



Artista: Flavia Herrero

La incomodidad de ser maestro en Colombia

■ THE DISCOMFORT OF BEING A TEACHER IN COLOMBIA

■ O DESCONFORTO DE SER PROFESSOR NA COLÔMBIA

Israel González*/ocavita@yahoo.com

Resumen

Este artículo es una reflexión que se gesta en la matriz de la cotidianidad escolar. Se ocupa de identificar algunas incomodidades que se vivencian en la escuela y en la sociedad, que afectan el quehacer cotidiano del maestro, dentro y fuera del centro educativo, documentadas a través de algunos textos literarios, pedagógicos y filmicos. También se ocupa de revelar los avatares del maestro en su relación con entidades públicas y particulares, verbigracia, el servicio de salud. Es un intento de develar las angustias y la complejidad de tareas que se le vienen asignando al maestro y a la escuela de hoy, alejadas del sentido pedagógico contemporáneo. Es una aproximación al símil de las *urgencias lloradas* y los *silencios obligados* de otrora, declarados en el siglo XXI. El artículo interpela la metáfora del *cazador de dragones*, el *síndrome del domingo por la tarde* y el *síndrome de Adriano* en cuanto a las tensas relaciones con la familia, con los colegas, con los educandos, con la sociedad, con el Estado y con los ambientes de aprendizaje. El contenido del texto no es idealizado, pareciera ser muy pesimista; pero, parafraseando al escritor español Antonio Gala, el artículo diría: “No soy pesimista. Soy un optimista bien informado”.

Abstract

This article is a reflection that arises from everyday school activities. It aims to identify some discomforts experienced in school and in society that affect the daily work of teachers, inside and outside the education center, documented through literary, educational, and film texts. It also aims to describe the vicissitudinous relationship of teachers with public and private entities, for instance, in health service. It seeks to expose anxieties and the complexity of tasks that are assigned to teachers and schools today, distanced from contemporary pedagogical sense. It is an approach to the once-used similes of *lamented emergencies* and *forced silences*, affirmed in the 21st century. The article examines the metaphor of the *dragon hunter*, the *Sunday afternoon syndrome*, and *Hadrian's syndrome* with respect to the tense relations with family, colleagues, students, society, the State, and with learning environments. The content of the paper is not idealized; it could seem very pessimistic, but, paraphrasing the Spanish writer Antonio Gala, the article could say: “I am not pessimistic. I am a well-informed optimist.”

Palabras clave

incomodidad; maestro; calidad educativa; ambientes de aprendizaje; pedagogía; salud mental.

Keywords:

discomfort; teacher; educational quality; learning environments; pedagogy; mental health.

* Docente orientador del Colegio Distrital Nuevo Horizonte, Bogotá. Maestro Normal de la Presentación de Soatá, Trabajador Social, Universidad Nacional, Pedagogo Reeducador. Magíster en Educación Comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Autor de los libros *El Gobierno Escolar* (1999), *Manual para escribir* (2007), *El cuento de la Ley de infancia* (2009), *Salud Mental, Cooperativismo y Educación* (2009) y *Conflicto, postconflicto y desconflictivización de la escuela colombiana* (2015). Autor del blog: senderopedagogico.blogspot.com

Este artigo é uma reflexão que se desenvolve na cotidianidade escolar. Visa identificar algumas incomodidades que se vivenciam na escola e na sociedade, que afetam o trabalho cotidiano do professor, dentro e fora do estabelecimento de ensino, documentadas por alguns textos literários, pedagógicos e filmicos. Adicionalmente, ocupa-se de revelar os avatares do professor em relação a entidades públicas e privadas, por exemplo, o serviço de saúde. Quer-se, com este artigo, explorar as angustias e a complexidade das funções atribuídas aos professores na escola atual, as quais se afastam do sentido pedagógico contemporâneo. É uma aproximação ao símil das “urgências choradas” e os silêncios forçados de outrora, declarados no século XXI. O artigo interpela a metáfora do *caçador de dragões*, a *síndrome de domingo à noite* e a “*síndrome de Adriano*” em relação às tensas relações com a família, os colegas, os discentes, a sociedade, o Estado e os ambientes de aprendizagem. O conteúdo do texto não é idealizado, parece ser muito pessimista; porém, parafraseando o escritor espanhol Antônio Gala, o artigo afirmaria: “Não sou pessimista. Sou um otimista bem informado”.

desconforto; professor; qualidade educativa; ambientes de aprendizagem; pedagogia; saúde mental.

