

Subjetividades del maestro en la escuela

Nuevos sentidos y configuraciones

Subjectivity of the school teacher: new ideas and configurations

Piedad Ortega Valencia*

portega@pedagogica.edu.co; piedadortegava@yahoo.es

*La representación sobre el maestro no es una foto fija.
Es un caleidoscopio, porque múltiples
son las miradas sobre este.*

Resumen

El abordaje de este texto se sitúa en una perspectiva de las teorías críticas de la educación, en la cual la acción pedagógica se propone como una relación de alteridad, una relación con el otro, una relación ética basada en la responsabilidad y la hospitalidad. Se asume la escuela como un espacio cultural de formación en contextos de diversidad y desigualdad, espacio institucional en el que se tejen las relaciones entre dos sujetos: adulto-joven –leídos desde la relación maestro-estudiante– en constantes desencuentros y conflictos. Así mismo se presentan algunos rasgos problemáticos que afectan las actuaciones de los maestros ante los cambios sociales y culturales que acontecen en la institucionalidad educativa.

Palabras clave

Maestro, subjetividad, alteridad, cultura escolar, estudiantes, escuela.

Summary

The approach in this article is based on the perspective of the critical theories of education, in which pedagogical action is proposed as an alterity-based relation, a relationship with the other, and an ethical relation based on responsibility and hospitality. The school is seen as a cultural environment of formation in a context of diversity and inequality, in other words, as an institutional space in which relationships are created between two subjects, the adult and the young; the relationship between the teacher and the student, who are in permanent conflicts. It also describes some conflictive issues that influence the performance of the teachers when socio-cultural changes affect the school.

Key words

Teacher, subjectivity, alterity, school culture, students, school.

* Profesora de planta, coordinadora de la Especialización en Pedagogía, Departamento de Posgrado, Universidad Pedagógica Nacional; licenciada en Administración Educativa, Universidad de San Buenaventura; magíster en Educación Comunitaria y Desarrollo Social, del Cinde; doctoranda en Teoría de la Educación y Pedagogía Social de la UNED, España.

Se parte del presupuesto de reconocer la crisis en la responsabilidad educadora del maestro, que por demás se agudiza en la desintegración de sus mapas (laborales, ideológicos, familiares, sociales) que sostienen sus proyectos, crisis para dar cuenta de los cambios en las creencias compartidas, en las estructuras de la tradición y en las convicciones que se tenían instaladas. Se han deslegitimado las promesas del adulto-maestro referenciadas en sus certezas, estabildades y seguridades; estos optimismos han cambiado para dar paso a posiciones escépticas, indiferentes, desencantamientos e impotencias que se mueven en una paradoja densa y desconcertante, como lo plantea bellamente Octavio Paz en uno de sus poemas: “*Esos otros que son, si yo no existo, los otros que me dan plena existencia*”, pero también como lo expresa Torres (2000: 193) cuando se pregunta por

Cómo destapar y desarrollar la tremenda energía, la visión, la pasión y la compasión que abundan entre quienes optan, ayer y hoy, por la enseñanza. Cómo reconstruir, a pesar de los tiempos y los signos adversos, esa satisfacción que otorga, como un raro privilegio y una gran responsabilidad al mismo tiempo, el oficio docente. En la dignidad, el orgullo y la competencia profesional de cada maestro y maestra se juega la calidad de la enseñanza que reciben en las aulas niños y jóvenes, pero se juega, además, un pedazo importante de la dignidad de cada pueblo.

Plantea Greene Maxine (en Larrosa y otros, 1995: 85) que

Frecuentemente, el profesor es tratado como si no tuviera vida propia, como si no tuviera un cuerpo, un lenguaje, una historia o una interioridad. Los especialistas en educación parecen presuponer –un hombre dentro del hombre– cuando describen a un buen profesor como alguien infinitamente seguro, atento y complaciente, técnicamente eficiente, insensible a los cambios de humor. Probablemente le definan por el rol que se espera que desempeñe en la clase, con todos los cabos bien atados y todas las dudas resueltas. Las diversas realidades en las que él existe como persona viva han sido pasadas por alto. Su biografía personal ha sido obviada, así como las diferentes maneras en las que se expresa a sí mismo a través del lenguaje, los horizontes que percibe, las perspectivas con las que mira el mundo.

