

UNIVERSIDAD UDF SANTA MARÍA 
DIRECCIÓN ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN

LA VOLUNTAD DE ENSEÑAR

JESÚS GERARDO HERNÁNDEZ ORTIZ

EDITORIAL
UDFSM



M. A. Francisco Bermejo Quezada
Presidente de la Junta de Gobierno

Mtra. Claudia Bermejo Quezada
Directora Corporativa

Mtra. Pamela Bermejo Quezada
Directora Administrativa

Dr. Gerardo Huerta Martínez
Rector

Dra. Rosío Sofía Márquez García
Directora General

EDITORIAL
UDFSM

M. en C. Manuel Hernández Reyes
Editor

Mtro. Adrián Alejandro Morales Alvarado
Corrector de Estilo



Universidad UDF Santa María
DIRECCIÓN ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN

LA VOLUNTAD DE ENSEÑAR

Jesús Gerardo Hernández Ortiz

EDITORIAL
UDFSM

La voluntad de enseñar

Edición impresa: 2019

Edición electrónica: octubre 2022

D.R. © Grupo Becas para la Superación Educativa de México. S.C.

Universidad UDF Santa María

Cedro No. 16, Colonia Santa María la Ribera, Alcaldía Cuauhtémoc,
México, Ciudad de México, C.P. 06400.

ISBN 978-607-99854-1-7



Excepto que se establezca de otra forma, el contenido cuenta con una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

EDITORIAL
UDFSM

DISEÑO EDITORIAL

M. en C. Manuel Hernández Reyes

CORRECCIÓN DE ESTILO

M. en C. Adrián Alejandro Morales Alvarado

ÍNDICE

Honor a quien honor merece Agradecimientos de mi construcción y razón de mi voluntad...	6
Prólogo. El docente en la construcción social de la educación..... por la Dra. Rosío Sofía Márquez García	8
Introducción.....	13
Capítulo 1. El arte de enseñar.....	20
Capítulo 2. El constructo social del acto enseñar.....	44
Capítulo 3. El constructo social del ¿Por qué estudiar?.....	65
Capítulo 4. La voluntad de ser docente en tiempos de un objeto inacabado.....	88
Capítulo 5. La evaluación en el aula como homogeneizador docente.....	98
Consideraciones finales ...o puntos suspensivos de un análisis interminable.....	110
Referencias.....	120
Epílogo. De ausencias y labradores de vitalidad..... Por el Dr. Miguel Ángel Maciel González	122
Sobre el autor.....	129

Agradecimientos de mi construcción y razón de mi voluntad

A Blanca Eloísa por cuidarme toda mi vida y dejarme estar y seguir, por lo que es y lo que vendrá.

A Yiye mi esposa, que a pesar de mis constructos ajenos a los suyos me apoya, me ama y me comprende en mi obsesión por la docencia; compartiendo tiempos, pensamientos y dejarme ser. Te amo.

A mis prologuistas la Doctora Rosio, la cual es un ejemplo a seguir como profesional y como persona, ya que sus conocimientos y constructos han aportado significativamente a los míos. Al Doctor Miguel, el cual siempre me da de qué pensar y me lleva a construcciones de pensamiento llenos de complejos significados y significantes que aportan sustancialmente mi labor como pensador, investigador y en mi praxis.

A la Universidad UDF Santa María, que me ha construido como profesionalista y pensador crítico, no solo en lo laboral, sino en mi estilo de vida, en donde he conocido a las personas más significativas en mi vida laboral y en lo que soy como persona en todos los ámbitos de mi existir.

A mis directivos y compañeros en la secundaria donde laboro actualmente. Ellos me han enseñado sin necesidad de darme clases en un aula; me han enseñado viendo cómo viven, sufren y aman esta labor tan noble. Dándome la oportunidad de conocerlos han influido en mi constructo de enseñanza.

A mis alumnos que me enseñan cada día; no se puede enseñar sin aprender y ellos me han cautivado al grado de volver en pasión el acto de enseñar. Gracias por esa sensación de trascendencia, sabiendo que algo de mí está en sus constructos y en lo que ellos son y serán.

A mis docentes, que si alguno lee en algún momento este texto sabrá en lo que me he convertido y en lo que me sigo convirtiendo, ellos más que nadie, sabrán que no somos objetos inacabados, y ahora soy y seré por ellos.

Y gran reconocimiento a todos los docentes del mundo por esta labor que construye, que nutre y que revitaliza al mundo.

El libro en sí es un agradecimiento total a mis constructos y espero generar nuevos en mis lectores.

El docente en la construcción social de la educación

Dra. Rosío Sofía Márquez García

“Si se educa a los niños, no será necesario castigar a los hombres”
Pitágoras de Samos

La voluntad de enseñar es un libro que incita a la reflexión de los retos y desafíos que enfrentan los docentes todos los días, en la cotidianidad de los atrapados significados de sus libertades, autonomías y compromisos con sus alumnos, en donde el imaginario de las voluntades de los actores del proceso de enseñanza aprendizaje deben coincidir. En este escenario, las construcciones sociales de la educación se ponen a prueba y los cuestionamientos surgen de manera espontánea ¿Qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿A quién enseñar?, que anteceden a la pregunta que el autor responde en el capítulo tres ¿Por qué estudiar?

La complejidad de la educación obliga a replantear desde el paradigma ontológico este proceso, como bien lo esboza el autor, en el primer capítulo, donde afirma que *“la docencia es el arte complejo de transmitir de manera bidireccional el conocimiento”*.

¿Cómo transmitir el conocimiento? Ésta es una pregunta que me remonta a mi primer clase de posgrado revisando el texto de Hessen (2003), quien, citando a Mares, dice que:

Es posible caminar sin tener conciencia de lo que estamos haciendo; pero debe ser una experiencia muy inquietante, hasta podríamos decir que terrorífica, caminar simplemente y no entender de dónde venimos, ni saber a dónde vamos, cuánto tiempo caminaremos, por qué vamos hacia allá y alguna que otra respuesta que llevamos siempre en la mente y que fácilmente podríamos expresar ante cualquiera que nos pregunte ¿Qué estás haciendo aquí? ¿a dónde vas? (p. 9).

Lo anterior, posibilita explicar el planteamiento del autor de *La Voluntad de enseñar*, cuando expresa: *“por lo tanto, la conciencia de los actores involucrados en la educación parte del constructo que se tiene de una educación de calidad, lo que complejiza al artista en cuestión para entregar una obra con esas expectativas tan difusas, diversas e inacabablemente estructuradas”*

La reflexión al respecto es: ¿cómo educar sin tener conciencia de lo que estamos haciendo? ¿Cómo terminar la obra de arte cuando la complejidad del contexto impacta en el proceso? ¿Cómo saber si estamos educando bien? Asimismo, habría que definir qué es bien, porque no es lo mismo educar bien, que educar con calidad, así nos enfrentamos desde lo ontológico a la metodológico y olvidamos la pasión por enseñar cuando las voluntades lo requieren.

En el capítulo dos, el autor realiza una semblanza del arte de enseñar, desde las diferentes y complejas construcciones sociales del docente hasta una explicación de la realidad social, en un mundo que genera mucha información y donde su veracidad es cuestionable, pero incide en la realidad subjetiva de los estudiantes.

Lo anterior, permite referirnos a la obra de Morín *El Conocimiento del Conocimiento*, en el contexto del paradigma epistemológico del aprendizaje permanente del docente, a quien se le ha victimizado desde la perspectiva laboral y que enfrenta escenarios con exigencias propias del cambio social y tecnológico. Históricamente, los docentes son los responsables de transmitir el conocimiento de generación en generación, la cuestión es cómo hacerlo en un contexto de cambios y de nuevos paradigmas que nos expliquen qué debemos entender por conocimiento y la transmisión de éste, o quizá sólo referimos saberes, sin mayor contextualización. Es así como el autor refiere el papel del docente en la deconstrucción de los significados de identidad en cada una de las clases, en esa interesante labor de captar la atención de los alumnos y no perderla por un dispositivo móvil; por esto, es necesario reconceptualizar la actividad docente.

Ahora bien, si existe la complejidad en la cuestión de cómo enseñar, habrá que imaginarnos la diversidad de respuestas cuando nos pregunten ¿Por qué estudiar? Es aquí cuando el autor, en el tercer capítulo, manifiesta desde una forma muy elemental la participación de los padres, expreso elemental pero no sencilla, desde la *Teoría de construcción social de la realidad*, explicamos que el primer nivel del conocimiento son los hábitos que construyen identidad; por ello, la participación de los padres es fundamental. La propuesta del autor es reflexionar sobre las motivaciones para estudiar y hago énfasis en su declaración: “*les estamos enseñando a simplificar su vida, un momento... Se lee mejor así ¡Les estamos enseñando a simplificar SU vida!*”-

Al respecto, considero que el planteamiento de este capítulo desde el punto de vista epistemológico nos llevaría a la propuesta de la obra *Ladrona de Libros*, el reto es cómo generar en los alumnos el deseo por aprender y que metafóricamente se roben los libros. Además, que dicho aprendizaje no se limite a la obtención de calificaciones aprobatorias o al final de un documento académico, sino que el alumno aprenda por el placer y el reto de enfrentarse al conocimiento.

En este ámbito contextual, el cuarto capítulo es la propuesta que el autor plantea como la voluntad docente para influir en el deseo de aprender, desde la teoría psicológica, pues es su disciplina, combinada con la aportación de Edgar Morín para explicar los procesos de racionalización de la realidad, en esa intersubjetividad de aprendizajes mediados por la interpretación. Es así como llegamos al quinto capítulo que refiere la evaluación, el final de todo proceso educativo, enfrentarnos a ese momento en el que el artista muestra su obra para ser evaluada y sujetarse al escrutinio social, el examen que todo docente debe acreditar, en esa mística ontológica y epistemológica del devenir del conocimiento, en la subjetividad del proceso de evaluación y en esa necesidad por saber si vamos caminando en la dirección correcta, porque a diferencia de otros procesos, el educativo no tiene retorno, no hay forma de corregir.

A manera de reflexión, *La voluntad de enseñar* plasma la verdadera preocupación de su autor, el Dr. Jesús Gerardo Hernández Ortiz, porque se preocupa y ocupa por el aprendizaje de sus alumnos. Su experiencia le ha llevado a meditar sobre la actividad docente, por replan-

tear esta labor desde otros contextos que respondan a los nuevos paradigmas de la enseñanza y del aprendizaje, que motiven a los alumnos en escenarios de tecnologías para la educación disruptiva. Quizá llegó el momento de educar sin modelos, sin límites, sin planes de estudio, pero nunca sin un sentido lógico de la estructura del aprendizaje y su responsabilidad social.

Introducción

La educación es un tema que nos debe preocupar a toda la sociedad. No solo los agentes involucrados directamente en este fenómeno se afectan por la incertidumbre, es un problema que debe ser analizado a fondo y no solamente en términos político- burocráticos sino también en la interacción áulica entre docente y alumno, porque en realidad es un acercamiento esencial que tiene una persona para este interminable acto de aprender.

Hoy en día algunas preguntas básicas en este rubro son ¿qué necesitamos aprender? o ¿qué necesitamos enseñar? Porque parece ser que las redes sociales en esta era posmoderna son las que determinan lo que las personas desean aprender o la utilidad que creen que tiene en sí el conocimiento.

Bombardeados por los medios de comunicación, series, películas, *youtubers* y, en general, de todo el contexto tecnológico, muchas veces los alumnos enfrentan una incertidumbre inconsciente, porque ellos

piensan, en términos de certeza, que lo que saben es importante y que la forma adecuada de poder interactuar en el mundo es estar constantemente “conectados” en el mundo virtual, desestimando así la comunicación humana. Esa comunicación tan personal que parece angustiante y, en ocasiones, repulsiva en estos tiempos donde no tener Facebook o WhatsApp es imperdonable y donde, desafortunadamente, podemos darnos cuenta cómo todo el mundo se observa y se juzga con tal odio que pareciera que se conocieran, cuando en este escenario la realidad es solo una cuestión simbólica.

Ello deriva en otra pregunta relacionada estrechamente con las anteriores ¿Cuál es el contexto docente en nuestros tiempos? La respuesta fue planteada a manera de broma hace algún tiempo y compartida con algunos compañeros de vocación: parecemos los ayudantes generales de la educación.

Ayudantes generales, aludiendo a la analogía de un almacén, donde pareciera que a la vista de los dueños, supervisores y administrativos estamos en lo más bajo del escalafón. Cada momento se nos juzga de poco profesionales, de no tener conocimientos y que necesitamos de constante supervisión para “medio trabajar”.

Pareciera que no se está tratando con profesionistas y especialistas del tema y por ello todo mundo nos deben decir qué hacer, en qué apoyar, qué y cómo llenar formatos o en qué creer. Como si no tuviéramos deseos y voluntades propias, ni la capacidad no solo de ejecutar sino de crear actividades y momentos de aprendizaje valiosos. En resumen, como si no fuéramos valiosos.

Pero ¿qué creen? lo somos. Los docentes somos piedra angular de la educación y se debe deconstruir para resignificar simbólicamente la importancia de la labor en esta época de incertidumbre y de apatía por parte de alumnos, padres de familia y hasta algunos miembros del gremio.

Por esta razón, desde el primer capítulo de este libro, se pretende resignificar el concepto y constructo del que está frente al aula, donde se habla del docente como un artista, que no solo ejecuta, sino que también es creativo, pasional, que derrama tristezas y alegrías en el arte y por su arte. En donde el material artístico son los alumnos, quienes tienen ganas de aprender y triunfar (aunque a veces ni ellos mismos lo sepan). Los docentes que nos volcamos en la pasión por enseñar y la creencia de que siempre dejamos una parte de nosotros mismos en cada clase.

También se busca comprender la arquitectura de la realidad social y de aquella que se edifica conforme a la figura del docente, su enseñanza, el aprendizaje que es significativo en esta época, así como la construcción de la importancia del por qué y para qué estudiar. Este libro habla de compromiso, fundamental para que la educación en nuestro país cumpla un objetivo cada vez más incierto. Compromiso con nosotros mismos, como docentes, como alumnos y como personas que queremos un bienestar personal y social. Porque no puede existir un cambio social sin la debida reflexión personal, lo cual incluye en análisis del cuestionamiento ¿por qué nos dedicamos a enseñar? Y la respuesta no puede ser superflua, sino tiene que salir desde lo más profundo de nuestro ser.

Debemos preguntarnos contantemente en nuestra práctica cotidiana si somos los mismos docentes que iniciaron su primer día, hace años, llenos de ilusiones y propuestas de mejora para la educación, esperando que la respuesta sea un *NO*. Porque odiaríamos pensar que somos la misma persona de hace años, lo que significaría que no se ha trascendido, ni mejorado y que tampoco hemos podido mezclar el ímpetu y la febril inocencia del primer día al frente de un aula con la madurez, experiencia y paciencia a los embates que se reciben día con día en esta noble profesión.

Se abordará, en un capítulo de este texto, el tema de la evaluación en el aula, pero desde una perspectiva del cambio y aceptación de la diversidad que existe en el carácter, formación, constructos y estilos de cada docente desde la persona. Porque en este texto no se pretende ser presuntuosamente correcto en la “solución suprema” que descubre el hilo negro de la educación, más bien se busca comprender y percibir a la educación pensando en el docente como una persona que, como muchas, merece respeto y valoración por su trabajo, para que se pueda lograr un cambio positivo en nuestras aulas.

“La voluntad de enseñar” es un texto para docentes escrito por un docente, producto de construcciones cimentadas en filosofía, la sociología y experiencial, tanto propia, al observar a sus alumnos como personas valiosas para la sociedad y no solo depositarios de información, como ajena, nutrida por las charlas entre colegas de vocación. La razón de esta construcción es una especie de homenaje debido a los docentes que he tenido en mi vida, que han impactado profundamente

en mis pensamientos y mi desarrollo personal y laboral; así como para mis compañeros docentes y directivos que, afortunadamente han sido ejemplo vivencial de que existen personas que creen, que tienen esperanza y que día a día se levantan con la ilusión de cambiar al mundo o al menos su contexto, desde el camino más noble que puede existir: por medio de la docencia.

¿Y qué más puede llevar al docente a esta labor interminable, comparada con una “misión imposible” al más puro estilo de Tom Cruise y sus películas? Donde hay que ser ingenioso, hábil, enérgico, buscando hacerlo de la forma más ética posible; con corazón, pero con firmeza, con impaciencia para enseñar pero con paciencia para que aprendan, cumpliendo normas pero rompiendo reglas, despertando día con día por el bien de todos, pero desvelándose por la preocupación de uno solo, siendo un artista apasionado pero un investigador meticulado, y todo por dignificar nuestra profesión y con la libertad que caracteriza a un “superhombre”, ser responsable de nuestra elección de vida.

Porque ser docente no es un trabajo solamente, es una elección de vida, todo un estilo de vivir que pocos entienden y muchos critican, pero indudablemente tiene una enorme influencia en nuestras vidas.

La voluntad desde una perspectiva de Nietzsche se puede entender como un todo en donde se fundamenta la vida, porque esta se conforma y desarrolla mediante la superación de las aspiraciones anteriores de nosotros mismos. Así, las voluntades fuertes nos llevan a evolucionar como individuos y como sociedad, nos llevan a trascender; las voluntades débiles desaparecen y no generan una transformación en el ser humano ni en su contexto.

La voluntad como el deseo tiene un por qué, una causa más allá de un objeto tangible *per se*. Por ello, la voluntad de un docente a enseñar, a pesar de las construcciones simbólicas negativas que puedan presentarse en el acto del proceso, donde parece ser un villano lejos de ser un generador de una situación positiva y benéfica, se sostiene en la causa noble de transformar y construir, lo cual es por demás abstracto y por ende inalcanzable en lo tangible.

Lo que sostiene al docente en esta búsqueda interminable de cambio es su voluntad, y es conveniente que su causa sea inalcanzable, porque si tuviera un objeto concreto que resulte satisfactorio se acabaría el encanto del reto a lo inacabado. La docencia es tan adictiva porque hay días (pocos, pero los hay) donde las cosas salen bien, donde un alumno agradece o hubo una interacción donde los alumnos aprendieron y nosotros como docentes también lo hicimos y ellos es satisfactorio. Por el otro lado, hay días (por desgracia la mayoría) donde no todo es lo esperamos y recibimos críticas, malas caras y un sinfín de desmotivantes que nos llevan a pensar que nuestra labor no es relevante.

Sin embargo, mencionaré que en este texto se abordan algunos conceptos basados en la Teoría de la Construcción Social, la Teoría de Sistemas, La modernidad líquida, así como aportaciones de filósofos como Nietzsche, Derrida y Zizek, adaptando algunas de sus ideas a nuestro tema de la construcción docente, de la importancia de estudiar y la voluntad que se tiene al enseñar y aprender.

No es un libro con receta mágicas, ni un instructivo para obtener una mejor práctica docente, es solo un texto que muestra una percepción diferente para poder explicarnos y concientizarnos acerca de la impor-

tancia de dignificar al docente, de entendernos como docentes y reconocernos como transformadores y transformados simultáneamente en la interacción profesor-alumno en el aula. Un aula que puede ser, si en verdad nos lo proponemos, el lugar donde surja la inspiración para ser el próximo arquitecto, médico, abogado, filósofo, psicólogo, contador, chef o quizá un docente. Sea cual fuere el caso, el aula como un lugar para que nuestros alumnos construyan un camino propio, en esta obra de teatro llamada vida.

El Arete de enseñar

¿Qué es la enseñanza para un docente? ¿Un arte será? El arte refleja lo indescriptible del ser humano, lo que solo se entiende cuando se ignora y cuando se apalabra y define, la obra pierde la esencia original para simbolizar y significar en alguien ajeno a ella pero que la hace suya. El arte es pasión y temor, dolor y embeleso, sufrir por tu obra al saber que cuando la consideres terminada es solo el principio de su historia, ya que al terminar solo comienza el camino al ser exhibida, apreciada, juzgada por el mundo; ¿Volverá? ¿Será la misma?

¿Significara lo mismo? ¿Me recordaran por ella? Son preguntas que angustian a un artista, porque no es un producto lleno de técnica perfecta y estéticamente correcto, su obra es una parte de sí, que se va para no volver a ser la misma; y tal vez así, el alumno, como una obra de arte, representa una parte de un docente, aun cuando no llegue a percatarse de ello.

Esta idea surge en pláticas dentro y fuera de la institución educativa, con docentes en diferentes niveles escolares, al notar que los profesores

sienten una angustia por considerar su trabajo en ocasiones subestimado por colegas, directivos, padres de familia e incluso por los mismos alumnos. ¿Acaso estos actores antes mencionados consideran el esfuerzo y dedicación en el trabajo de un docente? Probablemente sí, el problema es que se considera como un trabajo cualquiera, en donde la paga se entiende como un trato explícito e implícito de resultados que deben ser satisfactorios a los ojos del empleador. Entonces ¿por qué la angustia e insatisfacción de un docente? Al igual que al artista le cuesta trabajo poner valor económico a sus obras, porque la voluntad, la creatividad y una parte de nosotros mismos no tiene coste monetario, sino humano. El resultado a corto plazo para colocar una calificación en un acta administrativa que esperan los actores de la educación - institución, directivos, padres de familia, otros docentes y alumnos- es diferente al resultado a largo plazo que lleva la complejidad de una enseñanza y un aprendizaje.

Nietzsche (1878/2015) menciona en *Humano demasiado humano* que *“Los artistas están descontentos cuando trabajan por el efecto sensible de sus obras, pues el público no tiene igual manera de sentir. Su sensibilidad comienza quizá donde cesa la del artista; se encuentran, pues, cuando más, en un punto”* (p. 496).

El docente enseña no solo los contenidos curriculares, por los cuales percibe un sueldo que depende de las horas-aula; el docente muestra su vida íntima, desde su forma de vestir, caminar, hablar, interpretar la asignatura, la pasión que no puede estar separada de la técnica de enseñanza y sobre todo su manera de comprender, interpretar y darle sentido a la vida.

El docente expresa su sentir, su pensar y su interpretación de la vida misma. Al igual que una obra de arte, es una representación histórica de la vida del artista. Un docente es una vida que quiere ser escuchada a través de su conocimiento, su propia epistemología y filosofía del fenómeno educativo plasmado en cada planeación, clase y palabra. La complejidad dentro de un salón de clases es transmitida de intérprete a intérprete, al igual que los colores es complicado definirlos con palabras sin usar su nombre ¿Cómo describirían un color rojo sin nombrarlo? El color se debe observar y percibir, la construcción simbólica del color contiene una multiplicidad de significados y significantes *per se*, pero la realidad hay que simplificarla si la queremos comprender y también debemos complejizarla si queremos en verdad acercarnos a conocerla, al menos desde nuestro propio constructo simbólico.

Ahora bien, un docente trabaja con la simplicidad que se la da a la construcción del alumno como un número más en estas “fuerzas básicas” de la producción en beneficio de la sociedad, la simplicidad de un currículo homogéneo para todos ellos y la simplicidad de trabajar para convertir su tiempo de vida en dinero para su sustento, para convertirla en una complejidad de expresiones en todas ellas, tan complejo como definir un color sin nombrarlo, así es definir al alumno, el currículo y el trabajo sin sus concepciones básicas, desde un punto de vista artístico, que se integra y forma la promesa de una vida que está para esculpir, inspirando e inspirándose simultáneamente. De ahí que la docencia es el arte complejo del transmitir de manera bidireccional el conocimiento, como la arcilla al alfarero y este a su vez de regreso en una interacción interminable hasta que el tiempo escolar lo demanda.

¿Y qué decir de nuestras obras de arte? el trabajo docente se lleva a cabo con un material muy complejo, un material que se resiste en varias ocasiones a dar su mejor versión de sí mismo. Me atrevo a decir que es uno de los pocos trabajos en el mundo donde el cliente pone resistencia a ser atendido como se lo merece; pero no hay gloria sin reto, por eso el docente es el artista en su máxima expresión, en el arte más valioso del mundo, pues gracias a él se mueve el mundo.