Fecha de recepción: 21 de julio de 2014 Fecha de aprobación: 29 de abril de 2015

Introducción

Ser maestro, en una sociedad como la colombiana, ocasiona incomodidades a estudiantes ácratas, a padres de familia irreflexivos, a una sociedad estigmatizadora, al Estado criticastro y a directivos docentes y docentes amigos del confort, más que de la incertidumbre, de las transformaciones que exige el mundo actual y de los retos. Es una incomodidad en doble sentido: de una parte, el ejercicio de la docencia con criterios éticos, políticos y académicos erosiona el estatus de confortabilidad, que logran establecer algunos agentes de la comunidad educativa, alimentando su propio ego. De otra, la innovación educativa, la investigación, la defensa de la pedagogía y de lo público, el ejercicio de los derechos humanos y el acto de pensar, son poco bien vistos en algunos establecimientos y ello acarrea desarmonía en la ontología del maestro, porque no puede ser Él o Ella, valiéndose de su propio entendimiento –como lo dijese Kant definiendo la mayoría de edad–, situación que lo lleva, en ocasiones, a la enfermedad mental y fisiológica.

Sobre la base de estos polémicos planteamientos, que de por sí ya pueden comenzar a generar incomodidad, aspiro a postular unas pistas para que el debate sobre la calidad de la educación asuma al maestro, más allá de un sujeto que tiene o no una capacitación apta o inapropiada para el ejercicio del magisterio. *La peste*, de Albert Camus, el *síndrome de El cazador de dragones* y la película *Historia sin fin* son, entre otras, tres fuentes que me posibilitaran bosquejar las ideas acerca de incomodidad de ser maestro.

...Obligado a amar sin darse cuenta

Albert Camus, en *La peste*, apunta que en la ciudad de Orán, como en otras partes, por falta de tiempo y de reflexión, “se ve uno obligado a amar sin darse cuenta”. En las aulas de clase, como en los corredores y en los recreos, por falta de dedicación de la familia a sus hijos, y por la ausencia de amor de una sociedad hacia los niños, los maestros nos vemos obligados a amar sin darnos cuenta, a ser “maestras tías”, como diría Freire (1999), lo cual llama la atención, porque eso contribuye subrepticiamente a deslegitimizar nuestro rol profesionalista.

Digamos, volviendo a Camus, que el tiempo está dado, que no está proscrito, que el uso lo determinamos los humanos y, en el caso que nos ocupa, los maestros. Entre tanto, la reflexión está desabrigada porque su progenitora, la pedagogía, está siendo descubijada en las aulas y en las escuelas, pero está su tizón, es decir, el maestro, a quien le corresponde propiciar la reflexión sobre las prácticas educativas, dimitiendo del papel de tías y tíos, si no queremos correr el riesgo de que nuestro ejercicio intelectual siga siendo devorado rápidamente, por ese lobo sentimentalista y asistencial en que nos están enjaulando las políticas educativas, para luego “sacarnos los cueros al sol” con resultados como las Pruebas Pisa y la baja calidad de la educación.

Y no es que los maestros dejemos de amar, no, eso no lo podemos hacer, entre otras razones, porque la pedagogía es un acto de amor –tal como lo definió André Vernot–,

porque nuestra razón de ser es la de inspirar el pensamiento de los alumnos, y ese plectro interpela a la filosofía y la filosofía no es otra cosa que el amor a la sabiduría. En el acto de la enseñanza amamos conscientemente, dándonos cuenta, pero la impetración de amor que nos hacen los niños no la podemos suplir, dado que en el campo de la escolarización la relación educando-educador está mediada por el conocimiento, el poder, los valores y las emociones, donde el amor tiene cabida, pero no como el afecto maternal y paternal que exigen los niños que asisten a nuestras clases. El amor acá, evocando al biólogo Humberto Maturana (1998), “es el reconocimiento del otro como legítimo otro en la diferencia con uno”, no es el amor propio de la progenie.

