ROLLO INTERNACIONAL

## Paz e integración:

Reflexiones en torno al rol de la docencia

Severo Cuba Marmanillo

## Sueños de paz y consciencia de la barbarie

Esta es una reflexión sobre la docencia frente a la construcción de una cultura de paz, entendida como el logro de una forma de convivencia solidaria entre nuestras naciones y en el interior de ellas. ¿Qué justifica esta demanda? No es una demanda gratuita. Está inscrita en la agenda del desarrollo social de la región. Un clima de paz, aunado a políticas de integración cultural, social y económica, es necesario para el establecimiento de un bloque regional en cuyo marco cada uno de nuestros países podrá enfrentar los retos de la mundialización económica y cultural. Resuena en esta agenda un viejo sueño, la utopía bolivariana de una gran nación al sur del continente. A pesar del tiempo no languide, más bien reaparece como un imperativo y condición para resolver los problemas del desarrollo humano en nuestras naciones. Es un sueño que se funda, tal vez inconscientemente, en la intuición de continuidad cultural común, la sensación de pertenencia a una tradición que, a pesar de los episodios de ruptura y quiebres de nuestra historia, permanece y nos vincula. Así, se configura ese doble sentido de los sueños, nos hablan de lo que hay en nosotros y de nuestros quereres para un hoy que quiere ser de paz y de bienestar para nuestra gente. Para este sueño, una vez más, se invoca a la docencia. ¿Qué puede hacer la docencia? ¿Qué se espera que haga? La educación, en cierto sentido, es un proceso por el cual las personas llegan a ser capaces de hacerse de un sueño propio, es decir, hacerse de significaciones sobre lo que son y quieren ser. Soñar y educar van juntos en el ejercicio de la docencia.

Entonces, educar sería ayudar a los otros a hacerse a una imagen de sí mismos que les permita imaginar y decidir qué ser. ¿Cuánta paz y cuánta violencia habita en nosotros? ¿Por qué queremos la paz como forma de vida? Son preguntas que la docencia propone a los sujetos en el proceso de educarse. Pero para que la docencia tome esta demanda en sus manos es necesario que interroguemos respecto del significado de esta invocación y sobre sus implicaciones en la configuración del pensar y el actuar de los docentes.

Un primer acercamiento consiste en identificar las condiciones históricas que han puesto en la mesa este sueño. ¿Qué tiempo es éste que ha traído el sueño de paz e integración como imperativo? Tal vez una respuesta a la afirmación de Giroux:

«Es un período desgarrado entre los estragos y los beneficios del modernismo; es una era en que los conceptos de ciencia, tecnología y razón se asocian, no sólo con el progreso social, sino también con la organización de Auschwitz y la creatividad que hizo posible Hiroshima. Es un tiempo en que el sujeto humanista parece haber perdido ya el control de su destino. Es una era en la que las grandes narrativas de emancipación, procedentes de la derecha o de la izquierda políticas, parecen compartir una afinidad con el terror y la opresión»<sup>1</sup>.

Lo que esto expresa es una gran desilusión: el conocimiento científico con todo el poder que parecía tener para llevarnos al progreso y la promesa de la Ilustración de crear un orden justo entre los seres humanos fundado en el poder de la razón, hacía de la modernidad la hora de la dicha entre nosotros. Pues esa modernidad tan prometedora nos ha llevado, por el contrario, a la barbarie. La barbarie habría que entenderse como una racionalidad de negación de lo humano en los otros2. Ante su evidencia, ante el horror de su poder, no podemos dejar de preguntarnos, ¿qué pasó? ¿Cómo es que de los logros más altos de la cultura humana han podido surgir seres crueles e indolentes frente al dolor del otro? La pregunta de fondo es, ¿qué hacer para evitar que este horror se repita y para que de los logros del espíritu humano puedan emerger seres diferentes, sensibles y capaces de poner su razón en la tarea de erradicar la irracionalidad de la barbarie?