Ahora bien, el arte no tiene significado definido y lo que pueda representar depende del gusto subjetivo de quien lo percibe; es decir, lo que para uno es arte sublime para otro puede significar solo un acto cotidiano o una forma sin sentido y sin esencia.

Lo anterior parte de la conciencia del que percibe, Berger y Luckmann (2003) mencionan que:

La conciencia es siempre intencional, siempre apunta o se dirige a objetos. Nunca podemos aprehender tal o cual substrato supuesto de conciencia en cuanto tal, sino sólo la conciencia de esto o aquello. Esto es lo que ocurre, ya sea que el objeto de la conciencia se experimente como parte de un mundo físico exterior, o se aprehenda como elemento de una realidad subjetiva interior (p.36)

Por lo tanto, la conciencia de los actores involucrados en la educación parte del constructo que se tiene de una educación de calidad, lo que complejiza al artista en cuestión para entregar una obra con esas expectativas tan difusas, diversas e inacabablemente estructuradas.

Es por ello, que con base en las necesidades sociales y culturales de un contexto serán determinantes en la expresión y función de una obra de arte de esta índole, ya que implica que lo que se espera de los alumnos es directamente proporcional con las relaciones de poder existentes y su funcionalidad para el contexto de manera explícita e implícita.

Siendo esta una de las razones de la angustia de un aparente fracaso como docente por cuestiones de temporalidad y percepción en el evaluación de sus alumnos dependiendo de los momentos y significados existentes, toda vez que una obra de arte significa socialmente solo cuando otros la avalan. Karbusicky (1971) en el libro *Sociología del arte* menciona que:

Nadie podría negar que la obra de arte guarda relación con la realidad y que, asimismo, ejerce una acción sobre la sociedad. Pero en cambio las opiniones son divergentes en cuanto a saber cómo se presenta en la práctica la secuencia de interacciones entre la realidad, la obra y la sociedad y, por otro lado, cuál es el lugar y cuáles las posibilidades de intervención de las instituciones socioculturales y de los medios de comunicación en ese conjunto de interacciones (p.135).

Las interacciones de los medios de comunicación con la construcción social de la población mexicana, referente a lo que en este capítulo llamamos *El arte de enseñar*, es sumamente agresiva hacia el docente, toda vez que se ridiculiza, se etiqueta y se señala a la docencia como símbolo de represión al momento de realizar su labor, de la televisión popular en programas de entretenimiento para toda la familia donde el profesor es “el enemigo público número uno” de los alumnos y cada vez que se ridiculiza su enseñanza o a su persona es motivo de risas y ovación por parte de los alumnos, dejando como héroe al autor de este acto ridiculizante. Y los medios de comunicación formales también tienen sus menesteres en esta construcción social antes mencionada, donde cada vez que hay una noticia de los docentes en el país tiene que ver con plantones, manifestaciones y todo lo que tenga que ver con un acto que no define a un docente como tal.

Los medios de comunicación respecto a la figura del docente encajan en el concepto de ideología desde una percepción cínica desde la defi-

nición de Zizek (2003) en su libro *El sublime objeto de la ideología* donde menciona que *“El concepto mismo de ideología implica una especie de naïveté¹ básica y constitutiva: el falso reconocimiento de sus propios presupuestos, de sus propias condiciones efectivas, una distancia, una divergencia entre la llamada realidad social y nuestra representación distorsionada, nuestra falsa conciencia de ella”* (p. 55).

Se ha mistificado en los últimos tiempos al docente como alguien que es culpable por negligencia u omisión del desempeño académico, es decir, por ser incompetente (de ahí el temor a la evaluación en México) o ser indiferente. Esta mistificación en esta era de la información a gran escala (no por ello veraz y fidedigna) es peligrosamente descuidada o probablemente intencionalmente perversa para desestimar una labor, un arte y una vocación y reducirla a tan solo un cúmulo de estadísticas desfavorables, tal como nos dijo una tarde un excelente profesor de estadística en la estancia posdoctoral en la Universidad UDF Santa María: *existe la mentira, la infamia y la estadística*, es decir, los números favorecen a quienes los interpretan para legitimar una realidad conveniente en determinados contextos históricos, ideológicos y políticos. Para fortalecer este punto, retomo a Zizek (2003) que menciona:

En las versiones más sofisticadas de los críticos de la ideología -la que desarrolló la Escuela de Frankfurt, por ejemplo-, no se trata simplemente de ver las cosas (es decir, la realidad social) como "son en realidad", o de quitarse los anteojos distorsionadores de la ideología; el punto principal es ver cómo la realidad no puede reproducirse sin esta llamada mistificación ideológica. La máscara no encubre simplemente el estado real de las cosas; la distorsión ideológica está inscrita en su esencia misma (p.56).

¹ Cabe aclarar que *naïveté* en esloveno se refiere a la ingenuidad, por lo tanto, esta aparente *“ingenuidad”* de que el constructo que llamamos real y la percepción subjetiva e intersubjetiva se encuentra alienada con lo que queremos pensar de las cosas, a pesar de conocer las intenciones verdaderas de estos constructos tan solo se hace caso omiso para seguir ridiculizando porque vende y además así funciona perfectamente el sistema predominantemente impuesto.

Entendiendo los constructores o destructores -desde el ángulo que se quiera y pueda percibir- se encuentran promoviendo constantemente una “ideología cínica”, donde *“el sujeto cínico está al tanto de la distancia entre la máscara ideológica, pero pese a ello insiste en la máscara”* (Zizek, 2003, p.57). Se enseña y se aprende, se aprende y se enseña, por lo tanto, se construye una realidad conforme lo que el otro entiende; se entiende conforme lo que se construye y es así como pensar que los docentes son ineficaces en su andar dice más de quienes los juzgan que de su propio mártir. Lo anterior me lleva a formular las siguientes preguntas: ¿Por qué no comenzar a edificar una significación docente en nuestro país que sea digna de comprensión, agradecimiento y admiración? ¿Por qué no desmitificar al docente como un problema para poder percibirlo como una solución?

Al docente se le comprende si se entiende como un ser humano, que si bien es cierto puede tener la preparación suficiente para impartir el currículo de su asignatura, también es un ser humano que respira incertidumbre en su andar, desconoce la receta del cómo vivir y, sobre todo -como todo ser humano-, tiene pasiones propias que lo impulsan a enseñar desde sus emociones conforme a su percepción de lo que está bien para sus alumnos.

Al docente se le agradece porque paradójicamente a los críticos de la labor docente, existe y tienen la capacidad de identificar, reflexionar, analizar y emitir una postura crítica gracias a su formación impartida por la construcción de los ideales, teoría, técnica e inspiración de sus docentes. Si es que la educación es un total fracaso, entonces ¿por qué hay personas que encuentran el éxito académico año con año? ¿cómo

existen médicos, abogados, ingenieros, arquitectos, psicólogos, otros docentes y un sin número de profesionistas que surgen año con año? que si de algo saben es de la influencia que tiene un docente en su estilización intelectual, personal y ejecución laboral.

Nietzsche (1878/2015) en su libro *Humano demasiado humano* en el capítulo titulado *Del alma de los artistas y los escritores* subraya que “*lo perfecto tenido como no hecho. Estamos acostumbrados en presencia de cualquier cosa perfecta a no proponernos el problema de su formación, sino a gozar de su presencia como si hubiera surgido por arte de magia*” (p.485). La “magia” en sí, se entiende por arte; el arte por sí mismo yo le llamo enseñar y es producto de la creatividad y voluntad que solo un docente conoce en toda la multiplicidad de significados y significantes que pueden desarrollarse en el fenómeno áulico. Nietzsche (1878/2015) en su libro *Humano demasiado humano* en el capítulo titulado *Del alma de los artistas y los escritores* subraya que “*lo perfecto tenido como no hecho. Estamos acostumbrados en presencia de cualquier cosa perfecta a no proponernos el problema de su formación, sino a gozar de su presencia como si hubiera surgido por arte de magia*” (p.485). La “magia” en sí, se entiende por arte; el arte por sí mismo yo le llamo enseñar y es producto de la creatividad y voluntad que solo un docente conoce en toda la multiplicidad de significados y significantes que pueden desarrollarse en el fenómeno áulico.

En el aula se conoce el orgullo, entendido como el embelesamiento con la obra inacabada en ese momento, el sentir que esa incompletud se encuentra en saber que el conocimiento va a adquirir nueva forma con la esperanza de que algún día se convierta en virtuosidad propia de un alumno. Nietzsche (1878/2015) menciona que:

el pianista que ejecuta la obra de un maestro habrá tocado lo mejor posible cuando haya hecho olvidar al maestro y causado la ilusión de que contaba una historia de su vida o algo que vive actualmente. Si no vale, todos maldecirán la jactancia con que nos habla de su vida. Es necesario, pues, que procure cautivar la imaginación del auditorio. De ese modo se explican a su vez todas las debilidades y las locuras de la «virtuosidad» (p.495).

El mayor orgullo de un docente es el saber que se trascenderá su enseñanza en el sentido tiempo, espacio y forma. Al docente se le admira, y no porque sea una especie de sujeto perfecto e intocable. Se admira a los docentes con vocación que planean estrategias para sus clases, que se quedan horas extra sin paga solo para hacer un festival del día de las madres o en niveles más altos, para revisar un trabajo de investigación, una tesis o una plática en los pasillos para debatir o aclarar dudas; al docente se le admira porque él también admira. Sí, el docente admira, no se puede concebir a una persona que se dedique a inspirar, instruir y construir sin antes admirar al ser humano, porque sin esa admiración no puede surgir ese instinto de conservación de uno mismo; es decir, como un artista que no se nutre de su obra, sino que deja una parte de sí en ella, lo vuelve trascendente.

Tal vez ahí se encuentre el secreto de la vocación, en la trascendencia que caracteriza al ser humano, el hecho de vivir en los actos de alguien es una forma de vida honrosa, poética y digna de admiración de modo bidireccional.

Entendiendo lo anterior ¿en verdad son toda la responsabilidad del docente los problemas educativos? La realidad es que la forma tan subversiva de observar un problema en nuestro país es de tomar nota, ya que no entendemos de procesos administrativos ni de desarrollo psicológico a largo plazo, donde se quiere de forma inmediata un resultado

y si no se da en el momento se desestima por completo el avance, esto sucede en la evaluación que absurdamente queremos homogenizar, de lo cual se hablará en el último capítulo de esta obra, donde pensamos que el resultado actual es determinante al resultado futuro, suceso que demando se dude por completo , ya que si así fuera no existiría un presente ni un futuro determinados, tal vez por “magia” en determinado momento las personas aprendemos a leer por fin, comprender textos y sumar, cosa que en educación básica se dice que estamos en un nivel de analfabetismo funcional.

Haré uso de mi experiencia como profesor a nivel secundaria para ejemplificar lo anterior. A los alumnos se les aplica 2 o 3 veces por ciclo escolar, por órdenes superiores, la prueba del SisAT (Sistema de Alerta Temprana), que consiste en evaluar para un diagnóstico escolar la lectoescritura, comprensión de textos y cálculo mental, lo que en papel se percibe excelente porque en educación básica es lo mínimo que debemos esperar de nuestros estudiantes, que sepan leer, escribir y sumar, pero ¿en qué consiste la aplicación de esta evaluación? Muy fácil, solo se debe aplicar en horario escolar a cada uno de los estudiantes mientras se tiene a un aproximado de 50 alumnos en el aula esperando cada quien su turno, además de agregar el nerviosismo que genera en los estudiantes ser evaluados a detalle, eso sin tomar en cuenta de la inoperancia de evaluar a tantos con tan poco personal.

Me pregunto ¿un adulto no se pone nervioso, lleno de angustia e incertidumbre al momento de leer un discurso en público? Yo he visto docenas de adultos, de todos los niveles y grados académicos, fallar, aunque sea un poco al leer en público, el hecho de ser observado gene-

ra en el individuo un sesgo de su capacidad real de ejecutar una acción que es tan simple y tan mecánica en la comodidad de su hogar como lo es leer. Claro a ese adulto por trastabillar en alguna palabra o saltarse una coma no va a ser juzgado como una persona que no sabe leer por completo, es más, nadie lo nota o nadie le da la mínima importancia.

O que tal cuando alguien del nivel o grado académico que ustedes gusten, no comprende una lectura debido a su complejidad o interpreta según su experiencia, estado de ánimo, percepción o solo por el contexto en el que se encuentra y aun así no es juzgado como que no tiene comprensión lectora.

Y la definición que ocupan al nombrar el cálculo mental en esa prueba, donde a los estudiantes se les pide que contesten fracciones mentalmente, no sé si la mayoría de los docentes de cualquier nivel o grado que no estén familiarizados con alguna rama de las matemáticas podría hacerlo sin fallar. Pero eso sí, el alumno se lleva sus dos o ningún acierto de diez en esta prueba o su nivel más bajo en lectura y comprensión lectora; es decir, en menos de 10 minutos ya tengo mi estadística de un alumno, el cual resulta ser en números llanos un rezago (por no decir fracaso) educativo, mientras que los docentes que conocemos a nuestros alumnos nos damos cuenta que ese número no es real y, en algunas ocasiones, en verdad está lejos de reflejar la habilidad del alumno en estos rubros.

Sin mencionar que las rubricas preestablecidas son pretenciosas y que lejos de acercar al evaluador a una objetividad, el docente, también desde su angustia de apearse fielmente a ella, comete el error de evaluar de manera recalcitrante su propia obra; es decir, qué acto tan cruel

para un artista decirle que tome medidas geométricas exactas a su obra, mientras se le coloca en una temperatura ambiente que la deforma y exhibe como no es.

Pero en la “maravilla” de la estadística nos auto flagelamos diciendo “mi trabajo no sirve de nada” Karbusicky (1971) observa dos dificultades en esto:

La primera dificultad que los métodos de las estadísticas matemáticas que sirven para establecer la cantidad de información convienen preferentemente a aquello que está sistematizado y regularmente estructurado y que puede ser previsto con un máximo de probabilidad, mientras que el arte, en cambio, tiende a violar las "reglas" de estilo, y el principio mismo de la estética reside a menudo en la "rebelión" del artista contra esas reglas. Así es como laboriosos análisis matemáticos sólo tienen como resultado, en definitiva, un pobre "glosario" de signos que se repiten (p.136).

Con lo anterior no pretendo argumentar que se desestimen reglas gramaticales, ortográfica u omitan o se aleje la evaluación de los saberes de una medición, sino que esa medición deje de ser plana y se convierta en una tridimensionalidad; que inclusive, más allá de solo una medición estandarizada, se entienda como lo complejo que es el ser humano, se busque explicar cualitativamente y apreciar artísticamente las potencialidades humanas desde una perspectiva amplia de lo que es y de lo que se puede convertir, en otra dimensión ajena a lo que no es y pretendemos que sea en ese momento.

El desarrollo se dará por si solo como en todo proceso de adaptación humana, poniendo como ejemplo algo por lo que la mayoría de los seres humanos experimenta en su vida (con excepción de los que sufran algún trastorno del lenguaje verbal, que en su caso también se comunican de otro modo dando la significación intersubjetiva para su realización), el hecho de la lengua materna, el poder hablar. Chomsky (2006) en el *Volumen 2* de su libro *Sobre democracia y educación* menciona que:

Tanto la observación como la experimentación indican que un factor fundamental para el aprendizaje satisfactorio viene dado por el elemento de acción voluntaria y exploración voluntariosa del contexto. Por lo general un niño aprende su lengua materna en un contexto caótico. También puede aprenderse una segunda lengua, de manera bastante satisfactoria, en condiciones similares, como por ejemplo en aquellos casos en que un niño aprende una segunda lengua en la calle o en el patio del colegio (p.170).

Por lo tanto, el alumno parte de la voluntad de aprender, y para que esto se lleve a cabo se requiere la necesidad de hacerlo. No recuerdo haber asistido a una escuela para que me enseñaran mi lengua materna, a mi parecer nadie asistió con un profesor para esta necesidad básica de comunicación, fue la voluntad de aprenderlo para interactuar con mis padres, hermanos y contexto en general que me llevó a aprender lo necesario para atender mis demandas, es decir, ser escuchado y significado en la sociedad como alguien que existe.

Chomsky (2006), menciona “un caos”, el cual aparentemente en un aula es inadmisibles para que un alumno aprenda; ese caos de significados y significantes por aprender para dar la connotación adecuada a lo que de forma proprioceptiva en infante quiere y comunica al exterior se terminó desarrollando y ejecutando sin una planeación estratégica, sin que nuestros padres leyeran y aplicaran un “Plan de estudios para que mi hijo se comunique” e incluso sin conocer los *tips* de moda para esto, porque existen padres que no saben leer o escribir, tampoco conocen a los grandes teóricos del desarrollo psicológico infantil, podríamos decir que no tienen una formación docente.

Entonces ¿Por qué aprendimos a hablar sin un docente “ampliamente calificado” y ahora mi docente es el culpable de que yo no aprenda nada? Tal vez porque las condiciones aptas para mi aprendizaje parten de mis capacidades y mi necesidad de aplicarlas, así las aprendo en deter-

minado momento y solo necesito un objetivo, una razón o inspiración para interesarme y aplicarlo.

Un docente enseña conocimientos específicos para la integración de un alumno a la sociedad, específicamente en un futuro ámbito laboral, aunque para que esto se lleve a cabo de manera grata es necesario enfocarse en diversos ámbitos propios de un ser humano para después llegar al objetivo deseado. Es decir, el docente debe de buscar en el caos interno y externo del estudiante y también en el caos docente para hallar esa necesidad que el alumno imperativamente debe encontrar para obtener la voluntad del conocimiento de la asignatura impartida.

Lo anterior no es una recomendación de mi autoría, propiamente dicho es una relatoría de lo que un buen docente hace; encontrar cada vez que implementa una clase el punto adecuado de detonar inspiración y transmitir amor en lo que hace. Y si Nietzsche (1878/2015) en un aforismo sugiere que *“todo lo que se hace con amor está más allá del bien y el mal”*. La enseñanza no es buena ni mala, solo es. El ser no puede ser juzgado, solo existe, y el acto se juzga conforme el contexto y las normas correspondientes; entonces, el acto, propio desde la realidad del hecho puro, indica que cualquier acto del aula es un aprendizaje, cuya connotación positiva o negativa se da en tres momentos: el presente en que se enseña, el pasado escrito en el presente y en el futuro no existente pero que inicia la construcción en el momento de la enseñanza.

“La segunda dificultad se refiere a que la acción del arte viviente no se presta a ser expresada por el esquema clásico de la transmisión de la información” (Karbusicky,1971, p. 137). Es decir, el arte se explica, pero no se puede entender desde una óptica absoluta y determinista. El arte de

enseñar se encuentra en este fenómeno complejo, donde al existir esta multiplicidad de significados y significantes en cada uno de los alumnos, sumando la complejidad de los mismos factores en docentes y sistema educativo, es una pretensión absolutista querer homogenizar la explicación del ¿cómo y qué se debe aprender? Ya que las respuestas están en el alumno y su propio contexto y deseo interno, por lo que sería arrogante que el docente quisiera determinar esa acción, sin embargo, sí podemos inspirar e influir en la construcción de la mejor versión de sí mismos.

Entonces tal vez los resultados esperados de la educación van más allá de los aprendizajes esperados imperativamente en las aulas, ya que para saber si se logra un aprendizaje esperado o un objetivo de aprendizaje tendríamos que considerar a Karbusicky (1971) acerca de lo esencial en el arte y conforme a este capítulo a la enseñanza en sí.

Al parecer, el carácter simplista de las aplicaciones de los esquemas de "transmisión de información" al ámbito artístico proviene principalmente de una incomprensión del carácter multifuncional del arte. En efecto, la mayoría de los que aplican esos esquemas no advierten que la función de comunicación no es más que una de las numerosas funciones del arte. Realizan así abstracciones, sin comprender cabalmente aquello con lo que están trabajando, de modo que fácilmente descuidan otras funciones a las que juzgan "no esenciales" pero que no obstante son a veces el alma misma de la obra o del género considerado (p.137).

Lo anterior nos obliga a preguntarnos ¿cuál es la esencia de la enseñanza? Y es un cuestionamiento que debemos tener en mente antes de seguir adelante en el camino académico, porque si no se sabe la respuesta todo lo demás será en vano y por lo tanto será olvidado por todo nuestro universo educativo. Podríamos pensar que es calificar, evaluar, descalificar o impartir nuestros conocimientos a otros. Pero esto último lo puede hacer cualquiera sin necesidad de ser un experto, basta solo con tener las respuestas de lo que impartes y desde esa posición

no se puede enseñar, solo se juzga sin ningún otro sentido más que el de demostrar poder con la enseñanza.

Tal vez y solo tal vez, si me lo permiten, podríamos detenernos un segundo y volver a preguntarnos ¿cuál es la esencia de la enseñanza? y voltear a ver al mundo en el que nos encontramos, así en esta incipiente realidad en donde toda construcción humana corre más rápido que sus creadores, encontremos un “sabor” a ser humano, que nos lleve a la conclusión que la esencia de la enseñanza no es más que la esencia humana *per se*, aunque el ser humano parece que su significado y significativo están bastante ambiguo en estos días.

En nuestro contexto parece que lo aparentemente más complejo se ha vuelto lo más simple, tendemos a simplificar lo complejo; el ser humano debe de complejizar lo simple. En este sentido, debe reflexionar la complejidad del ser mismo y tal vez en lo más simple esté lo complejo. La esencia de la enseñanza está en la interacción que se tenga con el alumno y en la contribución de su construcción como ser humano complejo, aunque en muchas ocasiones difiera de nuestro ideal como docentes (también tiene un grado de enseñanza el hecho de que no quiera aprenderlo de mí).

Tan simple como entenderse como docente-humano, con ideologías, defectos, constructos teóricos, la propia identificación con el contexto y sus devenires, así como la experiencia de la utilidad de los conocimientos; no solo observar un aprendizaje esperado o un objetivo de la asignatura, eso es complejo y nos empeñamos en simplificar en una rúbrica o lista de cotejo, es mejor complejizar esa meta y ver más allá de lo que pueda pedir un determinado temario o plan de estudios.

La complejidad está en dejar lo preestablecido como una guía de lo que se busca para profundizar en la construcción de la realidad del propio estudiante, lo cual es intangible a primera vista, pero el propio estudiante lo hará tangible en un futuro próximo conforme encuentre el reto social que de modo inevitable llegará.

Y ahí, en ese reto, el mismo estudiante y la sociedad, sabrán si se le preparó adecuadamente. Se verá el resultado de una construcción de años, donde no se observaran los cinco o los diez, sino que se mostrará la capacidad de enfrentar retos y la utilización de los aprendizajes que el alumno haya determinado pertinentes y necesarios para su vida, porque al fin de cuentas, los alumnos no son objetos depositarios, son seres humanos, de la misma especie que sus docentes, que se amalgaman en el fenómeno áulico para construirse mutuamente, aunque cada uno con una voluntad distinta, objetivo diferente y una percepción del arte de enseñar distinta pero contextualizada a la esencia del bienestar propio, lo que genera voluntaria o involuntariamente un bienestar social.

¿Y acaso los docentes no somos parte del bienestar social? Porque si algo funciona socialmente algo tendrá que ver con quienes aportaron con su profesión a enseñar algo de sí. Claro que no todo es perfecto, pero dejándonos de escisiones ideales y simplistas de todo malo o todo bueno, tomando el simbolismo de una persona, institución o acto desde lo superfluo, podemos decir que no todo en la educación está perdido, hay alumnos que inspiran y docentes inspirados, aun los hay, solo debemos mirar con anteojos de sobriedad más allá de la cultura del chiste y del odio actualmente viralizado.

He ahí la voluntad del docente, del verdadero, el que se desmotiva y motiva en el andar de las aulas llenas de incertidumbre, asombro, admiración, sueños, tristes realidades; pero también gratas expectativas.

