

DIDÁCTICA: NUEVAS RESPUESTAS A VIEJAS PREGUNTAS

TEACHING: NEW ANSWERS TO
OLD QUESTIONS

ENSINO: NOVAS RESPOSTAS PARA
ANTIGAS QUESTÕES

WILBERTH SUESCÚN GUERRERO
wilberth@ula.ve
wilberthmeister@gmail.com
Universidad de Los Andes,
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación
Mérída, edo. Mérida, Venezuela.



Fecha de recepción: 09 de febrero de 2012
Fecha de aceptación: 24 de abril de 2012

Resumen

El siguiente trabajo es un ensayo teórico de reflexión que apunta a la revisión actualizada de la disciplina didáctica y sus preocupaciones esenciales. Asumiendo que su campo de estudio son los procesos de enseñanza y aprendizaje, se valida el esfuerzo por redescubrir, a partir de las preguntas qué, quién, por qué, para qué, cuándo, con qué y cómo, las bases de la enseñanza de este tiempo para el sistema escolar venezolano. Previamente y como disposiciones reflexivas de exhortación del autor, se repasan algunos conceptos y certezas.

Palabras clave: didáctica, formación docente, contenidos de enseñanza, fines de la educación, metodologías de enseñanza.

Abstract

The next job is a theoretical and essay reflection pointing to the updated review of educational discipline and their essential concerns. Assuming that his field of study are the processes of teaching and learning, validates the effort to rediscover, from the questions what, who, why, what, when, with what and how, the bases of the teaching of this time for the Venezuelan school system. Previously and as reflective provisions of exhortation from the author, some concepts and certainties are reviewed.

Keywords: didactics, teacher training, teaching contents, purposes of education, teaching methodologies.

Resumo

O próximo trabalho é teórica e reflexão apontando para a revisão atualizada da disciplina educação e suas preocupações essenciais de ensaio. Supondo que seu campo de estudo é os processos de ensino e aprendizagem, valida o esforço para redescobrir, das questões o que, que, por quê, o quê, quando, com o quê e como, as bases do ensino desta vez para o venezuelano escola sistema. Anteriormente e como disposições reflexivas da exortação do autor, são revistas alguns conceitos e certezas.

Palavras-chave: didática, formação de professores, ensino de conteúdos, fins da educação, metodologias de ensino.



INTRODUCCIÓN



En el presente ensayo se intenta reflexionar, a partir de distintas miradas teóricas propias del discurso pedagógico y curricular actual, las distintas dimensiones que abordan el proceso de enseñanza-aprendizaje y que configuran la base didáctica del quehacer docente. Bajo el reconocimiento de que las preguntas son las que históricamente han recorrido este universo disciplinar, se intenta actualizar sus respuestas confrontándolas con precedentes formativos y personales del autor y, sobre todo, con demandas al oficio docente en la Venezuela de este nuevo siglo, bien sea por vías curriculares, teóricas, éticas.

No se puede desconocer que los marcos sociales, políticos e institucionales de la educación formal parecen en tensión con el ámbito profesionalizador. Sobre todo a esta hora en que las urgencias por la expansión de la escolaridad parecen menoscabar el cuidado y el celo por la formación de los maestros y maestras, y sus saberes fundamentales¹. De esta manera, el ensayo pretende ser un ejercicio de búsqueda personal que se multiplique a través de los lectores, recordando que la pedagogía y su base epistemológica aun ofrecen espacios de consolidación a sus operadores: los maestros y maestras. A tal fin se repasan las preguntas esenciales que examinan el acto y el proceso de enseñanza: ¿qué?, ¿quién?, ¿para qué?, ¿por qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?

1. CONCEPTOS INICIALES, DEBATES SOSTENIDOS

La didáctica es la disciplina por excelencia de la enseñanza, para el pedagogo colombiano Zambrano (2006) “La didáctica es una disciplina científica cuyo objeto es el

estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje”. El vocablo enseñanza tiene, al menos, dos derivaciones etimológicas: una, *insignare*, dar seña, señalar el camino, y la otra, poner un sello, dejar una marca (Meirieu, 1998).

La primera controversia natural de la didáctica aparece en la revisión crítica de la palabra enseñar. Es una polémica “espiralada”²- para usar palabras de Bruner (1972)- que revisa hacia dónde apunta o debe apuntar la enseñanza, y que puede visualizarse desde la etimología. ¿Es la enseñanza un acto unidireccional, de modelado, fabricación, de transmisión de un saber destinado a la reproducción social, a dejar una marca en los aprendices, la enseñanza como sello?, ¿o es más bien una forma de acompañamiento, una construcción social de andamiajes, soportes, de búsquedas comunes inducidas desde luego con un deseo reproductivo pero al mismo tiempo con la esperanza de la transformación, la enseñanza que muestra el camino, la que en-seña, da seña?. Como transmisión o como acompañamiento, a la didáctica y su concepción intrínseca de la enseñanza, la renuevan constantemente el debate y sobre todo la acción educativa. Debe intentarse una postura no fundamentalista que acepte la existencia de algo por “transmitir”, aunque eso no signifique robar la libertad de nuevos descubrimientos y permitir elaboraciones propias a partir de la innata curiosidad de los humanos y la guía racional de los enseñantes.

Esta dialéctica, por supuesto, no es necesariamente generacional. Por comodidad se reconocen teóricamente una educación y una didáctica tradicional, circunscrita en apariencia al pasado. Y también se habla de una didáctica que recoge distintos adjetivos: novedosa, transformadora, constructivista, humanista, asumiendo que se trata de lo más actual, de la moda, de lo que está *in*. Pero de ninguna manera puede afirmarse que el efecto renovador de esta última acepción obre automáticamente en el tiempo, o que en el pasado no se hicieran intentos por romper el tradicionalismo educativo.

