

Hedonismo en los discursos y las prácticas pedagógicas de merideños de Venezuela



Hedonism in the speeches and practices of Merideños teachers from Venezuela

Wilberth Suescum Guerrero

wilberthmeister@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9925-4662>

Teléfono de contacto: + 58 4121278408

Escuela de Educación

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad de Los Andes

Mérida estado Mérida

República Bolivariana de Venezuela

Fecha de recepción: 19/02/2022
Fecha de envío al árbitro: 19/02/2022
Fecha de aprobación 01/03/2022



Resumen

En una investigación (Suescum y León, 2018) en la que se pretendía descubrir las fuentes del saber docente, los ámbitos influían más en el conocimiento profesional de los educadores, se halló como elemento novedoso cierto hedonismo como justificador de una nueva forma de comprensión/acción de la docencia. Ese trabajo, de corte cualitativo y con metodología fenomenológica, empleó registros autobiográficos e intercambios en entrevista abierta para elaborar historias de vida. Allí se descubrió que el discurso hedonista ha ganado terreno. Se observó, con sorprendente regularidad, un discurso dirigido a la supresión de exigencias, el desarrollo de alternativas didácticas placenteras, desprovistas de tedio, dinámicas, encaminadas al goce y disfrute. Hedonismo es la doctrina o filosofía que antepone el placer como fin principal de la vida o, en último caso, la disminución o reducción máxima del displacer: el dolor y las dificultades. Este artículo revelará los testimonios y evidencias que demuestran que el hedonismo del discurso y la práctica pedagógica están justificados, legitimado y –insistimos– provisto de regularidades y coincidencias.

Palabras clave: Hedonismo, Discurso Educativo, Prácticas Pedagógicas, Conocimiento profesional de los Maestros

Abstract

In a research (Suescún y León, 2018) in which it was intended to discover the sources of teaching knowledge, the areas influenced more in the professional knowledge of educators, a certain hedonism was found as a novel element as a justifier of a new way of understanding/teaching action. This study of a qualitative nature and phenomenological methodology, used autobiographical records and exchanges in open interviews to elaborate life stories. There it was discovered that the hedonistic discourse has gained ground. It was observed, with amazing regularity, a educational speech directed to the suppression of demands, the development of pleasant didactic alternatives, devoid of boredom, dynamic, aimed at enjoyment and enjoyment. Hedonism is the doctrine or philosophy that puts pleasure as the main goal of life or, ultimately, the reduction or maximum reduction of displeasure: pain and difficulties. This article will reveal the testimonies and evidence that show that the hedonism of discourse and pedagogical practice is justified, legitimized and provided with regularities and coincidences.

Keywords: Hedonism, Educational Speech, Pedagogical Practices, Professional's Teachers Knowledge

Author's translation.

Introducción

El hedonismo, como doctrina filosófica, tiene en la historia de la filosofía relumbrados y conspicuos representantes, escuelas, concepciones. No es éste el espacio para teorizar sobre las bondades o peligros que en la misma reflexión filosófica se han destacado de la concepción hedonista de la vida y como sistema moral. Baste saber que el hedonismo es la doctrina o filosofía que antepone el placer como fin principal de la vida o, en último caso, la disminución o reducción máxima del displacer: el dolor y las dificultades. Agreguemos adicionalmente que dos escuelas filosóficas abordan al hedonismo en su tensión dialéctica, la escuela epicúrea y la escuela cirenaica, por Epicuro y Arístipo de Cirene, respectivamente.

En la primera concepción, históricamente ubicada hacia el siglo IV aC, Epicuro propugna el placer como finalidad, lo acepta racionalmente, pero entiende que tiene como límite la posibilidad de dañar a otros, es decir, el hedonista epicúreo acepta el placer y el bienestar personal hasta el punto que no llegue a afectar a otro, a hacer daño. En la segunda concepción esos límites son más difusos, puesto que no importa qué se lleve por delante el hedonista cirenaico impondrá su deseo, privilegiará su gusto y placer sin darle demasiada importancia a las consecuencias.

