

# REVISTA TEMAS





# LA CONSTITUCIÓN DE SUJETOS MAESTROS EN LAS TENSIONES ESCOLARES<sup>1</sup>

(Recepción: Junio 20 de 2013 - Aceptación: Julio 27 de 2013)

Catalina Rodríguez Amaya\*

## Resumen

La investigación que se presenta en estas líneas analiza las maneras como se constituyen sujetos maestros en el dispositivo escolar, concebido desde una lógica tensional, contextual y conflictiva. El análisis está centrado en los maestros de dos instituciones públicas de Bogotá y parte de los aportes teóricos y metodológicos de Michel Foucault alrededor de la constitución de la subjetividad y el análisis de las tensiones constitutivas de la escuela moderna, expuestas por Óscar Saldarriaga y el grupo de historia de la práctica pedagógica. Estas tensiones se convirtieron en una "rejilla de análisis" para aproximarse a la escuela y sus complejidades, por tanto, más que dar respuestas acabadas sobre la escuela y los sujetos, se plantean cuestionamientos sobre las formas de constitución de sujetos maestros para posibilitar, entre otras cosas, una mirada reflexiva sobre sus prácticas y abrir espacios creativos para entenderlas de otro modo.

## Palabras clave

Sujetos maestros, Dispositivo escolar, Tensiones escolares, Tecnologías del yo, Experiencia de sí.

## THE CONSTITUTION OF THE SUBJECT TEACHER IN THE SCHOOL TENSION

## Abstract

The following research project analyzes the ways in which the subjectivities of teachers are constituted in a school setting, an environment which is conceived in terms of tensions, conflicts and context. The analysis focuses on teachers of two public institutions in Bogota. It is based on select theoretical and methodological contributions of Michel Foucault about the constitution of subjectivity. It also incorporates the analysis of the constitutive tensions of the modern school, put forth by Oscar Saldarriaga and the historical group of Pedagogical Practice. These tensions are used as a "grid analysis" to approach the school and its complexities; thus, rather than give concrete answers about the school and subjects, these tensions offer points of departure to reflect on how subjectivities are produced. They also allow us to approach the question of how teachers' subjectivities are constituted and enable a thoughtful perspective about their practices, opening creative spaces to understand these subjectivities in a new way.

## Keywords

Subject teachers, School device, School tension, Technologies of self.

<sup>1</sup> El presente artículo expone los resultados de una investigación desarrollada en el marco de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de Colombia titulada, "La Constitución de Sujetos Maestros en las Tensiones Escolares" (Rodríguez, 2012).

\* Docente Universidad Pedagógica Nacional. Docente Secretaría de Educación Distrital. Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional (2006). Magíster en Educación, énfasis en ciencias sociales de la Universidad Nacional de Colombia (2013). Email: crodriguez@pedagogica.edu.co

## Introducción

Esta investigación gira en torno a un problema que se construye a lo largo de mi oficio como maestra y tiene que ver con la manera tan paradójica en que operan las instituciones escolares, las contradicciones entre ciertos ideales o apuestas pedagógicas que se construyen en el proceso de formación docente y lo que llamaré las condiciones particulares de las escuelas (creadas por organismos gubernamentales, los padres, estudiantes, directivos docentes, expertos y demás), este cruce va produciendo prácticas concretas tan contradictorias como la escuela misma y que llevan una y otra vez a centrar la mirada inquisitiva sobre el maestro.

A partir de estas premisas inicié la indagación del panorama político, económico, social e intelectual en el que están inmersos los maestros colombianos, esta mirada situó ciertos discursos que institucionalizan y normalizan el oficio, discursos que perfilan diversos sujetos, sin embargo, no es suficiente, pues el problema que se plantea, no sólo cuestiona las formas en que la sociedad, el Estado y el sistema económico producen un discurso (entendido como saberes y prácticas) sobre el maestro como si éste no tuviera posibilidad de acción; también interesa abordar las subjetividades<sup>2</sup>, describir y si se quiere, analizar las formas de enunciación, las luchas, las sujeciones y las reflexiones en torno a un campo tan complejo como es la educación y en un escenario tan particular como lo es la escuela.

2 Foucault (1983) presenta dos significados de sujeto; el que está sujeto a otro por "control y dependencia" y el que está sujeto "a su propia identidad, a la conciencia y a su propio autoconocimiento"; para él los dos significados apuntan a una forma de poder que somete y constituye al sujeto (p. 2). El sujeto es ese individuo que mediante una serie de dispositivos y ejercicios de poder es "sujetado" y se "sujeta" a sí mismo, a unas formas específicas de ser y existir.

Ahora bien, tratar de comprender por qué la escuela es un lugar tan paradójico, en el que pocas veces se armonizan ideales y prácticas concretas, me situó en el trabajo del profesor Óscar Saldarriaga titulado, *Del Oficio de Maestro, prácticas y teorías de la pedagogía en Colombia* (2003). En dicho documento, se afirma que la escuela históricamente es un lugar tensional y conflictivo producido por cinco oposiciones, dilemas o quimeras conceptuales, que se han situado sobre otra de muy larga tradición denominada teoría-práctica que ha condenado al maestro a ser un "mal" aplicador de teorías que otros pedagogos e intelectuales expertos elaboran.