Ciertamente perviven formas de enseñanza contrapuestas en las aulas del pasado y la actualidad, se trata más bien de esquemas o concepciones sobre el acto didáctico y los fines que lo presiden. Las escuelas venezolanas tienen tantos modelos de enseñanza como profesores, repasan tantos estilos como permite la pedagogía, el currículo, las teorías académicas, hasta los libros de texto de la bibliografía escolar, y en los últimos tiempos los instrumentos normativos: las leyes³. Tal vez por el proceso de autonomización que se impulsó a finales del siglo pasado -en muchos países de América Latina, pero en Venezuela particularmente- las escuelas pudieron ajustarse a desajustarse a sus propios esquemas de excelencia, de búsqueda, de rigurosidad o descuido. Las escuelas confesionales (católicas, evangélicas o de otro



culto), las experimentales, las técnicas, los internados, las privadas con fines de lucro, todas ellas configuran sus exigencias y sus formas de acción, habida cuenta de la discrecionalidad de los docentes mismos.

Ahora bien, independientemente del acierto, la efectividad, de la trascendencia de uno u otro modelo de enseñanza- modelo didáctico- toda didáctica se interroga sobre los elementos más básicos que constituyen el acto de la enseñanza: qué enseñar, quién enseña y quién es enseñado, por qué enseñar, para qué enseñar, cómo y cuándo enseñar, con qué enseñar. De la claridad para responder esas interrogantes básicas podría, de algún modo, derivarse la convicción y la experticia con la que se desarrolle la tarea docente. Más allá de las etiquetas con las que se caracteriza a los profesores: conductista, constructivista, humanista, complementario, bolivariano.

2. ALERTAS NECESARIAS, PREVIOS DE REFLEXIÓN

Antes de intentar dar respuesta a las preguntas de la didáctica como ejercicio reflexivo de exhortación para que los lectores intenten darse las suyas, es necesario recoger un par de alertas fundamentales:

2.1. El maestro desdibujado:

Lo primero que es necesario advertir es que en este tiempo se ha desmantelado la noción de profesor, la idea del maestro. Las razones legítimas o no para ese desmantelamiento pueden encontrarse en la ruptura de las hegemónicas, en la consecución de espacio de poder por las nuevas generaciones, en el proceso de autonomización al que supuestamente conducen las economías neoliberales, en la banalización de toda búsqueda humana por ideales más inmediatos y efímeros como la fama, el poder, el dinero. Todo ello ha degradado la responsabilidad de las tareas docentes y de la función social del maestro y su posición de autoridad para convertirlo en un facilitador, un animador, un seductor nada más.

Se puede partir de la necesidad que hay de impugnar al extremo obsoleto, autoritario, rutinario de la educación llamada tradicional porque ya no parece servir para este contexto de siglo XXI. Pero diversificar la enseñanza, darle color, brillo y novedad, que se sirva de los mejores recursos de las tecnologías de la información y la comunicación, que emplee con más regularidad los valores del juego, que se sirva de las artes, no puede generar este otro extremo de educación y de enseñanza donde parece que está prohibido el esfuerzo, donde se ha ido legitimando la renuncia a la lectura consciente, rigurosa y disciplinada, donde es preferible no profundizar para quedarse en la comodidad de la superficie, donde detenerse, meditar

y madurar para comprender se han dejado de lado por la rapidez y la cultura del *zapping*, de lo fugaz.

Puesto que es allí donde se sacrifica al educador que, desprovisto de la autoridad que le otorga su investidura (Rivas, 2009), deviene en animador, en custodio, en un reproductor que sólo administra planes de estudio y debe hacerlo en un contexto donde la facilitación parece la nueva norma, y el peso de la dificultad o el sacrificio antaño tan valorados se rompe para la ligereza del trabajo docente desde la inercia.

Tomar posición ahora frente a esta desviación que tiene incidencias conceptuales, pedagógicas, sociales y políticas comienza por la pregunta ¿qué tipo de maestro soy y estoy en camino de ser?, ¿qué hacer con la “investidura” (Rivas, 2009, idem) que se me otorga en la licencia profesional, divertir, agrandar, o sencillamente enseñar aun cuando no divierta ni agrade?, ¿es la cuestión de la disciplina un asunto simplemente de poder o se trata más bien del instrumento más necesario para vincular a una agrupación de seres humanos en una colectividad de esfuerzos, de trabajo, de búsqueda rigurosa?

Para que el educador se redescubra y no se desdibuje, su base didáctica ha de fortalecerse macerada con su convicción filosófica, claridad política, definición pedagógica, y eso en parte puede alentarse con la reflexión.

2.2. La necesaria mirada en el aprendizaje:

La segunda alerta tiene que ver con la necesidad de que el maestro convencido de su tarea ponga como primera preocupación el proceso de aprendizaje antes que sus dispositivos de enseñanza, ese cambio de prioridad no es la renuncia a las búsquedas metodológicas y las mejores respuestas didácticas, se trata de centrar el esfuerzo en el fin y no en el medio. Preguntarse por la pertinencia de los métodos, de los recursos, aventurarse a no hacer siempre lo mismo, todo ello depende, esencialmente, de considerar al sujeto, al conjunto de sujetos que aprenden y sus realidades particulares, sus particulares procesos de aprendizaje.

A la didáctica como disposición técnica y operativa de la educación se le revela entonces otro cuestionamiento: sólo se mira a sí misma, sólo se piensa y formula desde adentro, cuando lo natural sería revisar a los sujetos por los que trabaja y se esfuerza. A partir de aquí, entonces, y animados por la intensión de compartir sentimientos, reflexiones, preguntas y asomos de convencimientos, sin creer sin ninguna pretensión de ser poseedores de alguna verdad esclarecedora se intentará responder en este lugar y en este tiempo, las preguntas que transversalizan todo esfuerzo didáctico, independientemente del modelo.



3. ¿QUÉ ENSEÑAR? LA PREOCUPACIÓN POR LOS CONTENIDOS

Hoy se han admitido nuevas certezas sobre los contenidos de la enseñanza, algunas de las afirmaciones que se hacen sobre contenidos no son las que se hacían cuando estuvimos a su servicio como escolares. Muchas de las debilidades del sistema escolar se encuentran precisamente en la cuestión del qué enseñar y eso tiene que ver con las siguientes realidades:

3.1. La prescripción no es la acción, existen uno e infinitos currículos ocultos:

En un trabajo reciente de Angulo (2009) se encuentra la confirmación sostenida en otras investigaciones: en Venezuela, y quizá en otros países de América Latina y del mundo, el saber que se enseña (transmitido, construido, dialogado, demostrado) depende esencialmente de la discrecionalidad en las decisiones del profesor, la escuela o el libro de texto.

