

Escuela y maestro: idealizaciones y reconfiguraciones*

Jenny Johanna Castro Ballén**
Juan Manuel Carreño Cardozo***

Resumen. Las consideraciones acerca de la escuela, provienen de diferentes aspectos que en principio, la enmarcan fuera de su asimilación como institución dada, y la complejizan en discusiones críticas sobre su devenir, sus funciones y la multiplicidad de aspectos desde la experiencia de sus actores. Por esta razón se trata en primer lugar, algunos elementos transversales de la tensión existente entre escuela y educación, entendiendo parte de la construcción de su aparente inherencia, en medio de su constitución cultural. Posteriormente, se aborda el proyecto moderno desde donde se ubica la escuela como respuesta a la estructura y los presupuestos de la modernidad, en tanto se sitúan

* Reflexión informe realizado en el marco del proyecto "La escuela: un estudio desde las representaciones sociales" para optar por el título de Mg. en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Autora: Jenny Johana Castro Ballén.

** Lic. Educación Preescolar, Mg. en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Docente Secretaría de Educación Distrital y Universidad Minuto de Dios. yeyo1408@yahoo.com.

*** Lic. Ed. Física Esp. Investigación Social, Universidad Pedagógica Nacional. Candidato a Mg. en Investigación Social Interdisciplinaria, U. Distrital. Docente Secretaría de Educación, Catedrático Universidad Pedagógica Nacional. juanmacc@yahoo.com.

aspectos del conocimiento y del devenir sociopolítico claves en su desarrollo. La escuela como lugar, en tercer término, intenta ubicar el espacio concreto sobre el que confluyen multiplicidad de interpretaciones y experiencias cotidianas relevantes. Como cuarto punto de reflexión, sobre el que recae parte importante de la tesis que defiende este escrito, se presenta la relación escuela – maestro donde se afirma la manera en que el maestro o la maestra movilizan el tránsito por las posturas de la escuela expuestas anteriormente, determinando las prácticas que se desarrollan en este escenario, y desarrollando la manera en que, desde el posicionamiento de este actor, se reconfigura la comprensión de la escuela. Finalmente, se desarrolla a manera de conclusión y punto de partida de futuras reflexiones, la idea de las posibilidades del maestro y de la escuela, orientando algunas nuevas propuestas y perspectivas sobre las que se vinculan rutas y proyecciones de su cotidianidad en medio del contexto social actual.

Palabras Clave. Escuela, educación, maestro, formación, modernidad.

Abstract. The considerations about the school, come from different aspects that in principle, it frame out of its assimilation as given institution, and make complex in the critical discussions about their develop, functions and the multiplicity of aspects from the experience of their actors. For this reason it treats itself first, some transverse elements of the existing tension between school and education, understanding part of the construction of it apparent inherence, in the middle of it cultural constitution. Later, the modern project is approached from where the school is located as response to the structure and the budgets of the modernity, while aspects of the knowledge place and of keys develop social policy in it development. The school as place, in the third term, tries to locate the concrete space on which

they come together multiplicity of interpretations and daily relevant experiences. As fourth point of reflection, on which there relapses important part of the thesis that defends this writing, appears the relation school - teacher where steadies itself the way in which the teacher mobilize the traffic for the attitudes of the school exposed previously, determining the practices that develop in this scene, and developing the way in which, from the positioning of this actor, the comprehension of the school is re-formed. Finally, it develops as conclusion and start point of future reflections, the idea of the possibilities of the teacher and the school, orientating some new offers and perspectives on those who link themselves routes and projections of it commonness in the middle of the social current context.

Key words. School, education, teacher, formation, modernity.

I. Escuela y educación

Para aproximarse a los conceptos de escuela es necesario inmiscuirse con su devenir, en el sentido en que no es posible simplificar su existencia a su institucionalización, sino que hace parte de una compleja red de situaciones históricas desde las cuales se ha proyectado una imagen idealizada para su significación social, pero que no se asimila a un modelo homogéneo de funcionalidad de lo educativo.

En este sentido se plantea el concepto de escuela como forma de pensamiento institucionalizado que, desde el imaginario común, ha asimilado socialmente la responsabilidad explícita y directa de la educación, asumiendo este compromiso como su función universal, sustentado por formas de representación de los aspectos que implican esa perspectiva del hecho educativo. De esta forma, infancia, conocimiento, desarrollo, aprendizaje y enseñanza, son algunos de los elementos que complejizan la naturalización del

concepto, el cual apunta a una objetualización simplificada de su situación. Se trata entonces, de abordar la relación inevitable entre educación y escuela desde sus encuentros y tensiones, asumiendo la existencia de una problemática fundamental desde la cual, aquello que sucede en o a partir de la escuela, hace parte del entramado trascurso del poder, necesariamente vinculado a situaciones sociales, políticas, ideológicas o económicas determinadas.

Desde este punto de vista se sitúan distancias entre lo que se considera como relevante en la escuela, tal y como se configura el conocimiento, el sujeto o las relaciones sociales, y lo que puede constituirse como fundamental fuera de la escuela. Entonces, se reconoce que la institución educativa está atrapada en el pasado, niega el conflicto, está débilmente articulada y es heterónoma (Ávila y Camargo, 1999), presentándose como un espacio significativo para el mundo social pero desarticulado de sus propósitos ideales de formación. Justamente se considera que este tratamiento ideal de lo educativo, plantea como tensión el hecho de considerar la existencia de conocimientos y valores universales, culturales y políticamente neutros, desde los cuales el individuo forja su condición dentro de una sociedad particular.

