

Las semillas de lo educativo

NOEMÍ GÓMEZ*

*Maestra en investigación educativa por la Universidad de Guadalajara. Es académica del Departamento de Educación y Valores del ITESO.

El significado y el valor de lo que hacemos sólo lo podemos transformar en la medida en que convertimos nuestras actuaciones y nuestras perspectivas en objeto de investigación...

El día que iba a recoger los trabajos para la primera lectura esperaba yo en la sala de maestros a uno de ellos que imprimía las últimas hojas que serían leídas. En eso mi atención fue jalada hacia un par de esporas, volteé buscando su posible origen; nada más posmoderno que unas esporas volando alrededor de una computadora; enseguida bromeé con el maestro haciendo alusión al nacimiento, la producción, el parto... y la paradoja no se hizo esperar, en eso estábamos cuando las semillas, que se habían posado momentáneamente en la máquina, continuaron su camino. Volví a mi cometido, que era recoger el trabajo, el maestro me aclaró que lo que me entregaba era un avance y aún había mucho por escribir.

¿Acaso no es así lo educativo? Simientes que surcan el aire en busca de un destino provisional. ¿Acaso no somos los educadores como magos que en lugar de sacar conejos y palomas de la manga y del sombrero sacamos semillas que vuelan por los aires sin saber a ciencia cierta cuántas, cómo o cuándo germinarán. Pero el hecho de no tener todas las respuestas en la escena educativa no impide que cada día dejemos volar nuestras semillas cual trozos de nosotros mismos para recrearse en la interacción con el otro. Cuántas llegarán a su

destino, es algo que ha dejado de preocuparnos, pues sabemos que serán éstas u otras, pero que cada una y cada uno de los alumnos irán escribiendo su historia, y nosotros junto con ellos.

Siguiendo con esta metáfora, podríamos decir que el proceso de investigación-acción de la práctica educativa ha tenido como uno de sus objetivos principales que el educador, sea maestro, coordinador, director, asesor, etc., pudiera dar cuenta, darse cuenta, de los distintos caminos, usos y costumbres de sus esporas. Pero el asunto no es tan trivial pues nuestras semillas tienen historia, pasado, presente y futuro; se encuentran en constante cambio y en el continuo del éxito y la frustración, del consciente y del inconsciente, de lo público y de lo privado, de lo lírico y de lo planificado, de lo individual y de lo colectivo.

La finalidad de la investigación-acción es transformar las prácticas desde los sujetos implicados en la dimensión social de la escuela, desde el reconocimiento tolerante y amoroso de lo que somos como maestros, como personas. Es un proceso de darse cuenta, documentarse, comprometerse permanentemente con la labor educativa. Es la confrontación sistemática entre lo que pensamos, sentimos y hacemos, en diálogo permanente con los pares y la institución. Se parte del supuesto de que existe la necesidad de participación activa, reflexiva, crítica, honesta y protagónica de los principales actores de lo educativo.

Este trabajo es producto de la sistematización de mi participación como acompañante de un

grupo de educadores en un proceso que se denominó “Experiencia de investigación-acción desde la etnografía”.

La reflexión que ahora presento tuvo como antecedente el trabajo de los participantes y el mío propio en cinco momentos: sensibilización, recogida de datos, categorización o análisis de datos, escritura y socialización.

La persona... la máscara

Como todo proceso educativo, formativo, esta experiencia de recuperación de la práctica desde la etnografía ha estado acompañada de supuestos. Uno de ellos es el dejar de concebir al docente en formación como homogéneo, como alguien a quien le basta tomar cursos para mejorar su práctica. En todo proyecto de formación subyace un concepto de sociedad, de educación, de ser humano, de educador.

El caminar que aquí se reseña ha buscado mantener un constante equilibrio entre la dimensión técnica del trabajo y la persona, asunto nada fácil. Está vigente en el ámbito de la recuperación de la práctica la discusión en torno a qué peso se le debe otorgar a los procesos personales, incluso hay quien afirma que no es conveniente incluir esta dimensión.

En este pasaje se ha reivindicado la atención a la esfera personal porque el maestro, al entrar en el espacio educativo, no abstrae sólo la parte de sí mismo que corresponde al papel de educar. No tiene *ipso facto* el don de la ubicuidad para poder aparecer y desaparecer en fragmentos, en lugares distintos cada vez. Entendemos al educador como una totalidad, su actividad educativa forma parte del conjunto de su persona, su historia de vida define y matiza su actuar pedagógico, que define su existencia.