Pocas veces se hallarán coincidencias entre los contenidos atendidos o enseñados en un 5to grado de una escuela básica de El Vigía y un colegio privado del Páramo o en el estado Sucre; en un país o en otro aunque se trate de niños de la misma edad. En apariencia, las reformas curriculares que flexibilizaron la prescripción mecánica tan criticada en otros tiempos, generó diversos estándares, es normal que sea así y quizá ya lo era entonces.

El problema radica en que paralelo a la heterogeneidad de informaciones con las que se trabaja, de procedimientos que se desarrollan, de actitudes y valores que se potencian, corre un desnivel influido por la calidad del maestro, por la expectativas de niños niñas y sus familias, del destino ancestral al que parecen querer signar desde espacios de poder a ciertos grupos sociales. Una educación para cada comunidad, en el ámbito de los contenidos, puede ser peligrosa, injusta y excluyente, la cultura es universal y aunque sus expresiones particulares son también base de la educación pueden restringir las realizaciones y el saber de los estudiantes.

El esfuerzo ha de ser, no tanto recobrar las homogeneizadoras prácticas prescriptivas y vigilar su cumplimiento, sino, por otro lado, dando por sentada la independencia del educador, su albedrío profesional, construir o consensuar del mejor modo unas aspiraciones fundamentales, básicas, sobre qué deben aprender los niños y jóvenes de nuestros sistemas educativos para esta vida y este mundo de siglo XXI.

Cuando en una de las muchas pruebas de polarización política en nuestro país la consigna de ciertos grupos era

“con mis hijos no te metas” se estaba dejando evidencia de un debate profundo entre determinados grupos sociales.

Al parecer una tendencia de finales de siglo XX entendió que la sociedad civil organizada podría determinar los contenidos y propósitos fundamentales de la educación. Pero es suficientemente obvio que las empresas, las iglesias, las organizaciones comunitarias o no gubernamentales velan por intereses que, en principio, podrían no ser las de la ciudadanía común. Cuando, bajo las leyes del mercado, es el capital privado y sus distintas manifestaciones el que postula los contenidos de la enseñanza, pareciera que se le invita al Estado a resolver con quienes pueda y del modo que pueda haciéndose un poco de la vista gorda con esa multiplicidad de educaciones que, según el público, se están dando en Venezuela. Una comunidad pobre quizá deba tener una educación pobre⁴, y una comunidad pudiente tendrá que formar a las clases y grupos humanos que dirigirán al país, que serán los jefes. Esto por cierto ha estado legitimado incluso por algunas propuestas educativas, actuales, incluso bajo el paradigma bolivariano⁵.

3.2. Los contenidos no son sólo datos conceptuales para memorizar o repetir:

Desde la propuesta triádica alrededor de los contenidos del Currículo Básico Nacional (1998) se hizo un gran avance didáctico. Ya no se trataba sólo de enseñar contenidos declarativos en forma de definiciones, datos, conceptos, sino de desarrollar por un lado una infinidad de procedimientos científicos, artísticos, matemáticos, deportivos, de lenguaje y aunarlos a las más deseables actitudes y comportamientos. El aprendizaje siempre desarrolló procedimientos al lado de las ideas, siempre promovió actitudes a la par de definiciones; pero proyectar el contenido de cada experiencia de enseñanza desde su visión conceptual, asociada a la idea, la noción, el esquema mental: “el conocer”; desde su perspectiva procedimental, vinculada a la realización consciente de distintas habilidades, procesos, tareas: “el hacer”; y finalmente con su construcción actitudinal favoreciendo comportamientos positivos, valoraciones, intereses, gustos, que desarrollen: “el ser”; es algo que tendría que mantenerse en el pensamiento de los profesores independientemente del currículo y la prescripción.

No sólo porque esté propuesto en los documentos de la UNESCO (Delors, 1996), que le suma el aprender a vivir, sino porque eso en sí mismo desafía al profesional docente y transforma su oficio de algo enteramente intelectualista al desarrollo más completo de la persona que se educa, niño, niña, joven o adulto que no sólo necesita repetir datos o informaciones declarativos. Estudiante que aprende haciendo y que mejora siendo. En la medida en que la visión del



contenido se diversifica los esfuerzos de la escuela y la educación formal en su enseñanza son más relevantes.

3.3. El contenido se fortalece cuando está asociado a la vida, al significado, al interés:

Hoy, en lugar de una lista de saberes, de una gama de disciplinas empaquetadas, se procura el estudio basado en proyectos, en problemas, en interrogaciones colectivas e investigaciones sucesivas que no desprecian a las disciplinas pero que se sirven de ellas. Es verdad que en la transición se ha perdido mucho (Rivas, 2006), que los profesores pueden caer en la trampa de querer complacer el interés de los estudiantes y su economía del esfuerzo haciendo de la enseñanza en muchos casos un ejercicio intrascendente y poco profundo del saber que está en las bibliotecas, en las ciencias, en la historia heredada de la cultura. En eso tampoco ha ayudado el uso incorrecto del internet.

Pero lo que está claro es que ya pocos desarrollan su trabajo usando un manual pesado y poco significativo de 30 años de antigüedad en pos de construir un saber que tenga lazos verdaderos con la experiencia de vida, con la realidad cotidiana. Es algo a lo que tampoco se debe renunciar pero reforzando las exigencias, creando las pausas, los requerimientos de mayor atención y focalizado esfuerzo y reflexión. Las búsquedas rápidas y banales, cómodas, tienen que irse extinguiendo.

En ese sentido también hay que recuperar la práctica de trabajar con buenos libros de texto. En los últimos meses que el gobierno venezolano ha desarrollado una campaña de entrega de libros a los niños de escuelas primarias se ha de recordar el valor de un texto bien desarrollado, que sintetice el saber y favorezca la investigación, ofreciendo ejemplos, actividades, sin que esto se quede sólo en el libro y que trascienda a la realidad y a la vida.