Esta situación de la escuela como agente independiente de la realidad encargado de impartir educación, manifiesta la desconexión que se ha construido sobre la base de la dominación social. Es decir, sobre el principio de que la educación es necesaria para proveer a los ignorantes, usualmente la mayoría de la población, del saber necesario para el desarrollo de una sociedad. Es así como el saber en la escuela antecede a la situación social y comunitaria, direccionándose a la construcción de características necesarias para la dominación, sobre el pretexto de saberes ideales y universales, pero distanciada de necesidades y deseos de una comunidad:

La escuela, como espacio determinado para enseñar, recorta, selecciona y ordena los saberes que considera que debe impartir

a sus alumnos por medio del proceso de elaboración y concreción del currículo prescripto. Esta primera selección es siempre previa al acto de enseñanza y, en cierta parte, ajena a sus propios agentes y receptores (Pineau, *et al.*, 2001/2005, p. 37).

Esta construcción previa del proceso por el cual los estudiantes son educados, tiende fácilmente a asegurar la estandarización como medio de garantizar la permanencia de un sistema socio económico. Estandarización que no está direccionada por la equidad, sino justamente por la clara demarcación de desigualdades sociales, en otras palabras, la escuela cumple una función de permanencia de la diferenciación, elaborada desde el discurso de la igualdad de oportunidades. De esta manera, la situación de la escuela como evento moldeador de sujetos, constituye la dirección ideal de la educación para un sistema político diferenciador. Asimismo se concentra en el aspecto de la instrucción, y sobre esa orientación se constituye la organización escolar: "si el escenario (...) para la educación es la escuela, entonces la escuela forma. Ahora, si la escuela forma y formar es unificar, moldear, entonces las palabras para ejercer esa función han sido las indicadas: instrucción y enseñanza. Palabras que han moldeado a la escuela y a quienes hacen parte de ella" (Bocanegra, 2008, p. 339).

De forma implícita la escuela asume el acto educativo como evento de exclusión, en tanto "el acto de clasificación escolar es siempre (...) un acto de ordenación. Este acto instituye una diferencia social de rango, de clasificación, una relación de orden definitiva" (Bourdieu, 1997, p. 111). Entonces, el sistema escolar aparece como aparato de clasificación social en el que el saber se organiza de forma compleja hacia la distribución inequitativa del poder. De forma general, se considera que la discusión sobre la escuela está situada de forma relevante en los aspectos más amplios sobre los cuales una sociedad se constituye. Es así como el poder, la ideología, el conocimiento y la ciencia, son aspectos claves sobre los cuales la educación se complejiza y se direcciona

hacia su institucionalización centrada en la escuela, asumiendo a la vez, que si bien la educación es mucho más amplia que la acción de la escuela, en esta han confluído los ideales explícitos de formación de los sujetos, y con ellos los elementos constitutivos de la enseñanza, tales como el quehacer del maestro, los métodos y contenidos de los currículos, entre otros. En este sentido, surgen aspectos de la educación en la sociedad que parecen aislarse de lo que sucede en la escuela, como la acción de los medios masivos de comunicación, el consumo, las políticas públicas y administrativas, etc., manteniendo el saber en la escuela según las disciplinas pedagógicas preponderantemente clásicas: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, educación física, etc., que se presentan, comúnmente aisladas entre sí, encapsuladas en su propio desarrollo negando posibilidades de integralidad y diálogo entre sí, y con el mundo social.

En este sentido, resulta importante considerar que, tal y como afirma Álvarez (1995/2004) "la escuela (...) es un fenómeno que desborda los límites de sus propias fronteras" (p. 145) en tanto se configura como centro de múltiples y variados significados que se ubican en campos simbólicos amplios más allá de su connotación institucional. Es decir, la complejidad de la escuela se encuentra desde la construcción cultural de su función como eje educativo de una sociedad, hasta la sensibilidad cotidiana que constituye varios aspectos fundamentales para la vida de una comunidad.

Es así como la construcción cultural de aquello que se asume como escuela contrae un entrecruzamiento de redes de símbolos y significados que desde lo cotidiano contienen aspectos más amplios o estructurales del sistema social. Se puede afirmar con MacLaren (1995) que "las escuelas (...) son instituciones estructuradas de manera intrincada y saturadas ritualmente, que sirven como receptáculos de sistemas simbólicos complejos" (p.223) A partir de este punto de vista es necesario subrayar la importancia de no reducir la discusión de la escuela desde su institucionalización

sino darle el marco de entramados y relaciones que la desbordan y la involucran con diversos factores que soportan su devenir particularizado en cada contexto. Según Álvarez (1995/2004) "mirarla como acontecimiento [a la escuela] significa atraparla en sus minuciosas y moleculares relaciones con las prácticas de poder y saber que tejen la existencia de los hombres (...) es redimensionarla y darle el lugar que ocupa en la construcción de la historia" (p. 146) Es decir, la escuela como acontecimiento permite ubicar el lugar socio cultural de su construcción y redimensionar su papel educativo junto con las particularidades de sus imaginarios en torno a la formación y los elementos convencionales que le caracterizan.

Así pues, se establece como principio que, en tanto las posibles problemáticas de la escuela, sobre todo las relacionadas con los aspectos políticos de la dominación, son construcciones culturales, asimismo el curso de la discusión puede ubicarse como punto de amarre para acciones que hagan visible otra dirección para su deconstrucción. Es posible, entonces, compartir con Bourdieu (1997) que "es porque conocemos las leyes de la reproducción por lo que tenemos alguna oportunidad de minimizar la acción reproductora de la institución escolar" (p. 160).

En este sentido, redimensionar la comprensión de la escuela, significa a su vez, redimensionar la comprensión del hecho educativo, de manera tal que una a otra no se ajusten de forma arbitraria, sino complementaria, basada no en la función educadora *per se*, sino en el reconocimiento de fenómenos relacionales, comunicativos, de significación y de implicación con los sujetos que se dan en el escenario escolar. Educación y escuela se reconocen como hecho y como escenario.

Otro aspecto fundamental en la comprensión de la configuración de la escuela, es el surgimiento del proyecto moderno que la posiciona para dar respuesta a sus presupuestos.