El cambio o transformación se ha convertido en un lugar común en el campo educativo, en la formación docente; incluso forma parte de un binomio: el cambio como fin y la teoría pedagógica de moda como indicador de la transformación.

Ello ha dado origen a varios mitos: que al conocer, reconocer y tomar conciencia de la prácti-

ca se efectuará el cambio; que si se estructura racionalmente una estrategia de cambio, por ende se dará el proceso; que mientras más aséptico sea el trabajo técnico más posibilidades habrá de éxito; que a mayor teoría más consistencia. Si no se asocia la intención de cambiar al sujeto implicado ni proviene de él la decisión, se puede caer en el deber ser, en imperativos o en idealizaciones, situaciones que no favorecerán el reconocer, vivenciar y develar el sentido profundo o subyacente de la actividad.

Aunque es fundamental reconocer la práctica para transformarla, también lo es dar cuenta de sí mismo y de las diversas actuaciones en los distintos espacios del mundo. La transformación y el cambio son inherentes al ser humano y al ser social, en ese plano construye su existencia; pero es más importante, a nuestro ver, el reto de que el profesional de lo educativo se pregunte sobre el sentido de su labor, el impacto de las estrategias que instrumenta, su relación con los alumnos, la satisfacción e insatisfacción de su trabajo...

No se trata de cambiar por cambiar, no es un asunto utilitario; la transformación tiene tintes de humanización, de centralidad de la persona en el proceso educativo, de personas sintiéndose personas, de protagonistas que se reivindican dueños de su actividad, de docentes que recuperan su creatividad, su criticidad y, por ende, la reflexión en su accionar cotidiano. Si es así, el educador se descubre como un todo que estructura su faena desde la propia historia de vida, sus miedos, su horizonte utópico. La intención, entonces, está ligada a que nuestro personaje innove constantemente su intervención educativa, acompañado de la reflexión y la intencionalidad; desde lo que es, lo que son los otros; en negociación con la institución, la sociedad y el resto de sus interlocutores.

Una de las características de la práctica docente es el aislamiento, el vivir al salón de clases como un espacio íntimo, privado; muchas veces la interacción con los compañeros se circunscribe a la queja de la institución, los alumnos o situaciones anecdóticas y vivenciales. El encuentro entre pares es una prioridad en el análisis de la actividad educativa, por lo que es recomendable la creación

de espacios intencionados de intersubjetividad que tengan como telón de fondo la tolerancia, la empatía, el respeto.

El grupo, la colectividad, el espacio construido expresamente para compartir con testigos e interlocutores transporta al participante a una escena educativa ubicada en la movilidad y el diálogo con otros y consigo mismo. El lugar es idóneo, es un lugar humano donde se viven situaciones sociales que se asemejan al conglomerado familiar, institucional, al espacio áulico. La práctica pedagógica es el centro de la reflexión.

Porque cuando el profesional de lo educativo tolera al otro, se pone en sus zapatos, lo escucha, lo entiende y confía en él es más fácil que pueda tolerarse, escucharse, entenderse y confiar en sí mismo.

El espejo... el resquebrajo

La identidad docente está ligada al intento constante del maestro de mantener el equilibrio en el trabajo diario, de sentirse seguro y certero; pero, paradójicamente, lo pedagógico es un espacio social en constante movimiento donde los encuentros y desencuentros, las identificaciones y desidentificaciones, la frustración y el éxito están presentes en todo momento.

La recuperación de la práctica implica trabajar con uno mismo y su accionar cotidiano; demanda sistematicidad, valentía, tiempo, pero sobre todo deseo y voluntad de volver sobre sus pasos, sobre su sombra, para leerse y repensar la propia actuación.

La actividad educativa ha estado asociada a la idea de perfección, deber ser que persigue incessantemente al educador y lo hace depositario de múltiples demandas, de distintos emisarios: la institución, la sociedad, los padres de familia, los compañeros y los alumnos. Dichos ideales navegan en lo irrealizable y colocan a la profesión de enseñar en el lugar de la eterna inconclusión. Porque al asociar lo educativo al sentido «civilizador» del hombre se ha puesto la responsabilidad del ser social en el valor del trabajo educativo. ¿Quién puede con semejante encomienda?

