Notas

-1 Hugo Zimmelman. "Historia y racionalidad en el conocimiento social" en *La historia a la política*, Siglo XXI-ONU, México, 1988.

-2 Guillermo Michel. "El amor fundamento emocional de la tarea educativa", en *Educación con el corazón*, ensayo en: Revista *Tramas* No. 9, UAM-X, México, Junio de 1996.

-3 Fernando Savater, "De qué va la ética", en *Ética para Amador*, México, 1996.

-4 Zimmelman, op. cit.

-5 F. Braudel, "La larga duración", en *Escritos sobre historia*, México, FCE, 1992.

-6 M. Bloch, "La historia, los hombres y el tiempo", en *Introducción a la historia*, México, FCE, 1949.

-7 O. López, "Una mirada a los espacios cotidianos de los maestros rurales de principios del siglo XX", en *VI Encuentro Internacional de Historia de la Educación*, Guadalajara, 28 de Noviembre de 1996.

-8 G. Michel, *Entre la Revolución y la Utopía*, México, 1992.

■ Bibliografía

-Braudel, F., "La larga duración", en *Escritos sobre historia*, FCE, México, 1992.

-Bloch, M., "La historia, los hombres y el tiempo", en *Introducción a la historia*, FCE, México, 1949.

-López, O., "Una mirada a los espacios cotidianos de los maestros rurales de principios del siglo xx", en *VI Encuentro Internacional de Historia de la Educación*, Guadalajara, 28 de noviembre de 1996.

-Michel, G., *Entre la Revolución y la Utopía*, Paradigmas Ediciones, México, 1992.

-Michel, G., "El amor fundamento emocional de la tarea educativa", en *Educación con el corazón*, ensayo en Revista *Tramas*, núm. 9, UAM-X, México, junio, 1996.

-Savater, F., "De qué va la ética", en *Ética para Amador*, Ariel, México, 1996.

-Zimmelman, H., "Historia y racionalidad en el conocimiento social" en *La historia a la política*, Siglo XXI-ONU, México, 1988.