Los docentes somos los que estamos en aula, los que estamos ilusionados día a día con ayudar a la construcción de un alumno, que se vuelva la mejor versión de sí mismo, que se transforme la interpretación de su persona, de una conciencia de sí a una conciencia para sí, como lo definiría Freire (2005), el tener como prioridad que ese alumno entienda su importancia en el contexto y sobre todo la importancia para sí mismo y la dependencia que en él se tendrá en un futuro próximo, es decir, que la sociedad lo necesitará, que la sociedad dependerá de la mejor versión de su ser, y para esto el profesor tiene que dar la mejor versión del suyo.

El verdadero docente enseña y aprende en el mismo tiempo, en el mismo espacio, como si fuera “el gato de Schrodinger” en el acto de enseñar. La fenomenología de la enseñanza encuentra su esencia en el arte de entender que el docente y el alumno no solo comparten un espacio, juntos lo crean y aprenden y enseñan, impactando y generando algo único, en el devenir propio de lo inexplicable, que se rompe al simbolizarlo y entonces así se integra a la persona para no saber que se volvió suyo el otro.

Marx (1945) menciona en la tesis de Feuerbach en la tercera parte que:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser

educado. Conduce, pues, forzosamente, a la división de la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad (así, por ej., en Roberto Owen). La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria (p. 8).

Desde esta postura, un educador es educado cuando implementa su técnica de enseñanza, cuando habla, cuando interactúa con sus alumnos, cuando siente, cuando “vive el aula”, cuando da cuenta de sí que su tarea no es sencilla; pero se vuelve pasión al entender que su labor es un arte incomprendido por la otredad que es ajena a esta interacción; pero también es vital para quien se ha vuelto un reflejo de su conciencia; es decir, para sus alumnos, que de esto tienen mucho que decir en cada acto. Vivir el aula en términos de práctica revolucionaria tiene que ser para un docente un estandarte de dignidad en su andar y devenir epistemológico, una indignación por la construcción social infame que solo sirve para “escupir al cielo” a todos aquellos que ridiculizan a quienes los apoyaron en su construcción.

Es así que los docentes debemos encontrarnos dignos, orgullosos y preocupados por la inmensa responsabilidad adquirida, porque nuestro arte será un detonante de lo económico, lo político, lo estético, lo intelectual, lo emocional; es decir, la vida misma en busca de una felicidad constante pero vital para la sociedad y todo acto humano de manera recíproca.

Freire (2016) en un escrito titulado Educación, empoderamiento y liberación que se encuentra incluido en el libro Pedagogía de los sueños posibles habla acerca de la labor docente y su arte:

La claridad sobre la naturaleza política y artística de la educación hará del profesor un mejor político y un mejor artista. Nosotros hacemos arte y política cuando contribuimos a la formación de los estudiantes, lo sepamos o no. Saber lo que estamos haciendo nos ayuda a hacerlo mejor (p.65).

Ahí se entiende este arte de enseñar como una herramienta de vida, pero no solo como el cliché de “debes de estudiar para una vida mejor” sino en realidad entender que no es el contenido de asignatura por sí mismo, el objetivo primordial es el de humanizar la educación, no llamándolo humanista desde la teoría psicológica como el paciente o en este caso el alumno al centro, va más allá. Es entender que nuestra propia conciencia, de lo que se hace, logra liberar lo que realmente somos y deseamos hacer, es la paradoja de existir como tal e influir con la propia existencia un aprendizaje, porque de forma intencionada o no, nosotros estamos en los simbolismos de nuestros alumnos de forma *a priori* a la conciencia de nuestra existencia y lo que surja de esa aleatoriedad de cruzarnos en su camino se encuentra probablemente un detonante del deseo de búsqueda de un pensamiento, de una verdad o de simplemente un deseo que, parafraseando a Nietzsche (2015), en ocasiones rebasa el objeto mismo del deseo. Tal vez lo que buscamos está más allá de un contenido, por eso nos frustramos porque en verdad nunca lo encontraremos como el imaginario social nos ha hecho creer que llegaría.

Lo que se debe buscar como docente es inspirar y potencializar ese deseo o en otra perspectiva no cristalizar ese objeto del deseo del estudiante; es decir, generar la duda, ya que si se cristalizara ese objeto de aprendizaje el alumno será incapaz de seguir buscando conocimiento, lo que mantiene vivo al deseo de aprender es la falta de ese objeto, extrapolando a Lacan(2003), a nuestro menester, donde el deseo es la causa que nos motiva a todo lo que está a nuestro alcance para obtenerlo y en ese trayecto se podrá encontrar el aprendizaje.

¿Qué sentido tiene el arte si su culminación es la cristalización del objeto tangible? Si no hay disertación en este o perspectivas que inspi-

ran libros, películas, canciones, es decir, más arte sobre el arte mismo, una obra de arte moriría en el momento de terminar de gestarse. Y de casualidad ¿no hemos observado el aprendizaje “perfectamente bien logrado” de los estudiantes desvanecerse una semana después del brillante examen o el ejercicio en turno?

Probablemente este resultado se dé porque ya no es necesario ese aprendizaje, cumplió su cometido que no era otra cosa más que obtener un puntaje, más no un aprendizaje. Eso sucede cuando un docente se preocupa más por el aprendizaje esperado u objetivo de la asignatura que por realmente ayudar a construir ideas y dudas.

Y si hablamos de arte como proceso de enseñar, tendríamos que mencionar lo bello, la búsqueda de lo bello en ese arte, y pensar en cómo se construiría ese concepto en un aprendizaje. No podríamos hablar de lo bello en un aprendizaje esperado o un objetivo de asignatura logrado según los estándares que se solicitan como tal, entonces como podríamos definir lo bello en términos de una modernidad que requiere ser funcional por encima de lo bello, o tal vez ¿lo bello será lo funcional?

Habermas (1989) en su libro *El discurso filosófico de la modernidad* nos explica lo bello en la modernidad citando a Baudelaire: “Lo bello está hecho de un elemento eterno, invariable... y de un elemento relatico circunstancial..., que viene representado por la época, la moda, la moral, la pasión. Sin este segundo elemento que es, por así decirlo, la envoltura jocunda, reluciente, que abre el apetito para el pastel divino, el primer elemento sería indigerible para la naturaleza humana” (p.20). Con base a esta definición sugiere que el arte permanece ligado al contexto en el que aparece, pero al consumirse ese contexto en

tiempo y formas de observarlo es donde en verdad surge su belleza porque se mantiene entre lo eterno y actual de su esencia.

¿Y qué hay de lo bello en el aprendizaje? Probablemente en esta analogía (utilizada a lo largo de este capítulo), que con permiso de los lectores me atrevo a realizar entre el arte y la enseñanza, lo bello se observa con otra perspectiva conforme el alumno extrapole su contexto y en verdad utilice lo aprendido como una transformación y evolución de su contexto, sus docentes, su realidad, sus imaginarios sociales y simbolismos en una amalgama de multiplicidad de significados e incluso valores medulares de su origen para accionarlos para su bienestar personal, profesional y por consecuencia, socialmente funcional.

Lo bello entra en lo real , desde una postura lacaniana, donde existe mientras no se enuncia, ya enunciado se coloca en el registro simbólico y ahí el lío, lo real desaparece para codificarlo, *semantizarlo* y etiquetarlo en un constructo que, si no colocamos en la posición actual de lo políticamente correcto (es decir, acreditar al alumno por ser transitoria y no terminal la educación básica), el alumno tiene en educación básica aprendizajes esperados estandarizados que pocos alcanzan como tal, desde la recalcitrante medición homogénea de la “realidad” (muy discutible); pero asimilada y compartida por los docentes, angustiando su labor, ya que nos fijamos en un pasado que se añora, con pensamientos como “las generaciones anteriores tenían mejores valores” o con pensamientos prospectivos donde hemos metabolizado tan bien este sistema pensando que “nadie aprende, están muy mal los alumnos”, entonces descuidamos el presente. Solo simbolizamos y caemos en clichés de sufrimiento por la “cruz” docente en lugar de responsabilizar-

nos del presente. Con responsabilizarse del presente no me refiero a culparse, me refiero a apreciar el aprendizaje, apreciar la enseñanza y comprender la interacción actual, más allá del imaginario social que angustia con paranoias como si fuéramos vigilados a cada paso, la perfección no existe en ningún registro simbólico sano, el buscarla en otros es un golpeteo a nuestra propia existencia.

En educación superior, respecto a los objetivos por asignatura, parece ser que el docente es quien los tiene que alcanzar y se pierde de la mera real; es decir, el alumno es quien debe alcanzarlos por la voluntad de formarse como un excelente profesional, el cual es un referente de sus propios docentes, es mejor ser un excelente profesional para dar muestra de lo que se puede lograr con el aprendizaje, porque de otra forma se arriesga a caer en autoengaño, el cual es peor que el engaño a plena conciencia a otros.

Ser un artista del aula nos permite dar lo que no se tiene y esperar lo que no va a llegar: la perfección áulica. Esta perfección áulica es un imaginario social recalcitrante, poroso, ambiguo y subjetivo. Donde el problema no es que sea subjetivo, el problema es empeñarse en medir lo que en realidad se debe explicar. El arte no se mide, el arte se explica, nuestro arte es buscar una explicación del porque nuestros alumnos aprenden de una forma u otra nuestra asignatura para tener aciertos y errores a la vez, no puede ser un acierto total en una clase de 50, ni de 30, ni de 20 ni siquiera de 5 alumnos, podemos observar productos los cuales serán o no cercanos a lo que se busca y calificaremos de bueno o malo. Un ser humano, tanto docente y alumno, deben ser explicados, no medidos.

Y si piensan en este momento esta pregunta, que si me tuvieran enfrente estoy seguro que formularían enérgicamente ¿cómo le hago para hacerlo en mi aula? La respuesta es: maestro, maestra, sea un artista, es su lienzo, es su aula, guíese de lo establecido, los colores no los inventa el artista, esos ya existen, pero el artista decide cómo combinarlos, qué hacer con ellos, qué formas crear, el barro, el mármol, no pueden desafiar la física, el artista lo que desafía es la creatividad. No hay una respuesta como instructivo de aparato electrodoméstico, un guion a seguir, la belleza no puede surgir en cautiverio, la belleza es libre, y para tener libertad, los docentes se encuentran en el mejor lugar que existe: frente los alumnos en un aula. Y si acaso piensan que exagero con mi analogía, basta con mirarse al espejo y admirar la obra de sus propios docentes y observar que esa obra aún sigue dando de sí. Eso es el arte de enseñar.

El constructo social del acto de enseñar

En el capítulo anterior hablamos de la importancia que tienen los docentes en la sociedad desde sus aulas y lo que puede generar en el bienestar de un estudiante a largo plazo más allá que lo preestablecido a corto plazo.

En este capítulo, de una concepción menos metafórica que el anterior, analicemos el constructo social de enseñar, para esto primero tendremos que adentrarnos en el tema de la construcción social, apoyándonos en Hacking (2001) con su libro *¿La construcción social de qué?* donde enfatiza que los construccionistas sociales debaten acerca de la importancia social de X constructos de la siguiente manera: “No era necesario que X existiera o no era necesario en absoluto que sea como es. X, o X tal como es en el momento actual, no está determinada por la naturaleza de las cosas, no es inevitable” (p. 26).

Hacking (2001), también menciona que muy a menudo van más allá de debatir acerca de la pertinencia de X e insisten que: “X es bastante

malo tal como es” y, “Nos iría mucho mejor si X fuera eliminado, o al menos radicalmente transformado” (p.26).

En lo anterior Hacking(2001), nos explica cómo una construcción social es discutible, ya que es una interpretación de la realidad dependiendo la percepción de determinados sectores que, en ocasiones, pueden tender a generalizar por medio de estereotipos. Por ejemplo, la construcción social de enseñar en nuestro país está relacionada continuamente con el de cuidar, calificar y descalificar alumnos. Esta construcción es percibida desde agentes que no se encuentran conectados directamente con el fenómeno educativo. Cuando le platico a alguien que acabo de conocer que me dedico a dar clases en secundaria y a universitarios a Nivel Licenciatura y Posgrado, me cuestionan de la siguiente manera: ¿Cómo le haces para aguantar a tantos adolescentes? ¿Y si los repruebas? ¿Haces sufrir a los de Licenciatura?, porque a mí me hacían sufrir mis profes ¿A poco si te gusta? ¿Y les dejas mucha tarea? No seas malo porque a mí me dejaban mucha tarea.

Así y todas las variables que tengan que ver con hacer sufrir o si yo sufro es como las personas, que les digo mi profesión, reaccionan. Además de que he escuchado cómo se refieren las personas cuando salimos a comer compañeros y se nos ocurre decir que somos docentes, los meseros o algún comensal que escucha, hace un comentario muy parecidos a mis ejemplos anteriores; parece ser que enseñar es solo para valientes o necesitados desde esta perspectiva.

Lo peor es cuando escuchas a los propios docentes hablar entre ellos y decir lo mismo, como si fuera una manda religiosa ser docente o un acto que se resume a ser meros revisores y, como un César, se muestra

el pulgar arriba o abajo a los estudiantes para su sobrevivencia académica en ese coliseo romano llamado salón de clases. Por supuesto que ser docente es un trabajo arduo y cansado, en el caso particular de su servidor lo hago ocho horas diarias de lunes a sábado, entre Formación Cívica y Ética, Clubes, Tutoría, Escuela de tiempo ampliado, así como diversas actividades de convivencia en secundaria; las asignaturas de Psicología en licenciatura y las de Educación en Posgrado. Además de las horas de preparación de clase y por su puesto actualizarte lo mejor posible, que son horas no contempladas para una remuneración económica directa; pero que son parte implícita de la profesión.

Probablemente la mayoría esté de acuerdo con esta construcción social que señalo, sobre lo que implica enseñar en nuestro país, no necesariamente es debatir si es bueno o malo, el punto es que ahí se encuentra.

Conforme a los puntos a analizar desde los construccionistas que plantea Hacking (2001), claro que no debería ser así y que no es un hecho inevitable, así como nos iría mejor si fuera radicalmente transformado. Pero esto no se dará desde un modelo nuevo o viejo, esto se generará desde una concepción propia por parte del docente de lo que significa nuestra labor, ya sea desde un enfoque artístico o meramente funcional, porque la otredad tiene distintos matices; sin embargo, en lo que sí podemos estar de acuerdo es en la necesidad de comenzar a edificar una construcción distinta en el país, tanto para dignificar lo que simboliza ser docente como para la mejora de nuestra enseñanza en términos de satisfacción propia, más allá de un estándar homogeneizante de lo que es o no un buen docente.

Tendríamos que partir de nuestra realidad y plantearnos si el conocimiento en verdad se encuentra en los aprendizajes esperados o los objetivos de una asignatura. Para esto nos basaremos en el concepto de realidad y conocimiento de Berger y Luckmann (2003) del libro *La construcción social de la realidad* que los define de la siguiente manera:

Para nuestro propósito, bastará con definir "realidad" como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición (no podemos "hacerlos desaparecer") y definir el "conocimiento" como la, certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas (p.11).

A partir de aquí, podemos entender la realidad del acto de enseñar como algo ya establecido y predeterminado, no solo por altos mandos de la educación nacional, sino por organizaciones internacionales conforme el mandato del sistema económico y las demandas globales. La realidad mundial y nacional ahí se encuentran y las demandas hacia la educación son cada vez más complejas y, a veces, bastante abstractas conforme la dinámica económica, ágil y cambiante, se desarrolla.

Entonces los aprendizajes que se espera que los alumnos concreten desde la educación básica hasta la superior se encuentran dentro de una realidad social. Los contenidos tienen la intención de ser útiles para que el alumno sea un ser productivo de su sociedad. Desde este enfoque de la realidad, el acto de enseñar es solo para insertar al alumno a la sociedad y contribuya, en un futuro próximo, económicamente con su país, brindando sus conocimientos para el desarrollo de productos o la ofrecer algún servicio.

Hasta ahí trataremos de definir nuestra función como docentes: se enseña en la realidad que nos encontramos para lograr este punto, ése es el plan. Concordaremos que la realidad ahí está, siendo un excelente

momento del texto para subrayar lo obvio, ya que sería una lástima que al final de este libro surgiera el comentario de: *está muy bien, pero ¿qué hago si las autoridades me piden productos y me atiborran con asuntos administrativos?* Lo anterior, con su correspondiente tono a manera de queja.

Por lo tanto, no se está haciendo de lado esa parte tan real para todos nosotros como docentes, ahí empezamos el cambio, separando esta parte que no depende de nosotros con lo que sí depende de nuestra voluntad de enseñar. Lo que sí depende de nosotros es el desplazamiento del conocimiento, entendiéndolo como la oportunidad de ser nosotros en eso predeterminado desde su fenomenología, el análisis comprensivo, teórico, complejo y humano, que nos puede caracterizar para salir de la homogenización social que se pretende hacer con docentes, alumnos y población en general.

Se trabaja con el conocimiento y su construcción. El acto de enseñar es la construcción de esa enseñanza; pero para construir algo, hay que hacer una deconstrucción simbólica, como lo plantearía Derrida (1994) en su texto *Carta a un amigo japonés*, donde indica que la deconstrucción debe observarse como ruina y principio de un conocimiento; desmenuzar y analizar realmente el contenido de una palabra, un texto, un pensamiento o una teoría implica rechazar la interpretación del mundo tradicional preestablecida.

Se puede deconstruir como un acto de rebeldía ante la realidad sin salirse de ella, volviéndose parte de una realidad complejizada, lo cual está más cerca de una realidad que el simplismo de las cosas. Si se entiende como el acto de deconstruir los aprendizajes que se esperan des-

de la educación básica hasta niveles superiores, la relevancia para la construcción social del acto de enseñar y el protagonismo del docente en ello se desarrollará no solo en cuestión de una epistemología del conocimiento sino de una funcionalidad social. Es decir, un conocimiento del aprendizaje para sí del sujeto, más allá de un conocimiento de un contenido que tiende a olvidarse si no se metaboliza, si no se deconstruye.

Para esto tendríamos que empezar analizar el por qué de determinados contenidos de las asignaturas que impartimos desde una sociología del conocimiento, porque para construir la enseñanza debemos analizar el conocimiento para que se pueda facilitar, desarrollar, deconstruir y ayudar a construir para generar una conciencia propia tanto en el alumnado como en el docente al interactuar en este fenómeno áulico. Berger y Luckmann (2003) subrayan que:

La sociología del conocimiento deberá ocuparse de todo lo que una sociedad considera como "conocimiento", sin detenerse en la validez o no validez de dicho "conocimiento" (sean cuales fueren los criterios aplicados). Y cualquiera sea el alcance con que todo "conocimiento" humano se desarrolle, se transmita y subsista en las situaciones sociales, la sociología del conocimiento deberá tratar de captar los procesos por los cuales ello se realiza de una manera tal, que una "realidad" ya establecida se cristaliza para el hombre de la calle (p.13).

Partiendo de la premisa de que todos tenemos un conocimiento de X -generado por un constructo biológico, psicológico y social, ya que la interacción con otros sujetos bajo las mismas condiciones son producto de la interacción de otros sujetos- podemos cuestionarnos ¿existirá el conocimiento puro? ¿el acto de enseñar se construye a partir de lo que vienen en los libros o el alumno es el que genera el conocimiento de dicho libro? Porque reflexionando acerca del conocimiento es imposible dejar de lado que un libro, un artículo, una cátedra, un discurso, un

contenido temático, una lección o cualquier objeto de transmisión del conocimiento, no es más que un objeto vacío si no existe quien lo trabaje, lo construya o lo transforme en parte de su formación intelectual u operativa en su vida cotidiana.

Porque el conocer es vida cotidiana, que el hecho de que algunos dediquemos una gran parte de nuestra vida a conocer -siendo nuestro *modus vivendi*-, no significa que para un alumno en nivel básico de educación (que externa abiertamente que no le interesa estudiar) o un estudiante de licenciatura (que está todo el tiempo con el celular en plena clase) no sea vital el conocimiento para su existir.

Ellos sin dudar lo conocen algo, hasta el hecho de no parecer tener conciencia de la importancia del tiempo en sus clases. Ellos tienen un conocimiento, aunque si bien es cierto podríamos entrar en debate sobre lo provechoso para su tiempo de vida, pero eso es otra complejidad a analizar. Entonces, si ellos tienen un conocimiento puede seguir siendo construido; pero el cómo se construya es directamente proporcional a la simbolización de la utilidad de este en su vida cotidiana. Al respecto, Berger y Luckmann (2003), establecen que:

La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor del "aquí" de mi cuerpo y el "ahora" de mi presente. Este "aquí y ahora" es el foco de la atención que presto a la realidad de la vida cotidiana. Lo que "aquí y ahora" se me presenta en la vida cotidiana es lo realissimum de mi conciencia. Esto significa que yo experimento la vida cotidiana en grados diferentes de proximidad y alejamiento, tanto espacial como temporal. Lo más próximo a mí es la zona de vida cotidiana directamente accesible a mi manipulación corporal (p.37).

Ahora bien, con lo anterior podemos explicar la importancia de la vida cotidiana en el constructo de conocimiento útil para los seres humanos. Solo se llevó a cabo el proceso que llamaremos en este texto como metabolismo deconstructivo en el aprendizaje, cuya definición es el

proceso de adaptación del conocimiento conforme la importancia que tiene en nuestra vida cotidiana, donde más que un ejercicio memorístico de información significa que el individuo procesa los datos como una utilidad vivencial, desechando todo aquello que considera inútil o ajeno a él y a su funcionalidad contextual.

Este concepto se toma de lo fundamental del metabolismo en los seres vivos como una reacción bioquímica y fisicoquímica para transformar el alimento en nutrientes para el organismo. Este proceso ayuda al organismo a las funciones características de los seres vivos, como lo es: crecer, mantener su estructura, a la reproducción y a la irritabilidad como la capacidad de responder a estímulos externos.

Con base a ese metabolismo de los seres vivos, expliquemos el conocimiento desde nuestra conceptualización. La información que se imparte en una clase para que sea metabolizada, haga una reacción satisfactoria en nuestra vida cotidiana y se transforme en conocimiento debe contener los nutrientes necesarios para la persona, si los contiene entonces el conocimiento crece porque se transforma en funcionalidad para quien lo percibe así. En dado caso de que no sea adecuada esta información desde la percepción de la persona, dicha información será desechada y no se vuelve conocimiento. Tal vez de ahí podemos partir antes de tomar una actitud recalcitrante ante un alumno que no es el más diestro en nuestra asignatura impartida o cuando parece no recordar lo dicho en clase después de que nos pasamos una hora explicando e, incluso, realizó el ejercicio (producto) de forma inadecuada con mi acompañamiento. Tampoco no se podría tomar como una ofensa a mi trabajo, si es que el alumno no le encuentra funcionalidad al contenido

de mi enseñanza. ¿Será que soy mal docente? ¿Será que el contenido no es adecuado? ¿Será que en esta época posmoderna le hacen más caso al celular y a los contenidos de internet? ¿Será mi culpa, del país, del mundo o del sistema?

Los anteriores son cuestionamientos que pueden surgir si me percató de que no hay un cambio en el aprendizaje de los alumnos, constantemente se escuchan quejas de docentes acerca de que prácticamente es tiempo perdido estar frente un aula si no se aprende nada. Los contenidos, la época de información a diestra y siniestra (más siniestra que diestra), el sistema mundial y su funcionamiento, así como esta peculiaridad de los alumnos posmodernos acerca de obtener resultados, aunque no exista una base real de conocimiento, es un conjunto de acciones que afectan el fenómeno áulico en el menester del conocimiento.

Y entendido en este capítulo, eso es la realidad, lo que ya existe, lo que está fuera del alcance, entonces para que la información sirva al crecimiento del conocimiento hay que trabajar con la realidad dentro de este contexto inevitable. Tan solo observemos cualquier página de Facebook, algún video en YouTube o algún Twitter, leamos los comentarios y están colmados de opiniones diversas que van desde aquellas que son bastante fructíferas acerca de un tema hasta las que solo derrochan odio ante un tema o de forma catártica proliferan insultos.

