

d e b a t e

Algunas nociones para reconcebir la tarea de formación de docentes

Introducción

Actualmente la polémica en torno a la transformación del quehacer docente se centra en la modificación de la estructura curricular, fundamentalmente en lo que se refiere al plan de estudios. Todos los sectores involucrados (maestros, funcionarios, especialistas) discuten con respecto a los contenidos de enseñanza, su ordenamiento y quiénes participan en la definición. Contradictoriamente, en el plano del hacer, el maestro difícilmente se ajusta a las prescripciones del plan de estudios y ejerce la docencia en el aula con base en su *saber*. Baste ejemplificar esta situación con las modificaciones que se han puesto en práctica en la enseñanza de la lectoescritura por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el contraste que existe con respecto a los procedimientos y didácticas de los que hace uso el maestro. Desde diversas instancias se ha buscado modificar esta situación, actualizando al docente en contenidos y didácticas, tarea que ha permitido *modernizarlo* (en tanto se introduce al discurso que la SEP instaure y a los saberes que

Aurora Elizondo Huerta

le permiten inscribirse en el gremio magisterial), pero que difícilmente tiene efectos en el quehacer cotidiano del aula.

Centrar la tarea de transformar el quehacer docente en la modificación del plan de estudios se sustenta en la tesis, derivada de la institucionalización de la enseñanza, de que las preguntas centrales que deben responder una escuela y un maestro están referidas al qué y cómo enseñar; la forma de responder estas preguntas se ha convertido en la tarea prioritaria de los sectores involucrados, la que, en el plano de la formalización y *cientifización*, se ha denominado *diseño y planeación curricular*.

La teoría educativa y curricular contemporánea ha puesto a discusión un conjunto de aspectos y nociones que obliga a releer el papel y el significado que se contienen en el plan de estudios y su articulación con el quehacer docente. La demostración de la existencia de una distancia entre lo planeado y lo vivido ha conducido a diferenciar entre las nociones de plan de estudio y de currículum, a reconocer la existencia del *currículum oculto* y a resaltar la condición de sujeto tanto del educando como del docente.

Paralelamente, el desarrollo del conocimiento con respecto al comportamiento de las instituciones y de los grupos ha resaltado el papel que juegan el poder y los deseos inconscientes en la dinámica escolar y en el aula en particular.

Este ensayo pretende poner a discusión un conjunto de nociones, inscritas en el campo teórico contemporáneo, que permita redefinir el quehacer docente en el aula, buscando modificar el énfasis depositado en el plan de estudios para resaltar el papel que juega el docente como sujeto deseante en su actividad cotidiana, espacio que requiere su participación *consciente* para modificar la vida en el aula.

En esta línea, pretendo resaltar aspectos que hasta ahora no han sido considerados, al menos en términos explícitos, en la mayoría de las propuestas que hoy existen para “elevar la calidad de la educación, transformando el ejercicio docente”. Estas propuestas centran toda posibilidad de cambio en la modificación de planes y programas de estudio, haciendo abstracción de que su establecimiento es mediado por la acción intersubjetiva de sujetos inscritos en papeles interdependientes entre sí.

Órdenes que circunscriben la función docente

En este apartado me interesa resaltar la función formal de la institución escolar, tanto en el plano explícito como en el implícito, en tanto que la función escolar implica un papel docente que se constituye como modelo “de lo que debe ser un buen maestro y un buen alumno”, mismo que fundamenta la relación pedagógica.

La institución escolar tiene como función básica socializar al niño, es decir,

adaptarlo a la vida de la comunidad, de la sociedad. Esta tarea debe hacerse en contra de los impulsos y deseos del niño (según Durkheim). En este sentido la escuela tiene como tarea principal someter el deseo de saber, el deseo en general del educando (deseo de salir de la familia, de los espacios sociales y profesionales asignados, de leer y escribir lo que se quiera), y desviarlo y ponerlo al servicio de la disciplina. Para ello la escuela se convierte en un espacio neutro que aniquila todo deseo y expresa la presencia de un poder lejano, abstracto, cuyo representante local es el maestro. El maestro ocupa el lugar de un modelo ideal regido por el espejismo de la perfección, es el representante de la verdad, del saber. Él debe saber lo que el estudiante es y debe ser, lo que sabe y debe saber. El maestro evalúa el progreso del alumno en tanto éste se acerca al ideal ejemplificado por el maestro y es reconocido y amado por él, amor que se concede en tanto el alumno funciona como espejo del maestro, en tanto confirma su saber y su poder, y busca reflejar lo que el maestro quiere ver.