La historia y la experiencia personal de los maestros, problematizadas a partir de la desintegración de un imaginario social basado en su movilidad y ascenso social y en la desterritorialización de sus prácticas fundantes, son clave para comprender sus discursos y prácticas; de estas problematizaciones dependen las concepciones que tienen sobre sus estudiantes, el tipo y modelo de autoridad que están proponiendo. En la institucionalidad educativa se asiste permanentemente a un cuestionamiento de su autoridad, de la que se supone son portadores; cuestionamiento expresado en la fragmentación de sus espacios de actuación, por eso los interrogantes sobre ¿por qué educa al otro?, ¿en qué mundo y para qué mundo está educando?, ¿cómo se asumen los maestros?, ¿cómo asumen a sus pares?, ¿cómo asumen a sus estudiantes?, ¿cómo asumen hoy los estudiantes a sus maestros?, ¿qué sostiene al maestro hoy?, ¿cómo asume este las tensiones entre la ruptura de ideales y las exigencias que le reclaman un lugar de autoridad en la escuela? Interrogantes que quedan abiertos a la espera de los encuentros entre nosotros y ellos, que preocupados y angustiados, a veces con la impotencia a cuestas, se siguen y nos seguimos debatiendo sobre su lugar en la escuela y sobre las maneras de asumir al otro y a tantos otros que acuden al llamado de ser educados.

Textualidades de la cultura escolar

Se asume la cultura como clave estructurante en la construcción de sentidos; tejido de valores, creencias, códigos, símbolos y signos que permiten a los sujetos interactuar, reconocerse y diferenciarse; sistemas de significación que contiene y desarrolla modos de pensar, sentir y actuar, contruidos en los espacios de socialización. Cultura como *performatividad* y memoria, constructora de relatos. La cultura se configura desde la tradición y simultáneamente se reconfigura a partir de las nuevas narrativas de esta época. Las expresiones culturales son inestables, dialécticas y conflictivas.

En la escuela se vive una explosión de voces culturales, de narrativas que se expresan desde múltiples lugares (desde el lugar del maestro, del estudiante, del directivo, del legislador, del padre o la madre de familia); por ello la intención de abordar los sentidos y las nuevas configuraciones de la cultura escolar en los procesos de constitución de subjetividades en relación con la semio-

tización de la vida cotidiana, los dispositivos simbólicos, la dinamización de nuevas grupalidades escolares y las negociaciones culturales, entre sujetos que son distintos y plurales, pero que se demandan mutuamente en sus reconocimientos.

Los dispositivos de la industria cultural –que circula también en la escuela– proponen y definen estilos de vida signados por “todo vale” o “todo juega”, relativismo y pluralismo de valores presentes tanto en los maestros como en los estudiantes, relativismo cultural e histórico. Como expresa Pérez (2000), “*La tolerancia superficial entendida como ausencia de compromiso y orientación, la competencia salvaje, el individualismo egocéntrico junto al conformismo social, el reinado de las apariencias, de las modas, del tener sobre el ser, la exaltación de lo efímero y cambiante, la obsesión por el consumo... Estos aspectos de la cultura contemporánea están presentes en los intercambios cotidianos fuera y dentro de la escuela*”, en donde síntomas como los simulacros, las fobias, depresiones, suicidios, adicciones, anorexias, bulimias y los hipercuerpos prescriben formas de ser, marcadas por excesos de tiempos, de espacios, y excesos de individualismo.

El cuerpo se pone al servicio de la maquinaria ideológica del mercado de los fármacos, de las agencias de estética y de la industria cultural. La belleza es mercancía, no piel; es sometimiento, no experiencia libre; es restricción, no apertura; es dolor, no alegría. El cuerpo se constituye fetiche, se crean modelos, idealizaciones sobre él; se hace moda su color, su olor, su textura, sus movimientos, su densidad, su origen cultural y se limita a observarlo bajo parámetros publicitarios de belleza. Los estilos de vida, prácticas, gustos, modelos y modas, que se proponen desde estos escenarios, han hecho que se marquen de manera relevante las diferencias económicas, ampliando y fortaleciendo las dinámicas y los procesos de desigualdad social.

