

La experiencia de ejercer como profesor: entre el enseñante aprendiz y el eterno acumulador de méritos

Feliciano Castaño Villar (fcvillar@ugr.es)

Universidad de Granada

La experiencia como valor y compromiso vital

“la pobreza de la experiencia no es la expresión de una carencia efectiva sino, la expresión de una arrogancia; la arrogancia de no querer ver, la de dejar de valorizar la experiencia a nuestro alrededor, sólo porque afuera está una razón que nos permite identificarlo y valorizarlo a priori.” Santos (2005: 158-159)

“Todo necio confunde valor y precio.” Machado (2003: 188)

“mucho nos tememos que nuestra práctica pedagógica diaria si bien nos va confirmando en nuestras experiencias, al mismo tiempo nos va entregando a una visión rutinaria, a una pérdida de visión amplia y a una sobrestimación de nuestra práctica pedagógica que acabe en una deformación profesional.” Anaya (1979, capítulo 2)

La educación, hecho imponderable y valioso cuya actividad probablemente sea la más compleja del ser humano, exige de un fecundo deseo de coraje para la auto-crítica, la mirada amplia, la imaginación y el esfuerzo hacia el oficio. Por desgracia, la consideración teórica, pragmática y política que debiera tener ésta para la sociedad, no se corresponde con la realidad. Hoy, en ascendente crisis civilizatoria de Occidente junto al declive de la universalidad de la educación y de su proyecto emancipatorio, -donde el prefijo “pos-” se ha convertido en un modismo para caracterizar un mundo ininteligible-, la educación aparece huérfana de una teoría crítica sustentada en una teoría crítica de la sociedad lo suficientemente profunda, como para reconocer y comprender el discurso hegemónico de una educación tecnológica y burocrática centrada en productos-estándares y procesos estereotipados. El sistema de enseñanza se ve reestructurado para acomodarse a la nueva lógica del capitalismo del sistema-mundo, descalificando permanentemente al funcionariado (profesorado) por las grandes superficies mediáticas con el fin de legitimar la privatización de sistemas-instituciones (educativos) devenidas en servicios-productos. Todo lo empapa el paradigma tecno-instrumental de la educación, convertida en ciencia aplicada dotada de expertos y expertas en psicopedagogía, tecnología, gestión, y didáctica que generan prácticas-mercancías educativas autónomas, reproducibles, generalizables, neutras y descontextualizadas. Producto de ello es la redundante ideología de la “calidad” y la retórica mitificada de la “excelencia”, dando muestras con ello del empobrecimiento de experiencia, ideas y proyectos comunes defendibles en el que nos encontramos dentro de una nueva gobernanza, y que sirven como terreno para el resurgir de negocios educativos dentro del mercado de la insatisfacción y las tecnologías del yo afines al

“New Age”, a la auto-ayuda o a “nuevos imaginarios culturales” como han denominado Prat (2012). Atrás quedó el positivismo que defendía un cuerpo docente cuyo modelo fuera el de científico didacta, abandonado el oficio como vocación a cambio de un afán de pertenencia para los beneficios que ofrece el cuerpo docente, un sector sigue defendiendo el discurso crítico de la educación como práctica política y aún resisten aquellas que consideran a la educación como experiencia reflexiva. Resignifiquemos el mejor fondo y forma de las diferentes tradiciones para ejercer con decencia el oficio de profesora y educadora, más allá de los abnegados expertismos. Parto de la defensa del docente como investigador conocedor de los asuntos y los debates actuales de su disciplina, con mirada amplia y sensible hacia materias vinculadas y con disponibilidad de ofrecer la indagación del conocimiento (integrando frente a la continua hiperfragmentación del mismo) por medio de las experiencias y saberes que desarrollan las y los estudiantes. Fortaleciendo el entusiasmo de la vocación, la lucidez y el deseo de aprender-enseñar (no olvidando que hay amores que matan), sabiendo –a partir de la pedagogía concientizadora- que toda persona es capaz de mejorar aún en las situaciones más difíciles. Abordar la educación como práctica política sin olvidar las cuestiones freireanas, a qué y a quién beneficia. Tener presente la relación dialéctica entre teoría y práctica, como *praxis* (Freire, 1990) y como un dejarse sorprender por la experiencia, viniéndolo singularmente, sin necesidad de arrollarse ante un acontecimiento novedoso. En la sencilla cotidianeidad de lo concreto y lo abstracto, evitando fetiches, falsificaciones y deslumbrantes mercantilizaciones de la sociedad del espectáculo -Debord (2005)-, reside la posibilidad de educarnos por medio del diálogo y la discusión acerca de problemas concretos, permitiendo que comparezcan los saberes científicos y populares, así como las experiencias.