Dicho de otro modo, la escuela no puede seguir haciéndose cargo de la socialización primaria, que le corresponde a la familia. Es una socialización en la que las prácticas de crianza, la aprehensión de las normas básicas de convivencia, la higiene, las pautas de alimentación, el control de las emociones, el cultivo de los valores y el cuidado del cuerpo, la vivencia de los derechos y deberes, le competen a una organización que se precia de ser la “célula de la sociedad”, estructura que todavía existe y que se ha transformado más rápidamente que la escuela, al decir de Juan Carlos Tedesco (1995).

A la escuela, con el acaecimiento de la modernidad, la sociedad le otorgó la formación del ciudadano moderno y para ello estatuyó la alfabetización y la expansión de la educación. Se trata de la formación no de un trabajador, como improvisadamente se quiere incriminar, sino la formación de niños y adolescentes con capacidad de comunicarse mediante el dominio de la lengua materna y al menos de una lengua extranjera; la comprensión de los fundamentos de las ciencias, las artes y de las tecnologías; el pensamiento crítico; la capacidad de analizar los problemas, de distinguir hechos y consecuencias; la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas; la capacidad de trabajar en equipo; el gusto por el riesgo; el sentido de la responsabilidad y la disciplina personal; el sentido de la decisión y el compromiso; la iniciativa, la curiosidad; la creatividad; el espíritu de profesionalidad; el cultivo de la inteligencia emocional y de los valores; la búsqueda de la excelencia, el sentido de servicio a la comunidad y el civismo.

La puesta en escena de los componentes de esta formación, en términos de la teoría de los sistemas, se ve accidentada porque los subsistemas familia, sociedad y Estado, no mantienen ni la dinámica, ni la interrelación, ni la corresponsabilidad que intima el subsistema escolar. Mientras que la familia deja de asumir su rol de socialización primaria, porque la sociedad la convoca al trabajo y al consumo, el Estado no es eficiente en hacer efectivas las obligaciones que tiene para con la infancia y la adolescencia, sobre todo en el medio escolar, y ello viene menoscabando el encadenamiento que otrora, bien que mal, funcionó.

No es comodidad para un maestro pararse en la puerta del colegio o del salón de clase a revisarle, a los estudiantes, el uniforme con el que se ha comprometido la familia a enviarlo de lunes a viernes; no es comodidad tenerle que exigir a un educando que no use piercing en las orejas, en la nariz y en la lengua, por salud y estética; no es cómodo para un maestro soportar el ingreso y egreso de estudiantes de su clase, so pretexto de ir al baño o por llegar tarde; no es cómodo para un maestro escuchar, todos los días, las groserías y vejámenes de una considerable cuántía de niños y adolescentes, que se comunican mediante esos códigos aprendidos en la casa y en la calle; no es cómodo para un maestro mantener en su aula escolares que no llevan los elementos mínimos para el desarrollo de la clase; no es cómodo para un maestro tener una cuarentena de alumnos y, dentro de ellos, algunos casos especiales y disruptivos, que exigen las técnicas y conocimientos específicos que no son de su dominio, para brindarles un aprendizaje acorde con sus necesidades; no es cómodo para un maestro preparar un manjar para que los invitados no lo ingieran o si lo hacen, que no se acuerden de tan interesante evento; y no es comodidad para un maestro o directivo docente ver que el refrigerio se desperdiga y se malbarata, por gana de algunos educandos, mas no porque les sobre comida en el hogar.

Pero tampoco es cómodo sobrellevar el irrespeto de algunos padres de familia, que siendo citados para hablar de su hijo, en pro de la mejora académica y convivencial, no responden porque “no tengo tiempo para eso”, “tengo otras cosas más importantes que hacer”, “no me dan permiso en el trabajo”, “eso debe ser para regañarme”, en fin, un etcétera de pretextos

que debilitan la actitud de ayuda por parte del centro educativo y auspician el *síndrome de Adriano*. Hay incomodidad frente a tanta invasión externa de proyectos, frente a quienes, sin ser pedagogos, quieren ponernos a desarrollarles sus tareas, profiriendo candorosamente bienestar para el colegio.