3.4. Detrás de la selección de contenidos siempre hay un interés no declarado abiertamente:

Propuestas de qué enseñar se hallarán, como ya se dijo, en las leyes, en las teorías, en los intereses de uno u otro agente involucrado con la educación, en los libros. Sin embargo, o afortunadamente, los maestros cuentan con suficiente autonomía como para discriminar, superponer, jerarquizar, priorizar, los saberes o contenidos de la enseñanza en función del tiempo y las demandas internas o externas a él y a su visión del mundo. Siempre habrá quien proponga para la educación “siete saberes necesarios” (Morin, 1999), o exalte algunos “énfasis curriculares”, el discurso pedagógico podría asomar pilares fundamentales, núcleos, centros, urgencias o emergencias.

En esos casos la invitación a los educadores es tomar partido de manera crítica, los contenidos como medios de la educación no deberían estar demasiado lejos de la vital necesidad de comprender el mundo del que se forma parte, sus herencias históricas, sus más elevadas realizaciones en forma de cultura y sus más peligrosas contradicciones.

Enseñar el ambiente, el arte, la naturaleza profunda de las cosas y los fenómenos, la tecnología, el lenguaje, la economía, la sociedad, no son una lista novedosa ni por cierto acabada, sino preferencias por las que se puede optar a partir de lo que se piensa y se cree en el camino de la educación.

En muchos casos los maestros encontrarán la demanda contingente a administrar temas, enseñar sobre una “ruta bicentenaria”, un héroe patrio o una virtuosa de la religión, un santo, una virgen, una tradición local, un problema de actualidad - como la aparición del virus AH1N1-, y eso no tiene por qué ser una limitación, ya Don Arturo Uslar Pietri (1982) en uno de sus distintos textos sobre educación, esclarecedores por simples y sencillos, señalaba que la sola lectura de la prensa en la escuela es de un enorme potencial educativo .

Si el *qué enseñar* se ha convertido en un problema de la educación no parece haber otra respuesta que la falta de criterio de los maestros, de su poco deseo por ser personas críticas del mundo que les pone como anfitriones frente a los más jóvenes, niños y niñas, de su escasa cultura y su menor dedicación por ser, cuando menos, interesados en convertirse en sujetos activos de esa cultura, no simples espectadores o consumidores.

4. ¿QUIÉN ENSEÑA Y QUIÉN ES ENSEÑADO?. LA SUBJETIVIDAD INEVITABLE DEL ACTO EDUCATIVO

Tratar la educación, comprenderla, pasa también por reconocer el valor de los sujetos, maestros y estudiantes. La bibliografía sobre los maestros, sus tareas, sus condiciones, sus perfiles y sus limitaciones no es escasa. Desde la investigación académica, universitaria, se ha dicho de todo, lo que ha generado recelo entre los educadores y los investigadores de la educación. Analizar las causas o justificar unos u otros juicios no vale la pena en este espacio, sólo queda reflexionar a partir de distintas afirmaciones que parecen instaladas en el imaginario colectivo sobre la docencia y el estudiantado:

4.1. ¿A maestro se dedica quien no es capaz de otro designio?

Autores como Orlando Albornoz (1965), Fernando Savater (1997), Angel Rosemblat (1986) han machacado con sutileza o agresividad la demostración de que



no eligen, en general, la profesión de maestro o maestra las personas con las mejores cualificaciones intelectuales, técnicas, profesionales. Que el magisterio es de los grupos sociales menos favorecidos, pues donde se ubican la mayoría de las personas que se hacen educadores y educadoras es en las clases populares. De esas afirmaciones se puede sacar lo mejor o lo peor, pero independientemente de ellas la exaltación de la figura de los maestros y maestras no puede sustentarse en otra cosa que su heroísmo, la docencia cada vez más se convierte en una tarea heroica.

Heroísmo errático algunas veces, pero heroísmo al fin que en este tiempo y bajo estas circunstancias alguien ponga sus energías, su tiempo, su juventud al servicio de niños, niñas y jóvenes que cada vez demandan más atención porque apenas si la reciben en sus hogares. Heroísmo que patentado en su escaso reconocimiento, en sus míseras retribuciones salariales, en su desprecio, aun puede permitirse ser mano amiga, severidad necesaria o flexibilidad comprensiva. Los educadores siempre están llamados a ser, a ser más o ser diferentes, pero pocas veces se detiene la crítica o el análisis en ver lo que ya son, seres cuyo sacrificio (bien o mal asumido) configura en gran medida el presente y el futuro del país.

Maestros y maestras hoy, los peores y los mejores, demuestran una valentía que no tienen quienes les critican, y ésta se ve patentada en la conducción de esa masa infantil y juvenil, en la resolución de sus cotidianas dificultades. Y aunque a algunos falte sensibilidad, claridad política, solidez intelectual, es corresponsabilidad social ayudarles antes de hundirles a través del menosprecio y la apatía, de la sorna y la desconfianza.

Habrà todavía que avanzar mucho para reactivar la dignidad del magisterio, incluso desde la perspectiva profesionalizadora, puesto que se sigue poniendo en duda su carácter de profesión equiparándola a las “semi-profesiones”, (León, 2007, p.205). Por ello desde los contextos de formación es necesaria esa reivindicación, re-dignificación: hay que invitar a los docentes del futuro a ser mejores, más esforzados, más claros, no perfectos pero sí comprometidos. Pero también hay que luchar un poco más arriba, en la batalla gremial, en la producción científica, técnica, en la reivindicación social. Los maestros y maestras podrán cambiar mucho o poco, pero se necesita partir de la confianza que ya se les dio delegándoles tan sagrada tarea.

Esta es una condición de arranque para considerar al enseñante, por demás insuficiente si no se fortalece de apoyos permanentes a la formación y la actualización. A la posibilidad de que haya un tronco común en sus habilidades y saberes. Que el Estado reserve para sí, por la relevancia social, las políticas, programas, lineamientos que delineen al educador necesario no puede soslayar

que es una atribución derivada de las mayores coincidencias nacionales. En la sociedad actual los maestros y maestras serán demandados en distintas direcciones, y el avance requiere priorizar urgencias, atender emergencias, definir propósitos.