He visto comentarios donde en temas intelectuales como por ejemplo el debate de Zizek *versus* Peterson acerca del tópico de la felicidad desde una postura marxista o capitalista, se limitan a señalar el aspecto físico o manías personales de los autores allende de alguna postura ideológica, filosófica o nutricional acerca del tema. Algunos solo los des-

estiman, en cuatro renglones desbaratan todo y toman partido como si fueran equipos de futbol en un fanatismo por pertenecer a algo, escindidos en constructos deterministas y extremistas entre lo bueno o lo malo.

¿A caso podemos decir que estos dos *rockstars* del conocimiento actual no son buenos en lo que hacen? Si la respuesta es que no lo son y la razón son las criticas tan superfluas, entonces ¿qué nos esperamos nosotros como humildes docentes intentando cambiar nuestra sociedad para bien desde la privacidad y sencillez de nuestra aula?

La realidad social es tan compleja por la (des)información debido al acceso a todo tipo de opiniones sin sustento, pero rescatando esto, existen opiniones. Entonces hay un conocimiento, podríamos cuestionarnos la veracidad, lógica, sustento, funcionalidad o entendimiento propio de este; pero existe, la persona que lo considero útil para identificarse con algo o alguien en determinado contexto.

La percepción hacia nuestra enseñanza y lo que enseñamos es tan relativa como la misma opinión social, por lo que al entendernos así como docentes no debemos temer a mostrar nuestra propia construcción del conocimiento en la enseñanza, partir de un análisis propio más allá de analizar la práctica o, mejor planteado, antes de la práctica misma que nos lleve cuestionarnos ¿por qué imparto esta asignatura en particular y cómo fue el proceso de construcción en mi persona de lo que es esta asignatura?

Nos preocupamos tanto de la práctica -que nos lleva al desarrollo simple de un contenido-, antes que de la construcción de nuestro propio conocimiento, que terminamos mimetizando este alumno posmo-

dero en nuestra práctica y entonces el resultado es solo información, calificación y cero crecimiento del conocimiento.

Nietzsche (1886/2010) hablaba acerca del cuidado que debemos tener al combatir con monstruos, ya que podríamos convertirnos en uno. Este monstruo que es la posmodernidad y sus clichés, acecha a la práctica docente si convertimos el constructo de enseñanza en solo un producto de evidencias estéticamente correctas.

Antes de un producto viene su construcción, los docentes tenemos un inicio. La asignatura que impartimos, nuestra formación académica, lo que leemos, nuestro comportamiento (familiar, de amistades, dentro de una escuela, dentro de un aula), lo que leemos, la música que escuchamos, la forma de relacionarnos en pareja, nuestras relaciones objetuales, lo que pensamos, lo que opinamos, lo que callamos y hasta lo que degustamos, forman, junto con una multivariedad de rubros, el constructo de enseñanza en nuestra sociedad.

Si desde la deconstrucción planteada por Derrida (1986), abordada en este capítulo, comenzamos a deconstruir nuestra formación como docente (no me refiero a la formación docente, sino el por qué del docente) será un inicio a pasos agigantados de lo demás por venir.

No se puede dar lo que no se tiene, aunque constantemente lo intentamos y es lo que nos mantiene deseando; pero debemos detenernos un momento y analizar a conciencia, ya que una construcción mal elaborada desde su inicio, no realizada a conciencia ni con un interés en que su base sostendrá todos los lujosos acabados previstos (productos), se derrumbará y entonces si la edificación del conocimiento está en escombros toda la información será solo eso, con prejuicio, odio, este-

reotipo, mal fundamentada y con la eficacia de un antigripal que esconde los síntomas, pero jamás, por mucho que lo deseáramos nos curará una gripe.

Ahora bien, siguiendo con el metabolismo en el conocimiento, se vuelve deconstructivo en el momento en el que la información se procesa en conocimiento y para mantener la estructura de ese conocimiento se debe separar y analizar desde la multifactoriedad de lo que es, se puede hacer y se podrá hacer con ese conocimiento, que integré la información y la perciba útil para el sistema dentro del contexto donde pertenezco y deseo pertenecer. Berger y Luckmann (2003) lo explican así:

Esa zona contiene el mundo que está a mi alcance, el mundo en el que actúo a fin de modificar su realidad, o el mundo en el que trabajo. En este mundo de actividad mi conciencia está dominada por el motivo pragmático, o sea que mi atención a este mundo está determinada principalmente por lo que hago, lo que ya he hecho o que pienso hacer en él. (p.37)

El conocimiento se utiliza y su importancia se encuentra en el momento en el que decidimos digerir la información para después metabolizar y deconstruir para darle estructura para su uso. Al tener utilidad en mi vida cotidiana entonces se fortalece y esa energía de la información se convierte en uso que, a su vez, energiza mi andar social. Ahí está el uso, si no lo uso no hay estructura y es irrelevante en mi persona.

Pongamos de ejemplo nuestra actualidad, donde un meme en Facebook tiene relevancia. Nos parezca o no útil a muchos, las redes sociales tienen preponderancia y la mayoría quiere ser participe en diseñar, opinar, leer y difundir este tipo de comunicación. Tal vez algunos, de tinte intelectualoide, piense que no se tiene sentido a alguno o que es algo irrelevante; pero está muy lejos de lo que significa en la realidad

social. Este tipo de información se vuelve conocimiento desde el hecho que se debe entender la referencia para participar en ella, aunque sea la cosa más soez se debe tener referencia si no sería inútil; o se conoce o se busca conocer, claro que en mi caso es triste, ya que mi forma de contribuir al conocimiento es dando clases o en este caso escribir un texto para informar mi punto de vista desde bases teóricas de algún tema, pero debo de saber que en cuestión de distribución será más conocida la opinión humorística de una persona ingeniosa que haga una broma y la acompañe con una imagen sin necesidad de producir ampliamente, investigar ni estar sentada días para generar su opinión. Aun así, me veré rebasado en el número de personas que conozcan mis pensamientos versus el número de personas e influencia que tenga X o Y persona con un meme.

Probablemente un docente piense y sienta como yo, que haya observado este fenómeno social y muchos más y se angustie por ello. El que tenga más audiencia no lo hace mejor o peor, solo lo hace conocimiento. El cual se deconstruye sin conciencia, pero se realiza, entonces en la labor de enseñar entra la posibilidad de hacerlo a conciencia propia, jugar con esto que no podemos evitar, pero si manipular porque existe y hay que darle un uso.

Por ejemplo, en mis clases de Formación Cívica y Ética que imparto a nivel secundaria, me es muy útil esta situación. Me encanta que mis alumnos hablen de memes y repitan las frases que ven en las redes sociales de temas políticos; que si el debate de candidatos de los presidentes, que si alguna autoridad se equivoca, que si alguien activo políticamente en redes sociales dice algún comentario a favor o en contra

del gobierno, que si sacaron un spot político con una canción que les pareció graciosa y hacen un meme, en pocas palabras, se informaron y conocieron.

Mi trabajo como docente es utilizar eso que aparentemente no tiene nada de didáctico en parte de mi asignatura, volverlo parte de mí para deconstruirlo y reproducirlo como un conocimiento más estilizado para los fines de mis contenidos temáticos preestablecidos. Así es como generas interés y opiniones diferentes, los ayudas a construir su conocimiento, tal vez no fue de la manera más pedagógica posible el cómo están enterados de un tema, pero al menos ya tengo un punto a favor para que reflexionen a conciencia de lo que ellos mismos son parte.

Tal vez hagan memes más elaborados. Eso sería un logro en el aprendizaje, aunque no vaya a formar parte de mis evidencias, ya que en los aprendizajes esperados no se especifica la elaboración sustentada correctamente de un meme. Y aunque tampoco venga especificado en un plan de estudios, cada docente puede hacer uso de su creatividad desde su propio constructo.

O en las clases que imparto de Licenciatura, es más sencillo explicar acerca de las relaciones de objeto desde las estructuras de la personalidad de Kernberg (1976), partiendo de los memes que se viralizan de alguien celoso, alguien que sufre por su expareja o alguien sumamente destructivo con el toque humorístico que caracteriza a esta forma de información en redes sociales. También ejemplificando como el *like* que una mujer le pueda dar a la foto de un amigo en Facebook y el conflicto que se genera con su novio al relacionarse con agresión desde una estructura límite de la personalidad.

El punto de los ejemplos anteriores es el de entender que la realidad ahí está, los docentes debemos deconstruir nuestro conocimiento para poder reproducir uno nuevo y así generar ese metabolismo deconstructivo en el conocimiento de nuestros alumnos con el conocimiento existente en el contexto social y la era de información y (des) información en la que vivimos. Tenemos que afinar esa información previa de nuestros alumnos para que vivan el conocimiento de una forma consciente y así darle el uso que ellos crean pertinente, ya sea en su vida personal, académica o en su futuro laboral.

Nuestros alumnos, en esta era de la posmodernidad, son el reflejo de la caída de la modernidad y esa búsqueda de autodefinición, identificación y autocercioramiento constante. Explicando esto, hago mención de Habermas (1989), quien en *El discurso filosófico de la modernidad*, menciona que:

La modernidad ya no puede ni quiere tomar sus criterios de orientación de modelos de otras épocas, tiene que extraer su normatividad de sí misma. La modernidad no tiene otra salida, no tiene más remedio que echar mano de sí misma. Esto explica la irritabilidad de su autocomprensión, la dinámica de los intentos proseguidos sin descanso hasta nuestros días de «fijarse», de «constatarse» a sí misma (p.18).

El conocimiento se da en redes, esta época busca aprobación que no encuentra en el comportamiento tradicionalista donde la familia o el profesor eran figuras simbólicas de sabiduría y respuesta. Hoy más que nunca se sabe que la sabiduría o respuestas están al alcance de un clic en Google, sea veraz o no, se encuentra información entendida por la persona como el conocimiento.

Y claro, la información en internet, al correr el riesgo de no ser veraz o que cualquiera pueda subir información sin un verificador de fuente, deja un hueco epistemológico enorme en un joven estudiante que inclu-

so en las dudas más obvias da por hecho que obtendrá una respuesta en línea que sea capaz de otorgarle un conocimiento e incluso dominio del tema. Pero en cuestiones morales y conceptuales los datos en internet son subjetivos si no se tiene un acompañamiento adecuado por un académico, un libro y una interacción áulica. Incluso la importancia de la comunicación con los padres en temas de sexualidad y valores es más fructífera que una clase de Ética de modo conceptual o buscar alguna definición en Wikipedia.

Aun así, debemos comprender la realidad del conocimiento en nuestros tiempos desde la edad moderna hasta la posmodernidad actual. Habermas (1989) explica la subjetividad de conceptos morales y realidad basándose en Hegel, lo cual nos puede dar un parámetro más claro de este menester:

Los conceptos morales de la Edad Moderna están cortados al talle del reconocimiento de la libertad subjetiva de los individuos. Se fundan, por una parte, en el derecho del individuo a inteligir la validez de aquello que debe hacer; por otra, en la exigencia de que cada uno sólo puede perseguir los objetivos de su bienestar particular en consonancia con el bienestar de todos los otros. La voluntad subjetiva cobra autonomía bajo leyes generales. Pero «sólo en la voluntad, como subjetiva, puede la libertad o la voluntad que es en sí ser real» (p.30).

Entendiendo lo anterior podemos decir que para Habermas (1989) y Hegel (1807/2008), el principio de la modernidad es la libertad de la subjetividad, siendo esto correcto, entonces en este principio y fin moderno y posteriormente posmoderno, nuestros estudiantes se saben libres de intelectualizar subjetivamente y darlo por hecho, siendo así que probablemente su construcción social del enseñar se encuentra en las redes sociales, lo cual desestima el trabajo áulico del profesor en lo que se refiere a la veracidad del conocimiento. Deberían observar los ojos de asombro de algún estudiante (hasta parece que les avientas

agua) cuando mencionas algo que coincide con lo que vieron en una página de internet; les encanta, les interesa, reafirman su conocimiento.

Ahora bien, este capítulo se titula *El constructo social del acto de enseñar*, analizando el conocimiento y su construcción actual podemos darnos cuenta de que no se puede enseñar sin alguien que esté deseando aprender. Pongamos un ejemplo: supongamos que un excelente profesor de ingeniería civil entra a una clase de Psicología. El profesor da una clase magistral acerca de Geología, Topología e Hidráulica a estudiantes cuyo interés es conocer sobre la Psicología Clínica con base en la *Teoría cognitiva*. ¿El profesor enseñó? o solo fueron un montón de palabras que invitaron implícitamente al estudiante a observar su celular o realizar garabatos en su libreta de apuntes.

Este ejemplo seguramente les pareció absurdo, obvio e incluso inútil. Pero en mi defensa, ejemplifica lo que sucede en educación básica en diversas materias con tintes tan diferentes para gustos y subjetividades tan complejas y diversas. Para un alumno que, en un futuro el cual obviamente aun no conocemos, puede llegar a ser un experto en Física o excelente Sociólogo tal vez no encuentre interés propio por asignaturas no afines a su cimiento académico, aun cuando todavía lo desconoce. Y así llegan a nivel superior (los que llegan) entendiendo subjetivamente cómo funciona el mundo y pensando que es por lógica lo que deben hacer si quieren tener un “buen empleo”, lo cual también es cuestionable y debatible para fines del siguiente capítulo de este texto.

¿Y qué sucede en Educación Superior? Pues no quieren leer, ni investigar, ni participar o escribir algún ensayo. Aparentemente estos alumnos deben estar automotivados, ¡ya estudian lo que les interesa! es mo-

mento de enseñar. Pero sorpresa, esta libertad de realidad subjetiva los lleva a tomar una carrera por inercia, porque es un hito social el trabajar o estudiar (en el mejor de los casos) solo porque es un deber ser que construyeron. Porque el valor de un título parece ser que es solo el papel que abre puertas de trabajo sin darse cuenta que se cierran si no hay que lo sustente en aptitud del uso de los conocimientos que se espera de su poseedor.

Me recuerda un poco a la película de Fincher (1999), protagonizada por Brad Pitt y Edward Norton, que ha sido analizada desde cuestiones políticas o psicoanalíticas, donde el personaje de Norton (David Lynch) es un empleado con insomnio que no encuentra satisfacción en su vida, aparentemente a punto de la plenitud al tener ropa y accesorios para el hogar que, socialmente, en apariencia deberían hacerlo sentir realizado. Gracias al personaje de Brad Pitt (Tyler Durden), empieza a cuestionarse acerca de su realidad y con las enseñanzas extremas que obtiene Lynch.

Pensemos en *Tyler Durden* como la información posmoderna y en Lynch como un alumno situado en esta época. Lynch tiene un conocimiento que en cierto momento resultó inútil para su propio bienestar, lo que él pensaba que era un camino de tranquilidad lo llevó al incipiente destino de una vida sin sentido, solo dejándose llevar por la corriente social del consumismo superfluo. Ahora entendamos ese consumismo superfluo como el conocimiento desde una perspectiva posmoderna, ¿Cuál es la deducción? Que desde el cursar la educación básica hasta el título universitario o la obtención de posgrados se convierten en un consumismo seudointelectual que no busca aprender, que

no busca enseñanza en un aula, porque solo se busca cumplir con hitos de la sociedad, convirtiéndose en deserción del siguiente nivel.

Mientras la educación básica sea obligatoria se cursa hasta que ya no lo es. Alumnos desertan en la secundaria o en la media superior si es que los padres así lo aceptan. Muy pocos llegan a nivel superior y, si no claudican, el siguiente paso es el desempleo o laborar en un área ajena a lo que dice su título universitario (que sería como desertar de cierta forma de la carrera), así que al igual que el personaje de Norton, el estudiante se halla en este lío de insatisfacción, la misma que será sublimada en vivir lo más funcional posible y culpar a todos a su alrededor de algo que él mismo se provocó. No olvidemos al personaje de Brad Pitt, acordamos en que él sería simbolizado en este ejemplo como información posmoderna, entonces el estudiante en algún punto en verdad reflexiona que el andar en un aula, sin buscar aprender, no lo llevara tampoco a un bienestar.

Entonces la ira ¿hacia quien la deposita? Basta con ver cualquier red social, como lo comente anteriormente en este capítulo, para darnos cuenta hacia quién o quiénes dirige la furia, además del ejercicio catártico en su teclado, la burla hacia los demás se hace más presente, así como la desestimación de todo aquello que en verdad podría ayudarle, una seudorebeldía por medio de redes sociales convierte a el alumno no solo en un contexto de posmodernidad, sino lo encarna como Alter-Ego (como Tyler Durden con Lynch) en un conocimiento aberrado a causa de la información que adquiere en línea y de la cual no recibirá un cuestionamiento que sea realmente relevante para que reflexione, aprenda o sustente.

La identidad juega un papel fundamental de una realidad subjetiva y por consiguiente de las relaciones que se dan entre las personas, así como la relación con la información y el conocimiento que puede ser factor de bienestar o no según se asimile. Berger y Luckmann (2003) se refieren a la importancia de la identidad como:

La identidad constituye, por supuesto, un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad. La identidad se forma por procesos sociales. Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social (p.214).

Si la identidad se forma y organiza por procesos sociales según Berger y Luckmann (2003), y entendiendo también que la identidad es construida por medio de identificaciones, nuestra sociedad estaría en decadencia de conocimiento profundo, veraz y útil para un bienestar personal y colectivo. Conforme esta incertidumbre, entender la identificación bidireccional del proceso de construcción del acto de enseñar es un presupuesto por demás complejo si lo queremos definir con una teoría en específico o un plan de estudios que resuelva las necesidades del mundo globalizado. Es una labor por demás utópica, pero sí se puede y se debe deconstruir la identidad del conocimiento para generar identidades *per se*, probablemente así regrese el simbolismo del docente como un agente de enseñanza esencial (sin embargo, no como un culpable absoluto de deficiencias en el conocimiento) para inspirar a los jóvenes a dejarse enseñar.

Entendiendo que lo único certero en esta posmodernidad es que las certezas mismas ha sucumbido, donde ni religión, ni ciencia, ni valores familiares, obviamente tampoco la información en internet nos da respuesta a necesidades cada vez más complejas de conocimiento, tal vez la alternativa se encuentre en el enseñar y transmitir de humano a hu-

mano directamente, sin esperar absolutizar lo que se enseña, ni lo que se aprende; tan solo con conocimiento distinto y con más experiencia en su andar profesional y personal quizá se consiga volcar el constructo social del enseñar docente a un lugar mejor reconocido, porque el desencanto por la enseñanza está en el desencanto por la humanidad y eso como docentes que construimos e impartimos saberes no lo podemos concebir mientras nuestra dignidad y orgullo profesional nos lo permita.

Finalizaremos este capítulo con la idea máxima de que ser docente es mostrarse como profesional y humano, ya que el constructo social del acto de enseñar está en nuestro propio constructo. Angustiar todo el tiempo por sentir que la labor no es socialmente reconocida como se debe conlleva a descuidar la verdadera satisfacción de enseñar, lo cual debería ser el constructo de este acto noble. Pero también se debe ser consciente que se enseña a quien desea aprender, si no es imposible que se dé el acto, ya que es un acto intervienen tres agentes: conocimiento, docente y alumno y se necesita que todos estén en la misma línea de intersubjetividad, de lo contrario no es posible.

La esencia está en el respeto a esta labor; enseñar, facilitar, impartir, construir conocimientos o como gusten nombrarlo, se encuentra en el acto, cuando se vuelve angustioso por querer demostrar lo que no se es, se distorsiona y se vuelve insípido.

El conocimiento llegará; hay alumnos que lo reafirman e incluso quienes están en su discurso, su técnica, su responsabilidad, su forma de vivir o sus sueños, contruidos e inspirados en quien alguna vez les enseñó a ser.

El constructo social del ¿Por qué estudiar?

¿Por qué estudiar? es una pregunta que deberíamos hacernos todos los docentes para posteriormente realizar ese cuestionamiento a nuestros alumnos, independientemente del nivel que cursen, para que no se pierda la esencia de este acto tan liberador como lo es estudiar.

Pero ¿qué es lo que se le dice al niño cuando se le lleva por primera vez a la escuela? Y, aún más intrigante, cómo padres de familia ¿nos detenemos un segundo a pensar la razón primordial de ello? Porque al niño se le dice que va a prender “muchas cosas” y a tener amigos. Los padres también pensarán que es para que aprenda “muchas cosas” y además es un hito social que debe cumplirse.

Al pasar los años y conforme progresa el desarrollo de comprensión del niño, el discurso cambia a que debe estudiar porque eso le dará un “mejor futuro”, hasta que llegue alguna rebeldía puberta que desgaste los intentos del padre y termine siendo a un discurso parecido a esto: “porque es tu obligación” o modificar el discurso hasta volverse una

condicionante: “aquí se estudia o se trabaja” (claro que esto en el mejor de los casos). Entonces, aquel niño al que en un principio se le dijo que iba a aprender “muchas cosas” y conocer amigos, puede percatarse de que solo lo segundo en realidad fue cierto; que sí, en efecto, aprendió contenidos útiles como leer, escribir y operaciones básicas como sumar, restar, multiplicar y dividir; pero que en realidad esas cosas, por increíble que parezca, se pudieron haber aprendido en casa, por considerarse básicas para una comunicación en el contexto actual de la sociedad.

En casa el alumno comenzó a comprender lo que es aprender, ya que aprendió el idioma sin ir a una prestigiosa escuela o a una escuela pública. Tomó “clases” acerca del uso del idioma y, en ocasiones, como parte de la comunicación, empezó a contar lo suficiente para poder pedir algún dulce, alimento o describir una situación de su vida cotidiana. Lo anterior lo logro sin que un prestigioso doctor en Pedagogía, Psicología o en Educación fuera su profesor. No hubo teorías extraordinarias ni complejas acerca del cómo lograr la más básica y exquisita de las enseñanzas, la de la comunicación con tu propio mundo para poder interactuar, sobrevivir y vivir.

Tampoco hubo técnicas súper desarrolladas con una minuciosa metodología científica falseable que haría sentir muy orgullosos a Popper, ni uso de innovación tecnológica que haga merecedores a los padres de una Maestría en el uso de las TIC. Incluso, me atrevo a decir que esto lo pueden lograr padres que no saben leer ni escribir, los mismo cuya capacidad también alcanza para tener hijos con posgrados. Estas cuestiones educativas son, en mi humilde opinión, la verdadera educación

básica, porque sin ella, toda educación formal sería más compleja de lo que ya es o hasta inútil por completo.

Antes de complejizarnos con teorías del aprendizaje y la enseñanza, debemos tomarnos un respiro y ver que lo que sabemos en verdad sí funciona, es decir, lo realmente básico, el verdadero inicio de la educación.

La educación comienza en casa, la libertad, los valores vistos como cualidades que atribuimos a las cosas, personas, acciones, pensamientos o situaciones; así como el constructo del por qué es importante acudir a una institución que formalice nuestro aprendizaje. Todo comienza de los propios constructos de los padres transmitidos en sus hijos, además de la complejidad de la recepción e interpretación de ese constructo por parte del hijo volviéndose un constructo nuevo.

Esta complejidad es la que necesitamos, un constructo no viene solo de observar lo obvio sino de encarnar la complejidad misma, es decir, situarnos como ser complejo y que todas mis acciones no pueden ser simplemente explicadas por un acto en sí, sino en un acto para sí. ¿Por qué lo actúo así?

Si no se complejiza la educación desde el cuestionamiento principal de este capítulo, desde su origen en un agente fundamental en la educación, no podemos esperar que por “magia” el alumno encuentre una motivación con el discurso de prosperidad futura que, dicho sea de paso, en esta posmodernidad estaría ya muy devaluada.

