

LA ACCIÓN EDUCATIVA: UNA DISCIPLINA PROFESIONAL (El educador como Profesional)*

INTRODUCCIÓN

UNA ANÉCDOTA

Nació en una familia de clase media baja semi-rural. Sus padres y hermanos lo recibieron con un poco de “resignación cristiana”, pero, sin duda, con mucho amor. Le dieron un nombre para diferenciarlo de sus once hermanos. El chico aprendió a responder a él, a sentirse cómodo con él, a integrarlo positivamente a su estructura afectiva y a hacerlo parte esencial de su identidad. Construyó una imagen subjetiva e intersubjetiva asociada ineludiblemente con su nombre.

Soñó que sería médico. Pero, al culminar sus estudios en la escuela primaria, sintió el impulso de ingresar (e ingresó) a un seminario menor, para iniciar la carrera sacerdotal. Tres años después, desistió. Pasó a un colegio laico, para culminar su bachillerato. Por su cerebro pasaron las ideas de ser médico o abogado y hasta (en una pasión de un mes) oficial de marina. La primera idea le venía de los sueños de la infancia; la segunda, de sugerencias de sus antiguos maestros del seminario; la tercera, de unos carteles que habían sido fijados en los muros del colegio. Ninguna era realizable.

Nunca deseó aquel adolescente llegar a ser maestro. Hasta sonrió socarronamente cuando su profesor de Historia, en un arranque de impaciencia por algún insignificante acto de indisciplina de su alumno, exclamó en tono amenazante: “¡Oviedo, ya lo he de ver enseñando!”

Para aquella época — años 50 —, nuestro país escaseaba en maestros profesionales. El gobierno nacional creó una serie de estímulos para formarlos. Aquel bachiller desorientado y carente de recursos económicos para costearse una carrera halló una salida en su ingreso a la Universidad Pedagógica de

*Presentado en la Feria de la Educación siglo XXI. MEN-ICFES, Bogotá, 1999.

Colombia (Tunja). Ésta le concedió beca de matrícula y de sostenimiento. La profética sentencia del antiguo profesor comenzaba a hacerse realidad, en contra de la voluntad del becario.

La “conversión” del reacio en un amante de su oficio se inició justamente el primer día de su vida universitaria, en la portería de la UPC, cuando el portero y jefe de los trabajadores, Eduardo, emitió el más contundente de los argumentos: “Buenos días, **profesor**. Permítame ayudarle a instalarse en el dormitorio”. Y continuó cuando los empleados que atendían a los universitarios en el comedor (¡cómo olvidar a Emeterio Paipilla!) insistían en el mismo argumento: “¿Cómo ‘estima’ los huevos, **profesor**?” Como ocurrió con el nombre para el niño, el permanente trato de “**profesor**” fue dejando la más profunda huella en cada uno de quienes nos formamos en el eternamente añorado ambiente de la Universidad Pedagógica de Colombia. Nuestros corazones vibraban con fuerza ante el honroso futuro título de **Licenciado**, que indicaría que estábamos formados en un campo profesional joven pero de trascendencia social. Allí aprendió el joven “catedrático” (así reza el gigantesco diploma) a amar su profesión y sentirse orgulloso de ella.

VOCACIÓN

Con esta “confesión” introductoria, deseo plantear un problema sustancial (aunque no central) para el tema que nos ocupa. Es la idea de **vocación**. Sin ánimo de entrar en disquisiciones interminables, afirmo que la vocación **no es** el impulso inicial que nos mueve a prepararnos para ejercer algún oficio. Estoy convencido de que la vocación **es** el llamado de la vida que nos coloca en unas circunstancias históricas en las que asumimos una responsabilidad y nos entregamos a ella con amor, generosidad y responsabilidad. Si nuestros deseos y el llamado de la historia coinciden, tanto mejor. Pero nuestro éxito integral —en el que se incluye nuestra felicidad— no depende de “hacer lo que queremos, sino de querer lo que hacemos”. (Esto lo leí en alguna parte, atribuido a León Tolstoi)

No debe preocuparnos, entonces, que jóvenes que llegan a las universidades a adelantar estudios en carreras docentes no deseen, de entrada, convertirse en educadores. Lo que sí es alarmante y descorazonador es que, una vez abocados a la realidad educativa del país, ya como docentes, caigan en la apatía y en la inconsciencia absoluta de sus responsabilidades profesionales. No podemos olvidar que el deseado mejoramiento de la calidad de la educación en nuestro país dependerá, en gran medida, de que los educadores asuman su

compromiso en conciencia y de que aprendan a disfrutar honestamente de ese llamado de la vida.

Reflexionemos, ahora, un poco sobre la acción educativa, su motivación y conciencia.

MOTIVACIÓN Y CONCIENCIA

Una acción es un evento, cualquier acontecer, realizado por un agente, que es un objeto animado. Aquí nos interesan las acciones ejecutadas por seres humanos. Veamos.

Toda acción humana ocurre en circunstancias históricas específicas, se rige por alguna concepción ideológica, filosófica o práctica de la vida, y obedece a una motivación (impulso y meta) psicosocial compleja de la que el agente puede ser consciente o no. (Cf. Oviedo, 1986). Puede darse la acción por el placer de la acción misma. O por la necesidad física o psíquica del agente. O para satisfacer una necesidad afectiva o económica o interactiva o cognitiva. O por pulsiones incomprensibles.