4.2. Nuevos estudiantes, nuevos retos:

En un trabajo de Tedesco y Tenti Fanfani (2002) se reflexiona sobre los distintos retos que tienen los docentes de hoy planteando incluso como necesidad una nueva definición profesional para los maestros. Dentro de los distintos retos de esa nueva profesionalidad está la consideración de los estudiantes y su cultura.

Para muchos los niños y niñas que serán sujetos educables son desconocidos, en características, potenciales, problemas, no es demasiado recomendable el prejuicio temprano. Pero sí está claro que los estudiantes de este tiempo, que los del futuro, han cambiado y seguirán cambiando, el mundo en el que viven les condiciona, no los determina pero sí les genera unas cualidades que es necesario considerar. Su escasa atención familiar, motivada por lo que Savater (1997) llama el “eclipse de la familia”, la excesiva utilización de las TICs con lo mejor y lo peor, seres informatizados, escasamente lectores, consumidores de una cultura del placer y lo fatuo, luchando por espacios y reconocimientos, algunos excluidos de toda esa parafernalia consumista, sometidos o sometedores de distintas formas de violencia, desconcertados, tiernos, sensibles o crudos, ¡diversos!.

¿Cómo enganchar a estos sujetos en un proceso que busca sacar lo mejor de ellos y ponerlos en el engranaje del mundo y de la cultura?, ¿cómo descubrir sus vocaciones y sus intereses cuando hay tanto esfuerzo porque estos se homogenicen?, ¿cómo seducirles realmente para que comprendan el valor del esfuerzo, de la recompensa postergada, de la riqueza simbólica en lo literario, lo artístico, lo histórico, lo humano que requiere disciplina?. Sin demasiada claridad práctica o técnica para responder a eso se puede apelar al más obvio sentido común, éste que invita a conocerlos, a hurgar con profundidad en qué están pensando, qué son, para dónde van, de dónde vienen, si hay que acompañarlos en sus caminos no hay otra cosa más obvia que recorrerlo junto a ellos y tratar, si lo permiten, de servirles de apoyo o de salvavidas, que no es poco.

La herencia actual del saber psicológico, más allá de que algunos de los planteamientos piagetianos estén en tela de juicio, es una contundente evidencia de lo mucho que puede descubrirse y entenderse acerca de los aprendices. Apelar al conocimiento del sujeto que aprende debe hacerse en la doble dirección: en los rasgos comunes que los caracterizan por edad, cultura, origen, género y, además,



en las particularidades que representa una historia personal, familiar, un recorrido vital que por muy corto que sea le define. Es obligación del educador imbuida de claridad teórica, intuición, sensibilidad. El poeta mexicano, Enrique González Martínez, puede iluminar esta necesidad con las siguientes palabras: “Busca en todas las cosas un alma y un sentido/ oculto, no te ciñas a la apariencia vana/ Husmea, sigue el rastro de la verdad arcana, / Escudriñante el ojo y aguzado el oído. (...) Hay en todos los seres una blanda sonrisa, / un dolor inefable o un misterio sombrío/ ¿Sabes tú si son lágrimas las gotas del rocío?/ ¿ Sabes tú que secreto va contando la risa?”⁶.

5. ¿POR QUÉ ENSEÑAR? LAS RAZONES QUE SUSTENTAN EL ESFUERZO EDUCADOR

Brevemente, sin tratar de dictarle los motivos propios a nadie se puede afirmar que la enseñanza y la educación están el día de hoy infinitamente reivindicadas, validadas. Se ha desinflado en apariencia el boom que quería sustituir a los maestros y los espacios escolares por computadoras, recordando que nada sustituye el contacto humano y que el más humanizador de los procesos es la educación.

La educación y la enseñanza permite desnudar al mundo de manipulaciones constantes que hay: en los medios de comunicación de masas, en el discurso político, en los intereses del capital económico. No educarse es hacerse marginal, ponerse al margen, caer a la periferia de la exclusión, y el siglo XXI con su herencia excluyente se ha abierto para superar las barreras de este fenómeno antinatural. Se enseña para dar a los seres humanos de hoy y del futuro la oportunidad de cambiar un mundo infinitamente en peligro. Quizás la enseñanza y la educación sean las únicas formas de salvación, las únicas vías para la sobrevivencia como especie.

Esto no quiere significar una promoción irracional por la educación formal o escolarización, aunque en cierta medida puede aceptarse el poder que entraña el sistema escolarizado de certificaciones, promociones, jerarquías ya denunciado en el pasado (Illich, 1974). La omisión irresponsable para este tiempo es la de no permitir a un sujeto humano, sea cual sea su condición, la comprensión del mundo favorecida a través del aprendizaje, su descubrimiento personal y social, el desarrollo de las potencialidades intelectuales, físicas, el desarrollo de su capacidad lingüística. Considerar de lo que se priva a un sujeto que no participa de los procesos de enseñanza favorecidos a través de la educación formal es suficiente razón para justificarla; aunque haya también razones para oponerse a la educación de las aulas, conociendo sus omisiones y debilidades, es preciso optar por la oportunidad de educar

a todos en todos los ámbitos como una vía para superar los límites que la vida misma impone.

En suma, la enseñanza y la educación son civilizadoras, gestoras de humanidad, y quienes participan voluntariamente de esta empresa han de reconocer su labor de trascendencia personal y de integración a una voluntad mayor por ser constructores de destino, el destino humano.

6. ¿PARA QUÉ ENSEÑAR? O ¿POR QUÉ LOS FINES NO SON SÓLO DECLARACIONES GRANDILOCUENTES?

En lenguaje curricular el para qué tendría que ver con los propósitos, los fines, los objetivos de la enseñanza. Usando el lenguaje actualizado sería, “para hacer que los estudiantes alcancen las competencias”. Aceptar ese simplismo es casi irresponsable, con perspectiva crítica se puede consentir que hay unas habilidades, saberes, desarrollos que se han agrupado bajo la denominación de “competencias” que marcan el norte del trabajo docente, pero apelando a una visión más solidaria (no competitiva) y menos homogeneizadora.⁷

La educación integral de un individuo como perspectiva más amplia y universal de la enseñanza comienza por el reconocimiento de los maestros de que integralidad es complejidad. Y complejidad es enlace, entretrejimiento, considerar al ser humano complejo, integral, holístico, y hacer lo mejor de él o ella es misión suficientemente ambiciosa para responder el para qué de la enseñanza de hoy.

