



LA DOCENCIA DESDE LA INVESTIDURA ACADÉMICA Y LA IMPOSTURA FRAUDULENTO

TEACHING FROM THE ACADEMIC INVESTITURE AND THE FRAUDULENT IMPOSTURE

PEDRO RIVAS*

rivaspj@ula.ve
Universidad de los Andes
Escuela de Educación
Mérida-Edo. Mérida
Venezuela

Fecha de recepción: 7 de enero de 2009
Fecha de aceptación: 23 de febrero de 2009



Resumen

El siguiente texto es un breve compendio de reflexiones que aspira a reivindicar la enseñanza concebida desde una docencia investida de una autoridad proveniente del deseo de saber y de poder contribuir a la transformación del otro, en tanto se transforme a sí misma en un acto pedagógico de acogimiento de comunicación digna y respetuosa. Este memorial intenta destacar que el acto educativo conducido por una docencia que supere la rutina y la cotidianidad y visibilice al sujeto aprendiente trascenderá en la búsqueda y consecución del desarrollo integral de los educandos. Este propósito encuentra en la práctica unos obstáculos para su logro al pervertirse la intención por el ejercicio de una docencia que no posee autoritas y magisterio. Esta desfiguración se convierte en una docencia impostora y fraudulenta porque se realiza desde la mentira y el engaño.

Palabras clave: docencia investida, docencia seductora, docencia impostora y docencia fraudulenta.

Abstract

The following text is a brief summary of reflections that aims to restore teaching conceived from a teaching invested in an authority that comes from the desire of knowing and the contribution of transforming the other, as it is transformed in itself into a pedagogic act of taking in a stream of dignified and respectful communication. This memorial attempts to highlight that the educational act directed by a teaching that overcomes routine and daily life and makes the learning subject visible will transcend in the search and achievement of integral development in the scholars. In order to be achieved, this purpose finds some obstacles in the practice when the intention of exercising teaching without authority and training is perverted. This disfiguration is turned into an impostor and fraudulent teaching because it is done from deceiving and deception.

Key words: *invested teaching, seductive teaching, impostor teaching and fraudulent teaching.*



Introito



Estas notas dan cuenta de un saber que marca el trayecto de una experiencia en las aulas universitarias donde se forman los educadores presentes y futuros. Este memorial configura una gramática, una vivencia y un tiempo, macerados a partir de la interacción con una literatura entre la que destaca: la lectura de unos textos que, en su mayoría, despojaban de vida, bullicio y color a una escuela cuyo comportamiento real no se parecía en nada a lo escrito; otra, cuya tendencia promovía un idealismo de una escuela sin sociedad ni proyecto político que la definiese; otros textos estaban inspirados y gestados por un nihilismo o una hipercrítica que no dejaba nada parado y en la que nada era posible sino el escepticismo y el complejo de culpa frente al fracaso escolar. De otro lado una actuación docente buscando mogotes conceptuales donde asir una mirada que permanentemente se *re-creaba* y se *trans-formaba* a partir de la militancia por un optimismo preñado de utopías pero siempre detenidas por la realidad política y social de un país incapaz de seguir ocultando sus contradicciones y frustraciones.

Es por esta razón que este discurso pretende darle sentido a una docencia posible que trascienda la rutina administrativa de una escuela y el presentismo de una enseñanza sin pasado ni presente y la abulia de un salón de clase donde la palabra del sujeto aprendiente permanece silenciosa y silenciada porque el pensamiento y el lenguaje han perdido la autonomía, la escritura y la lectura. De allí la necesidad de visibilizar la actuación del educador en la dicotomía observada en la escuela por una docencia que se enviste de autoritas y otra que se asume desde la impostura y el fraude.

Este relato aspira a rescatar el concepto y la práctica de un tipo de enseñanza que dignifique la docencia, en tanto el maestro asuma una relación

pedagógica profundamente respetuosa y trascendente que contribuya a transformar al sujeto aprendiente transformándose a sí mismo.

Este propósito encontrará en la práctica unos obstáculos para su logro al pervertirse la intención educativa por el ejercicio de una docencia que carece de autoritas y se asume como impostora y fraudulenta. La docencia se hace digna y pertinente cuando dimana de la autoridad institucional que la acredita académicamente y habilita legalmente, y por el deseo de saber y poder enseñar a otro a aprender, y contribuir a transformarlo transformándose.

Docencia

Este discurso intenta rescatar a la docencia del descrédito de la impostura que la secuestró y empobreció, por tanto, se trata de dignificar el papel asignado al **profesor**, definido como el eje conductor de un proceso enseñante intencionalmente dirigido para intervenir en situaciones de aprendizaje y de formación de un sujeto aprendiente que se descubre en sus potencialidades para transformarse conscientemente junto al educador.

“ TODO AYER QUE NO TRASCIENDA EN PROYECTO HA SIDO VIVIDO EN VANO. TODO PROYECTO QUE NO INICIA UN ACTO NO VALE LA PENANUNCIARLO.

LUIS BRITTO GARCÍA

La docencia es una categoría educacional identificada con el acto de enseñar. El DRAE¹ la define en el marco de la práctica y el ejercicio de la docencia. La contextualiza con el magisterio y la determina como la enseñanza y el gobierno que el maestro ejerce sobre sus discípulos. La docencia es pues identificación con la enseñanza y, como acto educacional, el docente asume un rol protagónico y una alta cuota de responsabilidad sobre esta tarea.

La docencia como acción transformadora es y debe ser contemplada como un acto consciente y afectuoso de quien enseña, pero en reciprocidad, de quien aprende. Es una relación a dos voces que se escuchan y se hablan respetuosamente, también es una relación de escrituras y lecturas sabias. De allí que la formación docente sea una convocatoria para aprender desde la rigurosidad, la exigencia y la disciplina, es un acto de valentía y de entrega, de confrontación contra la obscuridad de la ignorancia, de lucha contra las andanzas bohemias del halago recreacional y del mínimo esfuerzo, de pelear sin cuartel frente la ausencia de compromisos consigo y con el otro.

