





Qué es ser maestro: el maestro como sujeto y la búsqueda de escenarios humanos y humanizadores sobre la reflexión de su lugar social

Tania Alejandra Intriago Niño
Universidad de Los Andes, Bogotá
talealada@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5285-6538>

Nacida en Bogotá, es literata de la Universidad Nacional de Colombia y magíster en Educación de la Universidad de Los Andes. Educadora de educación básica y media, enfocada en las áreas del lenguaje, escritura y lectura. Ha desempeñado labores de corrección de estilo. Su formación e intereses se enfocan en la educación y en el acercamiento lector.

Jorge Francisco Morad Acero
Universidad de Los Andes, Bogotá

 <https://orcid.org/0000-0002-7865-1538>

Diseñador Colombiano, nacido y radicado en Bogotá, con Master en Educación. Su formación lo ha enfocado hacia el estudio de la pedagogía del diseño, la pedagogía con enfoque de género y las relaciones de poder presentes en los diferentes entornos educativos.

Resumen - Resumo - Abstract

La filosofía buscó sus primeras respuestas en lo ontológico, razón por la que, al pensar la educación y la pedagogía, también sea necesario responder, primero, qué es la educación y qué es ser maestro. Esta pregunta sigue siendo vigente en la medida en que ha sido respondida, cada vez, por tiempos y necesidades específicas en contextos particulares. Partiendo de las reflexiones hechas por diversos pensadores, resaltamos las miradas de las pedagogías críticas

A filosofia buscou suas primeiras respostas na ontologia, razão pela qual, quando pensamos em educação e pedagogia, é preciso também responder, primeiro, o que é a educação e o que é o ser professor. Essa pergunta ainda é válida na medida em que tem feita respondida, cada vez, por tempos e necessidades específicas em contextos particulares. A partir das reflexões feitas por diversos pensadores, destacamos as visões das pedagogias críticas

The philosophy has searched its first answers into the ontology, which is why, when thinking about education and pedagogy, it is also necessary to answer first what education means and what means to be a teacher. This question is still valid in the extend that it has been answered, each time, by specific times and needs in particular contexts.

Based on the reflections made by several thinkers, we highlight the perspectives of critical and post-

y poscríticas desde el siglo XX, pues comprenden la noción del maestro como una en permanente construcción, sujeta al contexto y a las demandas sociales. Estas respuestas parecen superponerse en la noción que de sí mismo tiene el maestro. A pesar de que ninguna de estas definiciones resulte novedosa, parecen desconocer al sujeto cargado con sus historias de vida, sus juicios y creencias, sus deseos y limitaciones, su propio poder y, al mismo tiempo, falta de poder, que decide o que deviene en maestro. Finalmente, reconocemos que, en la medida en que este sujeto ha de ponerse en juego permanentemente con las demandas del afuera, su papel como maestro es también uno que está en permanente relación con múltiples dimensiones que lo atraviesan. Lo que pretendemos plantear es el reconocimiento de estas múltiples tensiones, al tiempo que reconocemos la necesidad de construir espacios humanos y humanizadores que permitan que este sujeto, el maestro, pueda mostrar las costuras de su propio aprendizaje a la vez que se configura como tal.

e pós-críticas desde o século XX, por entenderem a noção do professor como um ser em permanente construção, sujeito ao contexto e às demandas sociais. Essas respostas parecem se sobrepor na noção que o professor tem de si mesmo. Embora nenhuma dessas definições seja nova, eles parecem ignorar o sujeito carregado de suas histórias de vida, seus julgamentos e crenças, seus desejos e limitações, seu próprio poder e, ao mesmo tempo, a falta de poder, quem decide ou quem se torna em professor. Por fim, reconhecemos que, na medida em que esse sujeito tem que se colocar constantemente em jogo com as demandas do exterior, seu papel de professor é também aquele que está em permanente relação com as múltiplas dimensões que o atravessam. O que pretendemos propor é o reconhecimento dessas múltiplas tensões, sem deixar de reconhecer a necessidade de construir espaços humanos e humanizadores que permitam a esse sujeito, o professor, mostrar as costuras de sua própria aprendizagem enquanto se configura como tal.

critical pedagogies since the 20th century, being that they understand the notion of the teacher as one in permanent construction, subject to the context and social demands. These answers seem to overlap in the notion that the teacher has of himself. Although none of these definitions result newfangled, they seem to ignore the subject, loaded with their life stories, their judgments and beliefs, their desires and limitations, their own power and, at the same time, lack of power, that decides or becomes a teacher. Finally, we recognize that, to the extent that this subject has to constantly put himself in play with the demands of the outside, his role as a teacher is also one that is in permanent relationship with multiple dimensions that cross him. What we intend to propound is the recognition of these multiple tensions, while we recognize the necessity of building human and humanizing spaces that allow this subject, the teacher, to show the seams of his own learning while is configuring himself as such.

Palabras Clave: Educación; filosofía de la educación; humanizador; maestro; pedagogía crítica.
Palavras-chave: Educação; Filosofia da educação; Humanizador; Pedagogia crítica; Professor.
Keywords: Critical Pedagogy; Education; Humanizer; Philosophy of Education; Teacher

Recibido: 10/10/2021

Aceptado: 27/03/2022

Para citar este artículo:

Intriago Niño, T. & Morad Acero, J. (2022). Qué es ser maestro: el maestro como sujeto y la búsqueda de escenarios humanos y humanizadores sobre la reflexión de su lugar social. *Ixthli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 9(17). 119-144.