2. La escuela y el proyecto moderno

La educación junto con las sociedades, se transforma de acuerdo con elementos transversales del conocimiento, las condiciones y proyectos socio políticos y económicos, y las situaciones propias de las culturas, entre las cuales, las dinámicas de los últimos siglos, como el desarrollo de los estados nación, la industrialización, los medios de comunicación, el crecimiento de las poblaciones, la tecnología, entre otros, se constituyen en factores claves para la aparición y la transformación de la escuela como lugar en el que recae la responsabilidad educativa de una sociedad. Esta perspectiva educativa, estaría basada en su inicio en la instrucción civilizadora:

Antes de sufrir un proceso de reformas durante el siglo XIX la educación cambio de función y adquirió la forma escuela, lo cual significa que adquirió características inexistentes, es decir que aparecieron unas nuevas prácticas y un nuevo tipo de relaciones educativas, que girarían desde entonces alrededor de lo que se llamó durante ese siglo instrucción, en el sentido de civilización (Álvarez, 1995/2004 p. 9).

Es la escuela, entonces, el lugar donde confluye la visión de la modernidad desde los presupuestos básicos para su realización: racionalidad política, económica y social: "La escuela, uno de los mecanismos con los cuales se quiso realizar la modernidad, fue uno de los lugares donde habitaría, donde se propondría, se impulsaría, se soñaría la modernidad" (Álvarez, 1995/2004 p. 10). Como mecanismo, la escuela asume su función civilizadora, responsabilizándose de imponer las reglas de la racionalidad, adecuándose como institución a la posibilidad de accionar de forma masiva ante poblaciones con un crecimiento notable y cuyo control tiende a dificultarse. Asimismo, las necesidades laborales tendientes a la industrialización configuran un sistema de oferta y demanda correspondiente a

nuevas perspectivas económicas de los estados nación, y que puede traducirse en formas en que la escuela provee mano de obra calificada.

De esta forma la escuela configura roles de acuerdo a las características de dicha racionalidad económica, en la que se facilita la instrucción a un número importante de estudiantes ampliando la capacidad de enseñanza civilizadora y reduciendo, por la regulación del producto, los costos de atención. La escuela urbana se constituye en modelo de organización educativa por la cual se verifica la distribución de las características verticales del comportamiento en la escuela: "las demandas del ambiente de la escuela urbana requerían características de papeles autoritarios. Estos, lo mismo que los rituales rígidos, se adaptaban mejor a las necesidades administrativas y de control de las prácticas en el aula" (MacLaren, 1995, p. 236).

De allí que se estructure "la concepción positivista y conservadora según la cual las escuelas son fundamentalmente espacios de instrucción encargados de la reproducción de los valores comunes, las habilidades y los conocimientos" (Giroux, 1995, p. 12) Perspectiva que a su vez asume la neutralidad del saber y de los valores sociales, subsumiendo a la escuela en su papel transmisor y acrítico de la realidad. Este aspecto comparte en la escuela, dentro de su desarrollo en el proyecto de la modernidad, los mecanismos propios de la dominación y la posibilidad de resistir a ellos. Por esta razón en la escuela convergen las tensiones entre imposiciones y resistencias propias a la condición de los cambios culturales. En palabras de Pineau:

La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental

y formación de movimientos de liberación, entre otros efectos (Pineau, *et al.*, 2001/2005, p. 28).

Es en la dimensión de la dominación donde se encuentra más firmemente desarrollada la escuela como gestora y reproductora del ideal moderno, sobre la base necesaria de mecanismos de control de la población. Entonces, se producen las formas educativas de la escuela como espacios en que se garantiza el disciplinamiento como elemento de auto sujeción a las normas, situadas éstas a favor de un trascurso determinado del poder. La escuela, como dispositivo para la reproducción y sostenibilidad del sistema, atiende por su obligatoriedad, a la producción elaborada de los significados necesarios para constituirse en el centro de control por excelencia: "la escuela fue muy efectiva en la construcción de dispositivos de producción de los cuerpos dóciles en los sujetos que se le encomendaban. (...) Dentro de estos dispositivos merece destacarse la institucionalización de la escuela obligatoria en tanto mecanismo de control social" (Pineau, *et al.*, 2001/2005 p. 36).

Junto con la complejidad de los sistemas económicos y políticos, el devenir de la modernidad asume la escuela dentro de las características particulares del desarrollo que le es conveniente. Para el caso del modelo neoliberal "la escuela tiene por función, en la perspectiva de los hombres de negocios, la transmisión de ciertas habilidades y competencias necesarias para que las personas se desempeñen competitivamente en un mercado de trabajo altamente selectivo y cada vez más restringido. La buena educación escolar debe garantizar las funciones de selección, clasificación y jerarquización de los postulantes a los futuros empleos" (Gentili, 1997, citado por Deluca, 2002, p. 2). Es en este sentido que la escuela se ha justificado en su papel de filtro, tanto de perfiles para poder acceder a la educación superior como de las personas con suficiencia para conseguir algún tipo de trabajo. Entonces la escuela se encarga de verificar quiénes son aptos para ascender y quiénes quedan en el camino, bajo la lupa de la estandarización

estratificada que asigna posibilidades de acuerdo a condiciones socio económicas.

En varias de las formas de capitalismo, la escuela está sujeta a la producción de sujetos disponibles para el sistema de mercado y consumo, siendo para la escuela indispensable inculcar valores competitivos que justifican la obtención de las habilidades necesarias para poder sobrevivir laboralmente, usualmente por encima de otros. Esta situación se complejiza en contextos como el latinoamericano, donde la diferenciación social y la inequidad es demasiado evidente, y la promesa salvadora de la escuela se diluye para personas y sociedades cuya supervivencia, en cuanto a la afectación notable de sus necesidades básicas, poco o nada tienen que ver con lo que sucede en la escuela. Desde este punto de vista la escuela y su papel de control de sujetos y de sostenibilidad del sistema, quedan afirmados en una función invisibilizadora de posibilidades de organización social y de apaciguamiento del malestar social propio del hambre, el hacinamiento o el desempleo.