Una de las acciones humanas es la **acción educativa** — más adecuadamente concebida como **inter-acción y transacción** (Cf. Federici et alii, 1984; Baena, 1987a y b; Bustamante, 1987 y 1997). Reviste un carácter cultural especial, pues trasciende los límites de la individualidad, de diversas maneras: en ella se generan sentidos culturales, se transan saberes, se produce conocimiento, se imprimen valores culturales, se moldean personalidades, se autotransforma el agente educativo y se propicia la transformación de otros. Por consiguiente, de ninguna manera puede pensarse como una acción inconsciente movida por fuerzas involuntarias o ahistóricas; o realizada exclusivamente para la satisfacción de las necesidades económicas esenciales e inmediatas del agente. Se puede llegar a la universidad sin conocimiento de causa. Pero no se puede ejercer la acción educativa sin conciencia plena o, al menos, parcial.

Poco a poco, nuestra sociedad colombiana ha ido comprendiendo que el proceso educativo no puede improvisarse. Que la educación formal de nuestros hijos requiere ser pensada como una disciplina profesional (necesariamente deliberada) y que, por consiguiente, no puede entregarse en manos improvisadas. Esta necesidad ha llevado al sistema educativo universitario a la creación expansiva de programas de formación de docentes profesionales. Pero, irónicamente, con esta proliferación, hemos ido perdiendo de vista la misma calidad de la acción educativa que la sociedad reclama.

Por lo anterior, aun a riesgo de ser redundante en el tema, deseo plantear una reflexión que reitera la invitación a tantos colegas que se inician en la labor educativa (o que de tiempo atrás han llegado a ella por accidentes de la existencia) a recorrer el camino de construcción de una **conciencia profesional**. Para esta reflexión, examinaré dos aspectos complejos que son fundamentales para articular una visión organizadora de la acción educativa como disciplina profesional:

- a) características de cualquier disciplina y profesión; y
- b) concepción de la acción educativa como proyecto ético y afectivo.

CARACTERÍSTICAS DE CUALQUIER DISCIPLINA Y PROFESIÓN

Una disciplina y una profesión bien pueden pensarse como dos aspectos diferentes de la actividad humana. La primera, por ejemplo, puede desarrollarse como una salida personal en la búsqueda del conocimiento. En tal sentido, el sujeto tiene un compromiso consigo mismo: con sus propios intereses intelectuales, con su pasión cognitiva, con las posibilidades prácticas que para él tiene su trabajo. Naturalmente, dado que el intelectual es ineludiblemente un ser social, participa activamente en una comunidad disciplinar: apoya su producción en el trabajo de otros, comunica su trabajo a otros y se beneficia del debate con sus pares. La segunda, la profesión, por otra parte, reviste una naturaleza totalmente socializada: es una actividad destinada al servicio de los demás, a la solución de problemas del conglomerado. Además, es controlada (al menos en teoría) por el poder estatal. La actividad profesional está reglamentada y requiere de una preparación agenciada por la universidad.

Ahora bien, tomando como fundamento las ideas de Charum (1990: 169), citado en Muller de Ceballos, Ingrid et alii (1991: 18), es posible establecer que las dos comparten un buen conjunto de rasgos:

[Ha definido] "su propio conjunto de objetos o problemas de investigación que le[s] es pertinente, sus modos de acceso al conocimiento y su forma de validación; su cuerpo teórico fundamental, al que es posible referirse cuando se debe dar el fundamento de lo que se conoce, de lo que se afirma, de lo que se indaga. El grado de desarrollo de una disciplina o profesión tiene que ver con la conciencia, por parte de quienes están comprometidos con la disciplina o profesión, de la existencia de ese núcleo básico disciplinar integrado por los elementos citados anteriormente".

En este punto, puede apreciarse con claridad que disciplina y profesión pueden llegar a una fusión perfecta, ya que, por una parte, comparten rasgos

esenciales; y, por otra parte, en virtud del desarrollo ocupacional y la distribución social del trabajo, la labor intelectual (o disciplina, tal como las ciencias naturales o las sociales) pasa a ser una profesión culturalmente importante. Y el mismo ejercicio profesional (tal como la acción educativa) pasa a ser objeto de investigación, de reflexión o de disciplina. De aquí que yo haya preferido referirme a la “acción educativa” como *una disciplina profesional*.

Las disciplinas y profesiones, a pesar de ubicarse en un continuo del conocimiento y de la organización socio-económica universal o regional, tienden a disgregarse en su quehacer cotidiano. Pero en la medida en que el conocimiento teórico se aplica a la transformación de la realidad, en servicio de las comunidades, se hace necesaria una integración de los saberes (teóricos y experienciales), pues sólo así los problemas enfrentados pueden recibir un tratamiento culturalmente adecuado.

En consecuencia, tenemos aquí una característica adicional: en tanto que los constructores de teorías disciplinares profundizan en campos específicos del conocimiento, los profesionales serios (valga la redundancia inferencial) al servicio de la solución de problemas psico-socio-bio-físicos convierten su acción en “objeto de disciplina” y buscan enriquecer la visión, la calidad y la eficacia de su oficio en un enfoque pluridisciplinar.