En la enseñanza integral el sujeto y sus más altas posibilidades de desarrollo son aspiración o utopía, y ese desarrollo está al menos en los planos bio-físico, es decir, su cuerpo: capacidades, habilidades, procesos, higiene, salud; en el plano cognitivo, su mente: los procesos cognitivos, las estructuras intelectuales, su dimensión psicoafectiva y finalmente en el plano que le prefigura como un sujeto social, el plano social: la identidad, los valores, su conducta ciudadana.

No se debe olvidar que muchas finalidades educativas son establecidas por el Estado a través de su legislación, en la Constitución Bolivariana del año 1999 se estableció como uno de los fines “el desarrollo del potencial creativo”, en el pasado se aspiraba al “desarrollo pleno de la personalidad”, lo que es menester combatir son los fines parciales, demasiado atados al interés económico, demasiado vinculados a una emergencia. Y más allá de ello hacerlos propios, un educador consciente debe ser capaz de responderse ¿qué espero yo al enseñar?

Quien sólo espere tener a niños y niñas que son sus estudiantes ordenados y obedientes seguramente organizará la enseñanza para ello, si su aspiración es tener los



mejores repetidores de información allí estarán enfocados sus esfuerzos, en cambio si trabaja pensando en ayudar en la formación de sujetos autónomos, sensibles, críticos, lectores, cultos, ecológicos, o al menos responsables, estará en otra dirección.

Lo que se ha descubierto, y no sólo en la respuesta a los fines de la enseñanza sino en otras de las muchas variables de la tarea docente, es que muchos profesores desarrollan teorías implícitas contrapuestas incluso al contenido declarativo de sus intenciones. Y eso es necesario revisarlo. Porque básicamente se trata de traicionarse a sí mismo, el profesor que cierra la puerta y no quiere que lo vean maltratando con sus sarcasmos al estudiante, el que cae en la trampa de creerse enemigo de quienes enseña, el que descubre la enorme comodidad que representa educar mal, copiando y reproduciendo, ese tendrá que revisar sus teorías implícitas de la educación que desdican de toda formación universitaria y pedagógica. Los fines velados son caldo de cultivo para las malas enseñanzas.

Nadie ha dicho que es sencillo educar o enseñar, los fines no se alcanzan sólo con nobles declaraciones de propósitos, pero lo más lamentable es la renuncia temprana y autoindulgente que se permite no soñar con que educar genuinamente es posible, posible y necesario.

7. ¿CON QUÉ ENSEÑAR, CUÁNDO ENSEÑAR?

En respuesta a estas preguntas tampoco valen demasiado las fórmulas, como lo más importante en la enseñanza de hoy es hacer de la experiencia escolar una experiencia vital de significado y trascendencia es preciso reconocer que la enseñanza no tiene más tiempo que el que permite la vida y sus circunstancias.

Lamentablemente, la cultura de las escuelas construyó en su historia una burocracia restrictiva donde al parecer la enseñanza y el aprendizaje se realizan exclusivamente en los horarios permitidos y en las fechas del calendario escolar. Es evidente la torpeza de esa presunción que ha tergiversado el fin con el medio, al parecer sólo se está aprendiendo si hay presencia en la escuela, sólo se estudia cuando está pautada una evaluación, la lectura corresponde a asignaciones escolares. Estas conductas son naturales en todas las esferas de formación, incluso en la experiencia del autor en la formación docente pueden ilustrarse ejemplos de cómo los educadores en formación han burocratizado sus responsabilidades académicas. Y si esto ocurre con docentes o futuros docentes, aún con la pretensión y el sueño de ser distintos, de qué manera no podrán reproducir esto los estudiantes a quienes están dirigidos.

El cuándo de la enseñanza entonces es respondido si el tino o el tacto del profesor encuentra en los espacios formales de encuentro una oportunidad irrepetible por sembrar inquietudes, por favorecer la aparición de la duda y la curiosidad, de la búsqueda por hacerse autónomos intelectual y afectivamente. ¿Qué medios puede usarse para ello?. Por supuesto que todo bien material e inmaterial puede ser objeto de apoyo en la enseñanza, véase el cuento “El Corcho” que circula por los correos electrónicos, al parecer de autoría de Enrique Mariscal, donde lo más importante no es el medio sino el uso que se le da y las posibilidades de intentar echar mano de la mayor cantidad posible. Porque, finalmente, se trata de educar para la vida y para una realidad que es objetiva y subjetiva, el estudiante comienza reconociendo el mundo que ve para luego adentrarse en el que no puede ver pero que igualmente percibe, a través del pensamiento, las hipótesis, la imaginación y toda su capacidad para abstraerse.

8. Y FINALMENTE ¿CÓMO ENSEÑAR? EL MÉTODO DEPENDE DE...

Para finalizar con la pregunta que parece más directamente circunscrita a la disciplina de la didáctica es necesario aclarar que su posición argumentativa en este trabajo no es casual. Se puede sostener que el “cómo” aparece al final de todas las preguntas, puesto que depende de las respuestas a las demás interrogantes, de esa manera los contenidos, objetivos, razones, momentos, sujetos de la enseñanza condicionan las metodologías o técnicas que terminen adoptándose. Además hace falta huir del riesgo prescriptivo y recetario que supone decirle a los educadores cómo enseñar.