Es importante anotar que en el trascurso histórico de las sociedades también se abre, relativamente reciente, la posibilidad de la escuela en una orientación distinta a la escuela reproductora, comprendiendo el complejo cruce de tendencias y propósitos de nuevos caminos y metas de la educación, y muchas décadas de convenciones, con sus métodos, concepciones y prácticas. Es una de las razones de que en la escuela se conjuguen, explícita o implícitamente, una gran variedad de prácticas y fundamentos heterogéneos, con un solapamiento de propósitos y modelos que sustentan prácticas de igual variedad y de difícil aprehensión para su análisis. En este sentido, a pesar de las imposiciones del proyecto moderno y el distanciamiento que inspira el pensamiento neoliberal anteriormente señalado, desde la escuela como escenario se sigue apostando por nuevas posibilidades de comprensión de la misma, logrando importantes grados de implicación de los sujetos con el lugar, comprendiendo éste como “aquello que cons-

truye reconocimiento, historia e identidades compartidas, ocupar un lugar es dejar marcas y ser marcados por él" (Duschatzky, 1999, p. 29). De esta forma, se diluye un poco el sentido productor para sustituirlo por el sentido de reconocimiento.

3. La escuela como lugar

La escuela constituye un espacio determinado sobre el cual se construyen conjuntos importantes de significación, en tanto conforma un lugar simbólico donde recaen múltiples vivencias de los actores que en ella actúan. Se trata no sólo de la estructura material, sino de la elaboración cultural de la experiencia que está inmersa en un espacio. En este sentido la escuela como lugar "no es sólo el lugar físico, sino los discursos que la nombran o la interpretan y las distintas producciones imaginarias que la sociedad históricamente se permite" (Bocanegra, 2008, p. 324).

Así, en la escuela como lugar confluyen múltiples actores cuya experiencia determina construcciones simbólicas de gran complejidad. En ese sentido "la escuela opera como rico receptáculo de los sistemas rituales" (MacLaren, 1995, p. 20), siendo espacio de negociación e intercambio de símbolos cuya configuración como rito se manifiesta en la representatividad de la escuela como rico espacio de constitución de la socialización de sus actores. De esta forma los jóvenes, los docentes, los niños o los padres, desarrollan formas culturales en las que se verifica la simbolización de aspectos como la autoridad, la distinción de género, la responsabilidad familiar, la iniciación a la competitividad, la obediencia, entre otros.

En tanto espacio distinto de otros lugares, la escuela determina mediante esas formas rituales, características particulares de comportamiento que se entremezclan con las situaciones más sensibles de las problemáticas de una sociedad. Así, como afirman Ávila y Camargo (1999) "con los estudiantes entran a la escuela problemas severos de pobreza, de hambre, de violencia, y hasta

de drogadicción, con los cuales tienen que lidiar maestros y directivos" (Ávila y Camargo, 1999, p. 87), mientras ésta se afirma en una idealización de comportamientos que quisieran no depender del contexto sociocultural en que está situado, pero que inevitablemente confronta ese ideal de conducta escolar, construido en modelos tradicionales de la pedagogía, con sujetos cuyo comportamiento depende de múltiples factores de difícil comprensión para los procesos escolares.

En este sentido, es importante considerar que el comportamiento determinado para la escuela, en gran medida direccionado por la perspectiva educativa del control y el disciplinamiento de los sujetos, el cual está orientado esencialmente a la restricción de ciertas conductas desordenadas, descontroladas o poco civilizadas, en pro de la asimilación de otras conductas regladas y obedientes, hacen de la experiencia de la escuela un lugar para la prohibición y el condicionamiento moralista, que pone a los maestros en una posición de vigilancia y a los estudiantes en un rol de subyugación cuya resistencia pareciese ser motivo central de conflicto escolar. Así, no es gratis que para los estudiantes, la principal asociación de la escuela sea con la cárcel¹, sobretodo en etapas de formación avanzadas en la cual los jóvenes parecen ser conscientes de un suplicio, más que dar cuenta de un proceso educativo (Bocanegra, 2008). No obstante, la escuela como lugar, apuesta no por la reafirmación de las rupturas entre la vida cotidiana y el escenario escolar, ni por la reproducción de comportamientos determinados desde la perspectiva del control, sino por la configuración del lugar como unidad de sentido anclado en experiencias particulares, tramas relacionales y escenarios comunicacionales que otorgan sentido a la representación de la

1 51% la identifican con la cárcel, de estos el 49% corresponde a los adolescentes hombres y mujeres y el 2% a las niñas del ciclo primario. Al referirse a este espacio manifiestan que "es igual, tiene rejas por todo lado y hay mucha seguridad, nos tratan como si fuéramos ladrones, nos vigilan todo el tiempo, no hay nada de libertad y todo está prohibido" (Bocanegra, 2008 p. 337).

escuela y a las prácticas que en ella se dinamizan. La escuela como lugar permite la construcción de identidades ligadas a lazos de implicación comunitaria de los sujetos con las experiencias allí vividas. Desde esta comprensión la escuela ya no es un ente aislado, ahistórico, asocial, sino, justamente la posibilidad de situar un referente de identidad desde la historia de constitución y las historias comunes cotidianas.

De ese modo, la comprensión de la escuela como lugar rebasa las comprensiones físicas o teóricas, para convertirse en un hecho fáctico basado en el establecimiento de relaciones altamente significativas que generan escenarios comunicacionales, bien sea entre docentes y estudiantes o entre pares, pues tal y como afirma Duschatzky (1999) el grupo de pares cumple un papel fundamental entre los jóvenes ya que funciona como soporte socio-afectivo.