Qué es ser maestro: el maestro como sujeto y la búsqueda de escenarios humanos y humanizadores sobre la reflexión de su lugar social

Introducción

Preguntarse qué es y qué define ser maestro no ha sido cuestión novedosa. A lo largo de la historia, muchas han sido las posturas que lo han demarcado, incluso, de manera antagónica. Sin embargo, uno de los elementos que parece permanecer en cada una de ellas es la importancia en su papel en la sociedad; de esta manera, se ha entendido como el que prepara a los educandos, como el transmisor de cultura, y se le ha otorgado la responsabilidad de la formación de los futuros seres sociales. Resulta, entonces, innegable su lugar de poder simbólico en la sociedad.

Este incide tanto en la autodenominación del maestro como en lo que la sociedad espera de él. Y esto puede resultar problemático, sobre todo en un sistema cuya educación es vista mayoritariamente, al decir de MacIntyre (MacIntyre y Dunne, 2002), como «una máquina de entradas y salidas, cuyas actividades deben entenderse como la transformación de una entrada medible en una salida medible» (p. 4)¹, y en la que patrones de medición, como los test, son los que validan esos procesos. Así, por momentos resulta muy difícil ver otros roles de la escuela y de los maestros más allá que los que el mercado laboral les impone.

Sin embargo, como se mencionaba, su poder simbólico también es claro, y sus efectos en la estructura social, ineludibles. Esto le ha permitido situarse también como formador, no de la continuidad social sino de la transformación. Según esto, se ha definido, además, como cuestionador de lo socialmente normativo, de manera que puede ser continuador o disruptor de prácticas. En su aula tiene el poder de influir en aquellos bajo su tutoría. En consecuencia, esta concepción de la profesión del maestro le impone una responsabilidad social diferenciada de otras profesiones técnicas de un oficio. Es un actor social cuyas implicaciones son más evidentes por cuanto más directas. Su poder discursivo vuelve a ser irrefutable y conmina a necesarias preguntas

¹ «[...] an input-output machine whose activities are to be understood as transforming measurable input into measurable output» (Traducción propia).

de qué es la educación y para qué educar.

Grant y Zeichner (1984) mencionan que, cuando un maestro está formándose, debe tomar posición, no solo sobre el tipo de maestro que desea ser, sino que ha de ser concordante con la idea de educación que tiene y con la manera en que desea enseñar. Así, dependiendo de estas dos respuestas —*por qué* y *para qué* educar—, podrá definir con mayor claridad un tipo de maestro que sea consecuente con estas reflexiones.

Ahora, más allá de los posicionamientos que el lector asuma en lo referido, lo cierto es que su definición se da también como construcción colectiva —consciente o inconsciente—, pues la práctica social va consolidando una visión. Es decir, es también la práctica del maestro la que va definiendo su noción. Sin embargo, no es posible ni esperable que se llegue a un común consenso universal, pues, así como los sujetos varían, la práctica del maestro varía entre culturas y regiones, respondiendo y ajustándose a necesidades particulares del contexto en el que está inmersa.

Nuestra búsqueda a lo largo de esta disertación no es solamente evidenciar lo que, para muchos, ya puede ser evidente del rol de maestro, de su definición en cuanto seres sociales y teniendo de presentes las múltiples demandas que la sociedad le ha atribuido, sino reconocerlo como sujeto individual que ejerce la práctica de la docencia y que, por ende, entra en relación permanente —a veces, o casi siempre, conflictiva— con esas demandas sociales, con esas expectativas individuales y con los cruces e intersecciones que componen a ese sujeto que realiza la práctica educativa. Para ello, queremos, primero, evidenciar los múltiples lugares históricos que se le han dado en su ser social, en su deber-ser, para ponerlas en juego con el sujeto que ejerce la práctica docente, y, finalmente, comprender la necesidad y la reflexión necesaria de acercarse al ejercicio docente desde una mirada humana, procurando un ejercicio humanizador de la construcción de ese ser maestro.

No pretendemos —pues sería contradictorio— dar una respuesta última, tajante y tranquilizadora sobre su definición; es más, puede que, como resultado de esta disertación descubramos el agua tibia. Lo que buscamos es centrar la discusión en la procura de escenarios que permitan la construcción del maestro como un permanente devenir, reflexionando sobre si actualmente se permite un acercamiento a la concepción humanista de la noción del ser maestro.

Inicialmente, procuramos una respuesta, es verdad —pues siempre se bus-

ca una respuesta cuando se formula una pregunta— para pensarnos el ser maestros en un contexto actual, reconociendo —como apuntaremos más adelante a evidenciar— que este es un sujeto contextual, es decir, un sujeto atado a un contexto particular con necesidades particulares. No obstante, el resultado de esta indagación concluyó con otra pregunta y otra necesidad que, consideramos, no se reduce al reconocimiento de nuestro contexto latinoamericano y colombiano particular, sino que incluye un espectro amplio de la noción del ser maestros desde una mirada crítica y, más aún, desde la construcción de escenarios humanizadores que permitan esa construcción.