No es cómodo para un maestro dinamizar su práctica pedagógica en unos escenarios inapropiados para la enseñanza, escenarios que son inferiores a los Ambientes Pedagógicos Básicos y Ambientes Pedagógicos Complementarios, estipulados por el ICONTEC en la Norma Técnica Colombiana (NTC) 4595, ratificada por el citado instituto, editada en el año 2000 y reeditada en el 2006 por el Ministerio de Educación Nacional, dentro del escuadre de la revolución educativa. Y si los centros educativos no cuentan con Ambientes Pedagógicos Básicos y Ambientes Pedagógicos Complementarios, aprobados por el Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación, entonces el discurso de la calidad es un discurso sin compromiso, pese a que es un componente del derecho a la educación, al lado de la permanencia, la adaptabilidad, el acceso y la aceptabilidad.

Y qué decir del desestímulo salarial, prestacional y de la incomodidad del servicio de salud que el Estado le brinda a un gremio, que a todo momento está expuesto al contagio de enfermedades virales, al desgaste emocional y psicológico, a los accidentes, a las intemperies del medio y a la adquisición de enfermedades de distinta procedencia. Aquí la incomodidad se hace extensiva a la familia y se masifica en la colectividad.

La incomodidad de los ambientes de trabajo, causante del síndrome de agotamiento profesional y de la despersonalización, no se distancia de la caracterización realizada por Alvin Tofler en *El shock del futuro*: es la angustia tanto física como psicológica, nacida de la sobrecarga de los sistemas físicos de adaptación del organismo humano y de sus procesos de toma de decisiones. Es la reacción humana a unos estímulos excesivos máseres de incomodidad, como los que se acaban de declarar. Las señales del síndrome varían según la fase y la intensidad de la dolencia. La sintomatología cambia entre la angustia y la hostilidad a la autoridad y una violencia aparentemente insensata, hasta la enfermedad física, la depresión y la apatía.

Las víctimas, en este caso los maestros, sufrimos con frecuencia erráticas desviaciones del interés, del deseo y del estilo de vida, seguidas de un esfuerzo por “encerrarse uno en su concha”. Mediante una retirada social, intelectual y emocional, el educador se siente continuamente incordiado o acosado, y se empeña desesperadamente en reducir el número de decisiones a tomar, en que no llegue el domingo por la tarde (*síndrome del domingo por la tarde*), en que se acabe pronto la jornada y en evitar la clase con determinados cursos. En el servicio de salud, como en Orán, la ciudad de la novela de Camus, lo más original no es la dificultad que puede uno encontrar para morir, sino la incomodidad en que estamos enfermado y en que están muriendo algunos maestros.

Volviendo nuevamente a las fisuras del sistema educativo, como las categoriza Fabio Jurado, hoy vemos, por ejemplo, que en las universidades se hacen reuniones de padres de familia, para advertirlos y prevenirlos de todos los males a que está expuesto el estudiante en el campus universitario y fuera del mismo. Las relaciones sexuales y el consumo de sustancias psicoactivas son actos recurrentes. En los colegios, se cita y se reúne a los padres para llamarles la atención respecto al no acatamiento de normas, por parte de sus hijos, conexo a la falta de cuidado del cuerpo, del incumplimiento de tareas, la baja calidad de la lectura y la escritura, el consumo de psicoactivos, los embarazos y un etcétera de problemas propios del contexto. Entre tanto, en la primaria, los maestros lamentan la falta de pautas de crianza en la casa, correspondiéndoles a los educadores de preescolar y primaria intentar llenar esos vacíos, es decir, se ven obligados a amar sin darse cuenta. “La formación de los niños en edad preescolar es una responsabilidad de los padres y no de los profesores”, apunta el científico Raúl Cuero (2012).

Los maestros: ¿estamos olvidando lo esencial y dedicándonos a lo accidental?

Con ese rol que viene desplegando el eslabón familiar, social y estatal, la dinámica escolar se viene desescalando, porque las responsabilidades afines al primero se están trasladando hacia el preescolar y la primaria, y las de la de escuela primaria a la Básica y Media, y las de estas últimas a la universidad y de la universidad a las

empresas, y las empresas impugnan al sistema escolar, siendo el agente más visible el maestro. En un artículo del *El Universal* de Caracas (1996), reseñando el estado de la lectura y la escritura en los Estados Unidos, se lee: “Estamos graduando estudiantes que no saben leer sus propios diplomas, que no pueden escribir una frase coherente ni resolver problemas de matemática elemental”. A su turno, los empresarios del país del Norte, no expresan quejas por las fallas de orientación tecnológica: “Nosotros podemos enseñarles administración, mercadeo, etc. Lo que nos incomoda es que tengamos que enseñarles a leer, a computar, a comunicar y a pensar” (Peñalver, 1997, pp. 17-38).