Lo anterior plantea la pregunta sobre la constitución de sujetos maestros en esas tensiones o paradojas escolares. Para tratar de dar respuesta, es necesario encontrar las relaciones que existen entre los procesos de constitución de las subjetividades de los maestros, en términos de sujeción o sometimiento y cómo estos procesos toman cuerpo en las concepciones, suposiciones y expectativas que los maestros crean de su oficio, pues son éstas las que en últimas exponen ciertas prácticas sobre sí mismos y sobre los otros. En este sentido, me atrevo a sugerir que si desnaturalizamos nuestros roles y las miradas sobre nosotros mismos, si ponemos en sospecha la racionalidad con la que trabajamos en la escuela, podemos configurar un estatuto diferente sobre nuestro oficio.

Estudios desde la perspectiva de Foucault, señalan que la escuela como institución moderna es un dispositivo que ha producido sujetos escolares útiles y dóciles a partir de ciertas formas de clasificación y tecnologías de poder; no obstante, se propone señalar que dicha producción de subjetividad, no sólo aplica para el escolar, sino para el maestro, pues a pesar de que la escuela

y el maestro surgen como acontecimiento de poder, a éste último se le exige ser determinado tipo de maestro, un maestro que también es clasificado (ya sea desde sus títulos universitarios, la legislación, los exámenes y experiencia), controlado (en uso del tiempo, planes de estudios, y otros) y vigilado y controlado (al ejercer la vigilancia).

En este sentido entender la escuela como un dispositivo atravesado por múltiples fuerzas en constante lucha y desequilibrio, hace de ella un escenario complejo que, a su vez, produce no solo sujetos-escolares sino también sujetos-maestros, franqueados por diversas tecnologías, definidas por Foucault (1990) como tecnologías de producción, de poder y de sí<sup>3</sup>, que tienen implicaciones en sus prácticas y pensamientos.

Con arreglo a lo anterior, podría decirse que la escuela y las fuerzas que la atraviesan, en su búsqueda por cumplir con los fines que se le atribuyen en un momento determinado, han producido un discurso sobre el maestro que consiste en verlo como "modelo ejemplar", como lo afirmaba Nieto Caballero en 1923 "*la sociedad será lo que sean sus maestros*" (Saldarriaga, 2003, 260), y lo reafirma el profesor Antanas Mockus "El ciudadano será, lo que sean sus maestros" (p. 261). Es decir, que si se constituye un estudiante virtuoso es porque lo vio reflejado en su maestro, si un estudiante es "anormal" muy seguramente también lo es su maestro, ya que no ha sabido encaminarlo hacia la normalidad, si un estudiante es "mal estudiante" es porque su maestro es un "mal maestro". Sin embargo, es necesario aclarar que estos discursos no determinan enteramente

a los sujetos (ni a los maestros, ni a los escolares), pues estos se desenvuelven en otros escenarios desde los que establecen diversos roles, estrategias y formas de relación; lo anterior quiere decir, que el sujeto no está determinado por el maestro y viceversa, su relación aunque importante, no es exclusiva.

En este sentido, los maestros que fueron objeto de la investigación corresponden a sujetos que trabajan como enseñantes en dos instituciones escolares públicas, licenciados, normalistas y profesionales dedicados a la enseñanza escolar. Ahora bien, como anteriormente se enunció, estos sujetos maestros se mueven en espacios institucionalizados llamados escuelas, que en adelante serán definidas como dispositivos, escenarios complejos, conflictivos y en constante recomposición, atravesados por diversas fuerzas que entran en tensión (Deleuze, 1989).

Esta definición se amplía con el análisis que establece Saldarriaga (2003) quien define a la escuela como un dispositivo que se constituye con el fin de armonizar dos juegos tensionales o paradójicos: el juego de las *funciones*: individualizantes y masificantes y el juego de las tecnologías que oscilan entre el saber pedagógico y las técnicas disciplinarias que utiliza la escuela; el cruce de estos juegos o ejes tensionales produce, a su vez, varias categorías de análisis que se convertirán aquí en los lentes de observación y caracterización del escenario escolar y de los sujetos que lo componen.

### Enfoque, referentes metodológicos y analíticos

De acuerdo con los intereses investigativos, se adoptó el enfoque de investigación cualitativa, pues ésta permite "(...) describir e interpretar situaciones y prácticas sociales singulares,

3 Las tecnologías de sí o tecnologías del yo son las que "permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obtenida así una transformación de sí mismo con el fin de alcanzar cierto grado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad" (Foucault, 1990, p.49).

dando un lugar privilegiado al punto de vista de sus actores; desde los enfoques cualitativos se busca comprender la realidad subjetiva, el sentido que subyace a las acciones sociales” (Torres, 1996, p.11). En la investigación cualitativa, la realidad social se entiende como una construcción colectiva, compleja y cambiante, lo cual tiene relación directa con la perspectiva de escuela que aquí se plantea y con la formación de las subjetividades que desde allí se producen.