Breve recorrido histórico del lugar del maestro y las demandas o expectativas sociales

Tedesco y Tenti (2006) hacen una aproximación sobre cómo se ha entendido la labor desde una perspectiva histórica, centrados en el contexto latinoamericano del nuevo siglo. De este modo, se ha definido, primero, como un maestro-sacerdote-apóstol, pasando por la del maestro-militante, para llegar a la del maestro-profesional (p. 62). Esta primera interpretación del quehacer, posicionado dentro de las funciones propias del sacerdote- apóstol, se entiende, no en un sentido religioso sino en una interpretación de la labor como un acto vocacional y voluntario. No obstante, los cambios sociales, culturales y económicos, atribuidos a la industrialización y a los avances en la producción de bienes de consumo, alteraron dicha percepción y la acercaron a la esfera de la tecnificación. Los tiempos modernos, la protesta social y las demandas por igualdad en derechos y oportunidades exigieron a los maestros latinoamericanos poseer cualidades militantes y liberadoras. Nuestro contexto actual, por último, plantea nuevas rutas y cuestionamientos, ya que el surgimiento de las tecnologías de la información, la globalización provocada por el internet, el advenimiento de las redes sociales y los diversos sistemas de almacenaje de conocimiento han llegado a poner en duda ese lugar social del maestro e, incluso, su necesidad en estos tiempos que corren.

En algún punto de su reflexión comentan que la experiencia de la docencia, así como las demandas sociales, no necesariamente se han sucedido linealmente, en las que las iniciales han dado paso a las más actuales; por el contrario, se suman y superponen, de manera que, al sol de hoy, el imaginario colectivo aúna a las demandas vocacionales, el que sea un trabajador, así como el ser sujetos en permanente tecnificación y profesionalización del área específica de enseñanza. Y las demandas no acaban allí cuando

se piensa también el germen de la discusión sobre el lugar del maestro: al pensarnos qué es educar y para qué educar, esas demandas y, por tanto, esos imaginarios culturales que se construyen se complejizan todavía más.

Comentábamos inicialmente que una de las primeras preguntas —necesarias— para responder la pregunta sobre el lugar del maestro es la del fin o propósito de la educación. A fin de no remontarnos a las primeras escuelas clásicas de la humanidad, partiremos del punto de quiebre que significó, desde principios del siglo pasado, el pensamiento de las pedagogías críticas —dentro de las que incluimos la construida por pensadores como Dewey, Cleparède, Freinet y Freire—. En ellas, mayoritariamente, se propone la educación como *la necesidad de formar sujetos sociales que sean, a su vez, críticos con su contexto*. La educación se concibe, pues, como vía de *transformación del mundo*. Esta visión resulta importante por cuanto permite sentar las bases —junto con los avances en la psicopedagogía del aprendizaje formulados, entre otros, por Piaget o Vygotsky— de una educación centrada en el aprendizaje, en quien aprende. Todas estas ideas, sumadas a las del *aprendizaje significativo* —desarrollado, entre otros, por Ausubel— o la idea de *experiencia* —desarrollada tan primorosamente por Dewey—, abrían el derrotero de la educación desde varios flancos²: por un lado, centra el objetivo de la educación en el aprendizaje, buscando entender cómo se da dicho proceso; luego, procura reconocer los saberes del estudiante y los modos en que este integra los nuevos conocimientos o habilidades que le permitirán aprender; finalmente, propende por darle sentido a lo que se aprende —y entonces, a lo que se enseña—, de manera que esté vinculado con la vida y que tenga un propósito claro fuera de las aulas o del espacio escolar. Así, pone en el centro al sujeto del aprendizaje —es decir, al estudiante, al niño, niña o joven— y las propuestas metodológicas o las prácticas pedagógicas en función de orientar, formar acompañar, propiciar esos escenarios adecuados de aprendizaje.

A su vez, se comprende que el fin último es la formación de los estudiantes, que tendrán una incidencia en el mundo social que habitan, y que, por tanto, deben comprender, analizar y sentar una posición propia sobre este para tomar las mejores decisiones en el momento de salir al ruedo de la ciudadanía, de lo social, de lo público y de lo político. Y esta es una demanda magnánima al sujeto que ejerce la práctica docente. De ahí se concluye, entonces, que educar es formar sujetos que, además de tener ciertas habilidades que

² Y que hasta nuestro presente han buscado guiar los acercamientos de la práctica pedagógica, de las políticas institucionales y de los ideales y exigencias a los maestros, incluyendo su propio cuestionamiento sobre su papel en el proceso de enseñanza.

les permitan ser parte funcional del engranaje social, sean pensadores que puedan reconocer su realidad para transformarla. Para que esto sea posible, se ha de pensar la educación, no desde una transmisión inocua de saberes, sino desde el objetivo que Zuleta nos plantea en *Educación y democracia: Un campo de combate* (2010): *el aprender a pensar por sí mismos*³.