De no cuestionarnos de este modo podríamos caer en una inteligencia ciega en todos los niveles educativos (cada vez más grave conforme

el nivel avanza de preescolar a posgrado), como Morin (2004) lo definió en su libro *Introducción al pensamiento complejo*:

La inteligencia ciega destruye los conjuntos y las totalidades, aísla todos sus objetos de sus ambientes. No puede concebir el lazo inseparable entre el observador y la cosa observada. Las realidades clave son desintegradas. Pasan entre los hiatos que separan a las disciplinas. Las disciplinas (de las ciencias humanas) no necesitan más de la noción de hombre. Y los ciegos pedantes concluyen que la existencia del hombre es sólo ilusoria. Mientras los medios producen la cretinización vulgar, la Universidad produce la cretinización de alto nivel. La metodología dominante produce oscurantismo porque no hay más asociación entre los elementos disjuntos del saber y, por lo tanto, tampoco posibilidad de engranarlos y de reflexionar sobre ellos (p.16).

Esa inteligencia ciega donde no se sabe la razón de adquirir conocimientos de una forma más profunda que el simple hecho funcional, viendo la educación básica como guarderías y la educación superior como una puerta de empleo, donde la llave es un papel que no tiene más mérito que concluir una etapa, más allá de tener el conocimiento por el gusto de no solo ser un registro más del mundo, sino de ser una persona construida por el mismo conocimiento.

Los alumnos de básica van porque los mandan sus padres, los alumnos de licenciatura van porque tienen que tener una profesión, los alumnos de posgrado quieren un *status quo* diferente. Todo lo anterior es válido y muy funcional para la persona, porque hipócrita sería decir que obtener licenciaturas y grados no es satisfactorio y muy útil (hasta para escribir un libro); pero el problema no es el cursar y obtener lo tangible, el asunto es el proceso de esa obtención.

Tomando como referencia la cretinización de alto nivel de la que nos habla Morin (204), una inteligencia superflua se da en pensar que soy experto en algo solo porque un papel lo avala, así como pensar que mientras curse y no falte a clases soy meritorio de una calificación aprobatoria, o pensar que porque tengo 50 años significa que soy sabio

y merezco que se respete lo que diga sin cuestionar, aunque sea verborrea lo que sale de mi discurso.

Pero indudablemente es más simple dar por hecho que se hace lo correcto. Hago lo correcto por llevar a mi hijo a la escuela (aunque no me he detenido a explicar una razón verdadera para él) , es correcto que me presente frente a un grupo de estudiantes y decirles que deben entregar los trabajos, poner atención y aprobar exámenes para acreditar la asignatura (aunque no les dé más razón que la acreditación), también es correcto que diseñe contenidos y normas nuevas para que los estudiantes aprueben (como si aprobar significara conocimiento y aprendizaje) y, por último, es correcto que asista a mis clases, entregue trabajos propios o copiados de otra libreta, memorice un contenido para aprobar un examen, busque estudiar una carrera (en caso de que no abandone en la media superior), así sienta que cumplo con todos menos conmigo (sé que sonó a canción ochentera, pero sí ilustra el punto). Porque parece que se va a la escuela a quedar bien con todos sin saber qué quiero yo.

Y mientras no se sapa ¿quién es? y ¿para qué se va a la escuela? La mayoría de los alumnos no le encontrarán sentido. Como profesor en educación secundaria les hago estas preguntas a mis alumnos de tercer grado, en el mejor de los casos, contestan con este *speech* de ventas: “Para ser alguien en la vida y tener un futuro”, así tal cual, seguro, se lo repiten sus padres, los medios de comunicación y nosotros como profesores. Pero cuando les preguntas ¿qué es ser alguien en la vida y qué es un mejor futuro? contestan lo siguiente: “tener un buen trabajo, casa, carro y una familia”. Perfecto, vamos bien, lo que me lleva a cues-

tionarles ¿qué es un “buen trabajo?”, y ahí es cuando entonces enmudecen.

Si se cambia el discurso, comenzando con la pregunta sobre si han pensado a qué se dedicaran, la respuesta es, en muchas ocasiones, un No o, si tienen alguna idea, desconocen qué se hace en esa profesión que les llama la atención. Posteriormente, en este ejercicio de mayéutica -donde espero cubrir las expectativas de Sócrates donde quiera que esté, esperando no se me invite a beber cicuta por cuestionamientos “tan presuntuosos”-, siento que es mi obligación ayudar a reflexionar a los alumnos acerca de la importancia de pensar en ello, aunque quizá, en este momento los lectores piensen que en tercero de secundaria es muy probable que los adolescentes no sepan ni tenga que saber a qué quieren dedicarse; pero si en tres tendrán que decidir (si es que deciden continuar estudiando), considero que es buen momento de reflexionarlo ¿no creen?. Así que pregunto a mis alumnos ¿cuál es tu materia favorita? Con la intención de tener una mayor idea de cuáles son sus afinidades; pero no la respuesta es: “no sé, ninguna” o mencionan alguna atribuyéndole a la facilidad, al docente o por obtener buenas calificaciones.

Les estamos enseñando a simplificar la vida, un momento... Se lee mejor así ¡Les estamos enseñando a simplificar *su* vida!, lo cual considero terrible, no hablan de conocimiento, gusto por algo, solo de funcionar conforme les enseñamos que funcionen, estamos contribuyendo a esa construcción tan posmoderna del sin sentido a estudiar.

Tal vez puedan pensar que esta respuesta sea de alumnos con promedios bajos, pero lo sorpréndete es que también es una realidad de

alumnos con promedios muy altos, aquellos de los que uno podría suponer que les gusta estudiar, sin embargo, la verdad es que solo les gusta funcionar.

Hay una gran angustia en los jóvenes de nuestro tiempo, pensando en el tiempo mismo como un enemigo más allá de un abstracto, como lo plantea Bauman (2005), es un “ladrón” que quita vida y esperanza de algo de certeza y felicidad en nuestras vidas, porque lo queramos o no, el tiempo sigue siempre y no podemos detenernos a “oler las flores” mientras el mundo exige a todas las personas más capacidades y aptitudes, así como actitud de competencia y paradójicamente crea en ellos una apatía general por la vida misma y, por lo tanto, estudiar pierde relevancia en un mundo del sin sentido del conocimiento para una vida placentera.

Esto provoca en los jóvenes una impaciencia para obtener resultados “expres” de algo que ni siquiera han definido; es decir, quieren resultados sin saber de qué los quieren. Solo se les pide que funcionen y su rebeldía los lleva no a funcionar, ni a reflexionar y por ende caen en un goce lacaniano del placer en el displacer de la monotonía y un sin sentido.

Los jóvenes están cayendo en un síndrome de impaciencia, como lo llamaría Bauman (2005) para querer un todo, un nada y rebelarse, pero sin un propósito definido, no más allá de encajar en algo, identificarse para después dejarlo.

Conforme unas entrevistas publicadas en *Los retos de la educación en la modernidad líquida* (2005), realizadas por Oliver Burkman, Bauman ejemplifica el síndrome de impaciencia y cito:

Una joven inglesa de 18 años declaraba: «No me gustaría, al hacer un repaso de mi vida, ver que encontré un empleo y permanecí en él para siempre sólo porque era seguro». A los padres – que permanecieron en sus empleos durante toda su vida (quiero decir, si todavía quedan de esos padres) – se les mira como una advertencia y un freno disuasivo: este es el tipo de vida que debemos evitar a toda costa. Mientras tanto un panadero neoyorquino se quejaba ante Richard Sennett de la perplejidad que sentían los que estaban del bando de los padres: «No puede usted imaginar lo estúpido que me siento cuando les hablo a mis hijos de compromiso. Como es una virtud abstracta, no la ven en ninguna parte» (p.11).

Este extracto de entrevista nos dice mucho, nos identifica a padres, docentes y alumnos en esta actualidad. Porque es un hecho que por mucho que nos empeñemos en los contenidos, técnicas, teorías, estrategias para que conozcan o aprueben asignaturas, el enfoque debe estar realmente en el contexto en el que se vive y con quien se vive. Si hablamos del alumno al centro, debemos considerar esto, no como una ideología humanista solo de dientes para afuera, sino en verdad ver el centro de nuestra razón de enseñar, es decir, a quien le estoy enseñando.

Los jóvenes ya no hacen antigüedad en los trabajos porque la seguridad de un empleo parece no ser satisfactoria, ello sin profundizar si en realidad ya existen empleos que den esa seguridad económica en un presente y, más aún, en un futuro, pensando en un retiro digno. Simplemente los jóvenes ya no lo creen, ya no está ese constructo real de lo que repiten de manera constante, ya no ven un “mejor futuro” si estudian.

Y como el padre de familia que se queja de la apatía hacia la responsabilidad de su hijo y lo ridículo que se siente al hablarle de ello, tal vez sea esto que hace falta fortalecer desde la casa, así como el lenguaje básico, para poder empezar a hablar de una educación que sirva, de una importancia de estudiar y un sentido a la vida misma de la persona.

Probablemente la meta sea similar entre alguien que dice no buscar algo seguro como el que lo tiene, hay algunos filósofos en la antigua Grecia que dicen que lo único seguro y eterno es la verdadera amistad y el conocimiento. Entonces si empezamos analizar, desde la complejidad misma de nuestros tiempos, la razón de estudiar y apostar por el conocimiento más allá de la funcionalidad superflua, se podrá obtener un resultado que sea apreciado por nuestros estudiantes y, ciertamente, duradero. Pero ¿por qué complejizar? Morin (2004) nos da una pauta de la importancia de la complejidad:

Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre... De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar (p.17).

Así que, partiendo de esta premisa, si complejizamos, enredamos y desenredamos constructos e incluso jerarquizamos, así como las propias prioridades, teniendo en cuenta que es más fructífero y conveniente el saber que el no saber. Si yo pusiera uno de los tantos ridículos ejemplos que suelo plantear e invito a que supongamos que tenemos una enfermedad que puede terminar con nuestra vida, ¿qué sería más conveniente? ¿no saber y vivir un par de años hasta que se presenten los síntomas, aunque después suframos un dolor hasta llegar a la culminación de nuestra existencia? Así podemos vivir felices al ignorar, tendríamos una vida en esos años que nos haga reír, gozar, planear, aunque en la realidad esto mismo nos haga vulnerables a un tormentoso destino. Probablemente se disfrute el ignorar de nosotros mismos, porque complejizar es angustiarse en una respuesta que te lleva a más dudas que dicha respuesta, volviendo lo que en primera instancia era

simple y vano en algo irrelevante para comprender cuestiones que nos hace más ignorantes de nosotros mismos de como estábamos. Lo paradójico es que mientras más sabemos más ignoramos y eso nos lleva a saber que necesitamos más y así nunca acabar de realmente saber.

Por otra parte, ¿preferiríamos saber que tenemos dicha enfermedad para comenzar a atendernos y poner la vida en orden o incluso curarnos si es posible al ser tratada a tiempo? Claro está que se sufrirá, angustiarse, se tendrá que invertir tiempo, dinero, cuidados diferentes en la alimentación e implementar hábitos distintos en nuestra vida cotidiana, el saber crea conciencia de la importancia de nuestra propia existencia y fragilidad, pero ahí está la clave de trascender para nosotros mismos.

Si entendemos que concientizar y complejizar la vida nos lleva a esclarecer las metas, jerarquizarlas y complejizarlas más para un bienestar personal, se podrá comprender la importancia real de las cosas. Al decir *real* no puedo hablar de una realidad adecuada a todos, pero sí de la realidad propia.

Esa realidad propia es la que sucede cuando nos cuestionamos en la importancia de la vida, lo cual nos lleva a lo significativo de prepararse para enfrentar la vida de la manera más digna, según nuestra propia subjetividad y estilo, pero a conciencia de que sea beneficiosa para los logros personales.

Si nos preguntamos ¿para qué estudiar? la respuesta no puede estar en este libro, ni en ningún otro. Tampoco está en algún plan de estudios, ni el razonamiento de la mayoría de los alumnos: para un mejor futuro y ser alguien en la vida, porque ese alguien se encuentra en el

presente y se forma con cuestionamiento de que “alguien” quiero ser yo, entonces sabré para y por qué estudiar.

Por otro lado, si buscara el razonamiento de estudiantes de nivel superior, los cuales suponemos que ya eligieron un camino y están trabajando en lograrlo, en muchos casos encontraremos respuestas más elaboradas en la superficie; pero en esencia bastante similares. Podríamos cuestionarles la razón de estudiar y culminar con una licenciatura, pero la respuesta sería que para obtener un mejor empleo y generar ingresos.

Entonces parece ser que, aunque se llegue a estas instancias de la educación, la respuesta es muy parecida. No se critica el objetivo, ya que todos debemos vivir esta vida con calidad y el dinero es necesario. Claro está que un documento que avale un saber, puede facilitar un poco la entrada a la vida laboral y un mejor presupuesto en nuestra cartera, lo que nos lleva a tener más comodidades necesarias e incluso innecesarias (funcionalmente hablando) para nuestra existencia.

Lo que sí puede estar en tela de juicio son las formas. Este fenómeno se da de igual manera en posgrados y son muy respetable los motivos de cada persona, solo se sugiere, en pro del conocimiento y la educación en nuestro país, que se construya distinto.

Pero esta construcción no surge de manera instantánea, es algo que como sociedad debemos exigirnos a nosotros mismos como una realidad social. La cuestión es que, si voy a dedicarme a algo, sea cual sea el motivo que me impulse, entender que el camino del conocimiento y realmente estudiar para ello me transformará en quien debo ser y por supuesto obtendré la remuneración que tanto anhelo.

Les comento a mis alumnos, de todos los niveles que imparto, acerca de la búsqueda de ser felices en lo que anhelan. Tal vez sea bastante ambiguo el termino felicidad, pero el discurso está hecho para que ellos lo interpreten a su propio criterio y subjetividades, pues esto parte de lo que ellos realmente desean y, así, encontrar una utilidad a ese deseo. Porque no puedo asegurarlo, pero al menos que alguien difiera conmigo, es muy común en el ser humano buscar el placer y satisfacción en todos los ámbitos.

Así que es una posibilidad que, si como seres humanos buscamos esa felicidad tan compleja y a veces incoherente en nuestro contexto actual, una razón de estudiar y encontrar el gusto en ello sea la búsqueda de nuestra propia felicidad. No se puede concebir una felicidad sin hacer algo que me detone plenitud. Ni para docentes ni alumnos esto sería justo. Si un alumno asiste a la escuela porque lo obligan (de manera simbólica, ya sean sus padres o el mismo sistema) no hay felicidad alguna en ello.

A mis estudiantes les comento lo siguiente: Imagínense la asignatura que menos les gusta, además de imaginarse que se las imparte el profesor que menos les agrada. Ahora piensen por un momento que van a tener que soportar esta combinación, por demás maliciosa, durante 30 años, a la cual no podrán negarse, ni escapar, porque, aunque cambien de lugar se encontrarán lo mismo. Esto lo tendrán que hacer porque les pagan y no necesariamente lo suficiente como para que compense tal sufrimiento. Entonces para vivir tendrían que hacerlo y no ser felices. Yo pensaría que, si de todos modos debo trabajar para vivir, sería excelente hacerlo en algo que en verdad ame, que me haga feliz y que día a día lo haga dispuesto a darlo todo, porque ¿quién no daría todo por al-

go que amas? Ahora imagínense la asignatura que más los hace sentir bien, con el profesor que los haga sentir más a gusto, felices, confiados de sí mismos y les simpatice. ¿Cómo sería esa vida? Hacerlo todos los días no estaría nada mal. Y que además de eso, les pagaran por hacerlo, se sientan importantes y lo suficientemente capaces de llevar una vida independiente y plena. Pues así es mi vida, hago lo que amo todos los días, la mayor parte del día, así que me pagan por ser yo todo el tiempo.

Con este ejercicio de reflexión para contribuir a un constructo de la importancia de estudiar no pretendo decir que se resuelve un problema y se descubre “*el hilo negro*” del problema, pero sí se pretende comenzar con algo que sea cuestionarse los propios motivos. Cuando les digo esto a mis alumnos ellos retroalimentan que en verdad no suena tan disparatado dicho discurso, que en realidad si nos tomamos un segundo en pensar que no se puede cambiar el cómo funciona la vida; pero sí funcionar para uno mismo porque es más provechoso en cuanto a cualidades humanas y objetivos. Porque debemos encontrar el punto donde se encuentren ambos objetivos: ser felices y vivir en el sistema imperante en nuestra realidad. Y tal vez aquí se encuentre el sentido que tiene la vida, porque la vida, porque la vida en sí no tiene sentido, hay que dárselo como tal. Estudiar para un estudiante tendrá sentido solo si él lo encuentra y no si se le impone, porque el principio de nuestra vida escolar comienza con un sin sentido, entonces desde los padres hasta los docentes podemos comenzar en trabajar ese sentido.

Entonces partamos del lenguaje en un presente para darle importancia en un futuro, ese lenguaje de la vida cotidiana puede ser fructífero en el constructo social que se tenga de la importancia de estudiar. Por-

que si los padres comenzaran a cambiar ese lenguaje donde la escuela es para sufrir más que como un beneficio real -tal vez no lo enuncien textualmente pero las acciones hablan por sí mismas-, realmente podríamos apostarle a estudiar para atender muchas problemáticas sociales en el país, en nuestra propia comunidad y vida cotidiana, además de entender que se dibuja el futuro reinterpretando el pasado aquí en el presente; es decir, la vida escolar de los alumnos debe trascender funcionalidad para empezar a trascender en conocimiento que a su vez será funcional. Esa trascendencia en el lenguaje lo ilustran Berger y Luckmann (2003) en lo siguiente:

Debido a su capacidad de trascender el "aquí y ahora", el lenguaje tiende puentes entre diferentes zonas dentro de la realidad de la vida cotidiana y las integra en un todo significativo. Las trascendencias tienen dimensiones espaciales temporales y sociales. Por medio del lenguaje puedo trascender el espacio que separa mi zona manipuladora de la del otro; puedo sincronizar mi secuencia de tiempo biográfico con la suya, y dialogar con él sobre individuos y colectividades con los que de momento no estamos en interacción "cara a cara" (p.56).

Si a un niño desde la educación en casa se le inculca el pensamiento de que estudiar es beneficioso, tanto como la comunicación -ya que al niño no se le tuvo que convencer para comunicarse, incluso por motivación propia lo hacen constantemente para exigir sus demandas, ya sea de forma verbal o no verbal-, entonces no sería necesario convencerlo de que estudiar es benéfico si realmente lo viera como una cotidianidad.

No sería necesario hablarle de un futuro, que para un niño ni siquiera está en su campo abstracto de percepción, si él percibiera que el estudiar es conocer y eso es sustancial para su vida presente. Ayudaría bastante el simple hecho de que los involucrados en el fenómeno educativo, sean padres, alumnos o docentes y que no viéramos la escuela

como una “cárcel” donde ni siquiera los custodios (en este caso los docentes) están por voluntad propia. La institucionalización parece ser el enemigo de una persona, pero por muy liberales que nos queramos ver, alguna institución debe acreditar algún saber, si no cómo se da fe de dicho saber o un orden social que de alguna forma deba existir. Lo que está en nuestras manos es cambiar ese constructo de escuela conforme a institución se refiere. Apoyándonos de Berger y Luckmann (2003) que mencionan lo siguiente al respecto:

La institucionalización aparece cada vez que se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas por tipos de actores. Dicho en otra forma, toda tipificación de esa clase es una institución. Lo que hay que destacar es la reciprocidad de las tipificaciones institucionales y la tipicalidad no solo de las acciones sino también de los actores en las instituciones. Las tipificaciones de las acciones habitualizadas que constituyen las instituciones, siempre se 'comparten, son accesibles a todos los integrantes de un determinado grupo social, y la institución misma tipifica tanto a los actores individuales como a las acciones individuales. La institución establece que las acciones del tipo X sean realizadas por actores del tipo X (p.74).

Las acciones habitualizadas que se esperan de la escuela en nuestro contexto son las de castigo, reprimenda y tedio, ya que así es como se observa cada vez que suena el timbre de salida en una primaria o secundaria, el constante desesperar de un alumno de preparatoria para que dé fin la clase o las constantes consultas del reloj del celular de un estudiante de licenciatura por este síndrome de impaciencia según Bauman, del que tratamos unas páginas atrás en este texto.

Estas acciones habitualizadas también implican la actitud casi repulsiva hacia la figura del docente, que más que un ser de conocimiento, admiración, respeto o de ejemplo de felicidad y bienestar gracias al conocimiento, por el contrario, se convierte en un agente de poder, control y hasta aburrimiento. Porque la paciencia no es algo que caracterice a nuestra sociedad, lo denoto tanto en alumnos como en la búsqueda

da de resultados exprés de un aprendizaje esperado que se busque lograr, cuando en verdad se debe apreciar el resultado que da la pura enseñanza en sí, donde el tiempo no es perdido porque el tiempo no pasa, no se pierde, no dice nada; el tiempo se aprovecha hasta cuando parece que no es así. Siempre hay aprendizaje hasta del no aprendizaje estipulado en un temario o plan de estudios.

Aunque para que lo anterior se presente, tendría que legitimar el conocimiento como tal, más allá del cumplimiento o no de un aprendizaje previamente dogmatizado. La legitimación de un conocimiento estará cuando la propia institución llamada escuela se legitimase como un lugar de seguridad y tranquilidad para la búsqueda de una felicidad en el conocimiento y no un lugar de resguardo, castigo y desestimación. Berger y Luckmann (2003) se refieren a la legitimación de la siguiente manera:

La legitimación "explica" el orden institucional atribuyendo validez cognoscitiva a sus significados objetivados. La legitimación justifica el orden institucional adjudicando dignidad normativa a sus imperativos prácticos. Es importante comprender que la legitimación tiene un elemento tanto cognoscitivo como normativo. En otras palabras, la legitimación no es solo cuestión de "valores"; siempre implica también conocimiento (p.120).

Legitimar el conocimiento por medio de la institución de la familia y transportarlo a la escuela y hacer una amalgama del conocimiento como un valor, es decir, una cualidad propiamente humana que sea piedra angular de nuestros tiempos posmodernos. Podríamos pensar que en estos tiempos hay mucho conocimiento, pero como en el capítulo anterior se abordó, la información no es conocimiento. Existe mucha información, la labor para que se vuelva conocimiento en pro de la persona y de la sociedad, así poder legitimar la escuela y quienes trabajamos por la educación, desde la medula social podrá lograr un golpeteo

a favor de la construcción social de la importancia de estudiar, no solo en alumnos sino en nosotros como docentes.

Ya que toda vez que nuestros constructos cambian, aunque sea ligeramente, esta permeado de objetividad y subjetividad, donde no puede existir la una sin la otra para una comprensión de la acción de nuestro entorno y uno mismo. Probablemente legitimar la escuela y el conocimiento en sí, es legitimar a uno mismo como conocedor de sí y para sí, generando incertidumbre por demás sana y rica en la interacción social del andar académico.

Lo anterior es parte del pensamiento complejo, como lo mencionaría Morin (2004), *“La dificultad del pensamiento complejo es que debe afrontar lo entramado (el juego infinito de inter-retroacciones), la solidaridad de los fenómenos entre sí, la bruma, incertidumbre, la contradicción”*(p.18) La contradicción de buscar legitimar algo que aparentemente está legitimado, pero desde esta concepción abordada en el capítulo, es parte de la interacción con la resistencia de la sociedad para buscar en lo básico lo complejo.

Más allá de buscar de forma innata que el constructo de la importancia de estudiar cambie o que con tan solo buenos deseos y optimismo se logre, los docentes en este constructo siempre tendremos mucho en qué participar.

Como docentes tenemos la posición privilegiada que ningún otro agente educativo tiene, no importa si hay teóricos importantes, autoridades o críticos en los medios de comunicación, nosotros los docentes estamos en cercanía con los alumnos. Nosotros sabemos cuál es la realidad de la educación y lo que en verdad necesita.

Los docentes podemos dialogar con los alumnos y este dialogo es una excelente oportunidad para construir y deconstruir la importancia del conocimiento, no solo con alumnos, también con nuestros propios pares, directivos e incluso con los padres de familia.