Estas expresiones generan conflictos culturales en el choque de las lógicas de comprensión e interpretación entre dos mundos de significación: el mundo de los estudiantes y los códigos culturales de los maestros. Los proyectos de vida y sociedad que se proponen a los estudiantes son poco creíbles; estos, por su parte, construyen formas y estilos de vida que no cuentan con la aprobación de los adultos cercanos (padre, madre, maestro); así mismo se reconoce el conflicto en las relaciones intergeneracionales, en las dificultades

comunicativas entre maestros y estudiantes caracterizadas por el lenguaje de la sospecha, de la acusación y de la sanción; por las identidades que se prescriben y se normalizan para poder ser intervenidas desde unos discursos morales sobre el cuerpo y la sensibilidad.

La crisis de sentidos que vive la sociedad contemporánea, y en ella la escuela, repercute también en los modos de vida de los maestros, expresados en la valoración y oferta de lógicas de consumo como el sustento principal en torno al cual constituirse como sujetos sociales. Esta crisis está conduciendo a la profundización de un modelo de configuración de subjetividades que resalta y eleva prácticas de *desconstitución* de vínculos sociales, manifestada en el individualismo como forma y contenido de toda existencia social.

Construcciones de la alteridad escolar

El encuentro con el otro nunca es de armonía, siempre es de tensión, de conflicto; reconocer las diferencias de los otros genera miedos, angustias, como también tiernas y solidarias complicidades. Se hace necesario que se asuma al sujeto no desde la desconfianza sino desde el riesgo, la incertidumbre y la esperanza –apostarle a un nosotros desde la diferencia y la confrontación–.

Una comprensión de la alteridad nos la presenta Mélich en su texto “Las relaciones de alteridad según Gadamer” (1994: 98-99), en el que

el encuentro con el otro podría clasificarse en tres grupos: el otro entendido como instrumento, este, amén de ser absolutamente previsible, es un instrumento para mí porque lo utilizo para mis propios fines; el otro como analogon, este sí es reconocido como persona, como distinto, pero su comprensión sigue siendo un modo de referencia a mí mismo; el otro como apertura, es decir hay que dejarse hablar por el otro, asumir el otro como un texto.

Tres modos de construir vínculos con un otro, a partir de un sistema de referencias y de unas condiciones existenciales, culturales y políticas. Otorgar un sentido a la presencia del otro es un acontecimiento ético y una experiencia de novedad, que nos exige una confirmación de la diferencia y un reconocimiento del sujeto como interlocutor a partir de sus discursos y de su deseo, en tanto son las relaciones sociales escolares las que sostienen la experiencia del maestro.



Fernando Molina
Sin título
Tinta china sobre papel

La condición de sujeto educable se configura, entonces, de manera compleja en la relación entre dos sujetos, uno desde su condición de juventud y el otro que representa el mundo adulto. Esta presencia de los otros desborda al maestro, por la crisis en su propia subjetividad, por la fragmentación en sus comunidades identitarias, por los modos en que se generan las formaciones grupales y por demandas existenciales que se le hacen. Sus actuaciones están determinadas por las formas culturales en las que inscribe sus prácticas pedagógicas, por las maneras en que produce sus discursos y por los circuitos de poder en los que se instala o es instalado.

Las prácticas del maestro le implican una puesta en "escena", unas formas de sociabilidad, unos estilos de actuación; en estas puestas en escena hay una construcción de subjetividades –las del adulto y las del joven hombre/mujer– que se instalan en una misma búsqueda, la de encontrar un lugar y un sentido a sus apuestas de vida, formas de experimentarse a sí mismos como sujetos, en la posibilidad de pensarse juntos en la construcción de un nosotros.

La presencia de otros es fundamental para la acción del maestro, este sufre y padece el acontecimiento pedagógico –como actuación pública– en la fragilidad de sus propias narrativas, por los desarraigos con su propia identidad profesional y por la deslegitimación de sus actos... Actos que se despliegan, se extienden y se prolongan en la cotidianidad escolar.