Como veremos de aquí en adelante, cada expectativa —empezando por la de alcanzar los objetivos ideales de la educación— supone inmediatamente una demanda que cruza al sujeto que deviene maestro. Y cada una de ellas se da en un escenario conflictivo, de tensiones y, en muchos casos, de contradicciones o paradojas. Así, frente a este propósito de la educación, se atraviesan las expectativas de quien se forma como docente —es decir, los ideales o imaginarios o propósitos que tiene como sujeto individual que ejerce una práctica—, con las expectativas que le plantea la institución educativa o el escenario educativo concreto en el que trabaja —y a la que, como empleado, deberá rendirle cuentas—, con las que evidencia explícita o implícitamente la política pública del contexto social que habite; con, finalmente, las propias expectativas de las familias o de la comunidad en la que sucede el ejercicio pedagógico. Esta dimensión, entonces, responde a la concordancia o no entre lo que el maestro piensa de su oficio y las expectativas o fines que sobre la educación tienen las instituciones sociales con las que interactúa en el ejercicio de su labor. Es, por tanto, una tensión en la dimensión ontológica de la educación.

Ahora bien, continuando con la sumatoria de demandas, se reconoce al maestro como un sujeto situado en un contexto, cruzado por múltiples dimensionalidades, de manera que, incluso en una búsqueda por definir su lugar social y considerando los imaginarios que se han tejido en torno a la configuración de maestro, resulta inevitable reconocer que estas definiciones han sido momentáneas y que están en permanente construcción: acudimos una y otra vez, a una definición temporal del ser maestro.

Menuda cosa. Todos estos constructos perviven de manera superpuesta en las expectativas sociales del hoy, y más, en los imaginarios individuales de quienes nos sabemos, queremos o devenimos en el oficio de ser maestros en el contexto latinoamericano desde finales del siglo XX y que continúa siendo

³ Aunque las críticas a estas pedagogías críticas —como las de la poscrítica (Biesta, 2017; Mejía, 2020)— sienten el lugar de la discusión, justamente, en la relación educativa entre el maestro y el estudiante —que lo señalaremos en su debido momento—, no distan mucho de este propósito de la consecución de la libertad del sujeto que aprende y que piensa por sí mismo.

vigente⁴. Se piensa en él tanto como el sacerdote vocacional que acude a un llamado y que por ello se hace maestro; como un militante, que aboga por una mejora de derechos y oportunidades de trabajo y salariales, y como el que busca la emancipación; para finalmente ser también el profesional especializado en estrategias de enseñanza. Si todas se superponen, tanto en la noción que los maestros tienen de sí como en las expectativas de la sociedad frente a su papel social, se podría llegar a pensar que «el “nuevo maestro” debería reunir todas estas características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, [y] el resultado sería algo así como un tipo ideal tan contradictorio como de imposible realización práctica» (Tedesco y Tenti, 2006, p. 61).

Y lo compartimos plenamente. Por ello, no pretendemos dar una respuesta última sobre *todo* lo que el maestro debería ser, y en pos de no llegar a una aporía irrealizable, nos interesa dar cuenta de, justamente, *todo* lo que se debe contemplar para comprender la intrincada tarea que envuelve al maestro. A hoy, comprendemos que las demandas sociales que se le han atribuido son vastísimas y, en algunos casos, excesivas. Tedesco y Tenti (2006) nos recuerdan que son múltiples pues, por un lado, se contempla como sustituto del padre o de la madre; luego, se entiende como productor ante la sociedad y sus economías del mercado laboral, es decir, como orientador vocacional; además, ha de lidiar con contextos de aprendizaje en los que resulta inevitable hacer acopio de las realidades de desigualdad social —maestro asistencialista—; y, por último, debe estar en permanente actualización, sobre todo, en nuestra nueva sociedad digital. Sin embargo, si bien el problema de la educación es uno que compete a la sociedad en general, en el maestro también se depositan —consciente o inconscientemente— la necesidad de formar en lo ético, en lo profesional, es decir, ser formador de un oficio y de unas habilidades útiles a la sociedad; y, por último, ser formador crítico consciente y, por lo mismo, doliente de su contexto⁵.

Desde este paradigma hay que reconocer que una de las miradas que más ha reflexionado sobre los contextos y necesidades que se le atribuyen a la educación y, por tanto, al ser maestros, ha sido dada por Paulo Freire. Su reflexión —la creamos o no pertinente para las necesidades actuales que

⁴ Hasta el momento de la escritura del presente artículo (2019) no se contemplaban, como ahora (2022), las nuevas demandas, expectativas y necesidades que los contextos de pandemia y pospandemia han traído a la educación y que han incidido en la construcción del lugar del maestro. Buscaremos integrar estas nuevas reflexiones en parte de las conclusiones a las que llegamos.

⁵ A esto se le suman las nuevas demandas de formar y formarse en la educación, gestión y cultivo emocional (De Zubiría, 14 de diciembre del 2020).

demanda nuestro contexto— sitúa al maestro en un momento en que, para la Latinoamérica de entonces, los términos de *libertad*, *opresión*, *campesinado*, *alfabetización*, eran perentorias. Así mismo, nos anuncia un nuevo camino ya fraguado por otros pensadores de principios del siglo XX: el de la pedagogía crítica.