En ese sentido, y aunque parezca reiterativo, sólo quien puede responder con qué propósitos enseña, cuáles son los temas, sustancias, contenidos más relevantes, qué justifica su esfuerzo humanizador y humanista de enseñar empieza a construir una didáctica consciente y sin automatismos. El discurso pedagógico, psicológico, por supuesto que ha asomado algunas recomendaciones y lo seguirá haciendo para beneficio de los educadores, algunas han sido anunciadas líneas atrás y otras pueden resumirse en lo siguiente:

8.1. El valor de la comunicación, de la conversación, del diálogo:

Parece una “obviedad ignorada” la asociación que tiene todo proceso educativo con el componente de la comunicación humana, no es posible que se produzca enseñanza sin comunicación y diálogo, sin conversación. Distintos autores (Freire, 1996, Splitter y Sharp, 1998) han insistido con mayor o menor intensidad en el valor del intercambio conversacional para construir un aprendizaje sólido, fortalecido por la creación de comunidades de indagación, por el reconocimiento de la



intersubjetividad, de los procesos de asimilación cultural. Tristemente la escuela fue desfigurando esto a los soliloquios o monólogos de los maestros que esperaban sólo la escucha atenta y silenciosa de los educandos. Con todo el trabajo que implica la enseñanza del diálogo, del respeto a la diversidad comunicativa y expresiva del aula, de los turnos conversacionales, es una obligación del educador y debe ser parte de su didáctica el trabajo con las ideas del estudiante. Ideas que por cierto pueden ser elaboradas o afinadas en ejercicios anteriores o posteriores de escritura, apoyada en lecturas serenas y con significado, en experiencias prácticas o de observación, la conversación y el intercambio oral de ideas es esencial para la formación de una sociedad con voz, madura, que participe en las decisiones que marcarán su destino.

8.2. La individualización y la agrupación, límites y posibilidades:

Así como es valioso el intercambio comunicativo en la enseñanza es imperiosa una revisión acerca de las formas de asociación y los límites de trabajo individual en el aula. Los extremos suelen ser siempre peligrosos, y la negación de las posibilidades colaborativas de los pares en el aula, incluso la supresión del trabajo en equipos es tan negativa como su exceso. Lo que se ha conocido al menos en los sistemas escolares venezolanos es que en aras del orden y el control a los grupos se opta por un excesivo individualismo. O se potencia el trabajo cooperativo, basándose incluso en teorías que reconocen la importancia de la distribución de roles, la autoconducción de los grupos humanos, o se dejará a su suerte a una generación que requiere cada vez más el esfuerzo solidario.

La enseñanza debe permitir el reconocimiento a la diversidad pero favorecer a partir de ella la más amplia colaboración entre los sujetos educados y educándose.

8.3. La diversidad de las situaciones de enseñanza está vinculada con los contextos personales de los aprendices:

Sostener el esfuerzo de hacer a la enseñanza una experiencia diversa, placentera o trabajosa, sólo puede

partir de que lo que se está aprendiendo da respuestas a los intereses vitales y a las necesidades no siempre visibles de quienes aprenden. En ese sentido, y aunque la infancia siga despertando dudas de si reconoce su misión, es importante mantener la comunicación con la vida del estudiante, incluso con su familia que lejos de aportar a veces obstaculiza el desarrollo de una mejor educación. Mucho se ganaría incluyendo en la enseñanza una revisión detenida a las condiciones vitales, culturales de los estudiantes. Qué ven, qué hacen, más allá de la escuela, cómo soportan argumentativamente sus preferencias. A partir de allí pueden surgir explicaciones, exposiciones, caracterizaciones, relatos, que permitan darle a la experiencia escolar de niños y jóvenes un sentido.

Sin ánimos concluyentes se pueden reconocer en estas líneas la preocupación por la búsqueda y el descubrimiento de los soportes vocacionales, técnicos, operativos y sociales de quienes han decidido participar en el amplio mundo del magisterio y quienes tienen en la didáctica las bases del oficio. Oficio sin fórmulas y condicionado por muchas variables de fondo de las aquí reconocidas, pero la comprensión de uno mismo debe revisar hacia adentro para, con ella como arma, poder salir al mundo a romper sus certezas.

Como se señaló al principio de este ensayo las preguntas generadoras, circulares y permanentes de la didáctica como disciplina posiblemente requieran de nuevas respuestas, y aunque la base teórica para abordar las distintas dimensiones de la didáctica estén en expansión es desde la consciencia personal de dónde se puede partir con mayor seguridad y empuje. Pocos educadores se hacen estas preguntas o sistematizan las reflexiones que en algún momento han de haberse despertado. Tomar por obvias las respuestas implica una negación a la naturaleza misma de la educación, que es cuestionamiento permanente, que se nutre de la duda y apuesta por la reflexión. En este sentido, si el ensayo contribuye en la dirección de inspirar un pensamiento pausado en los lectores, educadores en general, sobre estos asuntos habrá sido un atrevimiento justificado. ©

Wilberth Suescún Guerrero

Profesor en la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de los Andes desde el año 2008, Licenciado en Educación Básica Integral.

NOTAS

1. En Venezuela, desde el año 2005, se desarrolló el Plan Nacional de Formación de Educadores, a través de la Misión Sucre, una de las Misiones Educativas. Su alcance fundamental, más allá del diseño y su operacionalización, es la formación masiva de maestros sin la participación, colaboración, asesoría,



de las principales instituciones que hasta entonces habían hecho formación docente en el país. Sin que su alcance nacional haya sido enmarcado en un esfuerzo de muchos más actores.