ACCIÓN EDUCATIVA COMO PROYECTO ÉTICO Y AFECTIVO

Es aquí, justamente, donde entra en juego la educación. No es arriesgado afirmar que es la educación el campo de acción más complejo de toda la actividad humana, ya que se trata de formar sujetos sociales productivos. Buscamos con ella que los miembros de nuestra sociedad sean personas adaptadas a nuestras prácticas culturales pero que, igualmente, puedan crecer como seres libres y autónomos que estén en condiciones de aportar a los procesos de cambio necesarios, de una manera racional y civilizada. Queremos ciudadanos que contribuyan al crecimiento armónico de nuestro país y de la convivencia universal, y que sean poseedores de una estructuración integral en sus dimensiones corporal, cognitiva, interactiva, ética y estética.

El alcance de la interacción educativa como formadora de sujetos sociales toca al mismo profesional de la educación, a quien (haciendo un elemental juego de sincretismo morféxico) le vendrá bien devenir en un “**educador**”:

un ser humano que es coagente interactuante con sus alumnos
(por consiguiente: “**educador**”);

alguien que se está formando permanentemente (por tanto: “**educando**”);
una persona sencilla y humilde que honestamente reconoce los aspectos
anteriores (en consecuencia: que tiene “**candor**”).

Es esta concepción la que me lleva a plantear la acción educativa, en lo que tiene de forma de vida productiva, como un proyecto ético y afectivo que el educador profesional adopta y con el que se compromete, en su calidad de ser social integral o en vías de serlo. Inmerso en unas circunstancias históricas aceleradamente cambiantes, adquiere, con todos los conflictos inherentes, un conjunto de compromisos ineludibles en los órdenes social, profesional y socio-afectivo.

Hagamos un rápido análisis de éstos, bajo la influencia de muchos pensadores de la educación tales como Mario Díaz (1996 y 1997), Antanas Mockus (1997), Alberto Martínez B. y María del Pilar Unda B. (1996), Ingrid Muller de Ceballos y otros (1991), y otros tantos cuyos nombres se me escapan.

COMPROMISO SOCIAL

TRANSMISOR DE CULTURA

El educador es producto de una cultura particular o de una mezcla de culturas. En tal sentido, no le es dado escapar a su llamado. De hecho, es un agente transmisor de su cultura (o interculturalidad). Transmisor, no tanto en el sentido de que trate de comunicar explícitamente e imponer como discurso intelectual la visión del mundo que él ha tejido a través de sus prácticas culturales previas, sino, más bien, en la medida en que su forma de interactuar lo revela.

Como la de cualquier profesional, pero con el agravante de que la suya reviste el carácter de cuasi-modelo para sus alumnos, la personalidad del educador está estructurada a través de los sistemas semióticos integradores de la respectiva cultura. Toda su acción es simbólica, y está regida (recuérdese a Bernstein, 1983, 1985, y otros) por los códigos legitimados en su contexto social. Habla un idioma (o varios idiomas) que recoge(n) el acervo de la cosmovisión del respectivo grupo; utiliza sociolectos representativos de su región y clase social. Construye sus discursos adecuados al contexto y a sus interlocutores. Ha asimilado formas de interacción apropiadas para la ejecución del trabajo. Realiza actividades lúdicas individuales o colectivas que se enmarcan en las prácticas de su entorno.

Adicionalmente, el papel transmisor de cultura se conforma en el hecho de que el educador es representante legítimo del Discurso Oficial y, en consecuencia, vela porque sus educandos puedan tener acceso a desarrollos

cognitivos, efectivos y sociales que les permitan ampliar su reducido bagaje cultural y aproximarse a una cultura global que les ofrezca mejores perspectivas de vida.

En esta situación de transmisión, es posible que el educador deba enfrentar algún tipo de conflicto debido a las diferencias que puedan existir entre las prácticas del educador, las que son impulsadas a instancias del discurso oficial, y las que son propias de la comunidad. De aquí surge la necesidad de que el maestro se aproxime al contexto cultural de la escuela y al de la comunidad en la que ésta se encuentra, con un conocimiento previo de la situación, o con el propósito y el plan de acción que lo lleven a tal conocimiento. Y que enfoque su proceso pedagógico en torno a respetuosas estrategias de negociación interactiva que permitan un creativo acercamiento de los mundos en posible conflicto. De lo contrario, más que un transmisor de la cultura nacional, será un generador de dificultades.

INTEGRADOR DE ESCUELA Y ENTORNO

Por otra parte, la acción del educador ha estado fuertemente enmarcada en el contexto escolar, con indiferencia hacia el entorno social de la misma escuela o hasta en detrimento del mismo. Tal es el caso que hubo un momento en que el mundo exterior y el mundo interior de la escuela llegaban a un punto de colisión o de ruptura. Todo, sin lugar a dudas, en perjuicio de la formación de los alumnos.

La tendencia actual es la de buscar la integración de la escuela con la cultura del medio; es el compromiso de brindar apoyo a la comunidad y recibir el aporte formativo cooperado de ésta. Es hallar en el educador un agente de cultura pedagógica que entiende que la educación no es exclusiva del aula o del contexto escolar sino que es una relación de interacción que opera en un continuo comunidad-escuela; y que en esta interacción todos aprendemos de todos, para beneficio propio y de los asociados.

Esta situación es aparentemente más fácil de lograr en el contexto universitario, en el que los educados ya han culminado una primera etapa de decantación del proceso de aproximación al mundo intelectual. Sin que se haya dado una total integración de los dos universos, los estudiantes están atravesando por un proceso en el que se ven enfrentados a un futuro ocupacional inmediato que debe llevarlos a integrarse a ese mundo exterior.