Desde mediados del siglo XX avanza un des-orden sistémico, caracterizado por fuertes desigualdades materiales y una maltratada vida de la democracia como modelo prevaleciente, Fontana (2011). La cultura narcista de la hiper-modernidad tiende a acumular y consumir experiencias que auxilien el vacío de las debilitadas existencias del yo y los agujeros del currículum de trayectorias laborales fraccionadas, el acontecimiento deviene en oportunidad de mercado de un precariado para lo que el argot neo-liberal denomina capital humano. Un modelo cultural hegemónico caracterizado, muy audazmente por Anderson (2000: 118), por “la disneyficación de los protocolos y la tarantinización de las prácticas.” Bajo éstas circunstancias es fácil que la posibilidad de la experiencia sea colonizada por la exaltación, la banalización y el oportunismo, es decir, alejada del compromiso vital con un proyecto más o menos concreto de subjetividad. La falta de constancia, la desmemoria histórica y el narcisismo de los yos que gestan nuestras sociedades de hiperconsumo, incrementada por una desregulación e inseguridad del sistema social y laboral del nuevo espíritu del capitalismo, hacen dificultar ésta experiencia ligada a cierta coherencia para la formación de la persona. Si el carácter, según Sennett (2006), es desarrollar una identidad a largo plazo, capaz de aplicar resistencias a los acontecimientos y de singularizar al sujeto. ¿Cómo es posible hoy mantenerlo sin renunciar a cualquier identidad estable? Sennett no nos consuela y apunta al requisito de la adquisición constante de competencias. “Vivir es asumir riesgos laborales, pero también personales: la existencia debe ser deportiva, siempre batiendo nuevas marcas y nuevos retos, con los cuales nos rejuvenecemos” Sennett (2006: 84).

En el presente las personas tenemos una capacidad de acción limitada, somos sujetos sujetados por un cambio continuo y caótico que no podemos dirigir. La vida social se está precarizando, la flexibilización del régimen del trabajo y las nuevas instituciones como los denominados “mercados”, los *media* y la publicidad se hacen sobre la centralidad de la necesi-

dad-satisfacción personal, sometiendo a las instituciones a ésta permanente reconversión. Ante tal situación la condición de ciudadano(a) como disposición hacia lo común y la ética colectiva, queda desplazada por su condición como cliente, remitiendo a la satisfacción de una necesidad individual por medio de un producto-servicio. Los procesos de clientelización avanzan a marchas forzadas, lo único que se pide a estudiantes en la universidad es la realización de una encuesta al final del curso, del mismo modo a jóvenes que “consumen” actividades que ofrecen las múltiples instituciones con el apelativo de “juventud”. Del mismo modo estudiantes reclaman sus derechos individuales basados en la atención inmediata a sus exigencias en una carrera alejada de la colaboración. Un absoluto aprendizaje del simulacro de la participación, que enmascara una exclusión y des-politización institucional hacia los asuntos públicos y colectivos.

Bajo éste presente repleto de “clientes” autómatas del miedo y la obediencia, el modelo de pensamiento y ejercicio que defiende es el del escepticismo como primer punto de partida para el optimismo, que reivindica el reconocimiento y la edificación de la experiencia y el pensamiento reflexivo, como compromiso vital para formar la subjetividad (profesional) y la cultura de los grupos y los pueblos tradicionalmente dominados y estigmatizados por una razón total -Laval (2013)-, insensible, cientificista y excluyente. ¿Será posible hoy enfrentarse a una aventura (experiencia) que comprometa la vida del ser y del hacer de forma radical, superando la amnesia histórica y la encarnación de los códigos capitalistas de desposesión-explotación en las vidas y los lenguajes? Tendremos que arriesgarnos para, al menos, infundir esas ganas de fortalecer la vida, esa ilusión por entregarse a la experiencia, siempre libre e incierta. La educación, la enseñanza a pesar de ser un campo tan contradictorio y amargo, a veces, se vincula con esa experiencia del compromiso vital, que exigirá un modo de ser y hacer que se entregue al *sapere aude* (“atrévete a saber”, saber y saberse desde la crítica y la auto-crítica, evitando la auto-complacencia del ego docente por medio del distanciamiento, el disenso y la comparencia de argumentarios de educandos e iguales) que resista contra los oscurantismos, contra el racismo de clase, colonial y patriarcal y contra cualquier dominio, constricción y/o disfraz que malogre el carácter de los pueblos y del ser humano.