4. Escuela y maestro

La perspectiva de la escuela como posibilidad no la sitúa inerte e inmutable, por el contrario, obliga a la comprensión de que, como el más complejo mecanismo suizo, funciona a través de engranajes. Múltiples formas de relación y de acción se dan al interior de ella, bien sea para la reproducción un orden desigual o para la innovación y la emancipación. En cualquier caso, circulan en su interior sujetos que con el pasar de los siglos y el desarrollo del pensamiento pedagógico han asumido diversos roles. Es así como, a la par con la idealización de la escuela se idealizaron sus actores imponiendo deberes y razones cada vez más estructuradas y exigentes que les han obligado a constituirse en objetos observados y vigilados permanentemente, para pasar a sujetos de saber y conocimiento.

Como objetos, se construyeron especificidades de los individuos, desde los cuales por ejemplo, se constituyó *el alumno*.

El alumno es un campo de intervención no ajeno a la niñez sino más complejo. El niño aparece en un primer momento como razón necesaria para la construcción del objeto alumno y éste es el espacio singular; es decir, un ámbito construido para la actividad pedagógica y escolar. (Narodowski, 1994 p.26)

Las características de este individuo sobrepasa lo que se llamaría un niño en general, pues la infancia como categoría social e históricamente construida, fue interpelada y caracterizada, se constituyó su especificidad diferenciándola de la adultez, en principio por su incompletud (Pineau, *et al.*, 2001/2005 p. 35). De forma paralela a la construcción del alumno se construye el maestro. "Si el alumno es quien es educado y enseñado, la constitución de esa figura debe ser paralela a la de los que desempeñan las funciones recíprocas: la de quien educa y enseña" (Sacristán, 2003, p.151). A su vez, con el enseñar, se configuraron unas prácticas, que reafirmaron la constitución de los maestros como aquellos personajes diferentes a la familia o en general a los adultos, que han de encargarse de la guía y orientación de los individuos hacia las metas civilizadoras, el conocimiento o la apertura a múltiples posibilidades de construcción de proyectos de vida, según sea el momento histórico en el que se han desempeñado, debiendo cumplir con unos requisitos, características y criterios de vida privada y pública que han respondido desde sus orígenes a las configuraciones que las condiciones históricas, socioeconómicas, políticas, y religiosas de la sociedad, han demandado de ellos. Estas condiciones se han perpetuado exigiendo de maestras y maestros modelos de vida y proceder.

Desde la antigüedad el poder pastoral ha configurado una forma de ser maestro que se caracterizó por la capacidad de conducir las almas de sus alumnos como rebaños asegurando la salvación de éstos, responsabilizándose de su destino, estableciendo relaciones de dependencia, desarrollando técnicas de control, pero sobre todo manteniendo formas ejemplares de vida, con dedicada

abnegación sumisión y sacrificio hacia su labor. Es así como la figura de maestro se construye como idealización de un individuo honorable, con características mesiánicas, poseedor de la verdad y la luz, "la educación libera de las tinieblas de la ignorancia y es el maestro quien enciende la antorcha que ha de alumbrar el camino" (Remolina, Velásquez y Calle, 2004, p. 277). Esta configuración del objeto maestro carga consigo la herencia de los griegos y los romanos como Sócrates, Homero, Platón, Céneca y Aristóteles, entre otros, quienes fundamentaron sus enseñanzas en la virtud como esencia del ser para caminar por los senderos del bien. Esta herencia ha impregnado la labor del docente hasta la actualidad, idealizando un perfil de acción cimentado en la vocación y la virtud, con cualidades para el liderazgo, el diálogo, el respeto y la tolerancia.

La vocación ha sido otra de las características que ha sobrevivido a los embates y cuestionamientos frente al accionar del maestro, ya que es común denominador considerar que ante todo, el maestro debe amar lo que hace, y que le fueron otorgadas las aptitudes, el gusto, y la consagración a la formación de los hombres. "Quien no le tuviera amor a la profesión debía abandonar su puesto" (Álvarez, 1995/2004, p. 62). Junto con la vocación y la virtud se erigen otras exigencias basadas en los valores y las cualidades que ha de tener un ser humano, tales como la capacidad de escucha, la tolerancia, la libertad, entre otras.

El maestro líder ha de ser un dechado de valores humanos cuya influencia se expresa en el amor, delegar y dejar hacer, inspirar, mediar, valorar y escuchar, así como tolerar a quienes piensan de modo diferente, educar más con el ejemplo que con la palabra, ser firme en sus opciones y decisiones, motivar a quienes lo rodean para las buenas acciones, modificar o innovar y construir, tener empatía o sinergia con quienes le son afines pero no rechazar ni subestimar a quienes no lo son (...). El maestro como potenciador de valores debe erigirse

como un modelo de virtudes humanas. (Remolina, Velásquez y Calle, 2004 p. 274).

Sin embargo, es necesario resaltar que factores como la transformación de las sociedades, la incursión de la iglesia en la labor pedagógica, el progreso del conocimiento, las perspectivas de mercado y desarrollo, entre otros, exigen de los maestros destrezas y cualidades cada vez más cualificadas, sin abandonar el ideal liberador y mesiánico frente al deber ser del maestro, convirtiéndolo en garante, *per se* de la salvación y el triunfo de sus encargados.

Preparándose en la especificidad de la enseñanza, el liderazgo, y la formación de las personas a través de diferentes técnicas, métodos y dispositivos, el maestro logra responder a las expectativas y exigencias de sus superiores y de la sociedad, pero también, como consecuencia de los anterior, se sitúa en el escenario de la vigilancia y el control, al tiempo que vigila y controla. A partir de esto el maestro no sólo ha venido enfrentando la carga que le es imputada cada vez con mayor responsabilidad, sino es quien enfrenta las críticas y demandas sociales frente al hecho educativo.