En suma, se trata de superar estas circunstancias y cancelarlas como norma y forma de vida entre los seres humanos. Pero superarlo no es olvidarlo y suponer que no habitan más entre nosotros los factores, las creencias, los saberes y la educación que hicieron posible ese pasado. Se trata de «sacar a la luz los mecanismos que hacen a los seres humanos capaces de tales atrocidades; hay que mostrársela a ellos mismos y hay que tratar de

<sup>1</sup> Giroux, Henry A. (1997) Cruzando límites, trabajadores culturales y políticas educativas. Paidos, Barcelona, España.

<sup>2</sup> Lo humano aquí es entendido a la manera de Maturana, quien sostiene que antes que racionales, los seres humanos tienen que reconocerse en la emoción. Antes que fruto del uso instrumental de la mano, lo que ha desarrollado nuestro cerebro y nos ha constituido en seres humanos es el lenguaje, y éste ha sido posible en la emoción vinculante entre los individuos de la especie. Para Maturana «la emoción fundante del linaje humano es el amor» entendido como «el reconocimiento del otro como legitimamente otro». Es a partir de este reconocimiento (o de su negación) que se desencadena el proceso de racionalización en los sujetos. Así, lo humano sería lo afirmación de cada uno en el reconocimiento de los otros, la deshumanización (la barbarie) la afirmación de cada uno en la negación de los otros.

impedir que vuelvan a ser de este modo, a la vez que se despierta una consciencia general sobre tales mecanismos»<sup>3</sup>. Tal sería la tarea de la docencia, provocar el cuestionamiento general respecto de las formas en que la barbarie puede instalarse en la vida humana. Así, «La educación sólo podría tener sentido como educación para la autoreflexión crítica»<sup>4</sup>.

Siguiendo esta línea de reflexión, podemos decir que es la necesidad de una consciencia general sobre la violencia y la negación de los otros lo que hace volver la mirada de la sociedad hacia la educación como espacio en el cual se puede construir esa capacidad de «autoreflexión crítica» en los individuos. Es importante anotar aquí que lo que se impone a la docencia no es la prédica de un discurso de valores que constituyan un modelo de convivencia pacífica. La tarea consistiría en tornar significativo para y en las personas esta disposición de cuestionar y hacer evidente la existencia de la violencia en la vida privada y pública.

El imperativo planteado a la docencia desde este sueño de paz e integración es invitar a soñar haciendo consciencia de la relación entre la existencia de nuestros sueños y «el mundo grande y terrible» en el que hemos llegado a vivir. Miramos esos sueños como parte de la realidad, como construcciones elaboradas por las personas y que actúan en su vida práctica. Estamos aquí tomando una perspectiva no ingenua, que es parte de la ética del educar orientada a empoderar al sujeto que se educa, que «implica el compromiso de la educadora con la consciencia crítica del educando cuya 'promoción' desde la ingenuidad no se hace automáticamente» y que requiere la actuación del profesional de la educación. Por esto decimos que soñar la paz y tener consciencia de la barbarie son los dos lados de la misma luna, se trata de vivir a la luz de su lado brillante y de iluminar su lado oscuro. Este es el esfuerzo al que se convoca a la docencia.

## Tejiendo el hilo de Ariadna.

Para atender esta demanda, es necesario reflexionar sobre cómo se configura el ejercicio de la docencia. ¿Cuáles son los elementos que concurren para dar forma a las prácticas y a las imágenes sobre la docencia? Es como el hilo del que nos queremos agarrar para salir del laberinto. Los maestros estamos como Teseo en la

penumbra de un laberinto. Pero no tenemos una Ariadna que nos entregue el lazo que nos lleve fuera. La madeja no nos será dada. Habremos de hilvanarla nosotros mismos. Veamos entonces algunos hilos conductores para ir tejiendo una imagen de la docencia.