El lenguaje escrito, las matemáticas, las TIC y enseñar a pensar son, indudablemente, aspectos de los cuales no puede prescindir un sistema escolar; pero lo accidental desplaza lo esencial. El rol de tío y tía que nos viene endosando la familia, la sociedad y el Estado, portando imágenes fuertemente vinculadas al ámbito de la consanguinidad y los afectos, que dicho sea de paso, satisface el ego de algunos maestros, bloqueando la posibilidad de percibir su signo contradictorio, su efecto boomerang sobre la identidad del educador, ese ficticio rol desdibuja el estatus profesional, permitiendo que nos denominen de todo, menos de pedagogos.

El *síndrome del cazador de dragones* (Parra Sandoval, 1992, pp. 265-266) es una incomodidad mayor en que nos pone el sistema. Según el relato, un bachiller fue a donde un anciano sabio que habitaba en una montaña, para que le indicara qué hacer en adelante. El joven se sometió a un riguroso plan de formación que demoró un decenio. Al cabo de ese lapso, el muchacho recibió un Ph.D. como cazador de dragones. Culminado el proceso, el graduando se fue a importunar dragones, con el infortunio de que en 10 años de ejercicio no vio ningún dragón y menos pudo cazar alguno. Retornó donde el anciano, quien sin inmutarse le dijo: “si en 10 años no has podido cazar un dragón, haz como yo, dedícate a enseñar a los jóvenes cómo cazar dragones”.

El *síndrome del cazador* contrasta con el texto extractado de *La Peste* y nos lleva a preguntarnos por la calidad de aquello que alcanzamos a enseñar, en el tiempo en que dejamos de ser tías y tíos. Los dos textos nos transportan

a examinar el sentido de lo que estamos haciendo: ¿los maestros estamos olvidando lo esencial y nos estamos dedicando a la búsqueda de lo accidental?, ¿los maestros estamos perdiendo el rastro de nuestra propia sombra? El fenómeno primordial de la educación colombiana, aduce Rodrigo Parra Sandoval (1992), que consiste en que se ha democratizado la expansión escolar, pero no se ha democratizado la calidad de la misma, es lo que podría denominarse el síndrome del cazador de dragones: “dar más a más personas algo que difícilmente puede utilizarse debido a su baja calidad”.

En las Pruebas PISA es ostensible ese síndrome. El Ministerio de Educación ha dispuesto una minuta para los estudiantes colombianos y unos cánones a los maestros para la ingesta de la misma: tiempo limitado, espacios determinados, contextos homogenizados y dosis prescritas. Pasados 5, 7, 9 u 11 años, los educandos presentan los exámenes obteniendo unos resultados insatisfactorios, precisamente porque los cuestionarios contienen preguntas sobre asuntos que los escolares no han visto o han aprendido, pero no saben usar. En ese sentido, los exámenes patentizan, no la incompetencia de los estudiantes sino el fracaso de un chef, llamado Ministerio de Educación, que ha preparado un menú que está indigestando a los estudiantes colombianos, que no lo quieren engullir y que consiste, retomando la metáfora del cazador de dragones, en “dar más a más personas algo que difícilmente puede utilizarse debido a su baja calidad”.

Del síndrome del *cazador de dragones* podemos pasar a la película *Historia sin fin*, para invitar a los maestros a que no olvidemos lo esencial, a que nos dediquemos menos a lo accidental. Y, a los estudiantes y padres de familia, a que se empeñen por el aprendizaje reflexivo del que habla la Escuela Inteligente (Perkins, 1997); en el fondo, a que no pierdan el rastro de su sombra, es decir, el papel que tienen que jugar en y con la educación.