Las respuestas a las que podamos llegar también son producto de nuestras condiciones históricas. Nuestro contexto colombiano no es ni ha sido menos convulsionado que la misma noción de maestro ya expuesta. Como en toda realidad histórica latinoamericana, el lugar del maestro debería impelerle la comprensión de las necesidades propias de su contexto. Primero, entonces, debe reconocer dichas necesidades y llevarlas al aula para formar sujetos también actuantes de su contexto en función de su transformación. En ese sentido, pretender por una homogeneización de las responsabilidades, de las necesidades y, por ende, de nuestra respuesta, es también inoficioso.

Al respecto, Zuleta (2010) enfoca el fin de la educación y, por extensión, la noción del maestro teniendo presente esta característica. Acogiéndonos a la noción educativa que plantea Freire (1970) —quien entiende la educación como diálogo—, sumamos la de educación democrática que nos propone Zuleta (2010). Como resultado, comprendemos el fin de la educación como la formación en el respeto, tomando «en serio el pensamiento del otro: discutir, debatir con él sin agredirlo [...], sin desacreditar su punto de vista [...]; pero al mismo tiempo significa defender el pensamiento propio sin caer en el pequeño pacto de respeto de nuestras diferencias» (p. 129). En consecuencia, una de las demandas desde esta concepción de los fines de la educación es la de ser un sujeto crítico, consciente de su contexto.

Ante todas estas demandas históricas y que han sido sociales —en la formación de un tipo de sujetos—, institucionales —y explicitadas en los resultados— e individuales —como seres transformadores—, queda planteada la pregunta sobre lo que el maestro *debe* ser en este contexto fulgurante. Si bien es uno que ha de comprenderse contextual, no podemos desconocer que también es un sujeto, deseante y falible; un humano que, como todos, asume todas estas demandas y lidia con ellas en su quehacer dentro y fuera de las aulas, en la relación múltiple con todo lo que le aboca y también consigo mismo. Es justamente esta práctica la que nos lleva a la pregunta permanente por lo que somos, queremos ser y hacemos; y es en esta tensión en la que día a día nuestros deseos y nuestro propio ser es puesto en juego en cada una de las decisiones que tomamos. Es ahí donde se vuelve pertinente la pregunta, no

ya para la filosofía de la educación, sino en la reflexión individual de quien asume la tarea de convertirse en maestro.

La multidimensionalidad que cruza al maestro en respuesta a esas demandas o expectativas a la luz de la pedagogía crítica: el maestro reflexivo y multidimensional

En respuesta a esas demandas, las pedagogías críticas han planteado un *deber-ser* del maestro, que lo definen y le dan un lugar: ha de ser crítico y reflexivo, tanto sobre su contexto como sobre su práctica educativa. Para consolidar estas respuestas ideales, nos centraremos en la visión de Freire sobre el ser crítico sobre el entorno y sobre los postulados de Dewey —analizados por Grant y Zeichner (1984)— para ser autorreflexivo de su propia práctica, además de algunas miradas de la pedagogía poscrítica (Biesta, 2017; Mejía, 2020).

En primer lugar, no basta reconocer desde afuera la contingencia en la que está inmerso el maestro, sino que ha de ser consciente de su misma naturaleza contingente. Además, se hace necesario que sea capaz de reconocer que hace parte de un contexto particular con unas necesidades específicas para poder actuar en concordancia con ellas. Y, a la vez, debese crítico frente a la posición que asume sobre ese contexto; debe discernir críticamente qué es necesario integrar, adicionar, y a qué es pertinente hacerle resistencia a ese contexto y a esas demandas que, en estos nuevos tiempos, la sociedad parece imponerle. Finalmente, es necesario que sea reflexivo sobre esas posiciones que adopta. De esta manera, puede hacer frente a esas demandas antes expuestas y contribuir a la consecución del fin de la educación: la formación de sujetos transformadores de su entorno.

Al respecto, Freire rescata la idea de que el corazón de la actividad del maestro radica en supoder de acción. Es en su quehacer en el que se producen estas transformaciones, y las necesidades de cambio resultan pertinentes por cuanto invitan a la reflexión sobre las demandas de los tiempos que sitúan tanto a los maestros como a los educandos. No podemos, pues, pensar en la labor docente sin hacer énfasis en su capacidad de criticidad frente a las necesidades que lo conmina su realidad. Si nuestra visión de la educación es formar ciudadanos críticos, esperamos que dicha formación no solamente esté vinculada con el aprendizaje de ciertas habilidades que les permitan ser socialmente útiles, sino que esta debe ser una formación que se conecte con

la vida, con las necesidades del mundo de afuera —en oposición al mundo «seguro», contenido y performativo de las escuelas—; que permita la necesaria reflexión sobre las desigualdades del mundo, sobre las necesidades de cambio y sobre la proposición de caminos posibles para construir un mundo cada vez más parecido a como lo hemos soñado.