El modelo metodológico utilizado para lograr los objetivos de la investigación fue la etnografía, pues se realizó una mirada descriptiva y analítica las realidades existentes en las instituciones, por medio de la observación participante, los diarios de campo, las entrevistas, cuestionarios y el análisis documental, tenido como lentes de observación las tensiones escolares propuestas por Saldarriaga (2003) y su relación con las miradas de sujeto; sin embargo, no se desconocen aquí las particularidades institucionales que hacen surgir nuevas categorías y explicaciones, no obstante, estas nuevas categorías estuvieron sujetas a un ejercicio de contraste conceptual en aras de una elaboración interpretativa.

Para analizar y contrastar la información recogida, se usó una matriz de análisis para el ejercicio descriptivo y analítico, deductivo e inductivo que requirió esta investigación, pues por una parte se buscaba entender la forma como operan las tensiones escolares propuestas desde las categorías que desarrolla Saldarriaga, y por otra encontrar nuevas configuraciones tensionales que producen las instituciones, lo que abre paso a la construcción de nuevas categorías.

Por lo anterior, los aportes presentados en esta investigación, abren diversas rutas para abordar la constitución de la subjetividad del maestro contemporáneo, estos recorridos pueden sintetizarse en los siguientes planteamientos.

## **Los sujetos maestros se constituyen en las relaciones que establecen con el dispositivo escolar**

Entender la escuela como un dispositivo, posibilita la reflexión sobre las formas de constitución de la subjetividad tanto de sujetos maestros como de sujetos escolares, pues en dicho dispositivo coexisten diversas líneas de visibilidad, de enunciación, de fuerza y de subjetivación (Deleuze, 1989). Estas líneas al cruzarse generan tensiones, conflictos y paradojas que atraviesan la constitución de la subjetividad, entendida desde el ámbito de la gubernamentalidad, como un efecto de gobierno que se constituye a través del poder, como sujeto político; del saber, como sujeto de conocimiento y de lo ético, como sujeto moral (Foucault, 1978,1994). En este contexto, los sujetos maestros se constituyen en un juego de relaciones con la institución escolar, para tratar de armonizar funciones y tecnologías que le han sido asignadas a la escuela en un momento histórico determinado, por esto los maestros no son una masa homogénea producida por el dispositivo escolar, son sujeciones, resistencias y posibilidades de creación, por lo tanto, adquieren diversas formas y despliegan varios roles, estrategias y tácticas.

De acuerdo con lo anterior los maestros no se constituyen como sujetos de la misma manera, ni bajo las mismas circunstancias, pues sus funciones, condiciones, el manejo de los saberes y las tecnologías disciplinarias son azarosas y contingentes, por lo tanto, se desplazan en diferentes roles y contextos, que los llevan a privilegiar ciertos polos de tensión a través de diversas experiencias y prácticas.

No obstante, la constitución de la subjetividad no se resuelve atendiendo solamente a la mirada institucionalizada

del dispositivo escolar, pues como se dijo anteriormente, el sujeto no es una totalidad y como tal se mueve en diversas líneas, una de ellas corresponde a lo ético, por tanto, el análisis que aquí se presenta abre un camino a pensarse desde las totalidades y prescripciones que históricamente le han asignado cargas y culpas a los maestros.

### Los sujetos maestros producen y se producen desde los juegos tensionales que constituyen al dispositivo escolar

Como ya se mencionó, en el trabajo de campo de las instituciones se desarrolló

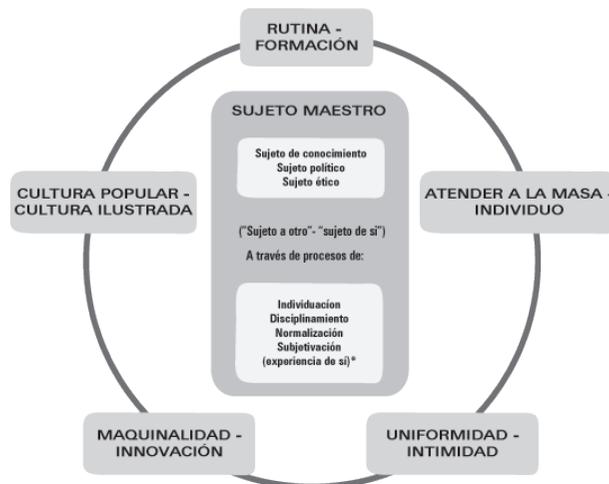
la propuesta de Saldarriaga (2003) para analizar la escuela moderna, en dicha propuesta se especificó que la escuela está atravesada por tensiones que aparecen como cinco pares de oposiciones pero que se vinculan constantemente (ver ilustración 1). En aras de realizar un ejercicio analítico, las tensiones fueron separadas en apartados distintos, pero es importante reconocer que éstas se interceptan constantemente al cruzarse con las tres dimensiones de la gubernamentalidad enunciadas en el apartado anterior y que son fundamentales en la constitución de la subjetividad: el **saber**, el **poder** y la **ética**, las cuales toman cuerpo en las tensiones que instaura el dispositivo escolar (Ver ilustración 2 y 3).