Historia sin fin es un filme en el que hay un hombre bestia que persigue a un guerrero infantil que quiere salvar al reino de Fantasía, de una peste que lo está acabando, llamada “la nada”. La Fantasía no tiene límite y por ello Atreyu pregunta por qué está muriendo. La respuesta de Gmork es “porque los humanos están

perdiendo sus esperanzas y olvidando sus sueños". Así es como la nada se vuelve más fuerte. Y, ¿qué es la nada? –interpela el indómito niño–. La nada no es más que el vacío que queda, la desolación que destruye este mundo, y mi encomienda –asienta Gmork– es ayudar a la nada, porque el humano sin esperanzas es fácil de controlar, y aquel que tenga el control, tendrá el poder".

A Orán, la ciudad que nos pinta Camus, también le cayó una peste como al reino de Fantasía. Pero hay ciudades y países donde las gentes tienen, de cuando en cuando, la sospecha de que existe otra cosa. En general, esto no hace cambiar sus vidas, pero al menos han tenido la sospecha y eso es su ganancia. No dejarnos invadir por "la nada", por ese vacío que nos está abriendo el sistema y que está dejando el eslabón de la familia, del Estado y de la sociedad, el síndrome del Shock del futuro, el síndrome del cazador de dragones y el síndrome del domingo por la tarde, es ganar la esperanza, es recordar los sueños, es no perder el rastro de nuestra sombra y de nuestra historia. "Quien ha visto la esperanza no la olvida" –escribió Octavio Paz en *El laberinto de la soledad*–, la busca bajo todos los cielos y entre todos los hombres. Y sueña que un día va a encontrarla de nuevo... En cada hombre late la posibilidad de ser o, más exactamente, de volver a ser, otro hombre; otro maestro, otra maestra, otro estudiante, otro padre de familia, otro gobernante, otro cazador de dragones, otra ciudad de Orán, otra *Historia sin fin*.

Referencias

- Cuero, R. (2012). *Cómo ser creativo para triunfar...* Bogotá: Intermedio Editores.
- Freire, P. (1999). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Parra Sandoval, R. (1996). *La calidad de la educación. Universidad y Cultura Popular*. Bogotá: Fundación FES -Tercer Mundo Editores.
- Paz, O. (1970). *El Laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Peñalver, R. (1996, 10 de mayo). Educación: El desconcierto Global. *El Universal*, Caracas.
- Perkins, D. (1997). *La Escuela Inteligente*. Barcelona: Gedisa.
- Tedesco, J. C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo*. Madrid: Anaya.

Diálogo del conocimiento

Las innegables satisfacciones de los maestros

Nos encontramos a Israel reflexionando sobre su cotidianidad, sobre la cotidianidad de muchos y también sobre las inmensas insatisfacciones que vivimos los educadores cuando consideramos nuestro que hacer en la perspectiva del país; por una parte, de nuestros estudiantes; por otra, de nosotros mismos como profesionales y seres humanos.

Así, reconociendo las infinitas carencias que nos caracterizan y frente a ellas los esfuerzos que se hacen desde la escuela y desde la vida para superarlas, hallamos una multitud de insatisfacciones sociales que se convierten en angustias y señalamientos con la ilusión de conseguir un responsable de todo y así una vez identificado, actuar buscando alternativas.

Y, nos lo señala Israel, para muchos, con cierta incoherencia la causa está en la escuela, y la escuela está en el maestro. No se atina a reconocer que se están delegando a la escuela los aspectos formativos más delicados y determinantes de la sociedad, que debemos reconocer que una sola institución no puede asumir. Sí, es claro que la escuela debe cumplir con su parte pero ello no exime ni a la familia ni a las demás instituciones del estado de sus responsabilidades.

La incoherencia es más clara si, a la vez que reconocemos el poder de la escuela —entre otras cosas por convertirse en el lugar preferencial de los niños—, tomamos conciencia del abandono en que se encuentra la escuela misma y con ello el abandono exasperante en que se encuentran los maestros. En este sentido, deberíamos reconocer que la calidad de vida de una sociedad está íntimamente relacionada con el estatus de sus maestros.

El escrito expone sin titubeos la situación, reitera el compromiso del maestro con el país y, a la vez, muestra las innegables satisfacciones que surgen de las prácticas pedagógicas y los desencantos que resultan de miradas superficiales cargadas de pesimismo.

Dino Segura