La enseñanza así concebida es y será siempre la búsqueda de la virtud que dará existencia a la rectitud del espíritu del docente y, lo más importante, es hacerse continuamente humano que es encontrar la esencia de su personalísimo ser, que existe en tanto convive y comparte con otros.

La transformación del sujeto aprendiente no es generada por una fuerza externa de carácter imperativo solicitada por el deseo ajeno, por la buena fe del profesor, exigida por mandato de la ley o de un requerimiento establecido por el currículo; eso no sería posible si antes el sujeto educable no ha sido invitado a aprender y a participar deliberadamente en/de su acto transformacional. La invitación no es para hacerse presente como observador, escucha o lector pasivo, sino para ocupar en la interacción socio-pedagógica el papel estelar que le corresponde en su permanente proceso de descubrimiento como constructor principal de su pensar, de su hacer y de su ser.

Al colocar la enseñanza más cerca de quien aprende, se pretende descubrirlo en reciprocidad al ubicarlo en el centro de un proceso de transformación compartida en los diferentes planos de lo cultural y lo social y, especialmente, de la búsqueda de la perfectibilidad de su saber y el acerar de su espíritu.

En esta dirección, se trata de rescatar y dignificar uno de los espacios más importantes de la escuela: el aula en sus diferentes expresiones escolares, para convertirla en el lugar antropológico de la escuela, en el nicho de existencia donde el sujeto sienta seguridad y respeto en colectivo. Es darle solemnidad al aula y convertir el silencio en predisposición convenida y necesaria para sabernos escuchar con respeto y devoción por el saber aprender, por lo que es menester enterrar el sentimiento de temor de un falso silencio convertido en requisito obligatorio para oír un discurso ajeno, impositivo y violador de nuestra condición de constructores de saberes.

Saber callar para saber oírnos con respeto es la clave de una docencia militada desde la dignificación del acto comunicacional. Que nos obliguen a permanecer silenciados es una cosa y que callemos por respeto para oír al otro es un acto diferente, no solo de inteligencia sino de pertinencia con el sentido común. Nadie puede oír si no permanece en silencio atento, ni nadie puede hablar si otros, a la vez, hacen lo mismo. El silencio, es una condición que debe ser reclamada, respetada y sabiamente aprendida desde la enseñanza ejemplar, no solo de la escuela sino del hogar.

Por otra parte, el rescate del amor por el saber debe ser un propósito inherente al acto docente, es aprender por deuda consigo mismo y con la sociedad y no por deber que es más una obligación que viene de la condición de "obligar". Deuda más bien por fuerza ética y razón de trascender que por obligación, sería el principio declarado de una docencia que se dignifica desde la educación permanente.

Esta fuerza existencial de la trascendencia tiene que ser la razón que motiva el acto de enseñar y aprender.

La trascendencia es la negación de la banalidad y la estupidez, la oposición a la rutina y a la fatuosidad, que son los engranajes que dan existencia a la normalidad que le quita vida y sentido a aquella aula donde no pasa nada, porque la obligación administrativa de lo académico de una escuela cualquiera se repite mañana y ocho días después, haciendo los días igualitos. Ese ritornelo expresa una obligación que termina sin resultados en el marco de una cotidianidad que pesa más que la razón primaria por trascender.

La docencia como expresión intencional de diversos procesos de gestación se materializa desde varios escenarios.

Una docencia concebida solo desde la vocación por la enseñanza tendrá como guía de conducción la intuición y la réplica internalizada de modelos preelaborados desde la socialización pedagógica que comienza en la escuela primaria y el liceo. Acá la actuación se convierte en una intervención de buena fe y de bondadosas intenciones.

Una docencia **súbita** desempeñada al margen de lo académico y despojada de la vocación y preparación académica y docente, se convierte en una intervención pedagógica sin trascendencia, porque carece de referentes teóricos y conceptuales, se hace azarosa, sin destino ni sentido y, por tanto, será un desempeño motivado por la conveniencia personal y laboral. Finalmente, se convertirá en un proceder fraudulento.

Por otra parte, una formación docente realizada desde una preparación académica con sentido crítico, rigurosamente pensada y construida desde la práctica social de la escuela y sus entornos, consciente del rol asignado a la educación y a la escuela como institución social y política, y aparato ideológico del Estado, observará un marco de acción de mayor compromiso que hará consciente el alcance y las limitaciones de la práctica pedagógica. Nunca daría pie a un ejercicio laboral ocioso, ni técnico-administrativo. En la práctica educativa se convierte en una actividad gozosa, placentera, trascendente para el docente y maravillosa para el estudiante.

La docencia pensada desde este escenario expresará un rostro, una mirada, una gramática, que transmite un acompañamiento mutuo y la expresión sincera de una posición honesta. En esta perspectiva el docente no dispondría de varias máscaras para actuar porque se tiene un solo rostro, el propio de un actor que posee una mirada que hace visible al otro en el plano de una actuación diligente e inteligente, cuyo saber se ancla en un sólido continente de saberes académicos, pedagógicos, culturales y experienciales que ofrece las significaciones de los múltiples contextos que darán singularidad a la actuación pedagógica.



La actuación docente al corresponderse con una correcta lectura de la realidad adquiere el sentido de la pertinencia y se convierte en una actuación educativa no necesariamente *apodíctica*² sino suficientemente autónoma para ofrecer desempeños y resultados apropiados y pertinentes, siempre asumiendo al sujeto del aprendizaje como el eje principal de la relación educacional.

Así mismo, es necesario recuperar el sentido y el valor de la enseñanza en su dimensión de *educere* frente a la arremetida de los discursos hegemónicos, tal es el caso de dos de los nutrientes más determinantes de la vida institucional de la escuela observados en los últimos años.

El primero, es el enfoque histórico y hegemónico que restringe la enseñanza a las disciplinas y sus epistemologías, convirtiendo sus contenidos en fines escolares en sí mismos del currículo y a las prácticas pedagógicas en ostentoras y transmisoras de información descontextualizadas de la realidad que niegan el encuentro de saberes y sus aplicaciones. Esta influencia disciplinar priva a los sujetos aprendientes de la necesaria comprensión de la realidad definida por la complejidad la cual habrá de tener incidencia en su desarrollo integral.