Por otra parte, las universidades se han visto forzadas a buscar una cierta simbiosis económica con la empresa privada y prestan servicios de asesoría en

beneficio del desarrollo científico y técnico de sus asesorados. Es una integración a medias, pues no se trata realmente de una mutua labor cultural sino de unos contratos de conveniencia.

El posible conflicto para el educador profesional se presenta, más que todo, en el nivel de la educación básica. Allí es fácilmente observable el desequilibrio que existe, en la mayoría de los casos, entre la visión académica (o pseudoacadémica) de la vida, proyectada por los educadores, y la apremiante necesidad de supervivencia de los miembros de la comunidad. En los colegios oficiales, especialmente los ubicados en sectores económicamente deprimidos, difícilmente se observa esa integración de los dos mundos; por el contrario, muchos docentes tienden a distanciarse socialmente tanto de sus alumnos como de la comunidad de donde éstos provienen.

La solución requiere de maestros tosudos, que lideren lo aparentemente iliderable; que convoquen a la comunidad para desarrollar actividades que beneficien el nivel cultural general y que aporten soluciones mancomunadas a muchos problemas — tales como los de inseguridad y de consumo de drogas — que, de otra manera, son insolubles.

APERTURA MENTAL

Los prejuicios de clase, raza o género; los complejos de superioridad o inferioridad intelectual o social frente a los estudiantes o frente a otros profesionales; los juicios obtusos y arrogantes frente al trabajo propio o al de los asociados; la falta de respeto por la diferencia del otro; el desconocimiento de los intereses, ritmos y las estrategias de aprendizaje de los alumnos; la ceguera mental frente a posiciones teóricas desconocidas o que ponen en tela de juicio la seguridad del saber del docente... son algunas de las actitudes psicosociales que más daño han causado en el proceso educativo colombiano. Pues es de aquí de donde surgen, además de los malos tratos a los estudiantes, las cerradas posiciones intelectuales y profesionales que conducen a la imposibilidad de constituir grupos armónicos o, mucho menos, equipos de trabajo.

Estas actitudes, con sobrada razón, se convierten en blanco del Discurso Oficial en nuestro país. En esta tónica de cambio hacia lo positivo, corresponde al educador profesional adelantar la acción educativa para abrirse a un mundo más respetuoso, más solidario con los demás, y más receptivo al conocimiento y a la transformación social.

Los conflictos, para el educador, existen en la medida en que los viejos estereotipos subsistan en muchos docentes de diversos niveles. La lección que nos deja la historia de la educación es muy clara:

Los países no cambian en virtud de las buenas o malas intenciones de quienes ejercen el poder; ni las prácticas y competencias (i.e. las estructuras cognitivas) de las personas, en su cotidianidad, cambian por la fuerza de las leyes y los decretos. Se pueden reglamentar procedimientos para actuar frente a las autoridades respectivas o para presentar proyectos o informes o todo lo que se quiera; pero jamás se puede decretar un cambio de personalidad de ninguno de los ciudadanos: este sólo ocurre por un proceso interno del sujeto.

Entonces, la solución debe venir de un trabajo serio de reflexión y de apertura mental de cada uno, y de la voluntad de ser parte del proyecto de construcción de un país nuevo, de ciudadanos abiertos al conocimiento y a las diversas e inevitables –pero valiosas– diferencias individuales y sociales; de un país creativo y amable para nosotros y para las nuevas generaciones.

CRÍTICO TRANSFORMADOR O INICIADOR DE CULTURA

No tenemos una patria que permita el acceso de todas sus gentes a los más excelsos niveles de la cultura universal. Tenemos, en cambio, unas prácticas culturales que arrasan día a día los valores positivos que permiten la plácida vivencia, la convivencia, y hasta la misma supervivencia. Corresponde a los agentes educativos conocer las causas de tales comportamientos, plantear la crítica que oriente la transformación de esas prácticas, y retomar el momento perdido.

El posible conflicto, para el educador, surge de una cierta posición pesimista o escéptica generalizada, avivada por las amenazas a la integridad de los críticos, que lleva al temor y a la inacción. La solución no es sencilla, pues nuevamente estamos frente al problema de las estructuras de personalidad. Pero en algunos sitios, en este mismo momento, comienzan a surgir voces jóvenes y optimistas, seres laboriosos creadores de cultura que irradian su energía positiva. Seguramente su acción educativa avanzará.

La labor es ardua. Si no la comenzamos pronto, nunca podremos recoger los frutos; pero ni siquiera podremos reclamar el mérito de haber sembrado la semilla. Ni nos quedará la satisfacción de haberlo intentado. Es hora de volver a predicar y practicar aquellos valores que hemos descartado: la honestidad, la justicia, el respeto, el valor de la persona por sobre todos los valores económicos, la solidaridad racional, el cultivo de la espiritualidad, el trabajo honrado, la

formación académica y profesional responsable, el cultivo de las bellas artes, la práctica leal del deporte, y tantos otros valores que posibiliten la convivencia ciudadana.

COMPROMISO PROFESIONAL

Aunque es imposible pensar al educador sin la presencia del educando, para poder hacer un recorrido metodológico me centraré en aquél como objeto de análisis. Veamos.