Las expresiones identitarias son reivindicables y necesarias en la construcción de la subjetividad del maestro, en tanto propenden a la construcción cultural, política y pedagógica de sus saberes y prácticas. Las realidades de estos sujetos son múltiples, y múltiples y heterogéneas son sus actuaciones pedagógicas que les permiten fortalecer su propia imagen ante el mundo, la comprensión crítica de las realidades, la afinidad y posicionamiento como sujetos pedagógicos.

Son estas dinámicas las que le permiten al maestro sus encuentros o desencuentros con estudiantes y con sus propios pares, el reconocimiento de las diferencias o la invisibilización de estas; a la vez le posibilitan asumir una concepción del mundo y unos trayectos de vida, y cobran vital importancia en tanto son determinantes en las opciones sociales que escojan ante el mundo.

Hoy el maestro está haciendo grandes esfuerzos por acoger y ofrecer morada a sus estudiantes –tal como

los actuales contextos lo reclaman–, como sujetos fragmentados en sus espacios, apuestas y trayectos de vida. Contextos marcados por la ruptura del vínculo social, por la crisis de los referentes éticos y la deslegitimación de lo público; contextos que nos hablan de ausencia de sentidos¹ de vida –han cambiado los referentes en la construcción de estos "sentidos"; hoy ya no tienen un soporte teleológico, sus coordenadas vitales se mueven entre el pragmatismo y el goce–, de problemáticas sociales marcadas permanentemente por situaciones límite y por prácticas de consumos de toda índole.

Demandas que colocan al maestro en un horizonte agotador para su propia existencia, en tanto sus actuaciones se mueven entre un desencanto por el lugar social que se le otorga y se otorga él mismo, pero también, ¡oh paradoja!, entre la esperanza por reconstituirse como sujeto de diálogo y de referencia.

La escuela se legitima como el espacio formal de las transmisiones pedagógicas pero, al mismo tiempo, como la esfera donde más aguda se torna la responsabilidad educadora del mundo adulto. La cara visible de esta responsabilidad asumida es la autoridad. La autoridad del educador –del mundo adulto– descansa, en efecto, en el hecho de que asume la responsabilidad con respecto al mundo al que hay que introducir al recién llegado. De cara a este, el educador es un representante de todos los adultos, un adulto que expresa la figura de su responsabilidad con una especie de cortés y hospitalaria invitación al recién llegado, como diciendo: este es nuestro mundo. Esta es su bienvenida (Arendt, 1996: 87).

La exigencia de educar al otro implica el reconocimiento de una ética que impide que el maestro realice su labor educativa de cualquier manera; desde este planteamiento la educabilidad se asume como un principio ético, una puesta en escena estética y un proceso cognitivo, donde se pone de manifiesto la responsabilidad del maestro en sus diálogos y en sus resistencias con un "otro" que es radicalmente diferente. El sujeto educable es complejo, sus motivaciones están estrechamente ligadas con sus

¹ El sentido social se ordena alrededor de dos ejes, el primero fundamentado en los lazos de pertenencia o de identidad y el segundo referido a la alteridad, en un movimiento que se construye desde la subjetividad individual para posibilitar la construcción de un nosotros (Augé, 1996).

historias, experiencias, prácticas, y por sus apuestas con el mundo; de ahí que su relación con el maestro es paradójica, diversa y a veces contradictoria en sus propias demandas. Por ello se hacen más visibles hoy las fisuras de la escuela en torno a la autoridad del maestro, a las identidades que propone y a las filiaciones que posibilita entre los sujetos escolares.