En los discursos y las prácticas pedagógicas de la Ciudad de Mérida, principalmente en los profesores jóvenes, es un fenómeno posiblemente fugaz, efímero o momentáneo, pero puede dar un vuelco de orientación a la enseñanza: es la justificación hedonista de cierto modo de concebir la educación y su práctica formalizada en la docencia/enseñanza. El tránsito va de restarle presión a las exigencias escolares (frente a posiciones autoritarias de antaño) o llega al extremo de establecer una mínima presión.

Todo ello puede resultar plausible frente a las prácticas autoritarias que hasta hace algunos lustros denunciaba la pedagogía y se revela como el resultado de nuevos énfasis formativos en los docentes merideños. Pero también, como hipótesis de contraste, es posible que estemos sólo frente a un discurso licencioso, presto a responder lo que se quiere oír, mas dirigido a ocultar las prácticas autoritarias que a sustituirlas. La pregunta final sería, ¿esto es realmente así o es sólo un discurso? Por lo cual, además de asomar las evidencias fenomenológicas con que se cuenta, este trabajo también invita al cuestionamiento, la revisión crítica de lo observado y las posibilidades investigativas aún están abiertas.

Planteamiento y definición

En gran medida los discursos de los educadores son las expresiones concretas de una base empírica en la consolidación de su oficio y saber. La diversidad en los comportamientos adoptados por profesores no menoscaba que, como colectivo, haya un componente de singularidad, de identidad, y a veces en espacios temporales y espaciales concretos, la definición está sujeta a lo que impulsa el universo social y la oferta cultural.

En suma, los discursos, aun teniendo expresión individual, “íntima” si se quiere, son también un producto colectivo que se deriva de las preferencias sociales, de las hegemonías mediáticas, culturales, políticas, éticas y estéticas. Hoy día no se puede negar que vivimos ante una sociedad con predilección por lo hedonista. Ya lo denunciaba Pulido (2007: 435), al aseverar que:

Las cosas han cambiado. Si hasta hace poco tiempo, se enseñaba que nada valioso se logra sin una pequeña cuota de sacrificio, que si el sacrificarse hoy permitía vivir un poco mejor mañana, se debía darle la bienvenida al sacrificio. En la actualidad, se sacrifica el futuro en aras del presente. Todo resulta fácil y divertido. Los derechos opacan cada vez más a los deberes.

De entrada parece plausible y convincente, hacer todo fácil y divertido, ¿quién podría, en este tiempo y a viva voz, quebrar lanzas por una educación que lleve al hastío, al terror, al extremo cansancio, a la molestia o al desespere aburrido de quien ve en la oferta cultural externa a la escuela alternativas más atractivas y móviles? Los docentes se encuentran interpelados y ven una dificultad en no ser gratos, aburrir, cansar o molestar a los estudiantes; parecen caer tentados a cambiar las experiencias educativas a fin de que los estados anímicos sean mejores y ellos sean considerados más simpáticos, empáticos, menos severos o tediosos.

Se trata de una enseñanza que, discursivamente, se ampara en la complacencia. No se puede olvidar que la pedagogía ha patentado teorías que postulan la necesidad de hacer el conocimiento escolar algo más interesante, atrayente, pleno de significado. Hay en los docentes de hoy mucha militancia en los enfoques de aprendizaje significativo, lo que se hace visible en sus conversaciones, los textos que generan, “aprendizaje significativo” es comidilla del pasillo escolar y otros territorios académicos relacionados con la formación del magisterio. Sólo que significativo puede ser no siempre divertido y ligero, puede ser significativo e implicar cierto esfuerzo, entrañar dificultad, puede ser significativo porque es un reto desafiante y agotador. La investigación que se reporta (Suescun y León, 2018). tenía como objeto una finalidad más amplia, la revisión del saber docente y sus fuentes originales, sus contextos de construcción y los niveles de predominancia que tenían. Para conocer qué sabían los docentes, de dónde lo adquirieron o cómo lo construyeron, fue fundamental desvelar en su pensamiento, teorización y definición de las prácticas de enseñanza.

En ese ejercicio intelectual e investigativo fueron emergiendo, casi de manera involuntaria pero con suficiente regularidad, aspectos que sugerían una nueva manera de conceptualizar la acción didáctica, la postura profesoral frente al estudiante, las exigencias de trabajo y la evaluación. Esa nueva manera fue percibida y definida como hedonista por lo cual se creyó conveniente separar el hallazgo como una de las conclusiones centrales de la investigación.