Ilustración 1 Tensiones a partir del cruce entre el saber y funciones.

TENSIONES A PARTIR DEL CRUCE ENTRE EL SABER Y FUNCIONES (Saldarriaga, 2003, pp.142, 144-145)	
ATENDER A: (MASA -INDIVIDUO)	"La cantidad de niños que pueden ponerse a cargo de un maestro será una fuente constante de presión, pues el carácter masivo de la escuela buscará siempre aumentar este número en búsqueda de "cobrimiento", mientras que su carácter pedagógico tenderá a buscar las mejores condiciones de una relación "individualizada" entre el maestro y cada uno de sus alumnos".
(RUTINA-FORMACIÓN)	"Frente a la exigencia de intensificar la economía y eficiencia de la enseñanza en términos masivos y garantizar la reproducción del orden y la jerarquía social, y a la vez formar individuos capaces y autogobernados"
(MAQUINALIDAD-INNOVACIÓN)	"Ante la exigencia de unificar los métodos y los conocimientos, pero a la vez intensificar la participación y la creatividad personal, nos hallamos frente a las discusiones que han escindido a los partidarios de un saber de un maestro "artesano" aplicador del método, de un "método a prueba de maestros" y entre quienes reivindican su figura como intelectual de la pedagogía o como artista creativo"
(UNIFORMIDAD-INTIMIDAD)	"Tensión entre la función de autoridad y control del maestro, frente a su función de guía y acompañamiento personal"
(CULTURA ILUSTRADA-CULTURA POPULAR)	"Tensión entre la función clásica de la escuela que ha sido la de "unificar las diferentes matrices culturales populares bajo la matriz unidireccional de la cultura ilustrada, técnico-científica, racional y letrada", frente a una gran diversidad cultural producida por el impacto de los mass media, las industrias culturales, las culturas juveniles y demás. Que han puesto en cuestión dicha racionalidad".

Es importante aclarar que estas tensiones no son más que una aproximación analítica de los escenarios escolares, además no son las únicas, pues estas son múltiples y contextuales.

Ilustración 2: La constitución de sujetos maestros en las tensiones escolares.



Fuente: Elaboración propia a partir de los aportes de Saldarriaga (2000) Foucault (1978, 1983, 1990 y otros)

Ilustración 3: Formación de la subjetividad.

Formación de la subjetividad	
Individuación	Aprendizaje de los roles sociales preestablecidos por la sociedad a ciertas masas poblacionales.
Disciplinamiento	Aprendizajes sobre una serie de comportamientos tales como el uso del tiempo, del espacio, de la palabra del cuerpo y demás.
Normalización	Aprendizaje de paradigmas que implican procesos de inclusión o exclusión tales como: "éxito/fracaso escolar, desarrollo/subdesarrollo moral; valores/ antivalores ciudadanos; salud/enfermedad; normalidad/anormalidad; verdad/falsedad; legalidad/ilegalidad, belleza/fealdad, etc.
Subjetivación	Proceso en que el individuo define las relaciones consigo mismo.

Fuente: Tomado de (Saldarriaga, 2000)

En la tensión **rutina-formación**, se delinearon las instituciones escolares dos formas distintas de constitución de dos sujetos maestros particulares: la que se orienta hacia unos mecanismos organizativos bastante claros, que privilegian rituales y estrategias tendientes a la vigilancia y al control sobre las relaciones de poder que los maestros ejercen con sus estudiantes, mostrándose una fuerte tendencia a vigilar la vigilancia. Y la que presenta mecanismos organizativos muy débiles, en los que el control sobre el maestro es limitado, pues las contingencias institucionales no han permitido una continuidad a directivos docentes ni administrativos, a lo que se suman formas de resistencia para actuar en consonancia con las funciones de

control y vigilancia que les son asignados; por lo anterior, se le otorga a los maestros la posibilidad de ejercer una fuerte autonomía sobre sus prácticas y saberes, generando diferentes posiciones en los mismos, acordes con la mirada ética sobre su oficio.