Como ya lo afirmé en la Introducción de este ensayo, no es posible pensar la educativa como una acción inconsciente, pues son muchas las dimensiones individuales y sociales que están en juego. No hay espacio para la improvisación. En consecuencia, en esta concepción de la acción educativa como un proyecto ético y afectivo, el núcleo del compromiso para el agente es la conciencia de su profesión. Lo que significa tener siempre presente su propia integralidad como sujeto cognitivo, interactivo, y re-creativo.

Examinemos brevemente algunos de estos rasgos esenciales del educador profesional.

AUTOCONSTRUCCIÓN-AUTONOMÍA

Nadie puede aprender por nadie. Cada sujeto cognoscente recorre su camino, elabora sus esquemas (guiones o libretos) mentales, los reelabora cuando es necesario, los olvida temporalmente, los recupera en algún momento importante, los reexamina en sus momentos críticos, y avanza o retrocede según la estrategia personal más satisfactoria. En este recorrido, el ser pensante aprende que —no obstante que recibe el aporte de sus asociados— sólo él es responsable de su conocimiento y de su acción. Se autoconstruye y conquista su autonomía.

Nuestra práctica educativa tradicional ha marchado en contravía de estos elementales principios “naturales”. Nuestros docentes han sido llevados (y, a su vez, llevan a sus alumnos) a un excesivo estado de dependencia. Siempre ha sido más cómodo para todos tener a quién responsabilizar de nuestros fracasos y limitaciones: al jefe, al supervisor, al compañero. Siempre la excusa: “es que el sistema...”, “es que el profesor no nos dijo...”, “es que eso no está en el libro”...

El educador profesional moderno indaga, reflexiona, se informa, asimila los saberes fundamentales del campo de conocimiento específico que le interesa y le atañe en la división del trabajo intelectual, cuestiona, pone en crisis su

modelo teórico si no le da respuestas satisfactorias, problematiza su propia función de educador para comprender con más claridad lo que ella significa, y trata de innovar.

En otras palabras, el educador profesional es un estudioso que conoce sus limitaciones, y busca superarlas a través de la asimilación de saberes compartidos por su comunidad académica, como también mediante su propia generación de conocimientos en la investigación. Mantiene su actitud de aprendiz permanente y agudiza su espíritu de observación; se apoya en su propia experiencia cultural; refina su capacidad descriptiva y ensaya una explicación de lo observado. Lo que equivale a decir que es un **investigador**, en el sentido de que “mantiene su mente abierta y libre para la acción creativa”.

Sólo en esta forma alcanza su autonomía. Pero no para convertirse en una anárquica rueda suelta, sino para ser un miembro productivo de una sociedad académica. Alguien que puede dialogar con quienes encabezan el avance en la respectiva disciplina; o que al menos comprende y se apropia racionalmente de lo que ellos proponen.

El conflicto que el educador puede enfrentar previene de su actitud y de su relación socio-académica con sus colegas; y, en menor medida, de la distribución de la carga académica en su institución. La solución surge de la capacidad de negociación, con argumentos de producción intelectual seria, que el educador pueda desarrollar en su espacio laboral.

INTERACCIÓN EDUCATIVA

La interacción implica actuación movida por las estructuras tanto cognitivas como de personalidad de los sujetos participantes; y refleja de manera más o menos clara las actitudes psicosociales asumidas por cada uno en ese proceso. Se asume necesariamente una actitud de poder (igualdad, superioridad o inferioridad) frente al otro; se reacciona emotivamente (placer, indiferencia, desagrado); se actúa dentro de un marco de valores (sinceridad, veracidad, honestidad,...) (Cf. Oviedo, 1982, 1983, 1986, 1996 y 1997).

Ahora bien, todo proceso educativo es necesariamente interacción. Para efectos del presente ensayo, parto de la aserción de que la educación formal se apoya fundamentalmente en la interacción lingüística. Esta afirmación no intenta desconocer las otras formas de interacción; lo que quiere hacer es llamar la atención sobre el hecho de que los discursos intelectual, académico, científico... toman su forma comunicativa más clara en el lenguaje articulado.

No obstante la realidad expresada en la aserción anterior, la tradición educativa colombiana está llena de docentes que revelan limitaciones en su comunicación lingüística, mucho más en la escrita que en la oral. Y no me refiero a problemas de tipo físico (articulación de la cadena hablada o calidad de la grafía), sino a insuficiencias de estructura de pensamiento y enunciación que inevitablemente generan desorden de significación, vacíos ilocutivos, fallas de locución y fracaso en la perlocución.

El educador profesional moderno sabe que el conocimiento culturalmente pertinente se construye (sin desconocer otros factores cruciales) en la interacción; que la generación de sentido es requisito para la comprensión, interpretación y crítica del pensamiento expuesto; que sólo lo que tiene sentido para el aprendiz puede incorporarse a su estructura cognitiva o llegar a modificarla; que el sentido no es algo que se pueda “transmitir” intersubjetivamente, sino que se construye en una negociación en la que intervienen los interlocutores, y a la que cada uno aporta su experiencia y sus conocimientos. Por lo tanto, el educador es consciente de que el hecho de que él haya enseñado algo no implica que sus estudiantes deben asimilarlo sin ningún cuestionamiento.