Metodología y codificación

La recolección de información se hizo a través de las historias de vida, reconstruidas en consecutivas entrevistas abiertas, amplias y recurrentes para descubrir qué había en el discurso y las prácticas que revelara las fuentes del saber, y también se amplió en pequeños relatos autobiográficos. El enfoque cualitativo, fenomenológico, implicó un riguroso seguimiento de los docentes informantes, un acompañamiento en un proceso de varios años.

Para la lectura y comprensión de este artículo se hace necesario explicar la codificación hecha con un doble propósito: por un lado, para estructurar la data recogida y organizada en un programa de procesamiento de datos cualitativos (AtlasTi) y, por otro, para conservar o proteger el anonimato de los informantes diferenciando los distintos instrumentos de recolección de datos. Así, hallaremos en paréntesis, cuando se cite aspectos del trabajo las siglas que inician con ABD (autobiografías de los docentes) y HDVs (historias de vida). La numeración solo responde a los renglones de ubicación que da el *software* o programa ya referido.

Resultados y análisis

En un texto autobiográfico de los primeros que se recibió en la investigación se revelaba el conflicto de una maestra que, en una de sus primeras y traumáticas experiencias con niños en el aula, salió espantada a tratar de conocer “cómo dar una clase y que (...) aquel contenido planificado por la docente *no les aburriera* y realmente aprendieran algo” (ABDA-3:11-- 9:9). ¿Cómo puede, un contenido cualquiera, ser intrínsecamente aburrido? ¿Cuándo se aspira a que realmente los estudiantes aprendan algo *debe ser divertido*? La nueva visión para dar combate al tedio llega a privar al estudiante de saberes específicos y demandas clásicas de la enseñanza, por ejemplo en historia, “porque a veces se torna fastidioso, tedioso, aprender fechas que casi no les gusta, entonces es más o menos cambiar la visión” (HVDsG-7:111-- 295:295).

De hecho, la memorización de fechas, lugares, batallas y personajes como centro del aprendizaje histórico ha sido imputada en múltiples estudios, pero no únicamente por volverse “armas de desilusión masiva”, de aburrimiento, sino porque restan valor a la interpretación, a la importancia de los contextos y procesos que dan significatividad al contenido histórico.

La enseñanza por proyectos puede ser una alternativa legitimada por cierto discurso hedonista, así lo manifestaba una informante.

Lo que uno aprende en la universidad, de que uno no debería imponer los proyectos sino que bueno, vamos a seleccionar un proyecto en especial. “Pero vamos a preguntarles a ellos”, “No, es que yo ya tengo ya todo listo, este es de los medios de transporte”. Y yo así como que, “ahhg”, a mí me parecía así como que aburrido (...), porque yo siento hay que mostrarles a los muchachos, como que sacarles y hacer otras cosas diferentes pues, sin ninguna condición (HVDsG-7:112-- 852:852).

Así, la docencia como experiencia laboral y vivencial confronta al educador con una respuesta inmediata: la expresión de los rostros infantiles, de sus ánimos en la clase, lo que consolida una reputación, una fama, un perfil del ser educador (HVDsG-7:113-- 857:857).

Enseñar, entonces, tiene como base de saber en la actualidad la ampliación de la oferta didáctica y sus heraldos contra el bostezo, por ejemplo, si se está enseñando el lenguaje en toda su riqueza se puede llegar a declarar que es “mucho trabajo” y que eso se resuelve jugando un poco. Lo señalaban en las conversaciones de historia de vida:

Sí, lo aburrido. Que es mucho más trabajo porque eres el docente que no puede resolver las cosas mirando el resultado, porque el resultado puede ser 2, 3, 4, 5, y hasta más hojas, por cada chico. Entonces, ver cosas más particulares, jugar un poco con eso fue también darle como, como restarle miedo y carga a todo lo que podía implicar el área ¿no? (HVDsG-7:114-- 2302:2302)

Casi cualquier actividad del aula puede generar un miedo o carga y el docente siente que hay que restarlas; cuando se narra una estrategia de enseñanza basada en debate esto surgió: “bueno, en realidad, el debate como tal es la discusión entre grupo haciéndose preguntas, pero el debate, eh, yo les planteo a ellos, para que no sea tan aburrido es más como un juego” (HVDsG-7:115-- 3403:3403).