## Primer hilo: la crítica y la recreación de la cultura.

Juan Dumont, maestro y sacerdote, es asesor de los Equipos Docentes del Perú (EDOP). En una sesión de trabajo sobre educación popular, afirmaba que el docente tendría que imaginar a los niños como a las madres que llegan del mercado con sus bolsas llenas de cosas (aunque ciertamente es cada vez más difícil llenarlas) y que una vez en sus cocinas se ponen a ordenar lo que traen según el uso que han de tener. El o la docente tendrían que recibir a sus niños que llegan con sus canastas llenas de cosas, de experiencias, de emociones, de tensiones, de deseos, y ayudarles a sacar estas cosas e intentar ordenarlas. Y en esto consistiría el trabajo docente, conducir respetuosamente a los educandos a resignificar el material cultural que traen de sus vidas. A esto Pérez Gómez llama una «didáctica de la reconstrucción social de la cultura»

Siguiendo esta perspectiva, la educadora o el educador realiza su trabajo como proceso de crítica y recreación de los elementos culturales que configuran la escuela. Estos elementos culturales actúan desde dentro y desde fuera de ella. Se trata de identificar estos elementos que actúan como paradigmas del trabajo pedagógico, de organización de la escuela y de proyección de ésta en la comunidad. Esto es lo que encontramos, por ejemplo, en la presencia de formas militares en el funcionamiento escolar. En el trato de la disciplina, por ejemplo, respecto de la cual hay poca reflexión pedagógica y mucha acción de carácter policial. Encontramos que los estilos de gestión en las escuelas están marcados por lógicas jerárquicas propias de organiza-

<sup>3</sup> Adorno, Theodor W. (1998) La educación después de Auschwitz. En: Educación para la emancipación. Ediciones MORATA, Madrid, España.

<sup>4</sup> Ídem

<sup>5</sup> Se trata de una frase recurrente de Antonio Gramsci, mencionada por Guival/Ibañez.

<sup>6</sup> Freire, Paulo. (1997) Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores, México, México.

ciones castrenses<sup>7</sup>. Los conceptos de autoridad y de disciplina con que los docentes actúan en la escuela se fundan en la necesidad de control sobre los estudiantes antes que en sus necesidades de aprendizaje. Honor, símbolos patrios, obediencia y respeto al superior son valores de los ejércitos. Pero la naturaleza del ejército es diametralmente opuesta a la de la escuela. En el ejército hay un principio nítido de jerarquía que se funda en la necesidad de hacer operativos al conjunto de sus miembros de acuerdo con las decisiones tomadas por uno de ellos. Las decisiones no se discuten. El soldado está hecho para cumplir órdenes. La escuela es, por el contrario, el lugar de la discrepancia, antes que

aprender la obediencia y la sujeción a las órdenes el estudiante tiene que aprender a pensar por sí mismo, a declararse irreverente a toda forma de imposición de ideas y normas, a aprender la responsabilidad a través del ejercicio de su libertad. Se espera que el docente cumpla un rol de servicio al proceso del estudiante, de acogimiento y de promoción de su pensamiento y su dignidad. Por el contrario, sujeta al paradigma militar, se establece una relación con el estudiante donde hace las veces del soldado sujeto al superior o del delincuente sospechoso de desorden v resistencia al orden de la escuela. La escuela y la docen-

cia que actúan de este modo tendrían que trabajar respecto de esta forma de acción sobre los niños y su efecto en la formación de una moral autónoma. Al traer al funcionamiento de la escuela otras formas culturales de organizaciones diferentes, se enajena a la escuela de su sentido propio. Los ejércitos son organizaciones destinadas a la guerra, al ejercicio de la violencia. La escuela, en cambio, está destinada al florecimiento de la personalidad de cada ser humano y de su capacidad de convivir solidariamente con los otros. ¿En qué medida puede una escuela preparar para orientar la vida

hacia la convivencia si está dominada por la presencia cultural de organizaciones destinadas a la barbarie?

Existe el criterio de tornar sublime la imagen del guerrero. La docencia tendría que criticar estas visiones. En la ciudad de Lima, un muchacho de no más de 14 años explicaba a un reportero que la herida de bala recibida en un encuentro con otra pandilla en el distrito de Surquillo<sup>8</sup> era una herida de guerra, una medalla, una prueba de su honor, el símbolo de su heroísmo. Una bala disparada posiblemente por otro niño de esa misma edad y que podía haberlo matado era sublimada con la metáfora de la guerra. Si los adultos glorificamos la guerra y la muerte con el membrete de heroísmo, ¿qué