Diría Adorno que el reto está en que el educador logre darse cuenta de la verdad de su escisión y desde ahí reconocerse en la incompletud, lo cual lo lleva, paradójicamente, a visualizarse en la construcción permanente y, por ende, susceptible de errar y acertar.

Mejorar y crecer no están separadas del tránsito hacia la humanización. La invitación es a aceptarse como sujeto en formación permanente, a mirarse como quien se hace en el día a día y trata de parecerse a sí mismo y pertenecerse.

Porque el involucrarse en este proceso presenta al protagonista caras antagónicas de sí mismo, muchas caras de cada cara o muchos matices; y entonces lleva a aceptar que ambas o las muchas caras son parte de la misma persona, que todas forman su yo; que es madre o padre, coordinador o coordinadora, maestra o maestro, esposa o esposo, hijo o hija, compañero o compañera, formador o formadora, identidad de identidades.

Entonces, los miedos son inevitables porque, al permitir ser interpelados por la propia historia, los compañeros, los alumnos y las evidencias, nos lleva a ponernos frente a un espejo y reconocer los propios resquebrajos, es introducirnos a túneles subterráneos de reflexión, estabilidad e incertidumbre.

Ello me hace recordar un cuento maya que habla del día en que, por un descuido, se cayó la luna del cielo, fue dando tumbos y terminó en fragmentos en el fondo del mar; todo parecía perdido, pues el cielo se había puesto oscuro, la luna no sabía dónde estaba, aunque podía ver sus fragmentos regados en la comparsa de los peces y caballos marinos; ella sólo conocía un mundo que era seguro y familiar. Sabía que tenía que reconstruirse desde el conjunto de sus partes, que estaban regadas por todos lados. Y aunque el lugar donde había caído era hermoso, le producía temor.

La luna se atrevió a dialogar con esos seres que al principio le resultaban ajenos, pero pronto encontró puntos de convergencia y se dio la oportunidad de ser acompañada y apoyada en la búsqueda de explicaciones y de caminos para volver a su lugar.

Los silencios son altos en el camino, en la inercia que nos lleva y dirige; es parar para mirarse, tomar aire, mirar atrás, soñar, llorar...



Así, el participante de esta experiencia tuvo que descomponer su historia y su labor en partes que debían ser analizadas para tener luego una visión de conjunto que le diera cuenta de su estilo, de su identidad. Tuvo que aceptar el espejo que él mismo se ponía enfrente, el que le ponían colegas, alumnos, institución y coordinador del grupo; espejo que no siempre estaba adornado de oropel y piedras preciosas; era un espejo que describía, interpretaba, escribía, hablaba, sentía, guardaba silencio, cuestionaba, reconocía, desconocía, sostenía, se empañaba.

Cuando sucedía esto recordaba a Malena parafraseando a Silvio Rodríguez con eso de ¿y dónde pongo lo hallado? Parece que es una de las grandes prisas que aparecen cuando descubrimos, cuando nos descubrimos; pero de lo que nos damos cuenta en el siguiente momento es de que lo hallado sólo alcanza un nuevo orden provisional pero seguirá jugando con el trajín de la vida, el reconstruir del sujeto, el recuento de la práctica. Tal vez es otro de los aprendizajes importantes no intentar entender y dominar todo en una cápsula de

tiempo; los tiempos son largos y cortos, lo de corto tiempo se puede intencionar, lo de largo tiempo hay que vivirlo pensando y sintiendo.

Para no hacer el cuento tan largo, volviendo al asunto de la luna que conoció el mar, ella regresó al cielo después de guardar silencio, buscar soluciones y pegar sus partes; pero ya no fue la misma luna; de ese día en adelante supo que podía caerse y levantarse, conocer otros mundos, resolver los más difíciles problemas, era falible y, por último, que no era de una sola pieza.

Silencios

La vida se acomoda como un gran rompecabezas en el que aparentemente cada pieza embona a la perfección y sólo hay que seguir los caminos ya caminados, conocidos. Acabas una actividad y ya te está esperando la que sigue, resuelves una preocupación y ya te aguarda la próxima; entonces, tenemos la ilusión de estar integrados, ocupados de ser útiles, y en muchas ocasiones cuando tenemos un espacio de tiempo viene la angustia

porque no hay nada en ese espacio aparentemente “vacío”, es decir, no hay nada conocido y cotidiano. Muchas veces la práctica educativa se vive en el ruido, la prisa, la inmediatez, no se deja espacio para el silencio.