En cuanto a la reflexión sobre la propia práctica, Dewey (en Grant y Zeichner, 1984) plantea que el maestro, en el momento de serlo, debe tomar en consideración muchas decisiones sobre el tipo de maestro que desea ser: qué es importante enseñar, cuáles estrategias particulares abordar, y qué tipo de aula y de organización desea. Todos estos elementos resultan relevantes para tomar decisiones y puntos de vista, sumado a los conocimientos y habilidades que debe tener. Ahora bien, en la medida en que no hay aún unas reglas que puedan ser enseñadas en la formación profesional o en la práctica pedagógica, la toma de decisiones es aún más compleja. Esta noción complejiza la misma idea de maestro, pues finalmente es un sujeto cargado de sus propias experiencias que está abocado, por la misma naturaleza de su ejercicio, a ser sujeto que toma decisiones permanentemente. Según el autor, esta *acción reflexiva* necesaria se define en oposición a una *rutinaria*, definiendo la segunda como

[...] aquel comportamiento guiado por el impulso, la tradición y la autoridad. Así, el maestro que es irreflexivo, da por sentada la realidad de su escuela, y concentra sus esfuerzos en encontrar la manera más efectiva y eficiente de cumplir objetivos y de resolver problemas que han sido largamente definidos por otros. Da por sentada la realidad sin tener en consideración que esta es una de múltiples posibilidades, de manera que tiende a olvidar los propósitos y fines que propende en su quehacer. (Grant y Zeichner, 1984, pp. 104-105).

Lo ideal es que el maestro no asuma ni dé por sentada la limitación que las demandas institucionales —como la presión por resultados— imponen a su rol y responsabilidades; y que no se someta a ellas, creyendo que tanto los lineamientos curriculares como las directrices institucionales son las únicas vías con las que se asegura una formación de calidad, si desea asumirse como un maestro reflexivo.

En consecuencia, los autores exponen que, para lograr ese lugar de reflexión, es necesario, primero, tener la mente abierta; y, luego, ser responsable sobre las decisiones tomadas. Este maestro debe considerar en todo momento las

consecuencias que resulten de sus acciones. Debe cuestionar sus decisiones. Debe preguntarse qué lo guía para querer lograr estos objetivos. Debe, en últimas, reconocer que su currículo oculto tiene implicaciones sobre los estudiantes y debe estar preparado para las consecuencias que este tendrá en el aula.

Finalmente, debe tener una actitud de todo corazón, estar dedicado a su profesión, pues el compromiso hacia su práctica es una parte crucial de su ser como persona. Es decir, ha de ser de mente abierta y ha de ser responsable en lo concerniente a su realidad como persona, no solo como maestro.

La reflexividad, entonces, es un aspecto fundamental en la construcción de la práctica docente. Un maestro que no reflexiona sobre su práctica está condenado a reproducir el conocimiento de manera sistemática, y no necesariamente puede esperar formar personas en capacidad de construir nuevas realidades, pues solo repetirá ideas adoctrinadoras, perpetuando modelos que no propenden al enriquecimiento de la sociedad.

De adjuntarnos a esta mirada, estaremos obligados a reflexionar, repensar, las actitudes del maestro más allá de su ser sujeto en un contexto contingente. Su labor como actor social, entonces, no solo se ve contenida por la necesidad de ser crítico con ese entorno sino con la obligatoriedad de ser crítico consigo mismo: esto es lo que entendemos como reflexividad en la caracterización del maestro.

Parados desde cualquier lugar ideológico o político, ser maestro nos obliga a pensarnos para no darnos por sentado. Nos obliga a escuchar otras voces, ser dialógicos —al decir de Bajtín— y con ello, democráticos; y, sobre todo, nos obliga a actuar en consecuencia —casi siguiendo el silogismo del *deber-ser* kantiano—, pues solo así podremos formar seres reflexivos con su realidad y consigo mismos. Nos obliga, por último, a preguntarnos sobre el oficio mismo, sobre las habilidades y conocimientos que necesita para implementar satisfactoriamente el tipo de enseñanza que resulta acorde con sus creencias y preceptos.

Sin embargo, ¿esta característica es posible, real y necesaria en nuestro contexto? Tal y como cerramos el anterior apartado, consideramos las múltiples demandas sociales que se le exigen a los maestros y a la educación como un campo de batalla en permanente tensión. En ese ruedo el maestro, como sujeto, lidia permanentemente con ellas, a sabiendas o no de que lo está haciendo.

Además de estas rutas de acción que propone la acción crítica de su práctica, se ha de contemplar que esta definición del maestro también está marcada por las múltiples dimensiones que lo cruzan en su ejercicio, y que nosotros hemos enumerado vagamente aquí en seis: 1) en relación con el conocimiento; 2) con sus estudiantes; 3) con el currículo y la institucionalidad; 4) con sus pares; 5) con lo ético; y en 6) relación con las habilidades específicas que necesita para ejercer su labor. Nos propondremos analizarlas a la luz de las pedagogías críticas y poscríticas ya mencionadas, pues estas le instan a actuar en consonancia con su característica de ser crítico, reflexivo y situado.

En relación con las dimensiones sobre el saber y sobre la relación con los estudiantes en el aula, se anuncia que la tarea del maestro es dejar de concebirse como detentor del conocimiento, para situarse como un mediador o acompañante, y tejer vínculos horizontales con sus estudiantes; es decir, transformar su práctica educativa en un escenario dialogante reconozca el saber como un constructo —ojalá colectivo y dinámico—, cuyo centro del proceso enseñanza-aprendizaje es el estudiante.

Se reconoce como orientador más que como sapiente que vierte contenidos en el otro. Si esto es así, le obliga, en segundo lugar, a saber escuchar, en este caso, al contexto, a su realidad, y, sobre todo, a sus estudiantes. Por otra parte, esta idea de maestro como detentor del conocimiento parece cada vez más obsoleta en la era de la información digital. En estos nuevos contextos, el maestro se entendería como *formador* o *mediador* de esos saberes culturales, ampliamente acumulados en la historia.