La segunda, proviene del psicologismo que se apropió del acto educativo y redujo la docencia a la contemplación del momento de “aprender” como si éste fuese un acto estrictamente privado e individual del sujeto aprendiente y resultado de un estímulo provocado por la razón psico-didáctica. Esta arremetida se ha convertido en el gran propietario disciplinar del aprendizaje, de los hábitos y de las actitudes que ha secuestrado el pensar, el discurso y la intervención pedagógica del hecho educativo convirtiendo la educación en terreno *pedagoterapéutico*³, desconectado de sus entornos históricos, sociales, políticos, culturales, comunitarios, antropológicos y ecológicos.

Este intervencionismo ha servido como parte de un dispositivo ideológico creado para imponer a la educación reformas dirigidas a incorporar gradualmente el modelo neoliberal mediante una literatura psicopedagógica que concibe la formación académica y profesional desde un currículo desarrollado por las corrientes neoconductistas y algunas tendencias constructivistas promotoras del individualismo hedonista escolar, el cultivo del discurso de la excelencia y el éxito per se.

Educación con paradigma o educación sin coordenadas

La educación para que sea un acto intencional requiere de una docencia que deliberadamente se interroge desde el paradigma que moldea su reflexión,

el discurso que pronuncia y la práctica pedagógica que realiza. Aún cuando no se esté consciente de esta premisa, la actuación del docente se rige por la modelística que inconscientemente ha internalizado en su memorial pedagógico y en su imaginario académico a partir de su infancia escolar. Aún cuando los sujetos no respondan rigurosamente a las directrices y prescripciones de un modelo *predeterminado*, existe la *predominancia* del referente hegemónico que habrá de reproducir en sus cotidianas prácticas escolares mecanizadas.

Una educación pensada sin un marco doctrinal y sin principios rectores nunca podrá interrogarse, tampoco interrogar la complejidad de la realidad donde laborará, mucho menos posibilitará encontrar respuestas autónomas y pertinentes a situaciones elementales o complejas de la realidad educativa que van a presentarse en la dinámica de sus estudiantes. Esta contextualización personalísima configura micromundos diferentes, heterogéneos, materialmente diferenciados y con identidades no ubicables en la afirmación general de la homogeneización escolar representada en la expresión de *niños y niñas*, o de *estudiantes* o en el errado vocablo de *alumnos*, difícil de extirpar de nuestro vocabulario pedagógico.

Una educación enfocada así tendrá a un docente en una permanente situación aleatoria y sin destino, ya que al no tener los dispositivos de la ruta (bitácora, agenda) ni el equipamiento (instrumentos) llegará a cualquier parte sin saber adónde arribó. Acá se establecerá una absoluta similitud con la popular ironía de Yogui Berra cuando dijo: *tienes que ser muy cuidadoso, si no sabes a donde vas, puedes terminar en otra parte.*

Sujeto aprendiente

En el proceso enseñanza-aprendizaje es fundamental conocer quién es el sujeto de formación en el contexto del grupo etario (el adulto, el adolescente, el púber o el niño) que motiva la intervención pedagógica y que define el currículo.

Es menester borrar de la cultura de la docencia la condición de sujeto de oscuridad asignado históricamente al estudiante considerado como *alumno*, es decir, sujeto sin lumen, sin luz y sin educere. El niño, el adolescente y el adulto son sujetos aprendientes desde sí, y desde su naturaleza potencial que los hace capaces de interactuar con la realidad, apropiarse de ella y transformarla por ser sujetos de cultura.

Un sujeto aprendiente se visibiliza en el acto educativo por el docente cuando lo hace desde el reconocimiento como sujeto constructor de saber, pero nunca desde la réplica del saber ajeno como lo establece la tradición didáctica. El saber foráneo asumido sin comprensión ni apropiación ni aplicación, siempre

le será extraño, será una suerte de *prótesis cognitiva* adjudicada desde la reproducción.

Un currículo escolar, cualquiera sea su nivel educativo o grado escolar, no puede ser pensado por el docente para su desarrollo desde una cabeza que no posea las necesarias referencias pedagógicas, conceptuales y las militancias teóricas básicas.

La metáfora de la prótesis nos sirve para ilustrar esta situación. La prótesis es un remedo artificial que sustituye una parte del cuerpo o un dispositivo para recuperar la funcionalidad de un órgano. La prótesis no es el órgano natural sino un sustituto, sin embargo, es admitido por su carácter funcional. En la práctica se entiende que es un elemento artificial y externo al cuerpo; por ejemplo, la mandíbula de una persona es un troquel natural y personalísimo que da perfil a su dentadura, por lo que cualquier vaciado en el interior de la boca para replicarle sus dientes solo será válido para esa boca en especial, no podrá replicarse a otra distinta. Igual ocurre con un par de lentes. Si se aspira a recuperar y mejorar nuestra visión será solo con aquellos lentes que se correspondan con nuestras limitaciones y exigencias ópticas.

En efecto, aquel sujeto que posee una prótesis hecha con unas medidas diferentes a las suyas no podrá calzarla física ni psicológicamente porque le será y la sentirá incómoda, de hecho es extraña.

Transfiriendo metafóricamente estas situaciones a nuestro relato se puede afirmar que un pensamiento prestado y aprendido mecánicamente es como tener una prótesis cognitiva troquelada por el pensamiento de otra cabeza; podrá alojarse mecánicamente en nuestra memoria pero no la podríamos aplicar juiciosa y razonablemente porque es una estructura desconocida a nuestro propio saber y entender. Los llamados *caletres* y lecturas memorizadas pueden ser evocados, pero al no disponer de su correlato con la realidad o a un saber asimilado, no podrán ser transferibles a ninguna situación racionalizada.