Ese dialogo entorno a una reflexión y práctica posterior, muy adecuado con los escritos de Paulo Freire, nos coloca en un lugar de verdadero cambio, de una influencia positiva en el andar educativo, porque en mi experiencia y trato con mis compañeros docentes, tanto en las instituciones donde laboró como en juntas de Consejo Técnico Escolar entre escuelas, jamás he visto o escuchado a un docente que no esté dispuesto al cambio.

La dignidad de la educación y la vocación se encuentra ahí. En las escuelas están “las trincheras”, está la rebelión a un mundo que no quiere saber y afortunadamente en ese andar encontramos alumnos que desean cambiarlo también. Ese cambio se dará conforme a una educación auténtica, la cual se entiende en la realidad de la educación y su importancia en la vida cotidiana. Al respecto Freire (2005) refiere:

La educación autentica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno de él. Visiones impregnadas de anhelos, de dudas, de esperanzas o desesperanzas que dialogo nada esperan de su quehacer, ya no pueden haber dialogo. Su encuentro allí es vacío y estéril. Es burocrático y fastidioso (p. 112).

Como docentes podemos evocar nuestro conocimiento para la mejora de una sociedad golpeada por la fugacidad e impaciencia de nuestro contexto. Más allá de cuestiones políticas fuera de nuestras manos, el docente trabaja con lo que tiene y lo que tiene el docente no es nada más y nada menos que el futuro del constructo social del conocimiento en sí.

Al decir que están fuera de nuestras manos las cuestiones políticas, me refiero a que no podemos influir en forma inmediata en las situaciones que se generen de este ámbito; sin embargo, paradójicamente somos la solución directa a un cambio, a una mejora, podríamos decir que hasta a una solución a largo plazo legitimada desde una construcción del conocimiento sustancial para nosotros mismos.

Si usáramos la concepción griega de educación ciudadana que Giroux (1992) menciona en su libro *Teoría y resistencia en la educación*, sería un comienzo de deconstrucción ciudadana entorno al conocimiento. Explica que:

Dentro de este modelo, la educación fue vista intrínsecamente política, diseñada para educar al ciudadano para participar inteligente y activamente en la comunidad cívica. Además, la inteligencia era vista como una extensión de la ética, una manifestación y demostración de la doctrina de la vida buena y justa" (p. 213).

¿Qué será la vida buena y justa? Este cuestionamiento está lejos de poder resolverse en este texto o algún otro, desde la subjetividad del sujeto la vida buena y justa se encuentra en sus constructos y en las motivaciones y deseos que cada persona determine y cumpla o incumpla mediante su andar de la vida cotidiana. Pero sí podemos asegurar que si un ciudadano participa de forma consciente, inteligente para sí mismo y conocedor de su influencia en su contexto y viceversa, podrá dar un paso más a su liberación y posteriormente a la liberación de los que interactúan con sus pensamientos, comportamientos y son resultados de lo simbólico en sus procesos.

Los procesos simbólicos que tendríamos que buscar están en la propia identificación con el conocimiento, es decir, la identidad de los alumnos en su vida cotidiana y la importancia que devienen de este.

Empecemos por preguntarnos qué identidad tienen los jóvenes con el conocimiento. En este mundo actual parece ser lo mismo mostrar conocimiento, tener conocimiento y en verdad ser un constructo del conocimiento. En el momento en que nos identificamos y construimos nuestra identidad social, el no saber es mal visto y el saber también. Parece una broma de mal gusto hablar de que el conocimiento parece ser tabú en el momento de identificarnos. Es mejor identificarse en acciones de odio hacia quien demuestre conocimiento o ignorancia según sea el caso, que en realidad vernos como participes de tal situación. Lo cierto es que debemos buscar identificación conforme a la realidad que percibimos o nos enseñan a percibir, si es que se pretende encajar en un mundo ambivalente y cambiante en cada momento. Berger y Luckmann (2003) subrayan que:

La identidad, pues, se halla sumamente perfilada en el sentido de que representa totalmente la realidad objetiva dentro de la cual está ubicada. Dicho con sencillez, todos en gran medida son lo que se supone sean. En una sociedad de esa clase las identidades se reconocen con facilidad, tanto objetiva como subjetivamente. Todos saben quién es cada uno y quiénes son los otros (p. 203).

Y nosotros mismos, al igual que padres de familia y estudiantes, de alguna manera sabemos nuestra realidad objetiva conforme nuestra ubicación. Nos cuestionamos de vez en cuando (unos más que otros) ¿Quiénes somos? y con base en los que resolvamos de ello percibimos el conocimiento de una u otra manera, dándole formas finitas o infinitas a las edificaciones conceptuales que nos rodean. Probablemente como parte de ese resultado de nuestro propio ser, encontremos que tenemos una identidad poco favorable o por demás extraña conforme las reglas socialmente establecidas o lo que nuestros propios antecesores desean de nuestra identidad o, dicho de otra manera, lo que creemos que los otros quieren de nuestra identidad.

Es por ello, cuando coloqué entre paréntesis la frase “unos más que otros”, en el párrafo anterior, podría decirse que algo he observado acerca de la huida a esas reflexiones. Berger y Luckmann (2003) indican que:

La pregunta "¿Quién soy yo?" no es probable que aparezca en la conciencia, puesto que la respuesta socialmente predeterminada es masivamente real desde el punto de vista subjetivo y queda confirmada consistentemente en toda interacción significativa. Esto de ninguna manera implica que el individuo se sienta satisfecho de su identidad (p. 203).

Si tan solo supiéramos que con esa pregunta no acabaríamos de conocernos, porque lo peor que puede pasarnos como seres humanos es creer que ya nos conocemos por completo, porque si es así, entonces significa que no hay más que explorar en el mundo, eso arruinaría la voluntad.

Este tipo de cuestionamientos puede acercarnos al ¿por qué estudiar?, probablemente si intento saber quién soy, logré saber hacia dónde quiero ir y siendo así, el camino será más llevadero para encontrar mi vocación. Porque el constructo social del ¿por qué estudiar? está en la identificación de uno mismo, en saber hacia dónde se quiere ir sin importar realmente una demanda exterior sino interior. Entendiendo que en educación básica pasan casi ocho horas diarias dentro de una escuela, en media superior aproximadamente cinco horas y en licenciatura y posgrado no solo las horas dentro del plantel sino la dedicación fuera del aula que se demanda para poder tener el mínimo para acreditar; estar dentro de la escuela consume la vida de un estudiante. Con esta premisa lo mínimo que deberíamos impulsar es el de aprovechar ese tiempo nutriéndose de algún conocimiento estructurante para la persona.

El constructo social de la importancia de estudiar que debemos fomentar como docentes es el de que estudiando aprovechamos el tiempo. Bastantes banalidades se encuentran en este mundo por demás virtualizado, en donde parece obsoleto el contacto humano, donde si nos detuviéramos un segundo y se dejara de pensarse “en línea”, lo virtual es inanimado y estará ahí incluso después de nosotros, pero lo humano está hilado con la temporalidad.

La importancia de estudiar está en un intento de libertad para la persona, no es un hecho, pero sí un intento digno para buscar la libertad de nosotros mismos. La razón por lo que le comento a mis alumnos la felicidad que tengo por dedicarme a ser docente es porque no podría enseñar lo que no soy, lo que no creo o lo que sé que no existe. Pero una realidad (de muchas) es que el estudiar te permite elegir. Si en este mundo, que está dirigido por otros y en el cual indudablemente siempre dependeré de algo debido al funcionamiento global, por lo menos debo elegir de qué depender.

La libertad es elegir de qué dependes, se podrán cuestionar esta conceptualización; pero si no está en mi depender del dinero para vivir, el cuerpo que se deteriora día a día, de la violencia existente, injusticias, pobreza y demás situaciones que existen en mi contexto, puedo ser libre si elijo qué camino tomar para vivir este mundo y convertir mi tiempo en algo provechoso para mi persona, transformar el estudio en conocimiento y ese conocimiento en libertad.

¿Para qué estudiar? para poder elegir cómo buscar mi felicidad y no hay nada más funcional en este mundo de resultados que buscar un resultado duradero, lo cual solo el conocimiento bien adquirido, bajo mi

propia responsabilidad, podrá lograr de forma duradera y generadora de oportunidades.

¿Y cómo lo transmito y construyo en mis alumnos a pesar de su propia resistencia a su beneficio? Teniendo claro quién soy, la razón del por qué soy docente, entendiendo la importancia del conocimiento en mí y los demás, pero, sobre todo, sin perder la voluntad de enseñar.

La voluntad de ser docente en tiempos de un objeto inacabado

Este capítulo, además de rebuscado en el título, se menciona como la esencia misma del libro en sí, ya que, si en un libro donde se habla de la voluntad de enseñar conforme los constructos sociales, a veces no tan favorables para esta noble labor docente, donde hemos analizado desde una teoría de constructos y desdenes simbólicos, no se habla de la dificultad de enseñar en estos tiempos posmodernos sería una obra incompleta.

Es por demás significativo mencionar a la voluntad desde un autor que nos establece la voluntad del hombre como un medio de rebeldía, de desesperanza para resurgir y de caída de valores para poder detonar el verdadero valor humano (o si es posible más allá del ser humano), tal vez lo que se necesita para tener la voluntad de enseñar con esos bríos con los que se inicia, sin importar las adversidades políticas, de (des) información y de incertidumbre. Incertidumbre que no solo atañe a los no doctos, sino incluso a la misma ciencia que, en nuestra actualidad, aun no da respuestas a situaciones de la vida cotidiana que

nos satisfagan para una comodidad social. Porque no es un secreto que parece ser que vivimos en un mundo cada vez más caótico tanto para los jóvenes y para los no tan jóvenes. Por lo tanto, si hablamos de constructo y de voluntades es necesario ver la perspectiva nihilista de Friedrich Nietzsche para el inicio de una deconstrucción de nuestras voluntades tanto para enseñar como para aprender. Haciendo referencia a Nietzsche (1901/2000) en *La voluntad de poder* comencemos a mencionar que:

El nihilismo está ante la puerta: ¿de dónde nos llega este, el más inquietante de todos los huéspedes? Punto de partida: es un error señalar como causas del nihilismo las «crisis sociales», la «degeneración fisiológica», incluso la corrupción. Se trata de la época más honrada y compasiva. La miseria, la miseria espiritual, corporal e intelectual, no tienen en sí toda la capacidad necesaria para producir el nihilismo (o sea, el rechazo radical del valor, el sentido, el deseo). (p. 33).

No puede existir una persona que se encuentre en el tope de sus propios límites para liberarse si existe en él un espíritu miserable, no puede existir una voluntad de ejercer una profesión tan compleja como la de docente si no se ha explorado nuestros propios deseos y demonios tanto de existencia como de vocación. No podríamos complejizar la existencia ni el conocimiento sin antes derrumbar los constructos actuales de estos. Es inverosímil pedir a un alumno que dé todo de sí por algo que no pidió, a alguien que tampoco lo da todo.

Los afortunados pretextos de la vida misma y los desdenes de la fortuna son piedra angular de una decadencia de valores en nuestros tiempos. Si escuchamos una conversación adulta culpar al gobierno, a la suerte o al dinero de sus infortunios. Si preguntamos a un estudiante la razón de no desempeñarse con pasión en sus actividades académicas, probablemente culpe a un problema familiar, muchas ocupaciones, problemas amorosos o estar confundido en la importancia de un cono-

cimiento. Ya que, como hemos visto a lo largo de este libro, hay incertidumbre por parte de la sociedad en general acerca de lo que es conveniente o no conforme el posicionamiento de funcionalidad en nuestros constructos.

El nihilismo no se puede interpretar como una nada, el nihilismo es un todo en un conocimiento puro de nuestra voluntad, ya que si en una posmodernidad que decae mientras se levanta, entonces el vacío del consumo de conocimiento tiene el efecto que Zizek (2003), menciona acerca de un refresco de Cola.

Toda vez que consumimos ese refresco para apaciguar la sed, el efecto es refrescante, pero genera más sed. Porque realmente es un placebo para el organismo, ya que, si se sirve la bebida fría, es decir en condiciones benevolentes para mitigar el mal sabor de la esencia del producto, entonces me genera placer, aunque después de la nostalgia del displacer aunque el éxito mismo es que comprare otra de manera adictiva para obtener momentos de alivio, aunque sea un engaño.

Entonces podríamos decir que nuestras voluntades están circunscritas a la ilusión de bienestar conforme el propio contexto, marketing, el imaginario social, nuestras propias faltas y fantasmas nos lo demandan. La pregunta es ¿cuándo realmente sigo mi voluntad?, pero no entendiéndola como mi deseo superfluo de adquirir o tomar algo por capricho, sino en realidad seguir lo que quiero para disfrutarlo sin la sensación de que debo algo a alguien, ni siquiera a mí mismo para demostrarme algo.

Tal vez el miedo a mi propia voluntad me frena para buscarla, pero la mejor forma de acabar con los demonios no es otra que enfrentándo-

los. Si temo conocerme y responsabilizarme de mis actos, no podré responsabilizarme de mis deseos. ¿En verdad un docente quiere enseñar? La respuesta que parece obvia es que sí, pero ¿en realidad es voluntad del ser?

Porque sinceramente los docentes podríamos cuestionarnos qué es lo que hacemos en el aula, cuando nos detenemos a analizar el discurso, comportamiento y resultado de nuestra práctica. Es innegable que en la docencia se juega una posición de poder que si no es analizada responsablemente puede salirse de control y dedicar más tiempo a reprimir a los estudiantes que a construir conocimiento e impulsar jóvenes voluntades; que más que controlar alumnos, la labor docente es de desencadenarlos a ser la mejor versión de sí mismos, la mejor de sus voluntades.

Porque al reprimir voluntades jóvenes al mismo tiempo reprimimos las nuestras, limitarse en la práctica docente es despreciar el conocimiento en sí, ya que este solo toma sentido cuando se da en su totalidad ¿para qué queremos conocimiento que no se comparte? Es tan útil como un refresco de Cola para saciar la sed. No sirve, solo engaña.

Si Nietzsche (1901/2000) nos ha mencionado que el peor de los engaños es el que nos hacemos a nosotros mismos, en pro de nuestra voluntad de enseñar no deberíamos engañarnos con impartir alguna clase que no nos genere pasión al enseñarla, una clase que se imparte sin pasión es el placebo de la educación. Ya bastantes mentiras se escuchan en los medios de comunicación y muchas más se cuentan nuestros propios estudiantes como para que nosotros nos mintamos y además creernos la mentira. Esto me recuerda una película del director Ramón Me-

néndez (1988), titulada *Stand and deliver* que en Latinoamérica se nombró *Con ganas de triunfar*, que se basa en una historia real de un profesor de origen boliviano llamado Jaime Escalante, magistralmente interpretado por Edward James Olmos. La historia se desarrolla en una zona marginada del Este de Los Ángeles en una escuela con alumnos de origen latino, los cuales están perfectamente bien identificados con ir a la escuela sin ningún afán más que para perder el tiempo, ya que habían comprado perfectamente esta imagen de fracaso y apatía ante cualquier vislumbro de superación en cualquier aspecto. Entonces el profesor Escalante, nuevo en esa escuela -donde cabe destacar que se dedicaba a la informática (lo cual era más redituable económicamente)-, trata de llevar a sus alumnos a un nivel académico óptimo desde las matemáticas (cabe resaltar la predisposición negativa a nivel social a esa asignatura) para el beneficio de sus estudiantes.

Ya mencionada la apatía hacia estudiar de dichos jóvenes, estaban renuentes al aprendizaje, entonces ¿para qué enseñarle a quien no quiere? Pues probablemente el profesor Escalante pensó que no es que no quieran, es que aún no saben que sí quieren. El desarrollo de la película está basado en la voluntad de enseñar del profesor, el cual tuvo que deconstruir el contexto, adaptarlo a su enseñanza, ayudar al decaimiento de los valores y creencias de esa comunidad estudiantil, docente y directiva en la escuela para orientar la voluntad de los jóvenes.

Lo impresionante de esta historia es el hecho de la voluntad como un acto de la vida cotidiana de un hombre común que decidió un día ser algo más. Porque no hay nada más digno que tu voluntad te lleve a lugares que otros dicen que no puedes ir. ¿Y acaso esto no es un sentir

docente? Esa lucha constante contra deseos opuestos que angustian hasta al más duro de los docentes. Pero el mundo nos invita a claudicar, ya que es moralmente aceptado el cliché de abnegación y sufrimiento y ante esa almohadilla de protección que nos ofrece la moralidad de que en la educación se fracasa, entonces fallar es políticamente correcto, aunque se diga lo contrario.

Y si pensáramos que es moralmente incorrecto claudicar en esfuerzos ¿haría un cambio? Porque ha de sentirse absurdo que esté comentando en este apartado que lo moralmente correcto sea el fracaso, parece un error al escribir cuando parecería que lo moralmente correcto sea el éxito en un tema tan delicado como la educación.

Pero hablamos de no contarnos mentiras así que la realidad moral es la aceptación de un fracaso en la profesión docente, no necesariamente así debe ser ni es, pero si yo digo que mis alumnos no aprenden y que no hay solución, habrá miles atrás de mí diciéndome que me comprenden y que es verdad. Cuando en un movimiento voluntarioso de un colega lo más apropiado es que me cuestione acerca de mi voluntad, sin caer en optimismos sin sentido, simplemente que en esta profesión se necesitan propuestas de solución más que quejas y conmisericordias.

Nietzsche (1901/2000) nos menciona que *“esta es la antinomia. En tanto creamos en la moral, condenamos la existencia”* (p.37). Entonces, al condenar la existencia de nuestra profesión, asimilando el papel de fracaso no solo afectamos nuestra vida, sino también la existencia del otro, es decir, de los alumnos que así como los alumnos del profesor Escalante, tal vez no saben que en verdad quieren volcar su deseo al conocimiento, que el conocimiento les genera deseo y que la libertad bien va-

le pagar el precio de negar lo que aprendemos para aprender a pesar de nuestros constructos arraigados. Nietzsche (1901/2000) habla acerca de los “valores” pre aprendidos, que al denominarlos valores no significan bondadosos de sí, sino lo contrario de para sí:

Los valores superiores, a cuyo servicio debía vivir el hombre, especialmente cuando disponían de él de manera llura y costosa, estos valores sociales se constituyeron con el fin de fortalecerlo, como si fueran mandamientos de Dios, como «realidad», como «verdadero» mundo, como esperanza y mundo futuro, se construyeron sobre los hombres; ahora que se hace claro el mezquino origen de estos valores, nos parece que el universo se desvaloriza, «pierde su sentido»; pero este es solamente un estado de transición (p.37).

En este libro hemos hablado de la construcción social del acto de enseñar, del constructo de la importancia de estudiar e incluso la docencia como un arte, ahora pensarlo como un acto de voluntad que no debe ser consumida por los mismos constructos que nos deterioran la imagen social, lo que llamamos como valores actuales claramente están consumidos por toda percepción más allá de ser valiosos en realidad.

Es hora de cuestionarnos si Nietzsche (1901/2000), tenía razón acerca de olvidar el objeto del deseo para solo amar al deseo, ya que sin voluntad para enseñar solo se queda en buenas intenciones la razón de la misma. El objeto del deseo en este caso es lo esencial de la educación, que sin duda estaremos de acuerdo que son los alumnos. De esos que nos quejamos amargamente mientras nos sentimos desdeñados por ellos al no encajar con los aprendizajes esperados u objetivos de una asignatura.

¿Acaso no estaremos más empeñados a que el alumno sea como me lo piden a realmente conocer a quién le estoy enseñando para poder resignificar y concientizar nuestra enseñanza? ¿Acaso olvidamos el objeto del deseo para enfocarnos en cuestiones administrativas y de simu-

lación moral? Encontrar el placer en lo moral nos invita a la costumbre, lo cual no es necesariamente conveniente, ya que la costumbre denota placer por lo habitual y nos aleja de la libertad. Lo habitual nos arrastra a la mediocridad de dar por hecho que existe una sola forma de percibir la realidad, lo que no genera una fuerza que nos impere buscar la edificación de nada nuevo y mejorado para nuestra existencia. Reproducir culturalmente los acontecimientos y actitudes que nos tienen en esta realidad de la que nos quejamos es el mayor indicador que los significados y significantes tienen que ser deconstruidos de un sentido de pertenencia a una actualidad cambiante tan ajena de sí.

Pero esa deconstrucción es, en un inicio y seguimiento una labor de un docente en lo que educación se refiere, ya que sería muy presuntuoso esperar de forma innata, conforme el acontecer social que nuestros alumnos viven. Retomando el libro de Bauman (2003), *Retos de la educación en la modernidad líquida*, para contextualizar el desencanto por la construcción y deconstrucción al no tener un apego hacia un objeto simbólico o tangible, se tiene que:

En nuestra «modernidad líquida», las posesiones duraderas, los productos que supuestamente uno compraba una vez y ya no reemplazaba nunca más – y que obviamente no se concebían para ser consumidos una única vez –, han perdido su antiguo encanto. Considerados alguna vez como activos ventajosos, hoy tienden a verse como pasivos. Los que alguna vez fueron objetos de deseo se transformaron en objetos de resquemor (p.14).

No hay cuestión duradera en estos tiempos, basta con observar las redes sociales donde la noticia de moda es mencionada como si llegara para quedarse y días después es obsoleto a riesgo de recibir críticas si aún se menciona, como si alguna desgracia o noticia de alto impacto para la población fuera una cuestión de moda y no una cuestión de conocimiento inacabado.

En esta era todo parece tener un principio y un fin fugaz, y es irónico que seamos seres inacabados mientras existimos y que no dejamos de transformarnos, pero parece que la tendencia a tratar el conocimiento como un objeto desechable, sea la bandera de interacción social y lo único que llega para quedarse, dado por la simplicidad que es escindir una percepción que debería ser integralmente interpretada. Estamos en la era de querer racionalizar todo: pero confundirlo con racionalización para poder justificar las incongruencias. Morin (2003) nos ilustra la diferencia:

La racionalidad es el juego, el diálogo incesante, entre nuestro espíritu, que crea las estructuras lógicas, que las aplica al mundo, y que dialoga con ese mundo real. Cuando ese mundo no está de acuerdo con nuestro sistema lógico, hay que admitir que nuestro sistema lógico es insuficiente, que no se encuentra más que con una parte de lo real (p. 64).

Y en contraparte:

La racionalización consiste en querer encerrar la realidad dentro de un sistema coherente. Y todo aquello que contradice, en la realidad, a ese sistema coherente, es descartado, olvidado, puesto al margen, visto como ilusión o apariencia (p. 65).

Por lo tanto, la sociedad actual está en actos de racionalización donde se niega lo diferente o se desestima sin argumento que lo sustente. La voluntad de un docente y su ardua labor está enfocada a la racionalidad donde existe el diálogo para argumentar y comprender el mundo, así como ayudar a que otros lo comprendan y generen ideas diferentes a nosotros mismos, ya que, parte de entender la voluntad en el acto educativo, se encuentra en dirigir y desembocar la creatividad que emerge de ella.

Entendiendo la complejidad y ambigüedad de los constructos tan diversos y fluctuantes en nuestra sociedad, probablemente nos fortalezca en el entendimiento que la profesión docente es hoy por hoy vital para

establecer el objetivo de la educación, que los estudiantes generen esa conciencia y sensación de inacabados para que ellos mismos se exijan, como se exigiría una persona libre que no necesita que lo inciten a mejorarse, sino que por voluntad propia sigue sus deseos, porque nuestro contexto próximo y la sociedad en general en poco tiempo dependerá de ellos y no solo es problema de ellos si no toman con seriedad ese importante papel, es asunto de todos que ellos se identifiquen con ello. Porque mañana seremos adultos mayores que no tengan la misma fuerza, tenacidad física y mental y ellos estarán a cargo de tomar decisiones importantes; así que la voluntad de enseñar debe estar permeada de esa preocupación cada día y compromiso con nosotros mismos.