2. La idea del currículo espiral de Bruner básicamente postula la noción progresiva en la construcción del saber, a partir de la reincidencia de temas, preguntas, contenidos en general que se van haciendo más complejos, con respuestas más globales o amplias al objeto estudiado.
3. En Venezuela, por ejemplo, la ley Orgánica de Educación promulgada en 2009, casi 30 años después de la anterior, sugiere una didáctica “centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación” y “métodos innovadores que privilegien el aprendizaje desde la cotidianidad y la experiencia”. Prescripción visible que podría condicionar la actuación de los educadores.
4. Un maravilloso pensamiento de José María Vélaz, fundador de Fe y Alegría contradice esta osadía: “No se puede aceptar una pobre educación para los pobres”, Perez Esclarín, Antonio (2010). Yo, José María Vélaz. Caracas, Edita Fe y Alegría de Venezuela.
5. El fallido Currículo Nacional Bolivariano (2007) mantuvo, por ejemplo, una separación en Educación Media entre el bachillerato convencional y el de Educación Técnica, retrocediendo en propuestas iniciales que invitaban, entre otras cosas, al fomento del desarrollo endógeno a través del impulso a la productividad en todo el nivel, independientemente de si la titulación era hacia bachiller o técnico medio. Desde luego la oferta educativa ha de ser diversa, pero si se fortalecen núcleos comunes no habrá espacio para creer que se están favoreciendo enseñanzas burguesas para grupos burgueses, populares para clases populares.
6. El poema de Enrique González Martínez, “Busca en todas las cosas”.
7. En ese sentido es bueno recordar que la objeción a la enseñanza “por competencias” ha ido calando al punto de que ya, al menos desde la perspectiva de la educación venezolana se ha postulado como constructo el desarrollo de potencialidades: fundamentales, básicas, y específicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz, Orlando (1965). *El maestro y la educación en la sociedad venezolana*: con un apéndice acerca de la salud mental del maestro en Venezuela por Eloy Silvio Pomenta. Caracas: M. A. García e hijos (Impresores).
- Angulo, Lilian. (2009). *De la prescripción a la acción. De la teoría a la práctica*. Tesis de Doctorado publicada, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.
- Bruner, Jerome (1972). *El Proceso de la Educación*. (“The Process of Education”). México D.F. : Unión Tipográfica Editorial Hispano- Americana (UTEHA)
- Delors, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Illich, Ivan, (1974). *La Sociedad desescolarizada*. Barcelona, España: Barral Editores.
- León Salazar, Aníbal (2007): *El ser profesional del docente venezolano*. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, N° 12. Mérida-Venezuela. (p. 189-213).
- Meirieu, Philippe (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Ministerio del Poder Popular para Educación (2007). *Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas, Venezuela



- Ministerio de Educación, *Unidad Coordinadora de Programas con Organismos Multilaterales UCEP* (1998). Currículo Básico Nacional. Caracas, Venezuela
- Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Rivas, Pedro (2006). Los proyectos pedagógicos de aula: entre el riesgo de perderlo todo o lograr muy poco. Merida, Venezuela. *Educere* v.10 n.35. (recuperada el 4 de octubre de 2010 a través de la siguiente dirección: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s1316-49102006000400009&script=sci_arttext)
- Rivas, Pedro (2009) *La docencia desde la investidura académica y la impostura fraudulenta*. Mérida. EDUCERE • El aula , vivencias y reflexiones. Año 13, N° 44 • Enero - Febrero - Marzo, 2009 • 187 - 197. (recuperada el 9 de octubre a través de la siguiente dirección: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28857/1/aulas1.pdf> el 11-10-2011)
- Rosemblat, Angel, (1986). *La educación en Venezuela*. Caracas: Monte Ávila Ed.
- Savater, Fernando (1997) - *El valor de educar*. Barcelona, Editorial Ariel, S. A
- Splitter, Laurance J. y Sharp, Ann (1998) *La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.
- Tenti Fanfani, Emilio y Tedesco, Juan Carlos (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Versión preliminar. Brasilia. Documento presentado en la Conferencia Regional "O Desempenho dos professores na América Latina e Caribe: Novas Prioridades. BID/UNESCO/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (recuperado el 16 de octubre través de la siguiente dirección: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001346/134675so.pdf> el 11-10-2011)
- Uslar Pietri, Arturo (1982) *Educar para Venezuela*. Caracas: Ed. Lisbona.
- Zambrano Leal, Armando (2006). *Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica*. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, N°. 35, 2006, Merida, Venezuela. págs. 593-599
-



viene de la pág. 20

4

¿Cómo condenan a los gobiernos, que representan al pueblo, estas comisiones y cortes que no tocan a empresas ni empresarios ni propietarios ni con el pétalo de una rosa? En su informe Democracy and Human Rights in Venezuela, la Comisión Interamericana de los Derechos Humanos de Washington nos critica en 1.165 copiosos párrafos. No le cuesta mucho trabajo hacerlo. Resuelve sobre casos todavía por decidir en Venezuela; veta proyectos de leyes que dependen de la soberana decisión de la Asamblea Nacional, casi nunca precisa nombres, fechas, lugares ni hechos; condena por hechos futuros, hipotéticos e inciertos; casi siempre se funda en rumores o recortes de prensa, que ningún tribunal debe acoger como prueba, y menos después de que los medios venezolanos pretenden no estar obligados a ser veraces.

5

¿Cómo conducen estas prácticas al golpe judicial? El doctor Allan Brewer Carías fue sindicado de redactar la proclama del golpe de Carmona; una amnistía operó para los implicados, pero Brewer se negó a acogerse a ella, por lo cual no agotó los recursos internos. A pesar de ello, la Comisión Interamericana admitió su petición el 25 de septiembre de 2009, recomendando "Adoptar medidas para asegurar la independencia del poder judicial, reformando a fin de fortalecer los procedimientos de nombramiento y remoción de jueces y fiscales, afirmando su estabilidad en el cargo y eliminando la situación de provisionalidad en que se encuentra la gran mayoría de jueces y fiscales, con el objeto de garantizar la protección judicial establecida en la Convención". Al aceptar una demanda sobre cuestiones todavía no decididas por los tribunales internos con el argumento de que en Venezuela no existiría "la independencia del Poder Judicial", la Comisión abre camino para que la Corte Interamericana acepte y decida con igual pretexto cualquier demanda que se plantee sobre las venideras elecciones de octubre. La Corte Primera de lo Contencioso Administrativo del Tribunal Supremo de Justicia sostiene en sentencia 1939/2008, que en caso de aparente contradicción entre la Constitución y un tratado internacional "la Corte Interamericana de Derechos Humanos no puede pretender excluir o desconocer el ordenamiento constitucional interno, pues la Convención coadyuva o complementa el texto fundamental que, en el caso de nuestro país, es "la norma suprema y el fundamento del ordenamiento jurídico" (artículo 7 constitucional)".

Pero en la audiencia del 27 de marzo de 2008, el Presidente de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos proclamó a voz en cuello que un tratado es aplicable aunque contradiga la Constitución. Ya sabemos quién resolverá las controversias sobre las elecciones de octubre, y cómo. Para que una oficina en Washington no decida quién ejercerá la Presidencia de Venezuela, debemos retirarnos de la Comisión y de la Corte Interamericana, preferiblemente en compañía de varios países que han criticado sus actuaciones. El golpe avisa, y el que preparan la Corte y la Comisión de Derechos Humanos de la OEA lo hace a gritos.