Acá el saber popular nos recuerda con mucha sabiduría que nadie aprende con cabeza prestada, ni experimenta el valor y el significado con la vivencia del otro. Nadie siente el dolor sino en su propio cuerpo. El hambre puede ser objeto de debate por especialistas y personas que lo estudian científicamente, pero los que tienen el estómago vacío lo perciben, lo sienten y lo hablan de otra manera muy diferente a quienes escriben, teorizan sus discursos y apologetizan soluciones.

La docencia como seducción

La docencia en sentido pleno es un acto de seducción por el conocimiento y por el deseo de saber,

es encantamiento por la esperanza de descubrir la inmensidad potencial de los poderes creadores del niño, el púber, el adolescente y el adulto. La docencia seduce porque atrae, se hace interesante por la novedad de encontrarse con lo nuevo, lo inexplicable, lo desafiante y lo complejo. En el marasmo del trabajo repetitivo, sin encanto ni placer, sin disfrute por el trabajo intelectual y manual, la seducción no se deja sentir y el encanto del deseo se esteriliza. En la medida que el docente aprende a develar el peligro que produce la abulia y el trabajo sin trascendencia, descubre la magia y el poder creador que encierra la trascendencia del acto educativo.

La seducción posibilita un encuentro entre la indagación sobre la realidad de la educación que nos devela el escondite donde se anidan y enmascaran las causas verdaderas y las contradicciones que impiden su desarrollo. En este punto la curiosidad y la capacidad indagatoria atrapan la complejidad de esa realidad y la hacen comprensible, es decir, apropiable. Para el sujeto enseñante es absolutamente seductor valorar que quien aprende descubre y disfruta de su capacidad intelectual para comprender la realidad escolar y, a la vez, dialogar con las explicaciones que de ella dan las ciencias, el arte, los hacedores, los saberes populares, la magia, las costumbres, etc. Apropiarse de la realidad desde la comprensión es tener capacidad de alterarla y modificarla y sentirse sujeto de cultura. Es en ese momento de trance con lo no apaciential y fenoménico que el sujeto enseñante estará en posesión y disfrute del don del conocimiento.

Allí está la génesis de la docencia que también se alimenta de la ontología, la epistemología, la teleología y la axiología y también de las ciencias de la educación, que son las fuentes a las que estamos comprometidos a visitar intelectualmente para continuar buscando las diversas respuestas a las grandes preguntas que el ser humano se ha hecho toda la vida y que la docencia está obligada a seguir interrogándose: *¿por qué?, ¿quién?, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?* Al disponerse de variedad de respuestas para estas preguntas, entonces la interrogante del *¿cómo?*, que da existencia a la didáctica tendrá sentido porque se sabe lo que se desea y su instrumentalización tendrá un asidero coherente con el destino del acto educativo, antes, eso no es posible. Si ello llegase a ocurrir –como lamentablemente sucede en gran número de docentes– el acto docente decantaría sobre las tecnologías y los instrumentos de intervención y nunca la razón técnica dará cuenta del ser humano. En este ejercicio fallido de docencia, el medio se convierte en un fin.

La docencia como investidura

La docencia en su sentido de plena trascendencia se objetiviza desde una convicción personal y profesional para dirigir una actividad académica intencional y



deliberada, capaz de contribuir a humanizar al hombre y a la mujer en sus distintos momentos de su formación y perfectibilidad. Este sentido descubre a un sujeto con deseo de saber y trascender la micro-historia del diario quehacer. El educador desde este sentimiento vive la educación y justifica un ejercicio profesional del que vive agraciada y dignamente. Se inviste del principio de la *autoritas* que se hace desde su ser, su saber y su experiencia.

La docencia así investida se convierte en el acto más sublime del hecho pedagógico porque acompaña, orienta y se compromete en la entrega con el sujeto aprendiente.

En nuestro caso, la autoridad académica de la docencia proviene del acto formal que avala una institución universitaria responsable de una formación académica respaldada en la titularidad que autoriza el desempeño laboral y el ejercicio de la profesión docente, que por delegación del Estado asume una universidad para acreditar sus estudios.

La *autoritas* no solo dimana de la certificación institucional que le otorga el título profesoral, sino de una preparación personal y académica rigurosa, sólida y profunda, crítica y contrastada con la realidad escolar, desarrollada desde las aulas en contexto sociocultural, desde la comprensión de la dinámica escolar, también del conocimiento crítico de las contradicciones de la educación que apresan su dualidad reproducción-transformación y, finalmente, desde el compromiso de la ética y el saber virtuoso que valora la pertinencia social y cultural de la escuela.

Como se puede observar, la docencia es una investidura cuya autoridad está avalada por una concesión social otorgada como consecuencia de valorar la credibilidad y el respeto de quien ha realizado un recorrido personal digno, un trayecto profesional docto y, además, es poseedor de un saber demostrable y compartible. El docente desde esta perspectiva es reconocido por todos como acreedor de una experiencia comprobada, reflexionada, autocrítica y en permanente revisión y transformación.

La docencia así acontecida se inviste de autoridad para tener memoria y hacer memoria. Existir en el presente es tener historia. La *autoritas* es un legado que da la obra, la experiencia preñada de alegrías y satisfacciones, la palabra emprendedora, juiciosa y empeñada. La correcta docencia es el ejemplo a imitar. La *autoritas* es y será siempre una concesión y una distinción dada al esfuerzo, a la perseverancia y al momento de la trascendencia. La autoridad es pasado certificado por un presente que se repite en la diversidad y se transforma en el actuar.

La autoridad también dimana de la capacidad crítica de un sujeto enseñante para develar el mito y,

a la vez, tabú que sostienen a la educación como un campo apolítico y desidiologizado y, por tanto, ajeno a las contradicciones socio-políticas y económicas de la sociedad que convierten a la escuela en una entidad pura y asexual, sin género.

La escuela tradicionalmente ha sido pensada y afirmada como una instancia que permanece neutral porque, siempre se ha afirmado de manera categórica que la política no es el motivo de sus reflexiones. Ese es uno de los discursos más peligrosos del relato pedagógico que debe ser derrumbado para colocar a la educación y la escuela en su verdadero ámbito, el de la política, que es su nicho semental. Esta consideración da autoridad al discurso de la educación porque no lo hace cómplice de felonías ni engaños politiqueros.