Por supuesto que lo que comento tiene un grado de dificultad enorme, para lo que no hay un instructivo a seguir para lograrlo y es tarea de cada docente desde su propio constructo y deseo dar de sí para sí y para los otros, descifrar en su propia aula la manera de complejizarlo y deconstruirlo. Nietzsche (1901/2000) menciona que si hay un por qué para vivir se pueden enfrentar todos los cómo, entonces hay un por qué fortalecer la voluntad de enseñar que está inmerso en todos los docentes, que somos realmente capaces de encontrar todos los cómo de las adversidades de nuestra profesión. Porque siempre hay un por qué vivir al ser conscientes de que una parte de nosotros se queda para la eternidad; porque si hay un para siempre, hasta en estas épocas tan fluctuantes y de incertidumbre, y es el conocimiento bien adquirido y por ende bien enseñado.

La evaluación en el aula como homogeneizador docente

Esto es lo más recóndito y perverso de la educación: La evaluación. Sin pretender ser perverso en este libro -realmente se busca hacer crítica constructiva- hablando de construcciones, la evaluación no puede ser menos que eso. Y a las preguntas que ya hicimos en el texto, también debemos agregar de manera obligada para poder reflexionar ¿cuál es el objetivo de evaluar? Y me refiero no a la obvia respuesta de evaluar para saber si se va por un buen camino al resultado, tampoco para confundir, como mucho piensan, que evaluar es medir, sino más bien en el sentido de que evaluar es contextualizar esa medición preestablecida para poder visualizar qué tanto de esa medición se encuentra en términos reales de lo que se pretende socializar.

Para procurar evaluar en términos educativos, tendríamos que entender que debemos de tener un bagaje para la explicación de lo que buscamos conforme el contexto. Muchos confunden que evaluar a un alumno es calificar si llegó o no a un aprendizaje, porque, aunque co-

mo docente argumentes desde tu constructo que un alumno en realidad aprendió algo de tu clase, siempre termina alguien diciendo: “Entonces no se cumplió el aprendizaje esperado o el objetivo de la clase”, es decir, por mucho que se diga una y mil veces que evaluar y calificar no es lo mismo se termina con simplificar con esta salida tan contraria a la evaluación.

Porque en educación constantemente, como ya se ha dicho en este libro, se trabaja con inacabados, así que no puedo evaluar a un alumno cuando en realidad para saber si se aprendió adecuadamente algo tendríamos que observarlo en su vida cotidiana (pues no siempre el conocimiento se refleja en un tiempo corto), si ese aprendizaje lo pudo hacer significativo en el contexto para lo que se pretende que lo utilice.

En muchas ocasiones, en las escuelas, hablando de educación formal, se pone más atención y rigor a la enseñanza que al aprendizaje de los alumnos. Es decir, buscamos lo “más llamativo” para que se diga que somos buenos educadores y demostrar que el alumno aprende, en vez de buscar que en realidad aprenda el alumno. Y al hablar de aprender me refiero a que le sea en verdad útil para su vida personal, futuro académico o laboral, que en sí mismo es el objetivo de ir a una educación formalizada.

Porque la enseñanza es acompañamiento, lo mismo que una evaluación insertada en la enseñanza. La evaluación debe ser una guía para comprender lo que en realidad aprende el estudiante y así ayudarnos a construir junto con el estudiante una razón para su aprendizaje, ya que los alumnos no son seres homogéneos, no todos aprenden al mismo ritmo y, sobre todo, no todos necesitan ni quieren aprender lo mismo.

Desde educación básica hasta niveles superiores no todos perciben como importante todas las enseñanzas, hay motivos que los inclinan más por unas áreas que por otras y estos son fundamentales en lo que se aprende. Porque no sé ustedes, pero al menos yo no aprendo algo que no va a ser parte de mi vida en general, desde aprender cuestiones de mi profesión, como aprender para mi recreación o aprender de una persona en particular tiene que ver con lo que quiero hacer parte de mi vida o no lo creo necesario, entonces ¿por qué en un alumno debe ser distinto ese pensar?

Entendiendo el aprendizaje, su construcción -que parte de la discriminación de información por parte de los alumnos con diversos contextos, los cuales al igual que los docentes, forman parte de un sistema que está conformado por diferentes disciplinas y diferentes objetivos-, se busca obtener un resultado total que beneficie a todos, estamos en una complejidad que cuando queremos evaluar el proceso final que tendría que ser aprendizaje de los alumnos nos resulta por demás ambiguo y sin sentido aparente.

Las autoridades buscan una cosa, los supervisores otra, los directivos otra, los docentes otra y los alumnos otra; sin embargo, lo que todos tienen en común que buscan lo más benéfico para su contexto próximo. En este tenor, tendríamos primero que comprender qué quieren cada uno de ellos y después buscar cómo se amalgaman para que se obtenga lo más cercano a lo deseado.

El problema es que se busca obtener ese resultado de arriba hacia abajo cuando en realidad es a la inversa. Por ejemplo, aunque quizá vean absurdo cómo los acostumbro a pensar (y penosamente a redac-

tar, pero el mundo a veces es tan absurdo como mis ejemplos), nunca he visto un edificio construirse desde el piso más alto hasta el más bajo, se edifica desde abajo, se fortalece hasta llegar a la cumbre, tampoco se empieza con las decoraciones de un pastel de la manera más creativa que se puedan imaginar y al final se bate todo para hacer la mezcla de los ingredientes.

Entonces ¿Por qué partir de algo que aún no se cimienta? Partir de lo que necesita el alumno es la manera en que los demás agentes involucrados en este menester llamado educación podemos lograr nuestras metas y no al revés.

Y el agente con más proximidad al aprendizaje del alumno, que en realidad es la meta de todos, es el docente. El docente puede incentivar a que el alumno encuentre lo que en verdad quiera aprender y sea benéfico para su propio desarrollo individual y único. Por ejemplo, Ackoff (2007), apelando a la educación en la Edad de los Sistemas, se refiere a la educación formal de la siguiente manera:

La educación formal niega la efectividad de los procesos de aprendizaje que ocurren fuera del salón de clases o de la escuela, procesos que deben utilizar y aumentar en aquella. La mayor parte del aprendizaje ocurre sin la enseñanza, aunque las escuelas están fundamentadas en la enseñanza, no en el aprendizaje. Contrario al aprendizaje, se puede industrializar y mecanizar la enseñanza; se puede controlar, programar, medir su duración, medir cuantitativamente y observar. Sin embargo, cuando más, la enseñanza es una entrada al proceso de enseñanza, no la salida (p.198).

Es decir, en una entrada a la educación no formal, el cómo aprendió lo que ya sabe sin que se le enseñe como tal, de acuerdo a sus propios intereses. Incluso Ackoff (2007), menciona que también los docentes aprendemos más cuando enseñamos que cuando nos enseñan a enseñar; es decir, cuando hacemos lo que nos interesa ocupamos nuestras

habilidades innatas y les damos una técnica. Los alumnos están para aprender una técnica para ejecutar lo que sea de su interés, y al hablar de ejecutar no me refiero solo a cuestiones mecánicas, sino para ejecutar sus propios pensamientos y disertaciones que se dan dentro de su razonamiento para llegar a un aprendizaje. Para poder construir una idea de educación y evaluación no homogénea en nuestros estudiantes debemos de dejar de pensar en una educación con visión tecnicista, como la define Freire (1997) en el obra *A la sombra de este árbol*:

La visión tecnicista de la educación, que la reduce a técnica pura, más aún a ser neutra, trabaja en el sentido del entrenamiento instrumental del educando. Considera que no existe antagonismo de intereses, que todo es más o menos igual, para ella lo que importa es el entrenamiento puramente técnico, la uniformidad de los contenidos, la transmisión de una bien comprobada sabiduría de resultados (p.107).

El conocimiento no es adiestramiento, es la profundidad del conocimiento que volverá diestro o no a un estudiante, puede ser que la misma evaluación se dé de forma única cuando el propio alumno busque ese conocimiento y lo razone, claro que el docente es una guía, pero de una similar a la de los exámenes de ingreso a un nivel medio superior, que no es sino una recopilación de información, mas no una guía.

Un docente como guía significa que del mismo conocimiento impartido genere actividades para su análisis y profundidad, no necesariamente ese análisis se da en “meditar la información” sino en ocuparla y razonarla. Una idea de lo anterior, volviendo a Ackoff (2007) desde la Teoría General de Sistemas en la educación, sería el ejemplo acerca de cómo se realizan evaluaciones a los estudiantes, argumentando lo siguiente:

En la vida real somos evaluados según lo bien que realicemos los trabajos. Se espera que utilicemos todos los recursos que podamos hacer participar en las tareas. Por otra parte, en los exámenes de libro cerrado se priva al estudiante del uso de recursos que

ya están disponibles, lo que sería apropiado solamente si lo estuviéramos enseñando a sobrevivir, igual que a Robinson Crusoe, en una isla desierta (p.199).

Como se observa, el autor es partidario de exámenes a libro abierto, lo que puede parecer nocivo para el aprendizaje; pero no es tan descabellado si lo analizamos detenidamente. Un examen a libro abierto fomenta la lectura, el interés y la investigación, ya que parte de un objetivo, así como en la vida real donde el objetivo de un trabajo es el resultado con todos los recursos disponibles, buscar las preguntas donde la información se sabe existente genera aprendizaje.

En el ejemplo anterior, Ackoff (2007), incluso menciona que les pide a sus estudiantes que elaboren un examen con preguntas y respuestas a sus estudiantes y que en ocasiones sus estudiantes diseñan exámenes más complejos de los que él hubiera imaginado. El estudiante construye su conocimiento, se vuelve creativo y le encuentra un fin por demás disponible y alcanzable al objetivo impuesto. Al pedirle a los estudiantes que diseñen un examen con sus respuestas logra problematizar para buscar una solución conforme lo que el estudiante cree que es relevante de la asignatura. Comenta que problematizar es generador de conocimiento, cosa que los ejercicios memorísticos o con un resultado homogéneo no pueden proporcionar, ya que lo único que generan es una calificación bastante funcional pero poco provechosa para un aprendizaje.

La evaluación debe ser parte del aprendizaje, a su vez el aprendizaje debe ser parte de la vida actual; es decir, debe ser continuo en la vida, preparar al alumno para un mundo real. Y en la realidad actual donde hay tanta información y (des) información a la mano debemos generar en los estudiantes la capacidad para vivirla con las herramientas que

necesiten y estén a su alcance. El mundo, como un sistema, no se encuentra estático sino en movimiento constante, donde cualquier información en cuestión de minutos es obsoleta. Poniéndonos en el lugar de los estudiantes -el cual debería ser el nuestro también, pues vivimos en el mismo contexto, aunque desde diferente perspectiva histórica-, debemos evaluar para ayudarlos a ser aptos para los cambios en esta era de sistemas cambiantes para su integración a ellos.

Recordemos que los estudiantes actuales nacieron con la tecnología y en la era de información en su apogeo, por supuesto que nuestra labor es que entiendan la estructura del conocimiento para que sustenten sus argumentos y habilidades, pero tenemos que pensar que evaluarlos en términos mecanicistas, en su propio constructo, parece inadecuado e ilógico.

Conocen perfectamente que si buscan en Google algo lo encontrarán, así que su atención se dispersa fácilmente, con la certeza que cuando lo requieran lo encontrarán en la red. No es como antes que si te perdías el momento en que el docente daba una enseñanza difícilmente la recuperarían, ya que hasta buscar un libro acerca del tema era complejo y tedioso; pero en esta era, ellos saben que ahí está y ese puede ser motivo a la falta de atención que muchas veces presentan en el aula.

Y los docentes nos podemos martirizar desde ahora hasta que nos retiremos de esta profesión y el mundo no va a retroceder a esos tiempos; pero lo que sí podemos hacer es concientizarnos que también pertenecemos a estos tiempos y explotar lo que consideramos desventaja para volverla a nuestro favor. Si evaluáramos con actividades que inviten a investigar y resolver situaciones por medio de sus propios saberes e in-

tereses. Porque nosotros mismos incluso utilizamos tutoriales de YouTube para realizar alguna acción en la computadora, una reparación en casa o hasta para implementar una dinámica en clase. Entonces si mi mundo real funciona así, ¿porque pretender que el de los estudiantes no lo sea y batallar con ello? Si tanto les gustan los *youtubers* y les llaman *influencers*, pues evaluar a los estudiantes mediante realización de programas de YouTube, programas de radio, diseños de blogs, páginas de Facebook o diseño de pequeñas empresas en donde utilicen los aprendizajes de nuestra asignatura sería la mejor evaluación para la vida actual. Porque para lograr hacer estas actividades, forzosamente con gusto tendrían que hacer uso de leer, redactar, comprender, ser creativos, utilizar tecnologías, resolver problemas y analizar su entorno, así que se obtiene lo tradicionalmente esperado por medio del interés actual y lógica funcional de un estudiante de esta era.

Y por supuesto que todo lo anterior no es nada nuevo, existen docente que lo realizan en algunas actividades, solo le estamos dando un sentido al por qué hacerlo. Porque en la actualidad es difícil crear algo nuevo, pero si se puede acoplar al sistema con lo que ya se conoce para generar construcciones novedosas que atiendan situaciones actuales, aunque de origen sea por demás conocido.

Porque los niños actuales no nacen con un chip incluido, lo que pasa es que nacen en un sistema que requiere que sepan utilizar ese chip, no es que no les guste leer, si lo que hacen es leer todo el tiempo mensajes de texto y estados en Facebook, solo hay que darles un motivo para hacerlo, que sea coherente para lo que ellos buscan. No se puede homogenizar a una sociedad, aunque parezca que el sistema lo requiere; pe-

ro en verdad un mundo homogéneo no es una buena opción. Entonces, ¿por qué pretendemos homogeneizar una evaluación para determinar saberes? O, peor aún ¿por qué pretendemos que todos los docentes debamos evaluar y dar clases de la misma manera?

Constantemente se escuchan recomendaciones de cómo se debe ser docente, en educación básica se realizan Consejos Técnicos entre escuelas para compartir experiencias docentes, en estas reuniones se muestran clases por medios de videos (con duración máxima de 15 minutos) o exposiciones en *PowerPoint*. Observo a los docentes como yo tratar de mostrar cómo emplean una técnica para un determinado tema, pero el lío radica en el momento de las retroalimentaciones que se encuentran descontextualizadas; obviamente cada docente conoce la problemática en su propia escuela, a sus alumnos, sabe que existen diferencias entre un alumno y otro, entre un grupo de alumnos y otro, ahora imagínense la diferencia entre una escuela y otra, aunque tengamos las mismas normativas y planes de estudio.

La forma para que estos Consejos Técnicos entre escuelas sea realmente fructífero no está en el señalamiento de “fallas” que detecte un docente sobre otro en la ejecución de una clase. Desde ahí hay una falla en la evaluación, al creer que uno tiene la respuesta correcta a problemáticas que solo vive un docente en su propio medio. La forma en que se respete la dignidad del docente y se valore estas reuniones será entendiendo que somos diferentes y que cada uno, con su propio estilo de enseñanza, tiene algo que aportar. Hablamos de diversidad e inclusión en los alumnos, entonces debemos respetar la diversidad de estilos de enseñanza y aceptarlos, con la finalidad de que cada docente, al obser-

var diferentes estilos de enseñanza de sus pares, tome en cuenta lo que mejor vaya a su estilo, porque si hablamos de una educación diferente para nuestros alumnos, esta debe ejecutarse desde la percepción del trabajo de los docentes con base al respeto y el saber que no podemos homogenizar docentes.

Pedir que todos los docentes enseñemos y evaluemos igual llevará a afectar el sistema del alumnado para después preguntarnos ¿por qué no funciona lo que hago? Pues porque pretendo hacerlo con el estilo de alguien más sin realmente creerlo. Hemos hablado en este libro sobre los constructos, los docentes como un constructo único puede influir positivamente en sus alumnos, pero un docente empeñado a ser homogéneo y sin identidad estará angustiado todo el tiempo.

Este capítulo es un buen ejemplo, paradójico tal vez, pero hay una explicación para defender el punto anterior. Al hablar de la propuesta de Ackoff (2007) de enseñar y evaluar es algo con lo que obviamente concuerdo; sin embargo, ello y todo lo que se ha escrito en este libro es una búsqueda de una explicación desde un punto de vista teórico y una percepción muy particular. Existirán docentes que lo compartan y otros que lo consideren inútil para su práctica y vida cotidiana. Lo que está en este libro es solo mi construcción reflejada en un escrito, no es una verdad absoluta, no es una solución, tan solo es una de mil maneras de pensar y hacer las cosas. Nadie será juzgado si no le agrada este texto, tal vez yo sí pueda serlo, pero aun así no significa que tenga razón o este rotundamente equivocado.

Cada docente tiene una forma de ser distinta de ser, de creer, de pensar, de imaginar cómo mejorar las cosas y de cómo demostrar interés

por sus alumnos. Eso es por demás sano para la identidad de un alumno, porque en la vida real eso es lo que pasa.

Hay jefes y compañeros en el trabajo con formas autoritarias, basados solo en resultados, escrupulosos en los detalles y positivistas en todos los aspectos de su vida. Por otra parte, existen jefes y compañeros de trabajo que creen en la creatividad, en la libertad, en la reflexión y comprensión. También existen empresas o instituciones que funcionan de ambas formas y existe un combinado de empresas, instituciones, personas, objetivo del trabajo y una inmensidad de variaciones y combinaciones con las que se enfrentaran nuestros alumnos en un futuro laboral. En otras palabras, el mundo no es homogéneo en ningún sentido.

La enseñanza del docente, así como la evaluación, debe ser respetada dependiendo el estilo, personalidad y formación del propio docente. Porque así funciona el mundo, porque lo sustancioso de estar en una escuela es que los alumnos encuentran diferentes estilos en los docentes y así ellos eligen qué es lo que adoptan como propio, así nos formamos también nosotros.

El acto de evaluar no debe ser homogéneo porque es antinatural para un ser humano; en lugar de cerrar filas en términos de enseñanza y evaluación deberíamos abrir posibilidades de construcción. A mayor diferencia entre enseñanzas, mayor será la posibilidad de edificar seres humanos integrales para las demandas de la vida actual.

En este mundo posmoderno no tenemos mucho que hacer para cambiar la realidad; pero podemos utilizarla a nuestro favor para construir

realidades que beneficien el desarrollo de la persona que somos y que-remos ser, cada quien con sus propios objetivos, sueños y deseos.

Cada quien su estilo, pero tengamos la seguridad de la influencia de un docente en los alumnos deviene en la construcción de realidades; inspiramos sueños y permanecemos en la sociedad en cada momento. Nuestras diferencias son las que crean libertad en los alumnos, nuestras diferencias enriquecen y si lo entendemos bien entonces ya hay un objetivo claro: Enseñar con voluntad y siempre tener la VOLUNTAD DE ENSEÑAR.

Consideraciones Finales

... o puntos suspensivos en un análisis interminable

Hemos analizado al docente, al alumno y al contexto social como resultado de un constructo multidireccional para dar una explicación desde una perspectiva crítica, de una posición docente, como lo soy yo, y haciendo énfasis en la dificultad de enseñar, lo cual no es solo el acto de facilitar un contenido, ni el de instruir, adiestrar o calificar si algo es un producto de calidad o no lo es.

Porque hablar de calidad cuando uno se refiere al conocimiento o a las personas es una misión por demás compleja y oscura, ya que un estándar de calidad para definir a un ser humano y en su funcionalidad biopsicosocial, solo se puede acercar conforme a los constructos de cada persona y de quien lo observa.

En el Capítulo 1 se reflexiona acerca de la importancia docente en el contexto social, donde se analiza si el hecho de trabajar con seres humanos y sus constructos como una materia heterogénea producto de su experiencia de vida, contexto, interacciones, subjetividades e intersub-

jetividades, nos da la perspectiva de que ser docente no es un trabajo como cualquier otro, es un arte hecha profesión, una profesión hecha vida y una vida es una obra de arte que nunca será comprendida en su totalidad, ya que cada uno percibe desde la limitación de nuestra propia materia heterogénea que no puede ser estandarizada con éxito (tendríamos que definir lo que se entienda por éxito en estos tiempos) y por lo tanto existirán muchas explicaciones, algunas fundamentadas, otras no tanto; pero ninguna certeza desde la visión del artista hasta la pureza de la comprensión de su obra como un objeto inacabado, así que nos lleva a un análisis netamente interminable.

Entonces si cuestionamos la imposibilidad de definir una obra de la misma forma mediante el paso de los años y de su diversidad de observadores; juzgar la labor docente desde un presente en los alumnos sin fijarnos en un presente social es como taparnos los ojos y no querer observar que las personas que laboran actualmente son consecuencia de que alguna vez se encontraron en un aula con un docente.

En el Capítulo 2 se comienza a hilvanar este arte de enseñar con el constructo social del acto de enseñar, porque no puede existir un artista descontextualizado. Su contexto y los constructos que emergen y se transforman a causa o como resultado de estos son fundamentales para poder explicarnos la labor tan compleja, profunda y angustiante de los docentes al querer colaborar con los constructos de los alumnos por medio de un aprendizaje formalizado.

Este aprendizaje formalizado en ocasiones parece estar fuera del interés del alumno, al no hallar una relación entre los contenidos que se le imparten y un mundo real en lo que atañe su propia realidad; que,

aunque en el aquí y el ahora estemos en el mismo espacio y tiempo, si realizamos un análisis de lo abstracto que son las realidades, tanto el que enseña como el que aprende se encuentran en realidades distintas de espacio y tiempo.

Por esos constructos y realidades distintas es el por qué no debería existir angustia en los docentes en lo que a nuestra labor respecta. Toda vez que se entienda que el objetivo del alumno y del docente es el mismo, con perspectivas diferentes; pero el mismo tiempo y espacio físico se encontrara en el momento que las necesidades propias de la persona lo demanden socialmente.

Porque se entenderá que los que actualmente son docentes o directivos de una institución destinada a la impartición de contenidos alguna vez vivieron la realidad del alumno. Estos docentes, con tanta pasión por su labor, alguna vez fueron alumnos que en su propio tiempo y espacio de construcción no vislumbraban esa responsabilidad en la labor docente, ni era su obligación percibirla debido a que estaban en una realidad diferente.

Tal vez cuando nuestros alumnos ocupen su lugar en la parte laboral y adulta de la vida lo comprendan, al igual que nosotros cuando nos encontremos en la parte del retiro laboral percibamos distinta la realidad de nuestro pasado y esto nos lleve a considerar que tampoco tiene gran importancia la angustia con la que vivíamos, ya que no se trata de enseñar un contenido sino de acompañar un constructo desde la intersubjetividad y multisignificados de cada persona.

Porque al fin y al cabo ¿qué sentido tiene la vida? Y, por lo tanto ¿qué sentido tiene una forma de ganarse la vida u otra? La respuesta

que podemos darle conforme a nuestro libro es: el sentido que cada individuo le dé conforme a sus constructos. Así como docentes le hallamos un sentido a enseñar, nuestros alumnos encontrarán su propio sentido a lo que aprenden y para qué lo aprenden.

Y ya entrando en tema, hablemos del Capítulo 3, ¿para qué aprender? o ¿para qué estudiar? En respuesta al primer cuestionamiento sería para poder sobrevivir al contexto al que nos encontramos. Desde que tenemos uso de razón tenemos que aprender para poder interactuar con el mundo en el que nos encontramos, vivir en nuestro medio es algo que todo ser vivo debe enfrentarse y adaptarse de la mejor manera para poder seguir en él. Aprender es parte de nuestra vida y al buscar un sentido a la vida tenemos que ser selectos en el qué aprender, ya que esto definirá nuestra personalidad, nuestras relaciones personales, nuestro estilo de vida y el cómo buscamos nuestro bienestar en todas las etapas de nuestra existencia con el andar de los años.

Lo anterior nos lleva a la respuesta del segundo cuestionamiento ¿para qué estudiar?, ya que aprender y estudiar entran en el mismo campo semántico, pero no es lo mismo. Se aprende con cada experiencia de la vida, tenga una funcionalidad aparente o no. El estudiar entra a un nivel de conciencia evolutiva donde hay que enfocar nuestra atención al aprendizaje y darle un sentido.