El autodidactismo que, para muchos aprendices por convicción, parece ser un *modus operandi*, podría coincidir con una de las premisas que nos plantean Tedesco y Tenti (2006) cuando enuncian el problema de la necesidad del maestro en estas eras digitales de democratización de la información; sin embargo, esto no necesariamente vendría a ser una tesis nueva dada por el siglo XXI. En efecto, cualquiera que tenga el poder de acceso a la información, desde los libros, pasando por la experiencia empírica, hasta, por supuesto, los nuevos contextos de aldea global, nos recuerda que dar informaciones, quizá, una de las tareas menos necesarias del maestro. De ser esto cierto, ¿entonces qué lugar tendría el conocimiento en esa todavía vigente relación que se establece entre maestros y estudiantes en el espacio contenido del aula, en la tradicional partición de la enseñanza por áreas del conocimiento?

Como posible respuesta proponemos la de la *mediación*. El maestro, pues,

ya no sería exclusivamente un transmisor de conocimientos específicos, sino que sería mediador entre el conocimiento y los aprendices, entre el afuera y el adentro, y entre la tradición y la innovación. Por supuesto, no se trata de ser, en palabras de Rancière (2010), un *maestro explicador*:

El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: solo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar. (p. 10)

Sino que, por una parte, funge la laboriosa tarea de ser un curador de ese conocimiento —y de ahí su importancia en la construcción de currículo—, pues determina qué es importante, necesario aprender; y, por otra, entiende cómo dicho conocimiento —que pulula con el peso de la historia y de la cultura— se vincula con la formación de sujetos de vida. En consonancia con las voces de los pedagogos de las llamadas pedagogías nuevas o críticas de principios del siglo XX afirmamos que, además de tener la tarea de comprender qué posibles usos tienen en la vida práctica esos conocimientos y cuáles son indispensables para considerarse un ciudadano democrático, una de las tareas más acuciantes que un maestro crítico tiene frente al conocimiento: la de proponer las preguntas éticas pertinentes sobre esos saberes construidos.

No obstante, en este punto, no podemos desconocer que estas miradas de las pedagogías críticas han tenido, por su parte, fuertes recusaciones y críticas, sobre todo, en la paradoja que plantean en la búsqueda de igualdad de la relación educativa. Ya tanto Biesta (2017) como Mejía (2020) proponen unos juiciosos estudios sobre cómo, pese a las expectativas de Freire y de toda la escuela de pensamiento crítico sobre una relación de igualdad, se mantendría una relación vertical y de poder del maestro sobre los estudiantes, en la medida en que el primero —*emancipado*— adiestraría a los segundos para llegar a serlo, mostrándoles una verdad a la que no han llegado.

Biesta (2017) contrapone a esta visión, la actitud que ya señalábamos en Ran-

cière (2010), en la que maestro y estudiante se encuentran en una igualdad desde la voluntad del aprendizaje. Entonces, con relación al conocimiento, concordamos con el autor —y desde una mirada constructivista— en que esta relación no es instruccional y, por ende, no establece una relación vertical con los estudiantes, sino que busca construirse junto con ellos en un escenario democrático que les permita elaborar y construir sus conocimientos por ellos mismos. El papel, en este caso, es el de ser un *facilitador*.

En este sentido, a su vez, se enfrenta con varios retos y contradicciones que, pese a poder resolverse desde la literatura, se cruzan con los modos de enseñanza que aún perviven en muchas de nuestras escuelas y con los imaginarios sociales. Así, resulta complejo conciliar esta actitud y motivación hacia la construcción colectiva del conocimiento en contextos que demandan todavía una enseñanza basada en contenidos y que serán evaluados por las instituciones, las pruebas estandarizadas o las mismas familias y comunidades. Al mismo tiempo, se le pide al maestro que dé voz a los estudiantes para que construyan sus propios conocimientos, colectivamente en el aula, que les permita fortalecer esta “actitud” que menciona Rancière (en Biesta, 2017), al tiempo que se espera que lleguen a las “conclusiones correctas”. Así pues, una visión como esta debe incluir la autocrítica o la posibilidad de que las conclusiones a las que llegue el aprendiz vayan en contravía de las propias conclusiones de la institucionalidad o de las del mismo maestro, sin por ello caer en el absoluto relativismo del “todo vale”.

Lo que se declara aquí, entonces, es lo problemático de dicha relación y las exigencias contradictorias que se le hacen, ya que se le pide emplear la vanguardia de las herramientas pedagógicas que permitan facilitar o acompañar el aprendizaje —o la capacidad de “pensar por sí mismos”—, en escenarios en los que se les demanda una formación basada en contenidos y que se circunscriben en dinámicas escolares que, en la práctica, siguen siendo fundamentalmente tradicionales, instruccionales y verticales.