Una docencia que no asume una posición política crítica y autocrítica sobre el hecho educativo y todo aquello que lo legitima es un agravante que conduce al sujeto enseñante a las fronteras, donde la autoridad comienza a perderse. Asumir la neutralidad política, la indiferencia sobre lo político, la autocalificación de asumirse como apolítico o la militancia partidaria pensada y actuada desde el fanatismo y los intereses grupales, se convierten en agravantes que despojan al docente de su condición de hombre político y le sustrae su condición de *autoritas*.

Una escuela normal, una escuela de educación o un instituto pedagógico de una universidad son instituciones de formación de formadores que no deben ni pueden seguir convertidos en constructores de profesionales o **fabricas de profesionales** a escala, porque un estudiante que aspira a convertirse en docente es ser humano, no es ni deberá ser identificado ni concebido como un objeto ni un recurso⁴ al servicio de... o subordinado al otro en condición de inferioridad.

Frankenstein⁵ es la metáfora de la fabricación de un individuo con vida biológica pero sin identidad, ni conciencia y tampoco sin historia porque al no tener pasado no posee memoria ni presente y, por tanto, le está negado el devenir. Es pues el prototipo de la fabricación de un pensamiento disciplinar encasillado desde la celda de referentes epistémicos incommunicables y cerrados al encuentro y al diálogo de saberes.

Frankenstein educador es la existencia de un individuo formado y reforzado por una bibliografía pensada y escrita para conducir una escuela diseñada para negarle las condiciones fundamentales para la realización plena de sujeto pensante y actuante.

Frankenstein es el síndrome de la tecnología educacional encargada de la fabricación de un hombre hecho con retazos enhebrados sin organicidad ni conciencia y orientado por la razón científica y

tecnológica, pero desprovisto del halo que le define su condición humana: el espíritu y su perfectibilidad en un lugar y un tiempo específicos. El currículo diseñado y sectorizado por fuertes fronteras epistémicas no integrables frankensteiniza y anula la preparación profesional y humana del sujeto enseñante y, por ende, la de sus discípulos.

La educación no es fabricación de sujetos ni fábrica de seres humanos, es como lo señalan Meireiu (2001) y Zambrano (2002) de que es transformación mutuamente convenida en el sentido más amplio de un escenario sociocomunicacional que da sentido a lo humano y a lo pedagógico.

La pedagogía, referente principal de la docencia, sostiene que la educación *no es fabricación ni construcción de un sujeto* es transformación permitida y acordada, *es transformación en mutua reciprocidad*.

En esencia, la investidura de profesor siempre será una concesión ofrecida de buena fe, con razones suficientes y justificadas dadas por los otros, es decir, por el estudiante en su condición de discípulo, por el profesorado como su grupo de pares, por el Estado que le otorga legitimidad a su trabajo educacional y por la sociedad que le concede reconocimiento y legitimación a su hacer pedagógico. El magisterio avala la autoridad del docente más por sus actos que por sus títulos.

La autoridad es como un diamante cuyo valor está en su singular brillo, su cautivante belleza que despliega y la cualidad de ser el mineral de mayor dureza que existe, pero paradójicamente es muy fácil partirlo. Así es la autoridad que consagra a una docencia que puede deteriorarse por su fragilidad o acerse en el diario acontecer de una práctica pedagógica reflexiva que se descubre en su singularísima teoría.

La docencia como impostura

Este tipo de docencia se identifica con un ejercicio académico proveniente de la impostura, que es una manera de falsificación de la docencia. Se asume desde una postura engañosa. Es actuar como un impostor porque asume lo que no es, presume lo que no tiene, por tanto, es una acción fraudulenta y dañina. En la educación se deshumaniza el acto pedagógico y al estudiante, porque se les aborda desde un plano que niega las luces y la virtud apoyaturas de una docencia idónea y ética.

La docencia como impostura es un acto de naturaleza fraudulenta basada en la mentira, como tal, negadora de la esencia de la educación. Una docencia de este tipo comete fraude y engaña al sujeto aprendiente porque le va negando las condiciones cognitivas, afectivas y valorativas para hacerse un ciudadano con cualidades, y

le va aniquilando lenta y progresivamente su capacidad de imaginación, de soñar y su deseo de ser. Por ello, el impostor de la docencia al deshumanizar al estudiante le sustrae la esencia de la educación que es la búsqueda de perfectibilidad humana en el acto de trascender en el saber y en el poder ser.

La autoridad es una institución que se puede corromper con mucha facilidad si el referente que prestigia la obra desaparece o entra en contradicción consigo y con el otro. La autoridad así considerada es equivalente a un título-valor muy delicado que solo el estudio, el ejemplo vivo y la persistencia aquilatan. Su ausencia oxida y desgasta la actuación del docente y lo convierte en un sujeto desprovisto de vida, especie de zombi, vivo insepulto y negación sí mismo y de otros.

La impostura en el salón de clase la asume el docente a través de un discurso charlatán lleno de palabras que no comunican, de gestos prepotentes que no generan respeto sino compasión y lástima en el consciente colectivo del estudiante que por temor a la represión y a la venganza no lo manifiesta públicamente.

Así pues, la distinción de idoneidad y probidad del ejercicio de la docencia tiene su contrapartida en una práctica docente comprometida con la deformación del acto enseñante y la corruptela.

Este tipo de docencia se aloja en la antiautoridad que proviene de distintas fuentes, una de ellas es la fuerza que da el poder instituido; otra es la proveniente de la microfísica del poder ubicado en el tejido de la escuela-salón. Este poder se expresa en la imposición y en una particular forma de violencia que es resistida por el otro generando en el sujeto del aprendizaje actitudes fóbicas, antagonismo y oposición que se expresarán públicamente desde la denuncia responsable o del temor por la reprimenda del poder escolar que se ejerce a través de la evaluación.

Esta deformación de la autoridad se transfiere perversamente en el estudiante al generarse actitudes acomodaticias para sobrevivir desde la postura engañosa y la mentira frente al profesor fraudulento. Se aprende a falsear y a hacerse deshonesto por conveniencia frente a la autoridad fingida. El engaño descubierto de un falso profesor produce aprendizajes modelísticos pares que se reproducen metastásicamente en sus discípulos.