Con todo lo anterior, la figura de maestro no sólo lleva sobre sí la obligación de una vida sin tacha, la casi deshumanización de su figura al convertirlo en modelo de obra, sino también el destino de sus encargados, de la patria y de la transformación del mundo. Es así como su compromiso se ve subyugado por otros individuos que como los administradores o directores educativos, observan permanentemente el ejercicio docente. Como portador del encargo moralizador y civilizador el maestro era, y sigue siendo, objeto de observación permanente, y el cuadro a través del cual se hace visible, es precisamente, la escuela (Álvarez, 1995/2004, p. 69). En esta vía, la escuela ha hecho del objeto maestro el conductor de sus objetivos y pretensiones. A la vez que ha sido posibilitador al comprometerse con la generación de vida, conocimiento y futuro,

ha sido carcelero dentro de sus límites. Esta investidura tampoco ha dejado que el maestro siga siendo representado como autoridad, y entre más ligado al orden y la disciplina, mayor capacidad de respuesta a los requerimientos de la escuela. "El maestro fue resultado del examen; el examen hizo al maestro porque su papel también vino a ser ese; él vino a examinar y vigilar en la escuela; ese fue su encargo, una sociedad que vigilaba necesitaba un buen maestro" (p.75)

Concretamente, desde esta perspectiva, el maestro asume el rol de transmisor de las pretensiones de la escuela, ara el camino para el cultivo de los valores, y moldea al objeto alumno de acuerdo con los designios y deberes que le son imputados. Mientras la escuela se legitima como el espacio para la formación de los hombres, el educador se encarga de lo propio, comprometiéndose con la tarea de "dirigir hacia la consecución del bien, generar vida, construir futuro, dar y compartir, cooperar en el cuidado de la naturaleza, en la lucha por una alta calidad de vida, recibir los frutos de sus trabajo, orientar con sabiduría, exigirse a sí mismo para exigir a los demás [...]" (Vásquez, 2000 p. 25, citado por Remolina, Velásquez y Calle, 2004, p. 274). Reconociendo que el maestro ha sabido responder a los intereses de la escuela y de la sociedad, es necesario reconocer que también se ha dado a la lucha y la transformación de este escenario.

De objeto a sujeto. Sin que este subtítulo signifique una transformación total, maestras y maestros de los últimos tiempos se han convertido en sujetos no como embate fortuito ni como efecto mágico, sino como el resultado de procesos sociales y el surgimiento de nuevas relaciones que también han transformado la escuela. A la vez que es renovado y repensado el hecho educativo, sus actores también se ven reformados. Con esto es posible afirmar que si bien la escuela ha configurado a sus propios actores, éstos se han esforzado por reconfigurarla también. En este sentido, las relaciones e información que se movilizan

en la escuela promueven nuevas lecturas de la realidad para generar nuevas y mejores posibilidades para los estudiantes. El maestro se torna entonces como agente activo de la dinámica escolar, a pesar de seguir cargando sobre sí la herencia virtuosa y autoritaria antes mencionada.

El perfil del maestro que exige el tercer milenio se articula con las necesidades de formación permanente, él ha de conservar su imagen social como agente generador de conocimiento y de cambio, poseedor de una visión creadora que le permita trascender la rutinariedad, la costumbre mecánica del trabajo diario y la repetitividad que conduce al estancamiento (Remolina, Velásquez y Calle, 2004, p. 266).

En este sentido, las maestras y maestros han asumido nuevos roles, que alejados del protagonismo se sitúan como acompañantes de los procesos, interlocutores, garantes de la posibilidad, buscan abandonar el posicionamiento autoritario para construir, negociar y comprender los contextos.

Las maestras y maestros que requieren los pueblos de América Latina, no son sólo aquellos que pueden demostrar la habilidad para enseñar un fragmento de conocimiento y de entrenar a individuos funcionales, sino los que manifiestan una vocación de compromiso con el saber, al punto que hacen posible el diálogo múltiple entre los saberes del currículo escolar, entre los saberes de las generaciones mayores y los saberes de los niños y los jóvenes y entre las formas argumentativas propias del discursar académico, y las narrativas venidas de los medios de comunicación, la interactividad de la multimedia, los videojuegos o Internet. Son también aquellos que no desfallecen ante la apatía y del desencanto que parecen rondar el mundo escolar y, quienes, en lo más profundo de su ser, reconocen que la tarea de un maestro es la de contribuir a la formación de hombres y mujeres libres (Rodríguez, 2005, p. 3).

A manera de conclusión

Una nueva apuesta para el maestro y la escuela desde el escenario de posibilidad

Al redescubrir la escuela en otras esferas de comprensión que atenúan el yugo de la superación *per se*, el progreso, la meta civilizadora y la transmisión de conocimiento, los maestros forjan nuevos horizontes para sus prácticas y nuevos retos para su rol, asumiendo posicionamientos frente al saber y los contextos sociales, políticos, históricos y culturales en los que sus acciones trascienden la demagogia y el elogio a sus labor como si se tratará de una cuestión de filantropía, para empoderarse de su papel como maestras y maestros, haciendo nuevas apuestas para el conocimiento, el desarrollo y el hecho educativo en sí mismo. Nuevas generaciones de maestros y maestras se perfilan como sujetos activos del acontecimiento formativo, como líderes de la emancipación desde el reconocimiento de su rol político y social.

Los maestro y maestras han logrado salir adelante con sus prácticas y luchas, lo que podría considerarse como una forma de poder alternativo que se erige como posibilidad, de su contribución a la vida social, demandada desde las distintas instituciones de la sociedad y varios momentos del acontecer nacional (Colectivo de reflexión CEID-ADE, s.f.).

Inherentes a las metas de la escuela son las prácticas de maestras y maestros, que como sujetos pedagógicos no se encargan de la producción de adultos, sino de sujetos en relación con sus pares, con el conocimiento y con proyectos de vida. En este sentido, el maestro o maestra ya no carga de forma obligada sus compromisos y teje su vida privada y pública de acuerdo con las exigencias externas, sino que asume la responsabilidad de su ejercicio profesional como proyecto de vida y busca caracterizarse como sujeto

emprendedor, crítico, transformador y libre. Maestras y maestros se configuran como sujetos pedagógicos.