La ruptura con la escuela de la dificultad, del hastío, de la desgana está declarada. Al profesor le será justificado su esfuerzo y su dedicación por profundizarla, se le puede preguntar por qué es tan necesario que la didáctica eleve eso como principio y saldrá una respuesta de este tipo: “no, porque eso es muy feo estar en una clase donde usted ve a un estudiante que está así (gesto de tedio), ¡qué aburrido!” (HVDsG-7:116-- 3415:3415).

El hedonismo como doctrina que pone como meta de la vida el disfrute y el placer no sólo tiene dentro de sus enemigos la morriña y el abatimiento de una clase desmotivadora, también se presta a intentar que los aprietos, los trances complicados, sean reducidos. Desde esa posición (que en el fondo también se puede interpretar como ayuda y facilitación) el docente participará como madre-padre alcahuete en situaciones como las que se describe en estas líneas:

DocColab: esta semana se hizo un repaso de las evaluaciones que han tenido, toda esta semana, entonces se....

Invst: ¿Qué tipo de evaluaciones se hacen?

DocColab: Escritas, esta semana tenían todos los exámenes escritos, de Historia de Venezuela, de Geografía, Ciencias Naturales, Artística, entonces lo que hacemos es un repaso, igual, vocabulario...

Invst: Ya va, perdona... ¿esas evaluaciones...?

DocColab: ¡Esas cuatro materias las da un profesor! Entonces, como que el profesor más bravo, todo el mundo le tiene miedo, entonces es como que....

Invst: ¿Ustedes lo ayudan como para que...?

DocColab: Para que no sea tan...

Invst: ¿Tan traumática?

DocColab: ¡Exactamente! (HVDsG-7:258-- 732:742)

En esa dirección van la disminución de la exigencia, no castigar, no reprender, no corregir, evitar al estudiante ser sancionado. Otra forma de manifestación de un hedonismo emergente era la que postulaba, educativamente, la presencia constante del juego, su inclusión más bien curativa, evasora. En ocasiones, para el maestro, asentarse en el juego es una forma de conceder al estudiante una fingida postura de adecuación a su interés; pero, como llegó a afirmar Huizinga (2000:20) “el juego por mandato no es juego”, y el niño o niña, el estudiante, se percata de ello cuando el maestro le pide jugar para aprender, le impone aprender jugando como ardid didáctico no siempre bien concebido. La lúdica, en ciertas formas de saber docente, no es un instrumento didáctico relevante para la educación infantil, sino una medicina. Reconocerle al juego su importancia en el arsenal pedagógico (Flores Ochoa, 1998) no termina por ser la base real de justificación de esta creencia, sino la posición de complacencia ya documentada.

El saber del docente en su vertiente radical hedonista le dará prioridad a las preferencias del estudiante. Por eso un educador lo confirma: “nuestros jóvenes tienen intereses tan audiovisuales o sociales, que se me hace difícil capturar su atención en la lectura y escritura, **pero ha funcionado hasta ahora darle prioridad a sus preferencias**” (ABDCI-6:28-- 14:14). Un sacrilegio que algunos maestros investidos de la autoridad y la tradición habrían rechazado con escándalo. Los niños marcan el camino, bien sea porque la ley los convirtió en sujetos de derecho o porque el cambio de época transfiguró en consecuencia el equilibrio de poder. De esa naturaleza son, de nuevo, estas aseveraciones:

Invst: tu plan de trabajo tiene una cierta flexibilidad.

DocColab: ¡exactamente!

Invst: y ¿qué ha regido que tenga flexibilidad?, ¿por qué no ser rígido y... ya habíamos dicho, metódico?

DocColab: es que la actitud del niño, la demanda de los niños hoy por hoy...

Invst: no te van a permitir que...

DocColab: ellos demandan, exactamente... la inflexibilidad no la van a permitir ellos (HVDsG-7:922-- 2608:2613)

Hay que ser flexible completamente, porque si no ellos... “pero profesora por qué no hac...”, “pero profesora”, “pero profesora”... y el permitir esa parte de ellos, tomar en cuenta muchas situaciones que ellos están viviendo hoy por hoy es muy importante (HVDsG-7:923-- 2613:2613).