La docencia fraudulenta engendra un tipo de estudiante que practica fraude académico evadiendo los controles de la evaluación y la prosecución; estos son sujetos de impostura escolar. Ellos aprenden a mimetizarse progresivamente en la modelística fraudulenta descubierta en el profesor.⁶ Este es el principio de un ciclo *mefistofélico* que se reproducirá sistemáticamente en una perversa relación de causa-efecto.



El impostor se reproduce y se replica en estudiantes que engañan sus compromisos escolares. De ello dan cuenta los exámenes respondidos con respuestas troqueladas por los *implantes* o emblemáticas *chuletas* de uso socialmente escolar, o a través de la tarea o trabajo extracátedra realizado en la formalidad de un escrito despojado de criterios serios y rigurosos exigidos por la indagación documental y experimental de un trabajo académico.

Esta práctica pedagógica es reforzada por la deficiencia evaluativa de una corrección sin respuesta efectiva y sin la observación formativa y aleccionadora de un buen profesor que nota y anota estados y situaciones potencialmente explorables y explotables desde la perspectiva de los aprendizajes que trascienden la cotidianidad que son justamente los que poseen significado, sentido y utilidad.

Un profesor hace fraude cuando corrige desde la superficialidad, la banalidad y la formalidad, también al evadir el diálogo argumental o al imponer la fuerza de “una autoridad” que se obliga a significarse como incuestionable.

La iniciación a la impostura en el estudiante se hace consciente cuando descubre que una alta calificación asignada no se corresponde con lo que sabe y hace, que el poco esfuerzo invertido en un ensayo sobre un determinado tema ha sido reconocido con una calificación de veinte puntos o una estimación literal identificada con la letra A; que la tarea calificada con doce o siete puntos no tiene argumentaciones, ni anotaciones, tampoco correcciones, menos, recomendaciones. La evaluación hecha de esta manera es una práctica fingida, descubierta y convenida tácitamente con el otro, el estudiante, para que en silencio legitimen el fraude escolar. Así se va socializando un tejido mayor de complicidades con una institución educativa que no se compromete. La omisión, la indiferencia y el silencio son expresiones que en la práctica legitiman una perversión que niega todo tipo de autoridad.

En síntesis, se puede conjeturar que allí arranca el *proceso enseñanza-aprendizaje de una paraformación fraudulenta* mostrada institucionalmente como verdadera y correcta, elogiada como exitosa. Es posible que acá se pueda observar *el ciclo de la vida escolar de la impostura* que alimentará a la sociedad con unos estudiantes formados en el marco de una ciudadanía impostora, es decir, con ciudadanos que ejercerán la vida pública y privada desde la manufactura del fraude escolar.

De igual manera, una práctica pedagógica ejercida sin contenidos temáticos, ni saberes disponibles en su repertorio ni dispositivos didácticos contruados en el medio donde se produce la interacción educativa, es un acto delictual paradójicamente permitido por las

instituciones oferentes del trabajo educativo. Ejercer la docencia sin compromiso con el otro ni con la institución, sin asumir la deuda eternamente pendiente que se tendrá consigo mismo, con el saber, el país y con la sociedad, es un ejercicio docente contrario a la verdad que perjudica a la educación y al futuro del país.

Así mismo, la docencia ejercida desde la fragilidad del saber sobre la enseñanza y el escaso dominio sobre el saber académico, reproduce el **modelo** pedagógico de aquellos maestros y profesores calificados como malos y deficientes que subyacen en el inconsciente de los futuros educadores, que perpetuará su forma de acción en prácticas didácticas basadas en la transmisión mecánica de datos e informaciones inconexas, incompletas, descontextualizadas y deformadas; aprendizajes memorísticos desconectados de la realidad inmediata, de la disciplina autoritaria y subordinante, e incomunicación e irrespeto por la condición aprendiente del sujeto pedagógico.

A esta desfiguración se denomina mala praxis docente, que es actuación fraudulenta y nociva porque implica un ejercicio profesoral en el medio escolar marcado por la incompreensión de la realidad, desprovista de las coordenadas conceptuales-teóricas de la educación y carente de los dispositivos pedagógicos adecuados. Este punto de quiebre convertirá al docente en un sujeto sin deseo de saber ni de *transformar-se*, porque nadie transforma a alguien sin haberse transformado antes o en el momento del acontecimiento escolar.

Una institución escolar que cierra sus ojos para no ver las evidencias de esta mala praxis pedagógica y se tapa los oídos para no escuchar las voces del consciente colectivo, se convierte en cómplice –bien sea por omisión o acción– del fraude educativo que se produce frente a sus ojos. El engaño a la inteligencia es una estafa a nuestros hijos y nietos en una suerte de presente dilatado en el tiempo que devora el futuro día a día.

En esta dirección la acción de una supervisión escolar ciega o estrábica elude una responsabilidad clave con la observancia a las leyes y a los compromisos docentes y administrativos de una institución escolar al no desempeñar su tarea de vigilia y contraloría académica. Acá es donde se empiezan a anidar los pequeños vientos que mañana azotarán como tormentas la vida pública.

Un Estado-nación fuerte asume la educación de manera responsable aumentando la cobertura, pero también mirando de cerca el tipo de educación que se imparte en la escuela. La inclusión educativa es disponer de la mayor cantidad de estudiantes matriculados ofreciéndoseles condiciones adecuadas para el desempeño de una enseñanza de calidad. La calidad es una condición inherente a la verdadera inclusión. No existe calidad de primera ni de segundo orden. Una

inclusión sin calidad es más de lo mismo y también es fraude político con la educación y el pueblo.

Por su parte, la docencia como convención es la práctica que se despliega desde una conveniencia individual para vegetar en la realización de un trabajo que le depara una forma de vida para sobrevivir laboralmente. Este caso expresa un desempeño de lo académico como un negocio de vida sin medir las consecuencias de un ejercicio enseñante que no enseñará nada porque solo se aprende desde el cultivo y amor por el saber y la internalización de significados contextualizados y aplicables.