podemos argumentar contra estos chicos que dicen defender sus territorios? Sin embargo, estas creencias son parte sustantiva de la cultura de nuestras comunidades; hay una larga historia detrás de ellas, las personas han moldeado sus identidades colectivas asumiéndolas como valores indispensables para pensarse como comunidad y nación. El maestro participa de esto. En ese sentido, hacer crítica de la cultura para recrearla es un acto de autenticidad difícil de asumir. Lo mismo si el objeto de crítica es la cultura militar u otras formas de pensamiento que suponen la superioridad de unos y la sumisión de otros, sea por razones de au-

toridad, de fuerza, de condición social o por acceso al conocimiento. En este sentido, hacer crítica y recreación cultural quiere decir provocar procesos desde la vida de los estudiantes para la reflexión y la comprensión de su cultura de modo que no sean sujetos de adaptación, sino de reconocimiento como sujetos capaces de replantear su tradición y crear una cultura según su época.



Mora Lorenzi, Magaly. (1997) Avances de investigación sobre liderazgo y gestión en las escuelas. Documento interno, Tarea, Lima, Perú.

<sup>8</sup> Distrito de Lima, población de clase media y popular.

Segundo hilo: una docencia constructora de la pedagogía.

La docencia supone un saber diferenciado y específico que se construye en la reflexión crítica de la práctica docente. Tal perspectiva supone un profesional autónomo con capacidad y facultad para decidir sobre el proceso pedagógico que comparte con sus estudiantes. Tal visión, deseable necesariamente, no podría por sí misma justificarse, requiere tomar en cuenta el ejercicio crítico sobre las condiciones del ejercicio docente. La observación al maestro operativo, al rol aplicador de políticas curriculares pensadas desde el sistema resulta una observación válida.

Hay quienes han planteado el problema no sólo como un asunto de negación del estatus profesional de la docencia, sino que la propia configuración del sistema establece, necesariamente, límites para las finalidades del trabajo docente. Martínez Bonafé<sup>9</sup> considera necesario hacer un análisis del trabajo docente como eso: trabajo. Y desde este punto, recuperando una reflexión sobre la naturaleza del trabajo en una sociedad de mercado, entender que el ejercicio docente participa de la existencia del trabajo bajo la forma mercancía. El maestro resulta en un asalariado y en tal condición su autonomía es relativa al grado en que la sociedad tenga en la adquisición de esa fuerza de trabajo el elemento eficaz para el control del trabajo docente. En estas condiciones, el «maestro mercancía» se encuentra sujeto a la lógica general del sistema, aun cuando el sistema propone medidas de «innovación» y el maestro se suma a ellas. Ciertamente que Martínez Bonafé no pretende que este planteamiento agote la complejidad de la realidad docente. Su intención sería hacer énfasis en los condicionamientos que afectan el ejercicio de la docencia, a fin de insistir en la necesidad de operar transformaciones en el nivel macro del sistema educativo.

Por otra parte, en la reflexión sobre la condición de la docencia, es necesario pensar sobre lo contradictorio del hecho de que la misma sociedad que valora la educación es la misma que no presiona sobre la necesidad de aportar al desarrollo del magisterio. Aquí solamente queremos anotar la necesidad de investigar sobre el conjunto de valoraciones existentes en la sociedad respecto de la docencia, que de un modo u otro esta-

rían configurando la profesión. Aunado a esto, también indagar sobre la propia autopercepción docente.

Compartimos la consideración de que la docencia tiene que ser revalorada y, en ese sentido, apuntar a una imagen del docente como aquel que hace y piensa sobre la educación que realiza. De una larga data interdisciplinar, la pedagogía requiere tener en la docencia a los actores cotidianos de su desarrollo.

Tercer hilo: la docencia como constructora de institucionalidad democrática.