Esta relación, que se articula con base en el deseo, el saber y el poder, es obviada en la descripción del plan de estudios, buscando en el mito de la modernización y cientifización asegurar el control “que el docente debe tener” de la situación escolar.

En este contexto el plan de estudios circunscribe la función docente con base en dos tipos de ordenamientos. Uno referido a los contenidos que enseñar y el otro a las conductas de los sujetos de aprendizaje. El primero, los contenidos, es proporcionado al docente por los especialistas y científicos de los diversos campos disciplinarios que se enseñarán; el segundo, la progresión de la conducta del estudiante, es especificado por psicó-



logos y pedagogos. En esta condición, el maestro tiene como tarea *obedecer* estas prescripciones y *experimentar* en el aula las propuestas de los planificadores y diseñadores para retroalimentar, basándose en la *experiencia*, en el quehacer, la teoría desarrollada por los especialistas. Esta escisión entre la producción de conocimientos y su transmisión ha generado una doble función del docente, articulada, pero no necesariamente en términos armoniosos. Por un lado, el docente ejerce una tarea de corte burocrático y formal, con base en la cual se busca demostrar cumplimiento y disciplina con las disposiciones oficiales, desarrollando al mismo tiempo, por otro lado, una acción pedagógica en el aula que no es recuperada ni hecha teoría, que ejerce en el plano del empirismo y la *intuición*, y que busca obtener el control que las prescripciones curriculares no le aseguran.

El juego de estos planos: el ordenamiento curricular y la función ideal a la que el docente busca ajustarse, se articulan en la actividad cotidiana del aula; cualquier intento por transformar la tarea docente tiene como obligación central develar en la cotidianidad escolar la

forma en que se ejerce la función docente con base en estos planos, tomando en consideración que la relación intersubjetiva está cargada de fantasmas e imágenes construidos históricamente, tanto en el sentido ontogenético como en el filogenético.

Poder, saber y deseo

Es necesario abordar la tarea de desarrollar teóricamente estas nociones y encontrar las vías de articulación con base en las cuales se expresan en el aula. Sin embargo, este propósito desborda los límites del presente ensayo, por lo que sólo busco compartir algunas reflexiones con respecto a la situación escolar en torno a cada una de las nociones propuestas: poder, deseo y saber.

Poder. Por definición, se establece una relación jerárquica entre el docente y el estudiante, en la que el maestro aparece investido de un saber que pondrá al acceso de un sujeto, el estudiante, que no lo tiene. El docente no sólo tiene este saber,

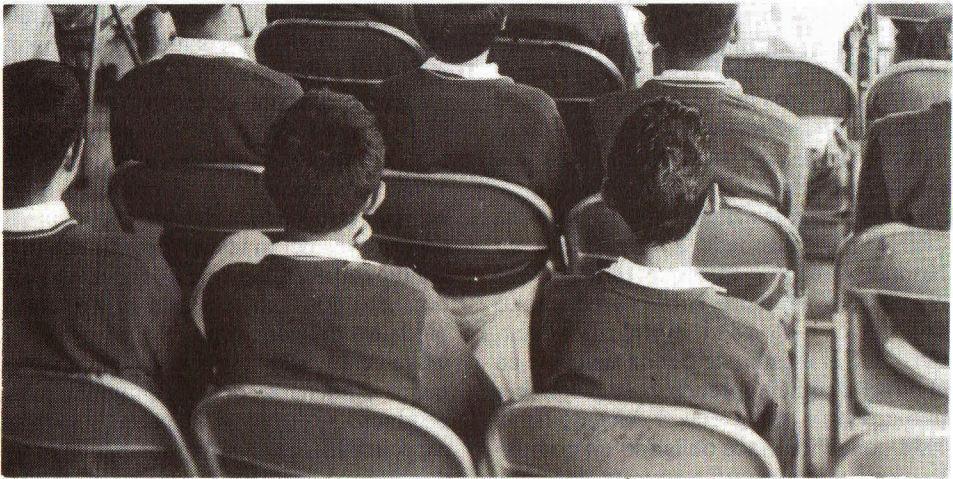
sino que conoce también lo que el estudiante desea, ya que este último, por su ubicación en el mundo, no puede reconocer ni sus deseos ni sus necesidades. Este proceso de socialización de las generaciones jóvenes por las adultas es lo que define formalmente la función de la enseñanza y el papel del docente. El docente, dice Durkheim, debe actuar como un hipnotizador, cuestión que requiere que el maestro adquiera sobre el educando una fuerte autoridad moral. Es decir, para que el estudiante pueda ubicarse en el papel de quien aprende debe reconocer que desea un saber que el docente tiene. Esta condición hace obligado un conjunto de preguntas cuya respuesta tiene que repensarse.