Una observación que contribuye a explicar esta última práctica pedagógica proviene de la puesta en marcha de inadecuadas políticas educativas del Estado o de gestiones administrativas de establecimientos educacionales privados que contribuyen a corromper el acto pedagógico al obligar a profesores a ejercer la enseñanza en ámbitos disciplinares y científicos distintos a los de su formación inicial o, en su defecto, a incorporar personas sin las condiciones exigidas por la ley –idoneidad profesional y moralidad comprobada–, posibilitando que allí se incube la fabricación de impostores de la educación, que en el lenguaje coloquial se diría de aquellos que fingiendo la idoneidad “piratearán en las aulas”.

Desde esta perspectiva, el Ministerio de Educación, las gobernaciones de los estados federales, las alcaldías y los establecimientos privados que administran instituciones escolares se convierten en fuentes generadoras de fraude educativo al incorporar a sus nóminas impostores de la docencia.

En un nivel más particular a esta última consideración se podría agregar que el ejercicio de la docencia se corrompe cuando la institución no dispone de una agenda académica con definición, dirección y compromiso social que le dé dinamismo y trascendencia al acto educativo y enfrente deliberadamente la tendencia perversa de la rutina administrativa y el presentismo que no generan experiencias ni le hacen caminos al sujeto aprendiente, tampoco al educador.

En las múltiples historias de los procesos anónimos de las aulas se producen acontecimientos fundamentales en la vida de los estudiantes y los profesores, pero si el docente no alimenta conscientemente su agenda de vida escolar, ni ésta se articula con la que posee la escuela –si es que la tiene– se avanza poco o nada. A falta de agenda institucional, la del docente le dará motivos para no perderse en el atribulado viaje escolar sin norte ni brújula.

El presentismo en las instituciones escolares no genera pasado ni tiene ruta hacia el futuro, porque los

eventos y los acontecimientos significativos que hacen de la experiencia una huella imborrable en la memoria de los sujetos que aprenden y enseñan, simplemente no existen.

Por esta razón, la formación docente que se ofrece en las aulas universitarias debe ser fundamentada en procesos académicos de alta significación y trascendencia que ayuden a construir en *el docente en gestación* las coordenadas de la iniciación pedagógica de un sujeto con vocación de saber y deseo de poder para involucrarse en la transformación de los otros, transformándose él.

La formación del ser docente no es una declaración principista ni una oda apologética, ni un canto humanista, es una condición fundamental para que la docencia tenga una entidad donde poder significarse y darle sentido no solo al cómo sino al *por qué*, al *para qué*, al *qué* y al *cómo* enseñar. El *cómo* es una ruta en plena vía, pero si no dispone de contenidos ni dirección ni propósitos claros es equivalente a tener un mapa solo para contemplarlo. El *cómo* es vida en acción y existencia significada, no solo son procedimientos y equipos, planillas y borradores y tiza como lamentablemente es percibido por nuestros docentes.

El método en la docencia

Este relato finalmente aborda una brevísima reflexión sobre el método pedagógico tan necesario, no solo para la intermediación escolar, sino porque expresa la cosmovisión sobre el acto de educar desde la enseñanza contextualizada que posee el docente. De su amplitud o chiquitura para ver la realidad educativa dependerá la proximidad con la que el método pedagógico se acerque al sujeto-objeto de estudio. Una formación docente profunda y rigurosa y otra, corta, limitada y chucuta, mirarán cuestiones diferentes, porque uno de los enfoques acerca y precisa, y el otro, aleja y hace borrosa la mirada del profesor. No olvidemos que se observa con lo que se tiene en sus marcos conceptuales y contextuales.

Etimológicamente método significa camino y en su significación práctica se identifica con recorrer el camino y conocerlo aun cuando la travesía del camino no sea lo mismo que el conocimiento que se tenga de él. En la docencia el método se hace tangible, se visibiliza en la práctica pedagógica. El presente lo hará fáctico y dejará de ser un concepto para dirigir y presidir la acción educativa. Carlos Matus, el planificador chileno y de grata recordación en Venezuela señalaba, entre otras cuestiones, que sin método no se puede gobernar. El método permite planificar para que esta preceda y presida la acción educativa.

El método posee una constitución⁷, dispone de una mirada plural que visibiliza al sujeto aprendiente y ofrece una reflexión profunda sobre el deseo de



enseñar y poder hacer para que otros aprendan en la trascendencia. Se expresa como práctica que deriva en una teorización que luego se vuelve hacia la práctica para apropiarse de ella y poder explicarla porque se ha hecho comprensible y aplicable, por tanto, susceptible de ser comunicada.

El método en sus elementos constitutivos se *transfigura* permanentemente por la complejidad de la realidad del medio y la naturaleza evolutiva del sujeto aprendiente. Por eso el acto pedagógico realizado en circuitos de excelencia o de exclusión se asume en sus contradicciones, en sus formas de representación, de expresión comunicativa, en sus interrogantes y en sus respuestas.

El método expresa una cosmovisión sobre la sociedad, el ser humano, el conocimiento, la educación y la escuela. En tal sentido, es una elaboración singular para la *intervención pedagógica*, construida a partir de los dispositivos pedagógicos que el sujeto enseñante posee en sus marcos referenciales con su saber enseñante y con el equipamiento didáctico a su alcance.

El método no está fuera del sujeto enseñante, es decir, fuera de sí, es él mismo y se expresa en la relación pedagógica respetuosa con el sujeto aprendiente. El método, por tanto, es pensar, actuar, percibir, hacer e involucrarse militantemente con el otro en un acompañamiento observado desde una lejanía y una distancia necesarias que provoquen independencia y, a la vez, seguridad en el sujeto aprendiente; nunca ese *estar juntos* debe atentar contra la autonomía y la libertad del estudiante que es donde se forja su personalidad y su singularidad.