De esta forma se producen institucionalmente dos configuraciones de sujeto maestro, uno normalizado, individuado y disciplinado<sup>4</sup> y otro con menos límites prescriptivos, otorgándole al sujeto maestro libertad en su accionar, lo cual invitaría a pensar que a mayores

<sup>4</sup> No aplica a todos los maestros pues se encontraron resistencias y puntos de fuga, entendidos como espacios que se escapan de las prescripciones y las clasificaciones de la norma, evidenciados en las prácticas pedagógicas de algunos docentes.

niveles de autonomía, mayor es la satisfacción con su labor y más claras son sus relaciones con la pedagogía. No obstante, se encontraron maestros que consideraron necesario unificar normas en aras de una coherencia a nivel académico y especialmente a nivel convivencial, pues tanto maestros como estudiantes muestran que existe falta de claridad y control frente a diversas situaciones a nivel disciplinario. En este sentido la tensión rutina-formación genera una nueva tensión que se mueve entre la coherencia organizativa (heteronomía) y la coherencia pedagógica (autonomía). Además, dicha tensión se cruza con otras dos: la tensión masa individuo y la tensión uniformidad-intimidad, pues los mecanismos que se requieren para atender la masa estarían relacionados con prácticas de corte heterónimo que darían coherencia a la escuela como organización escolar, pero si se atiende al individuo, se estaría priorizando una escuela como relación pedagógica donde primaría la autonomía y la libertad de cátedra. Sin embargo, las tensiones nunca dejan de vincularse, pues dentro de lo que se pudo observar, los maestros desde su lugar ético buscan constantemente relacionar las dos funciones que se le han asignado a la escuela, dos funciones en órdenes distintos pero que convergen en la institución escolar.

Ahora bien, otro aspecto que es importante tener en cuenta en la tensión **masa-individuo** es que permite profundizar la mirada de la constitución de los maestros como sujetos de saber, pues en sus discusiones, surgieron categorías como, "calidad, cantidad y permanencia", que tienen que ver con ciertas formas de administrar las escuelas y frente a las cuales existen resistencias en el orden de lo discursivo, al entrar en conflicto los ideales pedagógicos del maestro y la racionalidad política dominante en lo educativo. No obstante,

el debate no se agota en esta instancia, dado que en el análisis de las prácticas que constituyen su oficio se encontraron procesos en los que se privilegia una educación masificante homogénea pues las condiciones escolares y normativas son más fuertes y no permiten una relación más personalizada entre el maestro y el escolar (los estudiantes confirman esta idea al describir las prácticas que predominan sus maestros en los procesos de enseñanza) que sujetan a los maestros a prácticas que no consideran las más adecuadas y generando para algunos docentes sentimientos de culpa o malestar.

Otro aspecto que se cuestiona en esta tensión tiene que ver con la sobrecarga de funciones que asume el maestro, una sobrecarga determinada en parte por la forma en que se medía dicha paradoja, así como existen maestros para quienes su oficio no constituye ninguna carga, hay otros que ven su trabajo orientado hacia diversas lógicas que hacen actuar en diferentes roles que generan un distanciamiento fuerte con el saber pedagógico, pues se ocupan de otros aspectos (psicológicos, médicos, administrativos o familiares, entre otros) que desbordan dicho saber. Si bien tal perspectiva los divide en "buenos" y "malos" maestros al generar una identidad ligada a la culpa (sujeciones), se encontraron en otros maestros perspectivas distintas que se separan sustancialmente de esta idea al reconocer que están inmersos en un juego de contradicciones y que es desde ese juego que ellos se mueven estratégicamente según sus intereses y motivaciones (nuevas formas de subjetivación).

Otra paradoja que se relaciona con el saber (en este caso el saber que se enseña en la escuela) es la **tensión cultura popular-cultura ilustrada**, que se refiere a los contenidos, valores y prácticas, que la escuela debe formar en un momento

histórico determinado y que en las dos instituciones se presentan como una superposición que integra una formación humanista académica y una formación ligada a las competencias laborales, donde prima una serie de valores y habilidades que obedecen al discurso de la educación para el trabajo.

El análisis de la tensión puso en discusión esta perspectiva institucional y la racionalidad con la que operan los maestros en sus prácticas, se encontraron pocas conexiones al respecto, pues el asunto de la cultura popular es polisémico y es asumido desde diferentes posiciones por cada maestro; unas perspectivas se centran en la relación entre el saber popular y el saber que enseñan y otras reducen este asunto a la predeterminación de un currículo escolar dado por los estándares a los que hay que apuntarle en aras de satisfacer las evaluaciones masivas. En síntesis, el asunto de la cultura popular-cultura ilustrada es abordado desde múltiples perspectivas, según lo que se entienda por estos términos, por ejemplo, para gran parte de maestros esta relación no existe, es decir, no hay vínculo porque se enseñan contenidos alejados a la realidad del estudiante y, por tanto, la tensión tendería a desaparecer; para otros, la tensión se resuelve rápidamente al definir lo popular como lo que hay que desmitificar desde la racionalidad científica, por último, algunos maestros señalan que prima en el currículo escolar la estandarización del conocimiento para dar respuesta a las exigencias de las entidades evaluadoras que desconocen las necesidades reales de la población estudiantil y de la comunidad.