El hedonismo pedagógico que se ha divisado como signo del saber profesional de algunos docentes, de este tiempo, tuvo distintas manifestaciones que aparecieron en distintas historias, relatos y autobiografías. Entre ellas se halló el conformismo, la resignación, la complacencia con celebrar que el estudiante llegara únicamente a dar un paso e, impulsado a frenarse, se cohibiera de seguir cuando no era momento de finalizar. En algunos ejemplos se aludía a que los niños no eran capaces de dar más allá de ese potencial conocido o diagnosticado de entrada. A un docente se le hacía notar que cuando mencionaba sus directrices de enseñanza hablaba de “pedirle a los niños” que hicieran, que emprendieran, que se abocaran sobre... he aquí la conversación:

DocColab: Yo creo que no se les puede exigir ni imponer porque hay niños que no lo van a hacer y no lo pueden hacer.

Invst: o sea, la... pero, ¿por qué crees eso? ¿De dónde sacas esa convicción?

DocColab: no, porque ellos, por ejemplo hay niños que son un poquito más lentos para hacer ese tipo de trabajos, no... ellos no pue... hay niños que no pueden hacerlo. Porque aún no han consolidado todas las potencialidades requeridas para ese grado, por ejemplo, yo tengo 3 niños, a pesar de que... que ellos solamente decodifican pero ellos no tienen

comprensión lectora. Entonces yo a ellos no les puedo exigir que escriban algo porque ellos no pueden hacerlo (HVDsG-7:320-- 1139:1142).

La reflexión salta a la vista: si a los niños no se les exige, porque no pueden, ¿cuándo podrán? El esfuerzo es un asunción personal; no se trata de forzar al estudiante a hacer algo que no ha aprendido, sobre lo que no tiene idea ni orientación, sino de favorecer la auto-exigencia, la disciplina auto-asumida. Se llegó a ver en este estudio que el profesor deja de exigir para “pedir”, “le pedí a los estudiantes que eligieran, les pedí que trabajaran”; y una solicitud puede ser complacida o rechazada, pero seguirá siendo siempre una solicitud. La educación históricamente se estructuró desde la exigencia.

Se intentaba preguntar por qué se sentía tan seguro de que era fundamental evitar el la languidez (¡oh!) en la vida del aula, éste señaló: “bueno, porque en principio uno como ser humano para hacer algo pues le tiene que gustar, y ahí entra lo que usted dice que es la parte de la motivación”. El investigador hurgó más: “pero te podrías resignar a que no les guste. ¿Por qué les tiene que gustar?”; “no, porque eso es muy feo” (HVDsG-7:882-- 3412:3415). Si un educador está convencidísimo de que para hacer algo nos tiene que gustar la interrogación automática que se le puede hacer es: ¿Y qué papel juegan las obligaciones?

Conclusiones preliminares

la caracterización hedonista que sobre el docente, sobre sí, que hicieron el grupo de docentes informantes se puede, con preocupación, equiparar a un tsunami, que cuando se anuncia implica la retirada tranquila del mar hacia dentro del océano, nadie lo divisa, pocos lo pueden esperar (a no ser por los expertos) pero luego que decide volcarse sobre la costa arrastra. Una educación hedonista y descomprometida con la exigencia terminará por arrastrar y hacer mucho más daño del que se piensa sobre la cultura y la sociedad.

Pero también hay algo de impostura en las referencias complacientes que pueden hacer los educadores a satisfacer permanentemente a los niños, a no incomodarles, a facilitar su tránsito por la vida escolar. Esto porque esa posición del hedonismo, por un lado, no es la más avalada y, por otro lado, tiene más un carácter discursivo, pero en la práctica se torna irrealizable. Se trata a todas luces de un modelo implícito (Porlán, 1998) que ha ido penetrando lenta pero sostenidamente la práctica de la docencia, comenzando por el discurso y enfilando sus pasos hacia la acción, aunque en ello las evidencias sigan siendo débiles o aparentemente minoritarias.