El método no es una construcción preelaborada, troquelada y aplicada escolarmente por uno mismo de la misma manera a otras situaciones, con otros estudiantes y en otros campos del saber; tampoco es reproducible por diferentes profesores. El método no es una proposición pedagógica intercambiable porque la mirada le dará el sello personal y profesional de quien lo posee. Su naturaleza no lo admite, el método no es, como ya se afirmó, un troquel que clona distintas situaciones para ser transferidas por otros.

El método al surgir de la comprensión de la realidad adquiere personalidad e irrepetibilidad por quien lo construye que, a su vez, es quien lo teoriza y le da pertinencia pedagógica. La transferencia mecánica

a otras situaciones escolares disímiles sería maquetear el acto pedagógico y teatralizarlo, por tanto forjarlo y desnaturalizar el momento del aprendizaje.

La construcción del método no se realiza desde la fragilidad conceptual ni del quebrantamiento de la emocionalidad. En ese proceso no se admiten quejaderas, lloriqueos, tampoco criticaderas, porque eso refleja incompreensión de su rol de educador e incapacidad para actuar. Un médico no llora en la dificultad del ejercicio de la medicina ni el arquitecto lo hace frente a las inclemencias y desafíos de la irregularidad topográfica de un terreno donde va a pensar y diseñar una casa. Ellos y otros profesionales proponen y resuelven, el buen educador, más todavía, debe hacerlo. Las limitaciones y las dificultades deben entenderse como obstáculos que impiden la ejecución de una propuesta didáctica, las cuales deben ser superadas a menos que sean de origen estructural. El deseo no es una orden ni el poder implica necesariamente realización de lo posible.

La docencia reducida al *cómo*, caricaturiza la enseñanza y simplifica el acto pedagógico a los aspectos estrictamente procedimentales del campo técnico-instrumental de la didáctica para la transmisión de unos determinados contenidos temáticos que han sido seleccionados para reproducirse, ignorándose el *quién* del proceso formativo: los sujetos enseñantes y aprendientes; el *para qué* y el *por qué* del acto educacional que dan horizonte a la mirada pedagógica y posibilitan descubrir el sentido y la significación de la docencia.

A este respecto, Larrosa (2000) nos señala que lo procedimental sin lo sustancial es vacío. Lo sustantivo es el criterio o última instancia para lo procedimental. Lo sustancial de la docencia sin lo procedimental es ciego, sin *cómo*, sin trayecto ni trayectoria.

Este trayecto que el autor ha recorrido a lo largo de este relato pedagógico revela su mirada sobre la **docencia en la trascendencia**, cuya escritura ha sido posible hacerla desde la experiencia y el saber que dan vida a la memoria. ©

* Licenciado en Educación. Profesor titular de la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes (ULA). Docente de pregrado y postgrado. Investigador PEI y PPI. Es director de EQUISÁNGULO, la revista electrónica iberoamericana de educación matemática, (2005) y edita en sus formatos impreso y digitalizado a EDUCERE, la revista venezolana de educación.



Notas

- ¹ El mismo DRAE en otras de sus acepciones, la identifica con el título o grado de maestro que confiere una facultad y con el cargo o profesión de maestro. En la religión católica, la autoridad en materia de dogma y moral la ejerce el Papa y las dignidades eclesiásticas.
- ² Se entiende como incondicionalmente cierta, necesariamente válida.
- ³ Vocablo sugerido por el autor para connotar el significado de un campo de intervención proveniente de la psicología que mira hacia la educación.
- ⁴ El recurso es una cosa, un objeto, un ente inanimado. El recurso al ser calificado como humano (recurso humano) desnaturaliza la esencia del hombre y la mujer y los convierte en instrumentos al servicio de alguien que opera como el propietario de su fuerza de trabajo y de su intelecto. Esta aparente construcción gramatical despoja al sujeto de su condición esencial y sustantiva y lo convierte en un adjetivo. Nunca el sujeto de humanidad será una expresión calificativa sino que es una entidad calificada por su naturaleza humana, y que habrá de disfrutar de los recursos, no al revés. Este discurso responde a la concepción neoliberal que convierte al ser humano en una mercancía más del mercado equivalente a cualquier recurso, bien sea, físico, financiero, eléctrico, alimentario, natural como el hierro el agua o el aire, desconociéndose el valor creativo y transformador que le define al sujeto en el mundo del trabajo y la cultura como ente transformador y dueño crítico de su ser.
- ⁵ Véanse los libros *Frankenstein educador* de Phillippe Meireiu y *Pedagogía, educabilidad y formación docente* de Armando Zambrano Leal.
- ⁶ Algunos indicadores de la manufactura de la docencia fraudulenta se expresan en los estudiantes en mayor o menor grado: presumir un saber no poseído, cortar y pegar saberes ajenos, disociar lo dicho con lo predicado, ocultarse en la rigurosidad inviolable de la formalidad o en la permisibilidad de la lenidad y la evasión, asumirse en la complacencia y complicidad toleradas, justificarse por el incumplimiento de las obligaciones, practicar el mínimo esfuerzo en el estudio y buscar el mayor beneficio en sus calificaciones sin importar el saber y su práctica, utilización de discursos genéricos, ambiguos y altisonantes, copiarse, etc..
- ⁷ Esa construcción está determinada por fuentes de naturaleza ontológica, epistemológica, teleológica, axiológica, comunicacional, afectiva y ecológica, que le dan consistencia y rigurosidad a la mirada y a la acción pedagógica.

Bibliografía

- Foucault, Michel. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets editores.
- Larrosa, Jorge (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación*. Universidad Central de Venezuela. Comisión de Estudios de Postgrado. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Meireiu, Phillippe. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona España: Editorial Alertes.
- Rivas, Pedro José. (2007). *La docencia desde la investidura y la impostura*. Conferencia escrita y presentada en los Programas de Profesionalización Docente de los Núcleos Universitarios de Mérida y Trujillo. Abril y Sept./2007. Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela. (manuscrito inédito).
- Zambrano Leal, Armando (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación docente*. Cali, Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano Leal, Armando. Phillippe Meireiu: Trayecto y formación del pedagógico. En Revista. *Educere*. Año 9 (30): julio-sept./2005.