El enseñante aprendiz

“Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción... Quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender (...) Enseñar no existe sin aprender y viceversa.” Freire (1999: 24-25).

“reconocer toda la escala de las potencialidades humanas, y levantar así una construcción social menos arbitraria, en la que cada cualidad humana encuentre el lugar que le corresponde.” Mead (1994: 268).

“Rara vez sucede (...) que los hombres vivan bajo la guía de la razón; sino que están conformados de tal suerte que la mayoría son envidiosos y se molestan mutuamente. A pesar de ello, apenas pueden llevar una vida solitaria, de suerte que a la mayoría les ha agradado mucho aquella definición, de que el hombre es un animal social. Y, a decir verdad, la realidad es que de la común sociedad de los hombres surgen muchas más ventajas que prejuicios. Ríanse, pues, cuanto quieran, de las cosas humanas los satíricos y detéstenlas los teólogos, y alaben

los melancólicos, cuanto puedan, la vida inculta y agreste, y desprecien a los hombres y admiren a los animales. Experimentarán, sin embargo, que con la ayuda mutua los hombres pueden procurarse mucho más fácilmente las cosas que necesitan y que sólo uniendo sus fuerzas pueden evitar los peligros que por todas las partes les acechan.” Spinoza ((1675), 2000: libro IV).

La experiencia de mudez, de entrega, paralizado el automatismo del lenguaje y la adicción a la hiperestimulación y la hiper-expresividad, alejado de esa patología civilizatoria que es hoy el picoteo constante de fragmentos informacionales y de consumo. Quitarnos los referentes en los que salvarnos de ese estado en el que la incertidumbre se extiende, es la que se deja impregnar de experiencia libre. La experiencia de entregarse sin más, con el tiempo necesario para estar y atender a nosotros mismos y a aquellos que tenemos alrededor, suspender la certidumbre, para después escribir un nuevo relato. Castaño (2006).

Hace ya más de siete años que estuve viviendo en un pueblo kiwcha y trabajando como profesor durante el segundo cuatrimestre del tercer curso en una Universidad de Educación Intercultural de la Cuenca Amazónica. Quisiera concurrir en una reflexión, profundizando en la relación pedagógica creada entre profesor-estudiante, las dudas, dichas y tensiones encontradas, así como de mi presencia en los centros educativos comunitarios (tanto de infantil, como de primaria y secundaria) y en la vida de la comunidad en sus diversos contextos.

Los conflictos, las problematizaciones y contradicciones suscitados aparecieron gracias al precipitarse en el intercambio-diálogo abierto con las y los otros, *del sí mismo como otro* según Ricoeur (1996), es decir, reflexionando a partir de referencias e identidad propia e interpelando al *ego* en la construcción de la subjetividad. Se ha revisado las aportaciones de la pedagogía del oprimido de Freire (1990), la pedagogía explícita y racional de Bourdieu y Passeron (2001), la normatividad del mercado lingüístico según Bourdieu (2000, 2001a) y la ecología de la diversidad de saberes, temporalidades, producciones de Santos (2005, 2006). La re-lectura de las descripciones, interpretaciones e introspecciones, resultado de la observación de entonces, junto al (auto)análisis y a la confrontación hoy con otros marcos referenciales, han servido para desarrollar la contribución aquí presentada.

La situación académica vivida escapa de los cánones de la universidad convencional de Occidente, tanto en su presentación fisionómica como en la propia filosofía y naturaleza de la misma, así como de las circunstancias del alumnado, sus expectativas, quehaceres y su propia visión del mundo. Todo ello exige un modo diferente de mirar y ser mirado, sentir, actuar y pensar en lo concreto y abstracto de lo cotidiano. Éste giro cultural intenso afecta a cada uno de los hábitos, sentimientos, pensamientos, percepciones y rituales diarios, provocando con ello reacciones diversas; extrañamiento, rechazo, atracción, curiosidad, tristeza, alegría. La inmersión cultural en un entorno extraño, pasado el periodo de choque y adaptación primera, facilitará el poner en cuestión nuestra identidad y función educadora. Ésta situación de cambio, riesgo y desconocimiento, junto a una necesaria ración de autocrítica y autoconsciencia, propiciará el estado para entrar en crisis y hacer más de una pregunta a la elaboración de nuestra identidad personal y docente. Éste zarandeo existencial y profesional exigirá irremediablemente un accionar pausado y vivaz donde comparezcan las contradicciones y a partir de las discusiones-diálogos, con uno mismo, con el grupo de pares y la colectividad, empezar a construir otra forma de hacer con sus potencias y debilidades. Gracias a Gadamer (2001) sabemos que en la actividad hermenéutica la comprensión es un diálogo donde se “funden