¿Es posible aprender sin asumir un reconocimiento de un deseo de saber, de un saber que posee otro?, es decir, cabe reflexionar sobre la posibilidad real que tiene un docente para despojarse de la autoridad con respecto a un saber y al mismo tiempo establecer una situación de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo distinguir entre autoridad y autoritarismo, y su relación con el saber? ¿Cómo evitar una condición pasiva de recepción de información y convertirla en una acción de construcción de conocimiento cuando el estudiante es un niño y el docente un adulto (situación que implica ya una relación jerárquica de poder)? ¿La relación de poder en el aula tiene que valorarse siempre en términos negativos? ¿Quién de nosotros no ha aprendido de manera significativa de una buena conferencia magistral?

Saber. El saber, por lo general el referido a contenidos *científicos*, es la condición explícita que legitima a la institución escolar y al docente. La escuela es aquella institución que enseña el conocimiento socialmente necesario para adaptarse a

la sociedad y que permite crear condiciones para mejorar y evolucionar hacia un modo de vida más feliz. Si bien se plantea que el maestro es quien sabe, la relación de producción y transmisión del saber, como lo mencioné anteriormente, aparece enajenada en el contexto escolar. El saber circula del texto al educando a través del maestro, quien dada esta condición no tiene que conocer este saber, sino dosificarlo, ajustarlo a las posibilidades del educando. No obstante, incluso este saber pedagógico aparece como enajenado del docente. Él no lo produce; se lo proporcionan otros: los especialistas. El maestro, de hecho, debe dominar el manejo de una serie de propuestas mal llamadas pedagógicas o didácticas, y que aparece como recetario de *hágalo usted solo*.¹ Esta relación enajenada tiende a desvalorar la imagen y función del docente y a fortalecer la transmisión de una determinada relación con el saber que dificulta la posibilidad de producción de conocimiento. ¿Cómo se ha ido perdiendo esta relación de producción? ¿A qué se debe la resistencia que el maestro muestra ante el *saber científico*, rechazándolo como *extranjero*? ¿Dónde queda el conocimiento que el docente construye cotidianamente, y con base en su experiencia, en el aula? ¿Cómo puede recuperarse esta relación de producción y romper con el modelo de planificación? ¿Cabe distinguir entre los saberes del docente y los del educando? ¿Esta distinción es necesariamente negativa o favorece la situación de aprendizaje y conocimiento?

¹ Esta situación no ha prevalecido siempre a lo largo de la historia de la educación. Baste recordar, durante los años iniciales de las escuelas normales, la importancia que tenían en la producción y difusión del saber pedagógico. Están como ejemplo la Escuela Modelo de Orizaba y la controversia Rébsamen-Quintero.



Es necesario reconocer en este punto que el docente, para sostenerse en esta situación y ser reconocido como tal por parte del estudiante, necesita ubicarse en la posición de un saber deseado. Si esta relación está enajenada, le queda como recurso sostenerse en el autoritarismo, bajo la necesidad de asegurar que se sabe algo que el otro no tiene y desea; situación que se impone, ya que, de no ser así, el docente sufriría una fuerte crisis de identidad y difícilmente podría ser aceptado como tal por sus alumnos. Empieza a prevalecer la fuerza sobre el saber.