Sin embargo, la diferencia existe y persiste en visibilizarse y confrontarse, las diferencias rompen estructuras, incomodan, desestabilizan, abruma, generan impotencias... a pesar de la tendencia uniformadora de la institucionalidad educativa y de sus gramáticas homogenizantes, ella misma está siendo transformada por las prácticas –insolentes– de los jóvenes, asumidas en sus maneras de participar, en sus modos de vida que reorganizan espacios y tiempos, en sus acciones simbólicas que ponen a disposición un repertorio de dinámicas de socialización que se instauran en y desde la heterogeneidad de sus interacciones. Meirieu (2004: 57), al reconocer la heterogeneidad como valor fundador de la escuela, se plantea unas preguntas difíciles. ¿Cómo conseguir mantener juntas, en una misma institución, a personas a las que no une ninguna afinidad, a las que no reúne, a priori, ninguna convicción común? ¿Cómo conseguir mantener juntas a personas que, en razón precisamente del carácter a la vez aleatorio y obligatorio de su agrupación, pueden precipitarse las unas contra las otras en un caos terrible... o bien, a la inversa, caer en el letargo, la indiferencia, el desinterés y la desmotivación? Se necesita re-configurar los actores educativos desde el reconocimiento de las múltiples subjetividades que se forman en la estructura escolar, de la adopción del conflicto en el surgimiento de nuevas sociabilidades y del desarrollo de nuevas formas de comunicación cultural.

La escuela es un espacio vital para la formación de los sujetos que asisten a ella; por esta razón el desafío es reconocerla como un espacio que convoca y acoge a los niños, a la juventud y a los actores interesados

Referencias

ARENDETT, Hannah. 1996. "Educación y natalidad". En: BÁRCENA, Fernando y MÉLICH, J. C., óp. cit.

AUGÉ, Marc. 1996. *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Barcelona: Paidós.

en desarrollar procesos de socialización, recreación y recontextualización de conocimientos. A la escuela le implica trazar nuevas cartografías que le permitan entender las historias particulares, los intereses subjetivos y los mundos privados que entran en juego en la pedagogía del salón de clases, en el juego del acto educativo del ¿por qué yo educo al otro?

La institucionalidad en representación de los maestros tiene el reto de que estos se piensen y actúen como sujetos pedagógicos, interrogar sus maneras de relacionarse, reconstruir nuevamente la confianza y la posibilidad de establecer un diálogo intergeneracional desde la construcción de límites, para que juntos puedan desafiar y resistir tanta desesperanza.

El deseo y las condiciones que tenga el maestro para reflexionarse posibilitarán la apertura de sus encuentros con el otro, desde múltiples lugares y actuaciones, lo convocarán a compartir sus expectativas y sueños de futuro –ya no desde la obediencia del otro, sino desde la construcción y negociación de mundos posibles donde constituya una exigencia el interrogarnos sobre nuestras construcciones de alteridad.

Y por supuesto se necesita conversar larga y pausadamente sobre preguntas que se deben abordar: ¿los adultos qué le están tramitando a los jóvenes y, a la vez, qué les encanta, qué les seduce de ellos? ¿Qué les reclaman los adultos a los jóvenes? ¿Qué les reclaman los jóvenes a los adultos?

Deberíamos ser capaces de respetar la especificidad de las diferencias, articulando, al mismo tiempo, "diferencia" dentro de una política de solidaridad y de liberación en la que se generen y se realicen sueños mediante el desarrollo de comunidades de confianza y de afirmación (McLaren, 2002: 43).

¿Que el goce de hacer educación envuelva todos los actos del maestro! ▣

BÁRCENA, Fernando y MÉLICH, J. C. 2000. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós, Papeles de Pedagogía.

BOURDIEU, Pierre. 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

DI SEGNI, Silvia. 2002. *Adultos en crisis, jóvenes a la deriva*. Buenos Aires: Nove-
dades Educativas.

DUSCHATZKY, SILVIA. 1999. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.

FOLLARI, Roberto. 1996. *¿Ocaso de la escuela?* Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, Colección Respuestas Educativas.

GIROUX, Henry y MCLAREN, Peter. 1998. *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila Editores.

KATIA, Mandoky. 1994. *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*. Argentina: Grijalbo.

LARROSA, Jorge y otros. 1995. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Aertes.

LEVINAS, Emmanuel. 1995. *Totalidad e infinito. Ensayos sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.

MCLAREN, Peter. 2002. *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Instituto de Estudios y Acción Social. Argentina: Aique.