horizontes”, un intercambio de prácticas en el que el intérprete y el/lo interpretado discuten desde acervos culturales diversos, conllevando una transformación en el curso del diálogo con una serie de peligros y riquezas. El fin perseguido es posibilitar al oficio de educar un reajuste en: las situaciones lingüísticas dadas, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de las clases y reuniones, las tareas de acompañamiento en los centros educativos comunitarios, así como en el modo de estar y atender ante los diferentes actos convivenciales de la comunidad (veladas y ceremonias fúnebres, asambleas de la comunidad, fiestas de aniversarios, día de pesca, mingas, visitas a la vecindad, actividades deportivas, culto entre religiosa católica y chaman kiwcha, visita del relator de la ONU, etc.)

Éste vivir convivencial (Illich, 2011) con uno mismo y los demás exige una profunda redefinición e interrogación de las nociones de identidad, alteridad y relación humana. En primer lugar porque sin la categoría de “persona” (yo, como instancia psíquica individual), central en el mundo social y relacional de Occidente, no se explican las (diferencias) diferentes relaciones sociales establecidas. Del mismo modo y a partir de la idea de sujeto se construye la noción de comunidad, desde las singularidades nacen los vínculos y las afinidades comunes. A diferencia, en el pueblo kiwcha donde ejercía mi trabajo y convivía, en un espacio donde en la mayoría de las unidades domésticas conviven cuatro generaciones y sus moradas no presentan paredes, la comunidad prevalece frente a la idea de persona. Es decir, la comunidad es aquella en la que lo que tienen en común es lugar en el que orquestan sus diferencias. Lo plural, lo colectivo predomina sobre lo singular. Ésta cosmovisión cultural no es (ni ha sido) ni mucho menos absoluta, más aún por las constantes influencias que el pueblo recibe de Occidente (como ellos denominan genéricamente a la cultura de los blancos), pero sí el arbitrario cultural dominante que entra en choque frontal con la idea occidental de persona. Ésta tensión fundamental entre las singularidades y las pluralidades trastoca los fundamentos de la educación (universitaria) ortodoxa que organiza y planifica toda su acción pedagógica bajo el paradigma de la individualidad.

A modo de cierre

Una nueva forma de cultura ha procedido a mutilar todas las culturas populares. Las gentes han perdido su cultura, es decir, su modo de ser, de comportarse, de hablar, de juzgar la realidad: se les ha proporcionado un modo de vida consumista: han sido, clásicamente, destruidos y adiestrados. El modelo unidimensional que difunde la escuela, universidad, televisión,... es la idea de poseer, la idea de destruir. Pasolini (2005: 264-267 y 1999).

“...uno ama y se compromete más con las cosas que ha tenido que defender, que con las que le caen del cielo.” Rodríguez (1987).

“Correr sin saber porqué... correr sin una meta, aunque la gente te esté vito-reando, esa es la soledad que siente el corredor de fondo”. Sillitoe (1985).

El nuevo modelo del sistema capitalista, una economía del conocimiento y conectiva repleta de infoesferas colonizadas, exige la servidumbre de una interacción constante que nos adiestra desde códigos y estímulos pulsionales, bajo éstas condiciones no hay lugar exterior a su ideología. Crear hoy un proyecto educativo emancipatorio comienza por subvertir los mecanismos de significación neoliberal, colonial y patriarcal, su lenguaje, sus aparatos ideológicos y

sus marcos referenciales. Un intento primero puede ser empezar a contar la historia desde la perspectiva de los que sufren las injusticias del capitalismo, el patriarcado, el colonialismo y cualquier otro tipo de dominación. Visibilizar otros modos de producir, saber, vivir el tiempo y las relaciones, desafiando a la vigorosa racionalidad instrumental frente a un hacer y ser que incluya a esta pluralidad de miradas. Contrarrestando, de éste modo, la amnesia histórica que promueve actualmente el proyecto social y pedagógico de transformación radical de la derecha y el cierre de oportunidades para las y los más desfavorecidos, Apple (2012).

Nussbaum (2005) nos recuerda que el alimento más importante para la democracia es la educación con un fuerte contenido humanístico (es decir, sin aplicación práctica inmediata) que profundice en nuestra historia para que posibilite el pensamiento crítico, la comprensión del mundo actual, la generación de un discurso racional para defender ideas y la capacidad de ver el mundo desde la alteridad. Una democracia re-distributiva de alta intensidad exige aprender a apreciar, discutir, cuidar y deliberar sobre los asuntos de la ética de lo común.