Otra tensión que se relaciona con las funciones asignadas a la escuela y especialmente al maestro corresponde a la **uniformidad - intimidación**, que tiene que ver con las relaciones de poder-saber que se dan entre maestros y escolares, dichas relaciones son enunciadas por la totalidad

de los maestros como respetuosas y dialógicas; sin embargo, la idea que tienen sus estudiantes de respeto es muy diferente, pues éstos últimos consideran que se ejercen algunas relaciones de sujeción expresadas en diferentes acciones como la burla, la repetición injusta de tareas y actividades en clase, el chisme y el trato abusivo entre otros. Lo anterior puede responder a la forma como las instituciones actúan sobre los maestros (ver tensión rutina-formación): en la institución en la que los mecanismos organizativos son bastante claros, se privilegia una mirada uniforme de los estudiantes, que no necesariamente implica relaciones de respeto entre las dos partes; mientras que, en la institución en la que los mecanismos organizativos son difusos, se encuentran menos relaciones transgresoras de la intimidad.

Otra línea de fuerza que se cruza en el dispositivo escolar, está dada por la tensión **maquinalidad-innovación**<sup>5</sup>, en la que se pone nuevamente en cuestión las funciones que deben asumir los sujetos maestros y que remiten nuevamente a las dimensiones del saber, el poder y lo ético pues se encontraron diversas posiciones sobre las funciones del sujeto maestro. Por un lado la visión *institucional* que muestra al maestro desde tres relaciones de subordinación: en las relaciones con el saber (como aplicador), en las relaciones con lo ético (como ejemplo de coherencia), y como funcionario donde prioriza una mirada jurídica sobre él.

Por otro lado, la mirada que el maestro establece sobre *sí mismo* por lo que se realizó una indagación a los

<sup>5</sup> En esta tensión se cruzan dos lugares que representan gran importancia para el maestro, por un lado su relación con la ciencia, la pedagogía y hasta la psicología y, por otro, las condiciones sociales que le han acompañado a lo largo de su historia, que tienen que ver con las instituciones que los han formado y los requerimientos administrativos que la economía les ha exigido. En este sentido el maestro debe responder a dos lugares paradójicamente contrarios pero que se vinculan mutuamente: ser productor o reproductor de modelos, métodos o conocimientos.

profesores sobre su principal función en la actualidad, se encontraron respuestas que se alejan de una reflexión desde el saber pedagógico. Ningún maestro de los consultados, realizó una lectura de sí desde la investigación, la innovación o la producción de nuevos saberes, tampoco se enunciaron como autoridades del saber disciplinar que enseñan. Se perciben como orientadores de procesos, cuidadores de estudiantes, buenos funcionarios, administradores o "salvadores de almas". En este estudio de caso, tomaría cuerpo la tesis de Saldarriaga (2003) en cuanto a la superposición de funciones y saberes que entran en juego en el oficio de maestro.

Las tensiones anteriormente descritas presentan algunas líneas que se cruzan en la constitución de sujetos maestros, no obstante, en la intersección entre el saber, el poder y lo ético, se encontró una nueva configuración de sujeto maestro que emana desde la racionalidad política, que cuestiona su estatuto como profesional y que corresponde a la legislación que ha escindido al magisterio en dos decretos, que los sujetan a determinados mecanismos de control, funciones y saberes, por tal razón se hizo un análisis de la constitución de sujetos maestros en la transición del decreto 2277 de 1979 al 1278 de 2002.

En este sentido, los dos estatutos de profesionalización docente que están rigiendo a los maestros colombianos en la actualidad, responden a una racionalidad jurídica y gubernamental y son productores de subjetividades, convirtiéndose en herramientas de individuación, disciplinamiento y normalización, pues enuncian ciertas regulaciones que se ejercen sobre los sujetos. No obstante, el decreto 1278 promueve un sujeto más ligado al orden social, a los valores hegemónicos de la sociedad pues limita su autonomía por medio de prácticas aún más individualizantes, disciplinarias y normalizadoras. Por ejemplo, la

evaluación constante deja de ser una práctica formadora y transformadora, para convertirse en una práctica punitiva, que sanciona por medio de sueldos, ascensos y despidos.

A su vez, la política plantea una fragmentación e individualización del magisterio. Mientras los docentes del 2277 tienen cierta autonomía frente a diversos procesos pedagógicos y políticos que les permite asociarse y manifestarse frente a ciertas políticas, los maestros del 1278 deben asumir posiciones neutrales o de "aislamiento" frente a cualquier tipo de actividad distinta a sus funciones docentes en la jornada de trabajo.

Entre tanto, se encontraron límites poco marcados entre los docentes del 1278 y los maestros del sector privado, en cuanto a sus condiciones salariales, a la falta de autonomía en sus procesos pedagógicos y políticos, a las dificultades frente al ascenso y la permanencia ya que ésta se encuentra evaluada constantemente. En este sentido, políticas como las que se instauran en el decreto 1278 promueven la constitución de sujetos maestros individualizados, competitivos, sumisos a la evaluación, cumplidores de las reglas, subordinados frente a unos superiores que anteriormente eran considerados pares, minimizados por prácticas heterónomas y normalizadoras propias de la lógica empresarial.