El maestro como sujeto pedagógico incursiona, entonces, en la dimensión cultural y comunicacional como formas de constitución del mundo escolar. Es decir, el maestro reconoce la fuerza de la subjetivación como elemento fundamental del proceso de humanización que debe realizar la educación y la formación; iniciando así un camino que debe ser recorrido por él como educador y por los estudiantes –niños, niñas y jóvenes– en el que reconocen la posibilidad de recrear y crear diferentes espacios culturales y ser creadores de sí mismos y de nuevas experiencias (Rincón, 2007, p. 4).

El maestro o maestra como sujeto posibilitador es libre y conduce hacia la emancipación del ser y del saber; el maestro emancipador cuestiona, motiva, siembra la duda “el maestro emancipador habla para hacer hablar. Dice por ejemplo: es preciso aprender (...) No constata si alguien aprendió, sino si buscó.” (Antelo, 2003 p.22) El maestro emancipador no forma *ghettos* homogéneos, el maestro emancipador se reconoce a sí mismo, reflexiona, piensa, trata de hacer coherente su discurso con la práctica, aunque algunas veces el precio sea demasiado alto, tanto, como para ser esclavo de la misma libertad. Un maestro emancipador buscará que el educando tenga la posibilidad de pensarse de otro modo al de la homogeneidad, que valore lo que sabe, pero más lo que no sabe porque será su impulso, que no busque respuestas sino más preguntas para resolverlas.

El maestro o maestra emancipador, como realidad, se posiciona en el escenario como sujeto social, pedagógico y transformador, para dialogar con los contextos y los saberes. Las maestras y maestros contemporáneos no se ubican necesariamente en la desesperanza, en las carencias, restricciones y aflicciones de los contextos para menguar su acción y reflexión sino que por el contrario, su ubican

en posición para la transformación y el progreso, no mediático ni consumista, sino intelectual que posibilitará a los sujetos ser libres. Freire denominó a un tipo de perfil como este *el educador progresista*, que a través del análisis político serio y correcto asume como tarea el descubrir posibilidades – cualesquiera que sean los obstáculos – para la esperanza, aprovecha la lucha, promover la resistencia ante las perspectivas idealistas, mecanicistas, dogmáticas y autoritarias, que hacen de la educación pura transmisión de conocimiento (Freire, 2005).

Junto con el maestro también se repiensa la escuela, en tanto se reconoce como una construcción cultural que ha tenido una dinámica cambiante, que posee también la posibilidad de deconstruirse y reconstruirse en orientaciones adaptadas al trascurso de sus contextos, ubicando el lugar de la escuela más allá de la aceptación per se de su existencia. Entonces, entender la complejidad de sus características, entre sus funciones de control y dominación, sus convenciones de autoridad y disciplinamiento, la experiencia ritual de sus actores, las representaciones y la significación social que recibe, promueven una visión distinta de la escuela y lo que puede ocurrir en o desde esta. Por eso “la escuela no es- no puede ser- una máquina de enseñar y aprender. No se puede reducir a una lógica de servicio público. Se basa en algo distinto a la simple eficacia de las funciones sociales. Nos remite a valores o más exactamente, a principios” (Meirieu, 2004, p. 21). Es decir, al reconocer que la escuela trasciende ampliamente la función de enseñanza neutralizada y acrítica de información, se asimila la relevancia que puede tener, en cuanto a la estructura ética social de una comunidad, considerándose como lugar privilegiado de construcción a partir del diálogo.

En ese sentido la visualización de la educación desconcentrada de la escuela y ubicada en otros muchos espacios de la vida social, permiten reevaluar el imaginario común de la escuela como mecanismo ideal de educación comprendiendo que “la escuela

es una de las formas de educación masiva, pero no su coronación necesaria" (Pineau, *et al.*, 2001/2005, p. 24). Entonces, a partir de la experiencia de la escuela es posible rehacer lo educativo fuera de los límites convencionales de ésta, teniendo en cuenta el necesario diálogo sobre razones y propósitos de la educación en cada contexto particular de desarrollo. Por supuesto, esto corresponde a una visión amplia de proyecto de nación, sociedad o comunidad, de acuerdo a posiciones y propuestas ideológicas, políticas, económicas y culturales determinadas.

La desidealización de la escuela compromete el trascurso del conocimiento y de la construcción que le sustenta, ubicando la verdad en un lugar de discusión, orientando la necesidad de la educación más hacia la constitución de espacios de construcción de saber, que a la responsabilización dependiente sin la cual una sociedad no puede educarse. A partir de este punto de vista de la escuela "podemos dudar (...) de su pretenciosa ilusión de hacerse pensar como necesaria y como parte de una verdad salvadora" (Álvarez, 1995/2004, p.146) siendo el conjunto de necesidades educativas del contexto las que brinden las posibilidades, entre estas las de la escuela, de construir los lineamientos de su accionar formativo, reconstruyendo lo institucionalizado en torno a nuevos fundamentos y miradas de lo pedagógico. Por ello consideramos con Mireau (2004) que "es preciso reinstituir las reglas de la escuela, cuando antes era suficiente considerarlas adquiridas" (p. 33).

La transformación de la escuela tiende a tocar estructuras fundamentales de su funcionamiento, entendiendo que si algún momento histórico legitimó su quehacer, en tanto la instrucción se consideraba coherente con un perfil de sujeto para una sociedad, la dinámica de su estructura ha de adaptarse a formas en que se ha complejizado el desarrollo social. De esta manera la escuela puede ser un espacio distanciado de su forma convencional, pero que esencialmente cumple con su principio de

formación. Perspectivas de inclusión, diálogo, integración, democratización, equidad, hacen de la escuela un nuevo espacio deshomogenizador de discursos que, sin ser nuevos ideales o fórmulas simplificadoras de propósitos pedagógicos, intentan caminos de búsqueda construidas críticamente. Por esta razón "abrir la escuela a todos no es una opción entre otras: es la propia vocación de esta institución, una vocación consubstancial a su existencia" (Meirieu, 2004, p. 50).