¿Es posible relanzar un nuevo proyecto común de las luces (Muñoz, 2013), como extensión de una cultura crítica que nos abra la puerta a los estrechamientos biológicos, históricos y sociales, de las limitaciones de un contexto irreflexivo, des-igual y cruel de la inercia a la acción -y al pensamiento débil (Vattimo, 1990)- individualista y acrítica en lo acaecido, con un deseo a largo plazo de un sistema universal público de educación (que sustituya una minorías selectas por unas mayorías ilustradas) que vaya más allá del aprendizaje de habilidades de adaptación y que defienda una clara oposición al racismo de clase, patriarcal y colonial, reconociendo paralelamente la insostenibilidad del modelo desarrollista y abriendo nuevas vías para un modelo de vida mejor (frente a un peor mundo por llegar)?

En condiciones de crisis y hostilidad actual, el carrerismo individualista-competitivo, la hiper-fragmentación de áreas de conocimiento, la insolidaridad incentivada, multiplicación de tareas-méritos in-conexas para el PDI-empresario y el estudiante-cliente-gestor, conlleva una actividad frenética que se intensifica en la búsqueda, más que en el encuentro. La incertidumbre y el borramiento de las seguridades sociales (Castel, 2004) permiten poco el intercambio desinteresado y sosegado de las inter-subjetividades. La máxima de la competencia transforma a la universidad en fábrica acelerada de productos-servicios académicos-patentes-empresas capitalizables. El enseñante aprendiz y eterno acumulador de méritos tiene dos lecturas, según la misión de la Universidad que habitemos.

Referencias bibliográficas

- Alonso, L.E. (2005). *La era del consumo*. Madrid: Siglo XXI.
- Anaya, G. (1979): *Qué otra escuela. Análisis para una práctica*. Madrid: Akal.
- Anderson, P. (2000). *Los orígenes de la posmodernidad*. Barcelona: Anagrama.
- Apple, M. (2012). *Can education change society?* New York: Routledge.
- Augé, M. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato. Antropología sobre la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Berardi, F. (2007): *Generación post-alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Buenos Aires. Tinta Limón.
- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de*

Enseñanza. Editorial Popular.

- Bourdieu, P. (2001a): *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal.
- Castaño Villar, F. (2006): *Cuaderno de campo de la universidad intercultural*.
- Castel, R. (2004). *La Inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* Buenos Aires: Manantial.
- Debord, G. (2005): *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-textos.
- Edu-Factory-Universidad Nómada (2010): *La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1999): *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Fontana Lázaro, J. (2011): *Por el bien del imperio. Una historia del mundo desde 1945*. Barcelona: Pasado y presente.
- Fromm, E (1985). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea: hacia una sociedad sana*. Madrid: FCE.
- Gadamer, H.B. (2001). *El giro hermeneútico*. Madrid: Cátedra.
- Galbraith, J. K. (1984). *La era de la incertidumbre*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Illich, I. (2011): *La convivencialidad*. Barcelona: Virus.
- Laval C. y Dardot, P. (2013): *La nueva razón del mundo*. Barcelona: Gedisa.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado, la subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I. y Corea, C. (2005). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Paidós Ibérica.
- Machado, A. (2003): *Juan de Mairena*, (Vol. I). Madrid: Cátedra.
- Mead, M. (1994): *Sexo y temperamento*. Barcelona: Altaya.
- Muñoz, J. (2013): *Filosofía y resistencia*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nussbaum, M. (2005) *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Pasolini, P.P. (1999): *Saggi sulla politica e sulla società*. Milano: Meridiani Mondadori.
- Pasolini, P.P. (2005): *Palabra de corsario*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Prat, J. y varios (2012): *Els nous imaginaris culturals: Espiritualitats orientals, teràpies naturals i sabers esotèrics*. Tarragona: Publicacions URV.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.
- Rodríguez, S. (1987). *Cambio de oficio*. Granma internacional. 21/06/1987.
- Sáez Rueda, L. (2009). *Ser errático. Una ontología crítica de la sociedad*. Madrid: Trotta.
- Sennett, R. (2006) *La corrosión del carácter. Las consecuencias del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Santos, B.S. (2005): *El milenio huérfano: ensayo para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.

Santos, B.S. (2006): *Conocer desde el sur. Para una cultura política emancipadora*. Lima: FEFCS.

Sillitoe, A. (1985): *The loneliness of the long-distance runner*. London: Published by Flamingo.

Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Trotta.

Vattimo, G. (1990): *El pensamiento débil*. Madrid: Cátedra.