Uno llega a preguntarse si podría haber una tendencia de tal cariz en un universo como el escolar, tan pleno de formalidades y dispositivos de control; sobre todo si el educador es amante de la “disciplina”, si exalta la necesidad del dominio de grupo, si cree (como se vio en los resultados de este trabajo) que la planificación es tan, pero tan, importante. Si luego toma por trascendentales los intereses de los estudiantes y ellos le marcan territorio, le ponen linderos a su destreza didáctica y, esquivando las dificultades, conminan – acaso obligan al profesor a ahorrárselas, evitárselas, disminuirlas, hacerse a un lado, será únicamente de manera parcial, por un tiempo o sólo con alguno o algunos docentes aislados, no con la mayoría. El perfil hegemónico en la enseñanza escolarizada es, ya se sabe, el del control, el examen, la autoridad elevada a autoritarismo, el robo de los espacios de autonomía del ser.

Una complacencia educativa que parece afincarse en una errónea creencia de que “el niño está en el centro de educación” (véase Meirieu, 2001, quien imputa esa concepción justificadamente) y que debe hacer siempre las cosas con gusto, con renovado y convencido interés. Al principio parece estupendo, hacer las cosas con gusto. Pero de allí a anunciar, como ocurrió con alguna informante del trabajo, que para hacer todo, ¿cualquier cosa? al sujeto “*le tiene que gustar*”, hay una distancia significativa. Relativizando: por supuesto que lo deseable en la vida humana es hacer la mayor parte de las cosas con gusto, que la búsqueda de la felicidad consiste en evitar el disgusto y que “más puede una cucharada de miel que una tonelada de hiel” son postulados de una doctrina que pocos contradirán. Lo que ocurre es que no siempre hay miel, y el recorrido vital también hace probar muchas veces la hiel de sus realidades. Subvertir el orden y esconderle esa posibilidad al estudiante es de un riesgo enorme.

Se trata, por todo lo dicho, de una elección teórica, de una sugerencia didáctica, que se ha ido colando con la comprensión parcial e incompleta de las teorías más hegemónicas. Cabe interrogarse si existe implicación en este fenómeno al tiempo postmoderno que vive la humanidad, de la cultura de los medios masivos de comunicación, o si es una tendencia del servicio educacional que se ha empezado a plantear como propósito desde hace tiempo preparar una oferta más “a gusto del cliente”.

Si se acepta que la profesionalidad del docente está comprometida por la fragilidad epistemológica de su saber, por su debilidad en preservar conscientemente bases teóricas, ideológicas, e históricas de lo que está en juego en la educación, es fácilmente predecible que naufrague con este u otro comportamiento desprendido, espontáneo, con escasa consciencia de su impacto y sus debilidades. ©

Wilberth Suescum Guerrero. Licenciado en Educación, Mención Básica Integral, de la Universidad de los Andes, año 2001. Ejerció como maestro integral en el nivel de Primaria por varios años, así como de especialista de algunas áreas de Educación Media. Luego inició su trabajo de docencia universitaria, en la misma Universidad, en un Programa de Profesionalización que habilita como educadores a profesionales de un amplio rango de áreas. Desde el año 2008 es Profesor Ordinario en la Planta de la Facultad de Humanidades y Educación, donde ha ejercido distintos cargos administrativos y académicos en las estructuras de pre y postgrado. Se doctoró en Educación en 2018.

Referencias bibliográficas

- Flórez Ochoa, Rafael (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Mc Graw Hill, TESA DE.
- Huizinga, Johan (2010) *Homo Ludens*. Buenos Aires, Argentina: Historia Alianza Emecé.
- Meirieu, Phillipe. (2001). *Frankenstein educador*. Barcelona: Ed. Laertes.
- Porlan, Rafael y Rivero Ana (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de las ciencias*. Sevilla: España. Diada Editores.
- Pulido, Asdrubal (2007) *Educación ¿un mundo al revés?* En Educere: Revista Venezolana de Educación, N° 38, 2007, Año 11, Mérida, Venezuela.
- Suescum, Wilberth y León, Aníbal (2018) *Los límites y posibilidades en la formación profesional del maestro*. En Educere: Revista Venezolana de Educación, N° 71, 2018, Pp: 117-129. Mérida, Venezuela: LAS FUEN
- Tafur, Jorge (2016). *Hedonismo y Normatividad: Discusión entre Freud y Marcuse*. Disertaciones (5) 2, 63-73. Quindío, Colombia.