La consecuencia de esta visión moderna es una acción pedagógica de corte dialógico que busca más la comprensión, interpretación y crítica de las ideas, y menos la memorización de textos. Donde se mira más el proceso que sigue el aprendiz (incluido el “educador”) que los resultados inmediatos. Un diálogo en el que la secuencia y el ritmo del conocimiento dependen de la maduración cognitiva y afectiva más que de programas rígidos. Donde la evaluación del proceso involucra tanto al educador como a sus alumnos.

Para llegar a esta pedagogía, entonces, el educador trabaja arduamente en el manejo del lenguaje en todas sus manifestaciones semióticas (icónicas, gestuales, cromáticas, lingüísticas, etc.). Pero, sobre todo, se esmera en la producción de un discurso claro que posibilite la comprensión de sus estudiantes y los induzca a penetrar en los campos de conocimiento, con confianza y placer. Y, puesto que la forma privilegiada de la interacción lingüística en la academia es el texto escrito, el maestro se esfuerza en la escritura, para lograr unos coherentes y elegantes ensayos, artículos, y materiales didácticos. De igual manera, estimula a sus alumnos para que los textos que éstos deban producir (como exámenes, informes o simples cartas de excusa por inasistencia) exhiban un pensamiento coherente, bien argumentado, estructuralmente cohesivo, y logren un aceptable nivel de elaboración estética.

El conflicto posible para el educador profesional está en el descuido que pueda tener frente a la comunicación lingüística. La tendencia que se evidencia es la de pensar que el manejo de la comunicación es responsabilidad exclusiva de los profesores de lengua castellana. Pero, como ya lo planteé en los párrafos anteriores, la calidad del discurso es una función de todos los educadores profesionales. Nuestra lengua es nuestro mejor producto cultural. La calidad de nuestra producción textual es responsabilidad de todos los miembros de la cultura; con mayor razón lo es de quienes hemos tenido la oportunidad de formarnos en centros universitarios. Por otra parte, cada disciplina utiliza unos recursos retórico-discursivos propios que quien mejor los maneja es el propio especialista de su disciplina. Por consiguiente, el posible conflicto de la interacción educativa se resuelve con la aceptación de la responsabilidad personal y colectiva.

ACCIÓN DIDÁCTICA

Dentro de esta situación dialógica, sin embargo, no se puede pensar que el educador es simplemente un interlocutor pasivo que asiente a lo que los estudiantes plantean. La división social del trabajo y la misma relación pedagógica dialógica establecen una condición de poder en la que el educador domina jerárquicamente el contexto. Es él quien asume el control en el aula y da legitimidad a la acción escolar de aprendizaje.

El educador profesional, sin embargo, descarta los argumentos de autoridad institucional (es decir, renuncia al poder que, en razón de su cargo, le confiere la ley), para entrar a construir su autoridad, a través de la interacción, sobre la calidad de su conocimiento, su capacidad de argumentación lógica, su honestidad académica (de enseñar lo que sabe y reconocer lo que no sabe), y la justicia de sus apreciaciones y decisiones. Atrás va quedando la cómoda actitud del docente de reproducir de memoria algún texto que él había trajo hasta la saciedad para que el estudiante igualmente lo memorizara; y también se van superando las prácticas evaluativas rígidamente constreñidas a respuestas literales del texto impuesto por el autoritario profesor.

El educador profesional moderno es, jurídica y socialmente, figura jerárquica dominante en su aula. Es igualmente el interlocutor que posee una experiencia cognitiva más vasta que la de sus estudiantes; y, desde luego, es el orientador que rebasa las pastas del texto guía que posiblemente haya seleccionado para realizar su curso. En esa condición, también es fuente de conocimiento para ellos. Como tal, de ninguna manera puede eludir su

responsabilidad de “enseñar”, pues lo que se busca es algo bien diferente del “laissez faire, laissez passer” en el que tienden a caer, en estos días, algunos docentes desorientados por discursos constructivistas pésimamente interpretados (Cf. Escobedo, 1996).

Es el papel didáctico, asumir el papel de quien enseña, el que lleva al educador profesional a recontextualizar el conocimiento que se ha generado en las toldas de las disciplinas intelectuales. Por un lado, conocedor de las incipientes posibilidades cognitivas de sus estudiantes, el educador ensaya un “discurso puente” que facilite el paso del saber cotidiano al conocimiento reflexivo o científico o técnico. También orienta la aplicación de principios teóricos a la vida práctica. Por otro lado, en la confrontación de los discursos universalistas de las ciencias, es posible que el educador detecte vacíos teóricos para explicar algún hecho problemático de su realidad cultural; entonces, ensaya una interpretación o una variante teórica que le permitan una conceptualización que él siente más satisfactoria. Al comunicar cualquiera de estas (u otras) formas de elaboración, el educador actúa como didacta.

El conflicto que posiblemente enfrente el educador en este contexto es el de la tradición de la “ley del menor esfuerzo”. El docente tiende a depender de un texto o de las “investigaciones” (léase “copia de textos por fuera del aula”) que los estudiantes exponen en público sin intervención de su profesor. Además, evita liderar o asesorar proyectos de aprendizaje de sus alumnos. Y los jóvenes tienden a aplicar resistencia a los proyectos y al trabajo por fuera del aula. La mayoría de ellos prefiere acomodarse a trasegar por un texto guía, y a reducir su aprendizaje a la memorización de unas pocas parrafadas que le ofrezcan la oportunidad de obtener una relativamente buena calificación.