Deseo. La función docente implica fundamentalmente una relación imaginaria, o sea, una relación en donde el sujeto es constituido sobre la base de la existencia de otro, del deseo de otro sujeto. En alguna medida somos la realización del deseo de otros, fundamentalmente del deseo de los padres. Esta relación implica un conjunto de procesos de identificación que va constituyendo y diferenciando las personalidades. Con base en las primeras relaciones el ser humano fija la forma y el tono afectivos de sus relacio-

nes con los demás. Todos los hombres que haya de conocer más tarde serán sustitutos de sus primeros afectos, de tal manera que cargan con una especie de simpatías y antipatías en los que no han participado. La relación intersubjetiva supone la relación con imágenes (fantasmas que representan la relación de deseos inconscientes) más que con lo que son realmente los sujetos. El maestro desea ser confirmado en la imagen ideal que ocupa y el alumno se ve obligado a colocarse en el lugar complementario, el de quien no sabe y así ratifica aquella imagen omnipotente y omnisciente.

Así, cuando hablamos de la relación maestro-alumno, nos vemos obligados a preguntarnos: ¿qué es lo que el maestro significa para el alumno? ¿Qué significa el alumno para el maestro? ¿Quién puede sostener actualmente que la relación con el estudiante se rige por la prescripción *didáctica* y administrativa, y no por el deseo de ser amado y reconocido? ¿Cuántas veces podemos reconocer que el reclamo que hacemos al estudiante responde al que nos haríamos a nosotros mismos, y que expresa aquello que hace falta para ser lo que deseamos ser o cree-

mos ser? Cuando premiamos a un estudiante, ¿lo premiamos por ser un buen estudiante o por asemejarse a nuestro ideal de yo? ¿La imagen que el maestro tiene del estudiante depende sólo del perfil prescrito, o también de lo que hace en el aula y de aquella imagen que se ha construido socialmente, conformada, entre otros aspectos, por un conjunto de tabúes que pesa sobre ella?

Algunas consideraciones finales

Pensar en transformar la función docente obliga a transformar la manera en que se establecen las relaciones de saber, poder y deseo en el aula, situación que requiere, en un primer momento, su reconocimiento. Las pedagogías contemporáneas resaltan su papel; sin embargo, sus divulgadores las han distorsionado, escondiendo la relación de poder que Bleger señala, y negando el papel tan significativo que tienen la información y el

conocimiento para operar sobre la tarea. No se trata, tampoco, como se observa en la tendencia contemporánea de modernización, de hacer didácticas estas propuestas y convertirlas en recetas para aplicarlas. Son los nuevos *típs* que sustituyen a los viejos, pero en esencia la situación permanece igual. Sostendría, como Adorno, que la escuela necesita *despedagogizarse* y reconcebir toda su función y tareas si se quiere transformar.

Transformar la función docente implica, entre otros aspectos, transformar la ética en la que hoy se fundamenta la relación pedagógica. Construir un nuevo imaginario que “desmitifique la función del ideal, siempre engañoso e ilusionario, y que tienda a aquello que Freud llamó *aprehensión lúcida de la realidad*”.²

² D. Gerber, “El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico”, en R. Glazman, *La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad*, SEP-Editiones El Caballito, México, 1986.

BIBLIOGRAFÍA

- Adorno, T., “Tabúes relativos a la profesión de enseñar”, en R. Glazman, *La docencia, entre el autoritarismo y la igualdad*, SEP-Editiones El Caballito, México, 1986.
- Durkheim, E., *Educación y sociología*, Shapire, Buenos Aires, 1974.
- Foucault, M., *Vigilar y castigar*, Siglo XXI Editores, México, 1982.
- Freud, S., “Sobre la psicología del colegial”, en R. Glazman, *op. cit.*
- Gerber, D., “El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico”, en R. Glazman, *op. cit.*
- Gómez, M. G., *El saber de la actualización docente*, Mineo-UPN, México, 1986.
- Querrien, A., *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*, Ediciones de La Riqueta, Madrid, 1979.
- Remedi, E., y colaboradores, *La identidad del docente*, DIE-Cinvestav-IPN, México, 1986, en mimeógrafo.
- Taba, H., *Teoría del currículo*, Editorial Troquel, Buenos Aires, 1973.