Esta mirada del maestro como sujeto a la norma, fue confirmada por algunos docentes del decreto 1278, pero necesita una lectura más profunda, pues frente a esto se dan serios debates en el magisterio, por tanto, ésta es una invitación a comprender las formas de constitución de la subjetividad que se producen en las nuevas generaciones de maestros y las implicaciones que éstas tienen en los procesos de constitución de los sujetos escolares.

Asimismo, es importante señalar que en las dos instituciones los maestros del 1278 son minoría mientras los del 2277 son aún la gran mayoría, lo que implica que ciertas prácticas de evaluación, sanción y otros sobre los docentes aún no han tomado cuerpo como mecanismo de control en las instituciones, pues son prácticas que aplican a una pequeña población, por lo cual no se encontraron mayores comentarios que permitan sacar conclusiones generales sobre esta cuestión, simplemente se dibujan algunas pinceladas para pensar el asunto de la racionalidad política, atada a la constitución de sujetos maestros y a las relaciones que desde allí se establecen con el dispositivo escolar.

### Los sujetos maestros se constituyen desde las experiencias de sí y de los otros

La experiencia de sí se entiende como el:

resultado de un complejo proceso histórico de fabricación en el que se entrecruzan los discursos que definen la verdad del sujeto, las prácticas que regulan su comportamiento y las formas de subjetividad en las que se constituye su propia interioridad (...) la experiencia de sí (...) es aquello respecto a lo que el sujeto se da su ser propio cuando se observa, se descifra, se interpreta, se describe, se juzga, se narra, se domina, cuando hace determinadas cosas consigo mismo, (...). (Larrosa, 1995, p.270).

Las historias de vida se convirtieron en narraciones que permitieron crear y recrear experiencias de sí, vislumbrar transformaciones en el orden del saber y generar preguntas sobre las relaciones de poder en las que están inmersos los maestros, en las acciones que ejercen y las que se ejercen sobre ellos. Lo anterior quiere decir que se convirtió

para algunos maestros en un ejercicio ético, reflexivo y enunciador de transformaciones.

Este ejercicio permitió realizar varios hallazgos en las experiencias de sí de los maestros, en primer lugar, se encontró que la constitución de la subjetividad está atada a estrategias de saber y de poder que se imprimen desde la cultura, las normas y otros, pero también desde las reflexiones y distanciamientos que los maestros ejercen sobre dichas estrategias. En segundo lugar, se evidenció que la constitución de la subjetividad tiene una estrecha relación con la memoria, pues la experiencia de sí se narra de manera selectiva y estratégica. En tercer lugar, la experiencia de sí de los maestros no está atada solamente a un saber disciplinar o a un método, se percibe más como un ejercicio ligado a la formación de valores y principios, como un dispositivo de transformación sobre otros sujetos y (en ocasiones) sobre sí mismos. Por último, se encontró que la historia de vida se convirtió para un maestro en un ejercicio de reflexividad en el que se hicieron visibles los dispositivos pedagógicos de Jorge Larrosa (1995) (verse, expresarse, narrarse, juzgarse y dominarse) lo que le permitió comprender sus transformaciones epistemológicas en el diálogo con otros y consigo mismo, no obstante este diálogo interior, permitió entre otras cosas sugerir una nueva dimensión de la experiencia de sí a las ya propuestas por Larrosa: **interrogar-se**.

### Conclusión

En síntesis, a lo largo de las historias de vida, pudo observarse que los maestros se constituyen en sus relaciones de alteridad, en el distanciamiento o acercamiento epistemológico, ideológico, político o moral con otros sujetos, los maestros se hacen maestros, al escuchar otras experiencias y narrando sus experiencias a otros; en este sentido, la constitución

de su subjetividad no se encuentra enmarcada y delimitada por el dispositivo escolar, simplemente dialoga con él, así como también dialoga con otros sujetos y experiencias que se presentan a lo largo de su vida y que constituyen una parte fundamental en sus procesos de sujeción y subjetivación.

Esta investigación tomó como rejilla de análisis elementos teóricos y metodológicos de autores como Óscar Saldarriaga, Alberto Martínez Boom, Ernesto Noguera y Olga Lucía Zuluaga (entre otros), para analizar el asunto de la constitución de la subjetividad de los maestros en el marco de las tensiones que produce el dispositivo escolar. Dichos autores han logrado hacer avances importantes en la historicidad del sujeto maestro, en el debate sobre su estatuto epistemológico, en la condición social, jurídica y política de la profesión docente y en su relación con el saber pedagógico, por esto se convierten en un punto de partida, para situarse en un punto de llegada un poco más complejo, pues estos debates aunque importantes y fundamentales, no agotan todas las formas de constitución de la subjetividad de los maestros, ya que como pudo verse a lo largo de la presente investigación la constitución de sujetos maestros no solo está atada a lo político, lo ético y el saber, tiene que ver también con las relaciones de alteridad que establece el maestro con sus pares, maestros, padres, estudiantes y otros, con las trayectorias y experiencias personales y con las relaciones que establece consigo mismo.