La solución vendrá de la creación de una cultura pedagógica en la que la educación se vea como un proceso de interacción en que los involucrados, educadores y estudiantes, asumen la responsabilidad que les atañe: los primeros, en enseñar (como fuente de información, de asesoramiento y de confrontación tanto en lo cognitivo, como en lo ético y en lo estético); y tanto los primeros como los segundos, en aprender (como gestores de su autoconstrucción en todas las dimensiones de lo humano).

IMAGEN Y RESPONSABILIDAD LABORAL

Las condiciones socioeconómicas en que la mayoría de los profesores del nivel básico debe realizar su trabajo ocasiona una baja moral en el desempeño de su labor. Las consecuencias son desastrosas, pues muchos docentes realizan

el mínimo esfuerzo hasta para la elemental acción de presentarse al sitio de trabajo. No se da entre ellos una cultura de la educación entendida como la preocupación de mejoría socio-cognitiva permanente. Surge, entonces, una pobre imagen del docente:

acorta las horas de clase o se desentiende de su parte de “enseñar”; falta a clases y apela a enfermedades ficticias o autoinfligidas como justificación para ausentarse del sitio de trabajo; no se puede contar con él para actividades cooperadas; elude la comunicación con los padres de familia...

El círculo, entonces, se cierra sobre el docente: dado que los resultados escolares son pobres, se deduce que hay baja productividad... Y a baja productividad, ínfima remuneración; a pésima remuneración, nula motivación; a carencia de motivación...

El educador profesional moderno entiende que, en su papel profesional, el salario es fuente de motivación, pero no es la única ni la más importante. Adelanta, pues, un proyecto de construcción de su propia imagen a partir de la calidad de su desempeño, con la “esperanza” (casi siempre fallida) de que su imagen profesional y su estatus socio-económico mejorarán ostensiblemente como consecuencia de su idoneidad.

El conflicto que enfrenta el educador profesional depende de sus frustraciones socioeconómicas. No es placentero ser visto por la sociedad como un profesional “condenado a una falsa idea de apostolado”; es decir, ser víctima de la creencia de que el maestro debe laborar incansablemente sin derecho a percibir una remuneración decorosa. Al culminar sus estudios para convertirse en educador profesional, enfrenta un mercado ocupacional competido, sometido a la inexorable ley de la economía capitalista de la oferta y la demanda. No hay suficientes fuentes de trabajo en el sector oficial; por consiguiente, habrá de ingresar al sector privado, si la fortuna lo acompaña. Y en ambos casos, más en el segundo que en el primero, será tratado como un trabajador no calificado. ¿Acaso, en términos de prestaciones y otras ventajas laborales, no resulta más bajo el salario de un profesor de Categoría 7 del Escalafón Docente que el mínimo de un aseo de una empresa pública?

La solución a este conflicto deberá surgir de los factores de estructura de personalidad del educador y del respeto que, con su calidad humana y profesional, logre de parte de la comunidad a la que sirve y de la dirigencia política y económica del país. Primero, es indispensable que el educador esté plenamente convencido de que nadie es más ni menos que nadie y, por tanto, él es un profesional tan respetable como los demás. Que su porte sea de “orgullo” (de

satisfacción) por ser maestro, pero sin altanería; y, a la vez, de humildad (se es un servidor social), pero sin servilismo. Segundo, que asuma su condición de educador con absoluta responsabilidad en su formación y en la producción pedagógica. Y tercero, que el poder político no escatime esfuerzos en estimular a estos servidores de la construcción de un país nuevo.

COMPROMISO AFECTIVO

Replanteo la idea expuesta páginas atrás: “la verdadera vocación no está en hacer lo que se quiere, sino en querer lo que se hace”. Sin importar por qué motivaciones o fuerzas intrínsecas o extrínsecas haya llegado el sujeto al ejercicio de una profesión u oficio, la clave del éxito está en el cultivo de una estructura afectiva positiva. Y ésta se logra a partir de las diversas reacciones emotivas que afectan al ser humano.

Si no es fácil relacionarse con seres semejantes a uno, mucho menos lo es hacerlo con aquellos que son totalmente diferentes. Pero la mente abierta y tolerante hacia los demás hace que el educador profesional aprenda a convertir sus emociones negativas (tales como la ira, la frustración, la misma tristeza) en fuente de inspiración positiva y, por consiguiente, en un compromiso afectivo con su acción educativa. A partir de allí, se toma el goce de la interacción, pues se empieza a mirar el contacto con los jóvenes como carga de energía revitalizadora tanto en lo espiritual e intelectual como en lo social y hasta en lo físico.



Es interesante observar la expresión facial de los docentes. Veremos rostros radiantes que reflejan la satisfacción. Son personas que siempre tienen tiempo para escuchar a sus alumnos; para advertirles sobre los peligros a que se enfrentan en todos los campos; para sugerir salidas a sus problemas; para recriminarlos amistosamente cuando fallan en sus responsabilidades. Son maestros que siempre enfrentan las crisis con humor; que evitan levantarles el tono de voz a sus estudiantes y colegas; que reconocen sus errores y los convierten en aprendizaje; que dudan de su saber y tratan de resolver sus dudas tanto en la biblioteca, como en su propia investigación y en consulta con sus colegas.

Igualmente encontraremos rostros severos y huraños. Son los de las personas que realizan el oficio sin gozarlo. De quienes ven en sus alumnos a los

enemigos naturales a quienes deben derrotar y humillar. De los mercenarios de la educación que ven en sus colegas a la competencia, y compiten con ellos deslealmente. De los poseedores de "la verdad" a quienes nadie tiene nada que enseñarles. De neuróticos que difunden la desmotivación, la discordia y la violencia.