Se reafirma, entonces que no se trata de responder a nuevas homogenizaciones ya que "el deseo de homogeneidad arruina la propia escuela" (Meirieu, 2004, p. 55), sino de incluir las posibilidades de la diversidad en el camino de la construcción comunitaria de sentido acerca de lo educativo, cuya dirección depende de espacios críticos de discusión y acuerdos, orientados por una concepción de sujeto que trasciende el produccionismo capitalista y asume la complejidad de este y del saber.

En este sentido, la escuela adquiere nuevas características que contemplan, por un lado la conjugación y el diálogo de visiones vetustas con nuevas configuraciones, que parten del surgimiento de nuevas relaciones sociales al interior de ella, del acceso a la información y de la entrada del mundo en sus aposentos, entre otros fenómenos. Y, por otro lado, las dinámicas sociales de interpelación que trastocan todos los escenarios obligando a las instituciones a someterse a las miradas ajenas y a mirarse a sí misma. Entonces la escuela ya no se enconcha, no se retrae, por más deseos que tenga de hacerlo, sino que se abre para constituirse en una representación de horizonte, de lugar, tal vez privilegiado para algunos fines, pero sobre todo que responde, o busca hacerlo, a expectativas de los grupos sociales inscritos en particulares condiciones de existencia.

Se asume entonces la escuela como hecho y como escenario simbólico. Como hecho, en términos de las prácticas que la ha

determinado, y como escenario simbólico por las relaciones y experiencias de los sujetos, superando la comprensión de ésta como escenario físico, o institución cargada de encomiendas externas, moralizantes, homogeneizantes y desarticuladas. En este mismo sentido, la escuela como hecho está cargada de múltiples circunstancias dinamizadas por los sujetos, la historia, los momentos sociales, políticos, culturales y económicos que la rodean. La escuela como escenario simbólico, es la escuela vivida y construida por el tejido de experiencias individuales y grupales, por las expectativas que implantan en ella los sujetos, por lo que significa para ellos, pues es desde allí que se construyen las significaciones y los sentidos.

La escuela como posibilidad moviliza la capacidad en los sujetos de ver en ella y desde ella nuevas configuraciones del mundo social, La escuela abre las puertas a nuevas formas de relación, a múltiples discursos, a entramados sociales más complejos que invitan a la transformación de los contextos y de los sujetos. Sin embargo este encargo no se da *per se* a algunas de sus funciones, sino que se teje el mismo tiempo que los proyectos de vida, los planes comunitarios, los diálogos académicos, etc. La escuela como posibilidad de ser otra, brinda a los sujetos también la posibilidad de leerse desde otro frente y reconocerse participes en una construcción social. La escuela, desde la perspectiva de posibilidad es apertura, interrogante y motivo para nuevas formas de relación y de acción. Si la escuela es la oportunidad de acceso, pareciera que fuera de ella no se de esta posibilidad.

En conclusión, un nuevo lugar de posicionamiento de las maestras y maestros, configuran, de forma recíproca, una nueva comprensión de la escuela como lugar y como posibilidad, pues de nada sirve un nuevo posicionamiento del profesional en educación subyugado a visiones vetustas de la escuela, y viceversa. Desde esta perspectiva, la escuela emerge siendo repensada, reconfigurada y resignificada por sus actores.

Referencias

- ÁLVAREZ, A. (1995/2004) ... *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Bogotá, Magisterio.
- ANTELO, E. (2003) "Nada mejor que tener un buen desigual cerca". En: *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol XV, N° 36, (mayo-agosto).
- ÁVILA, R. y CAMARGO, M. (1999) *La utopía de los PEI en el laberinto escolar*. Bogotá: Ántropos.
- BOCANEGRA, E. (2008) "Del encierro al paraíso. Imaginarios dominantes en la escuela colombiana contemporánea: una mirada desde las escuelas de Bogotá". En: *Revista Latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud* 6(1): 319-346, Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>
- BOURDIEU, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Colectivo de reflexión CEID-ADE, s.f. *El maestro de actor social a sujeto histórico*. Inédito.
- DELUCA, S. (2002). "La escuela como agente socializador. ¿Enseñar para adaptarse a la sociedad o para transformarla? Análisis de posturas y presupuestos teóricos y metodológicos". En: *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/406DeLuca.pdf>. Consultado el 13 de febrero de 2009.
- DUSCHATZKY, S. (1999) *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- DUSCHATZKY, S. y Corea, C. (2005) *Chicos en Banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

- FREIRE, P. (2005) *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- GIROUX, H. (1995) Prólogo. MacLaren, P. *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid: Siglo veintiuno editores.
- MacLaren (1995) *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Madrid. Siglo veintiuno editores.
- MEIRIEU, P. (2004) *En la escuela Hoy*. Barcelona: Octaedro Ed.
- PINEAU, P. *et al.* (2001/2005) "¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: 'Esto es la educación', y la escuela respondió: 'yo me ocupo'". En: Caruso, M. Dussel, I. y Pineau, P. (eds.). *La Escuela como máquina de educar*. Buenos Aires, Paidós.
- NARODOWSKI, M. (1994) *Infancia y poder, la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- REMOLINA, N. VELÁSQUEZ, B. y CALLE, M. (2004) "El maestro como formador y cultor de vida". En: *Revista Tabula rasa*. N° 2, enero – diciembre. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Disponible en: redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/396/39600215.pdf
- RINCÓN, C. (2007) "El maestro investigador y la dignidad profesional". En: *Aula Urbana*, N° 65, Septiembre. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- RODRÍGUEZ, J. (2005) "Educar y ser maestro: mucho más que enseñar". En: *Educación y cultura*. N°68 Junio. Revista de la Federación Colombiana de Educadores. Versión digital disponible en: www.unal.edu.co/red/docs/educar_ser_maestro.pdf
- SACRISTÁN, J. (2003) *El alumno como invención*. Madrid: Morata.

Recibido en noviembre 2010
Arbitrado en octubre 2010