Edward de Bono reivindica el uso del pensamiento lateral afirmando que el hombre actual busca siempre los caminos conocidos, los probados, los más lógicos, los más seguros, aquellos que le impliquen menos tiempo; y, afirma, así vamos caminando por caminos gastados. Propone que habría que buscar siempre nuevas opciones, “cavar en distintos hoyos”; porque si no se corre el riesgo de anquilosarse, de creer que se tienen todas las respuestas y se han andado todos los caminos.

Si bien es cierto que vivimos en el mundo cotidiano, que es lo que nos da sentido, que el día a día nos construye y define en nuestros hábitos y nuestra mentalidad, también lo es que atrás de lo cotidiano, más allá de aquello que nos da seguridad, está otro plano de la existencia; están los intrínquilis que tejen las decisiones y los tiempos largos de los sujetos.

El rescate del silencio es parte importante en el proceso vivido, al silencio van a parar las cosas no dichas; el silencio es música interna, resonancia profunda con el otro y lo del otro; es una pausa en el tiempo y el espacio, es un *impasse*, una tregua, son microsegundos de contacto con uno mismo; es el mundo volcado hacia adentro, la comparsa de la vida.

Los silencios son altos en el camino, en la inercia que nos lleva y dirige; es parar para mirarse, tomar aire, mirar atrás, soñar, llorar...

Los compañeros guardan silencio para decirle al otro que lo están escuchando, que prosiga; que les interesa, están con el, lo entienden; guardan silencio para escuchar las próximas instrucciones, para procesar la información o la instrucción, para apropiarse; se guarda silencio para recordar; se guarda silencio...

Por lo tanto, habría que imaginar un rompecabezas que no se cierra totalmente, que tiene espacios, “vacíos” entre pieza y pieza, donde fluye la reflexión y el silencio es pegamento; espacios que son como intersticios de creatividad o que pue-

den llegar a fosilizarse. Dejar un tiempo diario para el silencio es permitirse incursionar en distintos mundos y, por ende, explorar diversas posibilidades; es darse cuenta de que el aparente vacío no es tal.

Cuando nos asomamos a esos horizontes diacrónicos es como si empezáramos a sintonizarnos en otro canal, como si anduviéramos por caminos desconocidos, por senderos nuevos, por espacios no lógicos donde aparentemente no se puede ver el fin; sentimos en un inicio que caminamos a tumbos, a tientas, en la fascinación; avanzamos tramos y luego nos da miedo y regresamos a las seguridades cotidianas, a las más cotidianas para sentir que tenemos piso firme, para luego seguir explorando. Y entonces lo cotidiano, lo más cotidiano, lo que más nos define en el día a día aparece como un remanso de paz, como un espacio seguro.

La actividad educativa transcurre en la tensión entre estar con mucha gente y al mismo tiempo en soledad. En esta soledad asociada al libre albedrío se planea y se toman las decisiones cotidianas; esta soledad le proporciona al maestro la vivencia de intimidad, misterio, posesión.

Cuando se recupera la práctica educativa se vuelve a la soledad, a una soledad acompañada, ya que se trae al otro a escena, se explicita su presencia y se dice en voz alta que son parte sustancial del estar y ser en el campo educativo. Es decir, los otros toman la palabra, interpelan, interrogan, buscan, encuentran, se acercan, se alejan.

El trabajo denominado recuperación de la práctica educativa no es mágico, no se descubre, se intenciona y se resuelve para siempre, es aprender a mirar al otro desde el mirarse a uno mismo; mirar la escena educativa como un espacio social semejante a la vida cotidiana.

El énfasis se pone en el proceso, de tal manera que los participantes no se atrincheren en una falsa llegada; no se llega, se descubre la estructura, el trasfondo que dibuja y da sentido, pero no se llega. Finalmente, la pretensión es seguir leyendo la vida, mirarse en los cambios, experimentar las vivencias, guardar silencio, regresar sobre los propios pasos, pararse a reflexionar y dialogar con la sombra. Caminando y pensando, o pensando y caminando, no importa el orden.