MÉLICH, Joan Carles. 1994. *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.

MEIRIEU, Philippe. 2004. *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro.

OBIOLS, Guillermo y DI SEGNI, Silvia. 1993. *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires: Kapelusz.

PÉREZ, A. 2000. "Socialización y educación en la época posmoderna". *Ensayos sobre pedagogía crítica*. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.

TORRES, Rosa María. 2000. "Itinerarios por la educación latinoamericana". *El orgullo de ser maestro. Cuaderno de viajes*. Buenos Aires: Paidós y Convenio Andrés Bello.

Diálogo del conocimiento

La muerte del sujeto cartesiano fue anunciada como uno de los indicios de la condición posmoderna. Sobre sus efectos en las instituciones de la modernidad se han escrito innumerables páginas en los últimos lustros; muchas de ellas provocadoras, otras profundas, las muchas ruidosas y plenas de oportunismo. Muy pocas, sin embargo, se han centrado en los efectos que la disolución del sujeto en la cultura contemporánea ha proyectado sobre la institución escolar y, en particular, sobre la *persona* del maestro.

En un contexto en el cual el ruido proveniente de la nueva incursión tecnológica en la escuela acalla la voz de los maestros y la bruma proveniente de los flujos mediáticos los invisibiliza, volver la mirada hacia la subjetividad docente nos sitúa frente a otra forma de interrogar la escuela; pone de presente la necesidad de actualizar las preguntas por el sentido de la acción educativa, por el horizonte histórico de la práctica pedagógica, por la incumbencia social de los docentes.

En un diálogo que se nutre de sugestiva literatura sobre el tema, Piedad Ortega incursiona en los sentidos y configuraciones que, como resultado de sus nuevos retos culturales y del desdibujamiento de sus roles institucionales, emergen en la subjetividad de los maestros. No ya confinada en su condición de individualidad sino entretejida en su relacionarse cambiante e incierto con otros individuos, con los móviles universos simbólicos, con las movedizas fronteras epistemológicas que la sociedad del conocimiento hace circular dentro, fuera y a través de la escuela.

En la síntesis que constituye el texto de la profesora Ortega, se entreteje también un buen número de preguntas que, sin encontrar respuesta definitiva, orientan la búsqueda de sentido respecto a muchas de las condiciones que alimentan el malestar docente o la angustia existencial de los profesores que se niegan a ser asimilados como nuevas instancias instrumentales de esa propuesta educativa masificada y antidemocrática, obsesionada por los estándares, la eficacia económica, el consumismo a ultranza y el éxito efímero.

Incertidumbre, que no desasosiego, orienta la búsqueda de un maestro constituido ahora como colectivo, como subjetividad compleja e inacabada que reclama una nueva educación y por tanto una-otra escuela, flexible y abierta, habitada por seres cuyos roles se entrecruzan y cuyos sentidos se codeterminan en el encuentro cotidiano. Maestros y maestras que precisan de la(s) mirada(s) del (los) otro(s) ya no solo como referente que los reconoce sino como territorio que los constituye, como extensión de sus dudas, de sus deseos, de sus realizaciones, de su(s) historia(s).

En sus referencias a Mélich, a Freire, a Arendt, el escrito hace un llamado de atención a ese maestro que de tanto pensar la escuela, el alumno, el currículo, la clase, la lección, como objetos delineados y preciosos al afán coleccionista de la modernidad, ha dejado de lado pensarse a sí mismo, disperso entre un mar de significados que mutan, de caracteres que oscilan, de instantes que se suceden y experiencias que no trascienden. Pero hace también extensivo ese llamado frente a la futilidad posmoderna que, como hastío, opone ahora el ansia predatoria, la circulación de desechos, los valores efímeros, los productos banales. Con ello emerge un nuevo campo de tensiones en donde se configuran sentidos y se redefinen roles, otros escenarios para la representación del maestro. Para la construcción de subjetividades que se reconstituyen en lo político, lo ético, lo estético; en relaciones heterogéneas y dinámicas con el conocimiento, con la producción de saber pedagógico, con la innovación y la investigación en educación.

Juan Carlos Orozco Cruz