No obstante, en lo que esta investigación coincide con los autores, es que es necesario distanciarse de la mirada de la escuela y del maestro como una masa homogénea, como un lugar o sujeto que está allí para ser intervenido, medido, mejorado y calificado, este trabajo muestra que ni la escuela ni el maestro son una generalidad, todo lo

contrario, son especificidades y, por tanto, se escriben en plural. Cada escuela tiene unas características propias que hacen que no responda de la misma manera ante las exigencias políticas del momento, en este sentido puede decirse lo mismo de los maestros quienes desde diferentes lugares tienen unas formas particulares de ver su oficio, su saber y sus relaciones con lo ético. Las miradas totalizantes (en términos de causa y efecto) sobre la escuela y los maestros, pueden agudizar aún más las tensiones que históricamente los han constituido, sumándole más culpas a las tan ya mencionadas culpas.

Frente a lo anterior la investigación visualizó en la doble constitución de la subjetividad de los maestros, el predominio de la sujeción a diversas estrategias de normalización, individuación y disciplinamiento, ya sea desde la legislación que sujeta a los maestros a ciertas formas de ser y estar (como buen funcionario) en el marco de un estatuto docente; desde un estatuto moral que lo sujeta a ser un buen ejemplo, un servidor y orientador de "causas perdidas", o desde un estatuto epistemológico que lo orienta a ser un buen aplicador o un conocedor de unos saberes (pedagógicos y disciplinares) de los cuales no es dueño.

Sin embargo, tampoco se pueden desconocer esas experiencias de sí, que son entendidas como procesos de subjetivación que los maestros crean y recrean en sus trayectorias y recorridos, procesos que desde lo visto en la investigación, parten de crisis muy profundas con la docencia pero que terminan convirtiéndose en nuevas formas de pensarse y de hacerse maestro. En este sentido, a nivel personal, la investigación se convirtió para mí como investigadora y maestra, en una experiencia de sí, pues me permitió sospechar, reflexionar y efectuar un distanciamiento y análisis sobre diversas

formas de ser, actuar y pensar mi oficio. La invitación en este sentido es a poner en cuestión todo lo que se dice que somos, hacemos y sabemos sobre nuestro oficio, repensar la forma como nos constituimos como sujetos, para pensarnos de otro modo.

## Referencias

- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós Studio.
- Deleuze, G. (1989). ¿Qué es un dispositivo? In G. Deleuze, & y. otros, *Michel Foucault. Filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Deleuze, Gilles (1991). Posdata sobre las sociedades de control, en Ferrer Christian (comp.) *El lenguaje literario*, T. II, Montevideo: Nordan.
- Foucault, M. (1978) La gubernamentalidad. En Varela, J. Álvarez U. (coord.) *Espacios de poder*. Madrid: La piqueta 1991
- Foucault, M. (1983). *El sujeto y el poder*. Recuperado de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/Foucault/El%20sujeto%20y%20el%20poder.pdf>
- Foucault, M. (1990). *Las tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1994) *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La piqueta
- Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica Vol. III*. París: Paidós.
- Foucault, M. (1999). Los intelectuales y el poder. In M. Foucault, *Estrategias de poder*. 105-115. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M (2008). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jelín E. (2001) *Los trabajos de la memoria*. España: Siglo Veintiuno editores.
- Larrosa J. (1995) Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En: *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 259-329). Madrid: La piqueta.
- Larrosa, J. (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Martínez B. & Unda,, M.. (1995). Maestro: Sujeto de saber y prácticas de cualificación. *Revista Colombiana de Educación No. 31*.
- Martínez B. (2000) Malestar docente y profesionalización en América Latina. *Revista Española de Educación Comparada (6)* 87-112
- Martínez, B. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, 9-27.
- Pérez, A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez A. (2012). *La constitución de sujetos maestros en las tensiones escolares*. Bogotá: Tesis de grado. Magíster en educación. Universidad Nacional.
- Rodríguez, D. (2008). *Imaginarios del oficio de maestro. Una aproximación a la realidad del maestro estatal* (Tesis presentada para optar al título de Magíster en Sociología).
- Saldarriaga, O. (2000). Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, siglos XIX y XX. *Pretextos Pedagógicos, No. 9*, 19-51.
- Saldarriaga. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Saldarriaga O., y Sáenz J. (2005) De los usos de Foucault para la práctica pedagógica. En Zuluaga O. y otros. *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. 105-127. Bogotá: Magisterio
- Torres Carrillo, A. (Octubre de 1996). La sistematización como investigación interpretativa crítica: entre la teoría y la práctica. Seminario internacional sobre sistematización y producción de conocimiento para la acción. Santiago de Chile, Chile.
- Torres Carrillo, A., & Torres, J. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Folios, No. 12*. UPN, Universidad Pedagógica Nacional.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia*. Antioquia: Universidad de Antioquia. Antropos. Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, O. (2005). Foucault: Una lectura desde la práctica pedagógica. En O. Zuluaga, C. Noguera, H. Quiceno, O. Saldarriaga, J. Sáenz, A. Martínez Boom y otros, *Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo* .11-37. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.