Entonces, estudiar para un alumno es para buscar un aprendizaje que le será útil en la parte laboral de la vida. Podemos aprender que el amor duele, que las amistades no son lo que parecen o que para encajar en determinado círculo social se tiene que dejar algo de individualidad e independencia como pago por protección humana y aceptación.

Esto nos ayudará a nuestras relaciones personales, las cuales son muy importantes para un bienestar integral, ya que tomar decisiones en estos ámbitos es parte de direccionar nuestra vida y darle un sentido.

Pero el otro sentido es a qué nos dedicaremos y el por qué de ello. Y para esto se necesita aprender determinados contenidos que nos sean útiles para desempeñar nuestra labor lo mejor posible y sentirnos adaptados, socialmente hablando. Porque lo laboral y la vida de placer no están separadas, no es algo que sea distinto a lo que es nuestra propia vida.

Aquí está la importancia de estudiar, porque en lo que yo ponga atención para dedicarme a ello podrá permitirme después intercambiar ese conocimiento por dinero, que a su vez lo convierta en productos para atender biopsicosocialmente a mi persona. En términos de lo biológico, por obiedad, se entiende la alimentación que necesitamos para vivir; en cuestión psicológica, es el hecho de sentirnos útiles, motivados, interesados y con sensación de bienestar con nosotros mismos al realizar una función que nos da crecimiento laboral y estabilidad económica; y, por último, socialmente se refiere a estos imaginarios sociales que construyen nuestro propio lugar en el contexto.

Porque hay que ser sinceros, el acto de estudiar en una institución formal es una búsqueda de conocimiento funcional, porque si solo es conocimiento como tal lo que se busca en estudiar lo haríamos en bibliotecas o en la comunidad del internet, pero se busca también un documento que sea socialmente aceptado y avale que soy útil para el engranaje del sistema al que pertenezco.

Aquí lo complejo es el de cómo un alumno, e incluso nosotros mismos, relacionemos e integremos lo uno con lo otro. Contribuir a la construcción de que el conocimiento se adquiere para formarnos como los seres humanos que queremos ser. En esta libertad de elegir quiénes somos y a dónde vamos, así como el bienestar interno que eso conlleva, podremos darnos cuenta que tanto la parte funcional económica, así como la de reconocimiento laboral, se encuentran por añadidura.

Entendiendo lo anterior como una explicación de las complicaciones para enseñar- aprender en estos tiempos posmodernos, podemos adentrarnos al Capítulo 4 de este libro, donde la voluntad de enseñar cobra sentido como combustible generador de un deseo de ser parte de la vida de los alumnos y piedra angular del funcionamiento social; pero en estos tiempos no podríamos hablar de una definición certera de lo que es esta y hacia dónde va, lo único certero es que siempre estará en movimiento y nosotros los docentes somos parte de dicho movimiento.

Los docentes debemos comprender que cuando nos quejamos de lo mal que están nuestros alumnos como si fueran objetos ajenos a nosotros es un acto por demás escindido, como si fuera el mecanismo de defensa de alguna personalidad límite, como si lo bueno fuera de mí y lo malo fuera un ente extraño con el cual no me siento identificado. O cuando hablamos de lo mal que están los valores actuales o cómo el internet absorbe a nuestros estudiantes y las redes sociales son más importantes que los contenidos de nuestras clases. En estos casos también hablamos de nosotros.

No nos apartemos del mundo, ni como mártires ni como dioses, sino como personas que al reflexionar, cuestionar, analizar y sobre todo con nuestros actos, somos agentes de cambio social, somos juez y parte de una sociedad posmoderna, ya que no podemos decir que estamos libres de pecado al solo buscar complacer a las autoridades con los requerimientos administrativos por encima del aprendizaje de los alumnos, buscando adaptar el aprendizaje a lo administrativo en lugar de hacer lo contrario, adaptar lo administrativo a lo que consideramos mejor para el aprendizaje.

Lo importante al ser juez y parte de un fenómeno social es el de tener cuidado de no convertirnos en nuestro verdugo. La voluntad de enseñar está en la firme creencia de que lo que hacemos como docentes en principio es útil para nosotros; en segundo lugar, para nuestro alumnos y, al final, con lo que vayan a hacer estos alumnos en la sociedad y el conjunto de interacciones interminables que se deriven de ello.

Entender que el conocimiento, como un ser vivo, debe metabolizar la información para generar después conocimiento útil para nuestros propios deseos y objetivos de vida. Deconstruir nuestro contexto social es un acto interminable del conocimiento y la voluntad que tengamos para ser partícipes de este acto es fundamental para que cobre un sentido u otro, ya que esto es de importancia en nuestras propias vidas, somos causa y efecto de nuestras interacciones sociales.

Los valores actuales no son los mismos con los que nos construimos al inicio, pero sí son con los construimos actualmente, las respuestas certeras son abstractas y las abstracciones son complejas en un mundo que demanda respuestas concretas, donde en la educación el fracaso

parece ser lo moralmente aceptable y el éxito parece que es cuestionado recalcitrantemente, como si quisiéramos perder. La angustia de no cubrir expectativas como docente se transmiten a los de ya por sí angustiados alumnos por no cubrir las nuestras, sin pensar que ellos tampoco sienten que cubran las propias de un sistema de vida que nadie pidió, pero hay que vivirlo.

Los docentes podemos aportar de una liberación de pensamiento propio que apacigüe la angustia. Si enseñamos en realidad a ser antes que hacer, porque una cosa lleva a la otra, no que se pretende endulzar un resultado concreto para que nos coloquen una estrellita de buen trabajador. En ese sentido, estaríamos contribuyendo a construir alumnos que solo busquen simular conocimiento y no tenerlo en sí.

Nuestra aportación a liberar el conocimiento de una homogeneización sería entender la enseñanza de estos conocimientos de nuestro propio ser y tener la voluntad de liberar a que el otro (nuestros alumnos) encuentre el suyo; a sus formas, a sus deseos, con sus propios demonios (como nosotros tenemos los nuestros), sin pensar en que todos son iguales (no solo en la diversidad y la inclusión de lengua, raza, religión, género, situación socioeconómica, etc.) porque aunque aparenten homogeneidad con uniformes en educación básica, en algunos de media superior o en los perfiles con los que se identifican con cada institución de nivel superior, cada uno tiene constructos únicos. Debemos simplemente entender que aportamos a la construcción de su ser y no a la definición absoluta del mismo.

Por último, hablando de homogeneidad como se plantea en el Capítulo 5, en educación debería ser inaceptable tanto para alumnos como

para docentes, ya que es tan grave pretender que todos los alumnos tengan las mismas aptitudes y actitudes hacia todos los contenidos como pretender que todos los docentes tengamos los mismos ideales, técnicas, estrategias e incluso misma personalidad estandarizada al ejercer nuestra labor.

La libertad de cátedra y el cómo se evalúa por parte del docente es un estandarte en el que se debe sustentar un aula, las diferencias de personalidad, formación, ideales, constructos, actitudes e incluso razones de porque se ejerce la labor docentes, son las que contribuirán al constructo social sano de un estudiante y del propio sistema educativo, ya que esa heterogeneidad tan rica y multifacética (ya que solo hablamos de un solo lugar pero interactuamos diferente dependiendo el lugar y el fin) es la realidad del mundo y el aula no debe verse como un lugar controlado de un experimento para después decir que eso es la realidad de la vida, el aula es parte de la vida, el conocimiento es parte de la vida y el enseñar es una forma de vida que no solo se da en contenidos, estrategias, planeaciones, sino con calidez humana, mostrándonos mortales con errores, defectos y diferencias de pensamiento que serán generadoras de pensamientos distintos que trascenderán al tiempo y espacio en el que vivimos.

La voluntad de enseñar no es un libro de soluciones, -si se pretendiera eso sería contrario a lo que se propone-, es un libro donde se analiza el constructo social de la compleja tarea docente, buscando dignificar esta labor que amo y es parte esencial de mi vida y de la de muchos docentes que se angustian porque a veces sacrificamos nuestra vida personal para dar lo mejor de nosotros en un aula y aun así parece no ser

reconocido dicho esfuerzo. Por lo anterior, en este libro podemos considerar que no sacrificamos vida personal, el enseñar es parte de nuestra vida personal, porque ser docente no es una de tantas mascaradas sociales, haciendo referencia a Batman, este héroe de comic que su servidor y muchos admiran, un héroe que no busca el agradecimiento de su ciudad y vive obsesionado por la justicia, el que en la película de *Batman inicia (Batman Begin)* dirigida por Christopher Nolan (2005), mencionan que su verdadera cara es la del justiciero y no la de Bruce Wayne, entendiendo como algo no ajeno sino como parte de lo que realmente él es.

Los docentes somos eso, no es un trabajo solamente, es un estilo de vivir; y nuestra voluntad de vivir es la voluntad de enseñar. Y los que en verdad lo comprendan no vivirán en desesperanza porque en este mundo de constructos inacabados lo único que no puede acabarse es el deseo y la voluntad, porque eso hace que el mundo se mueva, se deconstruya y adquiera un sentido que es necesario que exista para el bienestar individual y colectivo.

La libertad es tan amplia o tan corta como los límites de nuestros propios constructos que le dan sentido a nuestra existencia, no hay nada absoluto, el final es igual para todos en lo superfluo pero el camino es el que nos da la individualidad y la trascendencia que supera al cuerpo. La docencia es trascendencia en lo inacabado.

Referencias

- Ackoff, R. (2007). *El paradigma de Ackoff: una administración sistémica*. México: Limusa
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrurtu.
- Chomsky, N. (2006). *Sobre democracia y educación*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Derrida, J. (1986). *De la gramatología*. México: Siglo XXI.
- Fincher, D. (Director). (1999). *Fight Club* [Película]. EE.UU.-Alemania: 20th Century Fox.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El roure.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *Pedagogía de los sueños posibles*. México: Siglo XXI .
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en la educación*. México: Siglo XXI .
- Habermas, J. (1989). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus.
- Hacking, I. (2001). *¿La construcción social de qué?* Barcelona: Paidós.
- Hegel, G. W. F. (2008). *Fenomenología del espíritu*. Mexico: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1807).
- Karbusicky, V. (1971). *Sociología del arte*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Kernberg, O. (1976). *La Teoría de las relaciones objetales y el psicoanálisis clínico*. Argentina: Paidós.

- Lacan, J. (2003). *Escritos 1*. México: Siglo XXI.
- Marx, K. (1945). *Tesis sobre Feuerbach*. Argentina. Editorial Alejandría
- Menéndez, R. (Director) (1988). *Stand and Deliver*. EE.UU.: Warner Bros
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de poder*. Buenos Aires: EDAF (obra original publicada en 1981)
- Nietzsche, F. (2010). *Más allá del bien y del mal*. Mexico: Tomo. (obra original publicada en 1886).
- Nietzsche, F. (2015). *Obras Maestras*. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Nolan, C. (Director). (2005). *Batman Begins* [Película]. EE.UU.-United Kingdom: Warner Bros.
- Popper, K. (1988). *Sociedad abierta, universo abierto*. Madrid: Tecnos.
- Zizek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires: Siglo XXI.

De ausencias y labradores de vitalidad

Dr. Miguel Ángel Maciel González

*“La capacidad de vivir con verdades relativas,
con preguntas para las que no hay respuesta,
con la sabiduría de no saber nada
y con las paradójicas incertidumbres de la existencia,
todo esto puede ser la esencia de la madurez humana
y de la consiguiente tolerancia frente a los demás”*

Paul Watzlawick

Qué es la educación? ¿Un juego o un trabajo? Si se mira desde las im-
prontas institucionales que gestionan nuestras políticas de vida, se di-
rá: es una labor escolarizada con determinadas reglas para alcanzar los
objetivos formativos y de mercado. Vista de esta forma, se podrían ha-
cer dos críticas:

La primera –además de estar ubicada en un panóptico disciplinario
incluso la instrucción en línea representa ya un pos-panóptico como in-
dican Zygmunt Bauman y David Lyon (2013)-, muestra una faceta de
calcificar o “*mineralizar*” la creatividad y la imaginación, es decir, soli-
dificar y constreñir en una maqueta predeterminada la condición de
sorpresa, espontaneidad y gusto que puede tener todo acto de educa-

ción y conocimiento, con lo cual, la prisión, no se queda en un recinto, sino que acompaña a los educandos y educadores a todas partes.

Y la segunda, como lo indica José Luis Orozco Garibay, retomando al filósofo coreano-alemán Byung-Chul Han, si la vida resulta trabajar, entonces la condición humana seguirá en un círculo de explotación y de continua alienación; es decir, desarrollará sus actividades para ganar “dinero” y satisfacer sus necesidades que, además, están ya estructuradas para consumir, crear gusto y tipificar a los individuos.

En ello, las personas no evidenciarán cómo su vida está dominada por la escasez debido a la acumulación de capital que hacen otros y, por tal motivo, la marcha de su propia historia será adquirir bienes y despersonalizarse, como diría el pensador austriaco Iván Illich: se hace un proceso de expropiación de la energía, y quienes la controlan, “congelan” en sus decisiones al resto de la población. José Luis Orozco Garibay (2019), indica:

Para Han, mientras haya fuerzas productivas y relaciones de producción habrá explotación. En tanto haya trabajo habrá explotación. Dado que se trabaja para producir, y se produce para consumir, mientras se produzca y consuma habrá explotación. Ergo, habría que renunciar al trabajo para ser verdaderamente libre. Empero, es imposible no tener bienes de consumo. Sin ellos no hay vida posible. Entonces se puede hablar de tener lo necesario para vivir. Una cosa es consumir una canasta básica, unos mínimos; y otra muy distinta es la praxis que vive como necesidad el hecho de estar consumiendo. Y esa necesidad se impone cada vez más a la vida humana. De modo que el lujo de prescindir del consumo es violentado por la necesidad (p. 25).

Se arrebatan los bienes, entonces se oferta toda una estructura cultural de objetos para hacer sentir bien emocionalmente. No obstante, ese deseo no es el de nosotros, sino que es impuesto. Además, resultan anhelos costosos: desde el punto de vista económico, por el gasto, y desde el conocimiento. La mayor parte de las instituciones ofertan un cu-

rrículo y una identidad corporativa para que los demás estudien y salgan a “luchar” frente a un campo de exterminio al que elegantemente se le denomina “trabajo” y de ahí puedan continuar con la vida que se prometió desde las aulas escolares.

Es más, ahora un factor fundamental para hacer más atractiva la compra venta de los servicios educativos, tiene que ver con el tiempo: “se hacen tus trámites en línea”, “desarrollar una carrera ejecutiva en un año y medio”: es decir, parece que la “honra” educativa está ahora no en la medida, la contemplación y la disciplina, sino en la velocidad, el desalojo de la reflexión y “la ligereza”, como diría Gilles Lipovetsky (2016).

También sucede que, al comprimirse la escala temporal en los recintos educativos, se reducen y agrietan no solo un sentido de conocimiento profundo, sino también los vínculos con los demás. Por tal motivo, ahora que la educación resulta ser más un trabajo, habría que volverla juego, sueño y fantasía.

Precisamente el filósofo de origen asiático, muestra el caso de algunos niños griegos, quienes en plena crisis se encuentran dinero y los destruyen rompiéndolo en pedazos. En ese sentido, ellos han hecho lo que podría verse como lo no pensado o lo inconcebible, tanto en apariencia todo recurso monetario expresa la línea intermedia entre el trabajo y el consumo; ambos son supuestamente para “subsistir”; sin embargo, los infantes han profanado y transgredido el orden las cosas manifestadas como inmanentes, es decir, han “arrugado”, la pulida capa de certidumbre que ofrece esa riqueza y la han enviado al cesto de lo contingente.

En ese sentido, Byung-Chul Han, menciona que estas criaturas se han convertido en dioses, porque al igual que ellos, han logrado con el juego a manipular a su antojo cualquier artilugio humano, para convertirlo en una “*bondad*”: aquella que remite a la libertad y a la creatividad. Y en tanto, así como los bienes escasean por lo que hay que comprarlos, también hay carencia de un sentimiento emancipatorio que brinde la educación. De ahí una de las formas para el ascenso de la autonomía formativa además de romper los billetes de la escuela del consumo – es lograr la discusión comunitaria de qué podemos y qué queremos hacer con la educación. Hacer esto equivale a volverse “*dragones*”, es decir, personajes míticos que inviten a ensoñarse con una nueva educación.

No obstante, existe otra manera de jugar o sentir placer, y es la que sugiere el sociólogo estadounidense Richard Sennett (2009), quien incita a desarrollar el proyecto *Homo faber*, esto representa la figura de “aquel hombre que se hace a sí mismo”, no cómo un objeto que produce a otros, sino una figura recursiva en la que los seres humanos, al ensamblar materiales, logran combinar el pensamiento emergido de la mente y la destreza manual.

Ambas operaciones, no son ni situaciones técnicas, ni de repetición automática, sino un diálogo –en ocasiones en silencio, no mudo porque se habla para sí- donde el individuo, toma una postura con y contra las entidades corpóreas con las que trabaja para reflexionar qué, cómo, por qué y para qué hacer una determinada cosa.

En ese momento de acercamiento y desarrollo; avanza, retrocede, mantiene una pausa, deja por un cierto espacio, si no sale se logra templar, hasta que va cincelandando y creando algo nuevo. Si bien lo produci-

do resulta muy importante, lo fundamental es el proceso artesanal, pues a través de él se crea un tipo de sujeto, alguien quien ha cultivado la paciencia, el análisis y el compromiso de hacer bien las cosas por el gusto de hacerlas. Esta satisfacción, no necesariamente tiene un precio comercial, pero sí un valor de dejar huella en algo para que los otros le impriman su sello y eso no lo hace verse como fabricante, sino como artesano. En esa consideración Richard Sennett (2009), comenta:

El artesano explora estas dimensiones de habilidad, compromiso y juicio de una manera particular. Se centra en la estrecha conexión entre la mano y la cabeza. Todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento; ese diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de problemas (p. 21).

La educación, donde la cercanía, el cuidado y el detalle artesanal se han extraviado y en su lugar existe una extraña mezcla entre la esterilidad generada por los procesos de gestión instrumental que impulsan la impecabilidad de un trámite y conductas preestablecidas y de configuración de evidencias con la necesidad de acumular en corto tiempo “resultados”, para que las industrias colonicen cada centímetro cubico de la inteligencia educativa. En esa consideración; el estudiante y el profesor, requieren:

- a) Nuevamente crear una serie de ligaduras constituidas por el compromiso, no sólo en la tarea de hacer cosas o generar conocimiento, sino en el tallado artesanal de la fraternidad,
- b) Considerar el espacio educativo, como un lugar no dado, sino en transición, en disputa; es decir, en un terreno disruptivo para que regrese la orfebrería de las preguntas filosóficas por el sentido de la vida y la educación y,

c) A través de tales preguntas, crear condiciones para esculpir un nuevo yo y una nueva institución educativa, juntar juego con proyecto *Homo faber*.

El juego y el trabajo artesanal, llevan consigo la imaginación, aprender a “*fantasear*”, en el buen sentido de la palabra; representa un acto de seducción, porque cada obra del ingenio, se ha vivido en dos tiempos:

1. Hacia atrás; en el comienzo, cuando existe una fuerza que motiva a crear nuevas cosas sobre las ya hechas y,
- 2 Hacia delante; en el futuro; en otro nuevo inicio, cuando al haberlo grado el propósito, se empieza a dibujar en el mapa de las posibilidades otras oportunidades sobre la vida educativa.

Aquí es dónde el jugador o el artesano se preguntan: ¿Y si ahora se puede hacer de otra manera? ¿Y si se desbarata y comienza? ¿Y si se trabaja con los demás para que existan otras posibilidades? Tales cuestionamientos fueron y son deseo y convocan a observar lo que todavía no es o lo que ya fue, pero puede ser como un acto erótico, movimiento donde las interrogantes son creadas desde la lectura y ¿qué se lee? A los libros como cuerpos que entregan sensualidad. Con relación a ello, Massimo Recalcati (2016), invita:

... los objetos del conocimiento se transforman en objetos eróticos, ocupando el lugar de los objetos pulsionales. Los libros bailan, se convierten en cuerpos en movimiento, Cuerpos eróticos. Algo se mueve y nos arrebató. ¡Ahí está el milagro de la clase! Transportar el deseo, poner en movimiento, descentralizar la visión. De este modo adquiere el libro un auténtico cuerpo. Ésa es la razón por la que la lectura puede convertirse a su vez en una práctica capaz de satisfacer la pulsión (p. 96)

No obstante, los libros y sus lecturas, no son las únicas entidades que pueden generar placer, sino también los mismos aprendices o lec-

tores; ya que ellos van generando esa metamorfosis paradójica en sus vidas; es decir, no dejan de ser entidades corpóreas, pero ahora llevan inscritas y encriptadas las palabras, las significaciones y las imaginaciones que han podido recrear de y con los libros.

Así el libro, al estar vivo, no solamente se abre para gozar de él, sino la misma obra redescubre a un nuevo lector y, también, lo hacen las otras personas que entran en contacto con él. De tal suerte, el leedor, se ve a sí mismo y lo pueden mirar los otros, como un ejercicio de narración andante, la cual no sólo comunica, sino también ofrece nuevos hallazgos, distintos aprendizajes; pero, sobre todo, el compromiso porque toda educación se configure como actividad colectiva, tanto en el intento por conocer y tener sabiduría, como por la oportunidad de crear vínculos y generar espacios de comunalidad.

De tal manera, en una realidad absorta por el triunfante capitalismo que desposee a los objetos y a sus anhelos, reconvertir la educación en juego, artesanía y erotismo, como lo propone *La voluntad de enseñar* representan una apuesta para la vigencia y la legitimidad de los estudiantes y los profesores y, por supuesto; de una vida amorosa.

SOBRE EL AUTOR

Licenciado en Psicología, Maestro en Educación y Doctor en Educación con estancia Posdoctoral por la Universidad UDF Santa María.

Se ha desempeñado como docente en Nivel Secundaria, desarrollando competencias en los adolescentes en el área de Formación Cívica y Ética, así como en clubes de Autoestima y Habilidades Sociales, además de impartir cursos a padres de familia, profesores y alumnos acerca del conocimiento del desarrollo adolescente y la importancia de estudiar en esta etapa.

También se ha desempeñado en el Nivel Superior en la Licenciatura en Psicología en el área de Epistemología, Motivación y Emoción, Desarrollo Psicológico y Educación; así como en Nivel Posgrado en el área de Educación, Construcción Social del Conocimiento, Metodología y Seminario de Investigación.

Es coautor del libro *Perspectiva Crítica del Sistema Educativo Mexicano* con el capítulo titulado *Crítica a la Educación desde la Filosofía de Nietzsche en tiempos modernos* y autor del artículo *Análisis socio crítico de los contenidos de la asignatura Formación Cívica y Ética en Nivel Secundaria* tomando como autor principal para su análisis el trabajo de Paulo Freire por medio de la teoría hermenéutica.

Actualmente es catedrático en la Universidad UDF Santa María y como docente en la Escuela Secundaria General 126 “Francisco González Bocanegra” en el Estado de México.

LA VOLUNTAD DE ENSEÑAR

ISBN 978-607-99854-1-7

Esta publicación digital se terminó de producir en octubre de 2022. Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

EDITORIAL
UDFSM

**D.R. © Grupo Becas para la Superación Educativa de México S.C.
Universidad UDF Santa María**

Cedro No. 16, Colonia Santa María la Ribera, Alcaldía
Cuauhtémoc, México, Ciudad de México, C.P. 06400.

www.udf.edu.mx
Tel. 55 3611 0030

Universidad UDF Santa María
Dirección Académica
Coordinación de Investigación
www.udf.edu.mx Tel. 55 3611-0030

EDITORIAL
UDFSM

ISBN: 978-607-99854-1-7



9 786079 985417