El conflicto que surge aquí proviene de una limitada o nula conciencia del docente acerca de su estructura afectiva. Al desempeñarse como educador, no ha captado su grado de tolerancia y paciencia frente a las flaquezas de los otros; no ha calibrado su sentido de solidaridad con quienes lo rodean; no tiene clara la idea de que la educación no es el ejercicio ciego de la autoridad, sino el de la seducción intelectual a través de la empatía. Entonces choca contra el mundo de sus alumnos y colegas.

La solución debe llegar a través de la conciencia que el maestro logre acerca de su personalidad, como producto de su reflexión o como proceso psicoanalítico. Y de la decisión de cambio para poder llegar a "querer lo que hace". Sólo así podrá reconocerse como ser valioso que confía en sus capacidades, y romper la máscara de amargura y rencor con la que quiere protegerse de sus propios temores e inseguridad.

CONCLUSIÓN

La acción educativa es una disciplina profesional que, para que pueda alcanzar los logros deseados por nuestra sociedad, requiere que sus agentes desarrollen una conciencia profesional. Para los educadores, esto significa, por una parte, asimilar la idea de que su profesión es a la vez acción que contribuye al desarrollo de nuestra sociedad y objeto de estudio disciplinar que necesita ser investigado y comprendido en profundidad; y por otra parte, asumir las responsabilidades sociales, profesionales y afectivas inherentes a su investidura de educadores profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baena Z., Luis Ángel (1987a). "Transacciones", en *Lenguaje*, No. 16, pp. 9-20. Cali: Universidad del Valle.
- (1987b). "Lenguaje: comunicación y significación", en *Lenguaje*, No. 16, pp. 61-66. Cali: Universidad del Valle.
- BERNSTEIN, BASIL (1983). "Códigos, modalidades y proceso de reproducción cultural: un modelo", en Varios autores, *Lenguaje y Sociedad*, pp. 251-307. Cali: Centro de Traducciones, Universidad del Valle.

- (1985). [Compilación de trabajos del autor]. *Revista Colombiana de Educación*. Santa Fe de Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP).
- BUSTAMANTE Z., GUILLERMO (1987). 'Lingüística y educación', en *Lenguaje*, No.16, pp. 41-59. Cali: Universidad del Valle.
- (1997). "Comunicación, educación y conocimiento", en *La Palabra*, Nos.6-7, pp.103-111. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- CHARUM, JORGE (1990). "Estructura científica y entorno social", en MEN, D.N.P., FONADE, *Misión de Ciencia y Tecnología*, Vol.2, Tomo I. Citado en Muller de Ceballos y otros (1991).
- DÍAZ V., MARIO (1996). "La formación de docentes en Colombia: problemas y perspectivas", en *Educación y Cultura*, No.42, pp. 16-26. Santa Fe de Bogotá: FECODE.
- (1997). "Formación de docentes: una propuesta de reestructuración", en *Educación y Ciudad. La Formación de los Educadores*. No.1, pp.56-73. Santa Fe de Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)
- ESCOBEDO DAVID, HERNÁN (1996). "¿El constructivismo está de moda?", en *Educación y Cultura* No.42, pp.63-68. Santa Fe de Bogotá: FECODE.
- FEDERICI, CARLO, ANTANAS MOCKUS, JORGE CHARUM, JOSÉ GRANÉS, MARÍA CLEMENCIA CASTRO, BERENICE GUERRERO Y CARLOS AUGUSTO HERNÁNDEZ (1984). "Límites del cientificismo en educación", en *Revista Colombiana de Educación*, No.14, pp.69-90. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- MARTÍNEZ B., ALBERTO Y MARÍA DEL PILAR UNDA B. (1996). "Tesis en torno a la formación de maestros", en *Educación y Cultura*, No.46, pp.27-31. Santa Fe de Bogotá: FECODE.
- MOCKUS, ANTANAS (1997). "Ciudad y educación: buscar siempre un saldo pedagógico", en *Educación y Ciudad. La Formación de los Educadores*. No.1, pp.6-13. Santa Fe de Bogotá: IDEP.
- MULLER DE CEBALLOS, INGRID, CARLOS DARÍO OROZCO SILVA, GABRIEL BETANCUR MEJÍA Y MARIO DÍAZ VILLA (1991). *Reestructuración del sistema de Educación superior. Reestructuración de las Facultades de Educación*. Santa Fe de Bogotá: ICFES (Documento).
- OVIEDO A., TITO NELSON (1982). "La perspectiva en la gramática", en *Lenguaje*, No.13, pp. 27-46. Cali: Universidad del Valle.
- (1983). "Emotividad y expresión lingüística en la comunicación cotidiana", en *Lenguaje*, No.14, pp.9-28. Cali: Universidad del Valle.
- (1986). "Gramática y comunicación", en *Educación y Ciencia*, Quinta Época, Año II, No.2, pp.103-116. Tunja: Universidad Pedagógica.
- (1996). 'Educación: lenguaje y constitución de sujetos sociales'. *Documento de trabajo inédito*. Santa Fe de Bogotá: MEN.
- (1997). *Hacia una base semántico-comunicativa para la gramática*. Cali: Universidad del Valle.