La vida institucional de la escuela es parte del ejercicio profesional docente, de su pensamiento y de su actuación. No sólo se juega la calidad en las aulas con el trabajo de cada maestro. Existe una práctica docente contextualizada por la cultura institucional. La comprensión de lo que ocurre en el aula no puede prescindir del contexto institucional de la escuela. Así, la escuela como cultura, es parte necesaria de la reflexión y de la actuación docente. La vida de la escuela tendría que ser sometida a la crítica en tanto forma de convivencia en comunidad, particularmente en relación con la tenencia y uso del poder. Habitualmente autoritaria, la escuela requiere ser reconfigurada. Se trata de descentrar la escuela y de reorganizar la forma en que se ejerce el poder. Este proceso es complejo. Los equipos de docentes tienen que tener el espacio necesario para actuar en esa reconfiguración. En ese sentido, la experiencia de construcción de PEI se constituyen en dinámicas que acercan a los docentes, brindan espacios para la reflexión colectiva y permiten la problematización de lo instituido en la escuela. Pero además, esta reconfiguración de la escuela cuestiona su relación con la sociedad. Se trata de recuperar el sentido social de la escuela. Una escuela que responde a la comunidad de la que forma parte, que se integra y es parte de su vida y que aporta desde su rol cultural a la generación de formas de vida superiores. Puesta de cara a la comunidad, haciéndose responsable de la dimensión educativa, la escuela autónoma se constituye en un factor del desarrollo social.

<sup>9</sup> Martínez Bonafé, Jaume. (1998) Trabajar en la escuela, profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Miño y Dávila Editores, Madrid, España.

Un proceder crítico en cada uno de aspectos aquí presentados es el que posibilitaría hacer cambios en la escuela. Una tarea necesaria es levantar la información y interpretación de las formas que hoy existen de ejercer la docencia en las escuelas.

En la construcción del sueño de paz e integración, la docencia tendrá que aportar su ejercicio crítico, sobre todo de sí misma, como forma de poner en evidencia los recursos sutiles de la barbarie, que hoy no sólo recurre al temor sino también a la seducción. La fascinación es la forma en que la sociedad de la barbarie anula la capacidad crítica de los individuos. Tomados por ella, los individuos están propensos a la manipulación. Los educadores y las educadoras también participan de ese temor y de esa fascinación. El trabajo pedagógico de hoy, casi obligado por el sistema, se encuentra en la necesidad de aplicar procedimientos de la escuela activa habiendo sido formados en una pedagogía frontal. Lo que hemos podido ver es mucha actividad y poca reflexión critica.

Efectivamente, ocurre esto en la escuela, se realizan dinámicas activas, pero carentes de sentido para los maestros, para ellos deviene en una rutina más que deben aprender hasta que lleguen nuevas directivas planteando nuevos enfoques pedagógicos. ¿Qué papel desempeñaron los maestros en este proceso? ¿Podemos creer que sin protagonismo, sin autonomía, nuestros educadores pueden educar para la autonomía? ¿Podemos creer que sujetos a un sistema que no los reconoce en su condición profesional, sometidos al estrés de una labor bajo control burocrático, pueden los docentes educar para la convivencia?

Cuando se invoca a la docencia, las personas concretas que deben responder ese llamado se encuentran

en este entramado complejo. La realidad de sus respuestas y sus compromisos tienen que ser leídos desde esta circunstancia. Es posible este rol activo de la docencia en la construcción de la paz y la integración. Pero no podemos pretender respuestas que descansen en un voluntarismo que, sublimado, podría significar enmascarar el carácter estructural de la situación de la docencia. También aquí el sueño de un ejercicio profesional pleno de la docencia supone una reflexión crítica de los elementos sistémicos y culturales que configuran la docencia hoy y la atrapan en un rol secundario. Tenemos el reto de producir un programa para el desarrollo de una docencia plena capaz de orientar su labor teniendo como horizonte la paz, la democracia, la integración y el desarrollo equitativo de la América andina. Y enfrentar este reto supone que los docentes generen sus propios espacios de encuentro y reflexión. La experiencia en nuestros países y en otras latitudes muestra que es en la medida en que el magisterio, en colectivo, toma en sus manos la reflexión de la pedagogía, se fortalece su condición profesional, la legitimidad social de la profesión y su capacidad de ser reconocidos como interlocutores válidos de las políticas educativas. Un magisterio que piensa su quehacer se torna significativo en la vida política y social de su país, afirmado en su rol de educadores autónomos, dando vida a movimientos de renovación de la educación, creemos que la docencia puede ayudar a tejer, en diálogo con la sociedad, ese lazo que nos saque del laberinto de la barbarie y nos permita sentirnos capaces de construir ese sueño de ser países integrados donde nuestros hijos puedan crecer en sociedades de Paz, es decir, de convivencia humana solidaria.