Lo ideal, en últimas, sería que ese lugar de “facilitador” o provocador del aprendizaje reconozca la capacidad del estudiante de construir sus propias ideas, de construir una voz propia, a la vez que se dan las herramientas óptimas para que llegue a la “mejor conclusión posible”, aun a sabiendas de que esta puede diferir de la voz institucional o de la verdad del maestro. Por supuesto, estas premisas se observan con mayor claridad cuando se espera que un aprendiz se forme una opinión sobre temas, por ejemplo, de orden social, ético o político, y que fenomenológicamente sabemos que no tienen

una respuesta única, pero que, con las herramientas adecuadas, puede permitirse que lleguen a la conclusión más democrática y en la que no sea el “opinionismo” quien impere —o la demagogia o el populismo—, sino que, con una capacidad crítica, analítica y argumentativa, construya un saber que comprenda, contemple e incluya las visiones de los otros, sus necesidades y miradas. No así puede aplicarse a la enseñanza, por ejemplo, de las ciencias o de las matemáticas —que fundamentalmente siguen siendo basadas en contenidos—, pero esta discusión supondría más bien una amplia reflexión sobre lo que se enseña, por qué y para qué fin.

Por último, en su noción reflexiva, es formador y aprendiz permanente. Reconocer la nueva era de la vasta información y de las nuevas técnicas que son producto de nuestro contexto acuciante, impelen al maestro a estar en permanente cuestionamiento de sus saberes, a llevarlo a la necesidad de continuar con su formación y a mejorar continuamente, no solamente los conocimientos propios de su área de especialización, sino a ser sensible a los nuevos contextos políticos, económicos, sociales y tecnológicos que le permitirán llevar a la práctica de manera efectiva estas nociones sobre el conocimiento. Así, pone en juego sus propios saberes y la manera de llevarlos al escenario del aprendizaje; se percibe a sí mismo también como aprendiz permanente, y, en su falibilidad y perfectibilidad, se reconoce como un sujeto que se cuestiona y que, por lo mismo, busca actualizarse.

En cuanto a la segunda dimensión referida, en la relación con los estudiantes, nos acogemos a la visión que plantea Rancière (2010): la de quien no impone conocimientos, sino facilita la motivación del propio ejercicio de inteligencia de sus estudiantes. Y el papel del maestro sería el del propender por escenarios dialogantes.

Un maestro dialogante se comprende como el que construye, media y propone diálogos que tomen en cuenta todas las posibles voces que se alzan en el aula. Y esta acción solo es posible en un escenario dinámico, activo y horizontal. Así, una de las tareas del maestro es la de saber provocar estos espacios y, más aún, saber llevar y disponer los materiales necesarios para que surjan las preguntas adecuadas, catalizadoras de estos diálogos concienciadores. Ser reflexivo, crítico y transformador es, en últimas, ser una pieza que complementa el rompecabezas de las relaciones humanas; es ayudar a encajar todos los elementos que componen los procesos de diálogo y, de esta manera, despertar el propio saber en el educando.

En continuidad con la idea del maestro como mediador, Tedesco y Tenti (2006) destacan su importancia, entendiéndolo, sobre todo, como la escucha de los maestros hacia las necesidades de sus estudiantes. Esto implicaría una no imposición del conocimiento y de las formas de acceder a él, sino una sensibilización de escucha del mundo de afuera y de las necesidades de los jóvenes que están inmersos en la cultura.

Oír, en otras palabras, también significa dar voz, y esta es una de las premisas más importantes para lograr esa igualdad anhelada. Reconocer las voces de estos educando-educadores es crucial para que ellos mismos se vean a su vez como seres sapientes, activos y transformadores, para que reconozcan su valor en su contexto y, con ello, se reconozcan capaces de actuar en el mundo.

Producto de esa escucha atenta y activa, y en su carácter de sujeto reflexivo, el maestro ha de ser crítico con el currículo, con la oficialidad. Así, en relación con la tercera dimensión propuesta, se espera que también sea constructor de currículo, en el que tenga en cuenta las realidades y necesidades de los educandos para que los contenidos de los diálogos tengan sentido en el aprendizaje. Así, la observación, la investigación, la consulta, el comprender a quien va a participar del proceso de educación resultan cruciales en la noción del maestro crítico y reflexivo.

Pero entender la dimensión del maestro en relación con la institucionalidad no se reduce a la labor activa que puede tener frente a las decisiones que toma en relación con lo curricular. Es, a la vez, comprenderse como sujeto que no actúa en individualidad y, por ende, cuya acción no se reduce a lo que acontece en las cuatro paredes de su aula; es decir, es saberse como sujeto que actúa en colectividad dentro de la institución, dentro de la escuela.

Cuando Tedesco y Tenti (2006) abordan las nuevas instituciones posburocráticas mencionan la necesidad que implica el trabajo en equipo, contraria a la concepción del trabajo del docente como uno individualista. Aparece así, la relación con la cuarta dimensión propuesta, pues se comprende que esa unidad de acción es una que rebasa los muros de las aulas y se desborda a toda la institución. Este es otro de los argumentos que intentamos desarrollar para definir el lugar del maestro. Reconocer que las respuestas que cada uno, en su individualidad, va construyendo —y que han de ser fieles a los propios ideales fraguados sobre su tarea— están vinculadas con un lugar dentro de una colectividad, impele al maestro a saberse como parte de un equipo de

formadores. No solamente se es maestro en la relación con el estudiante, sino también con sus colegas, con la institución y con la sociedad. De este modo, su noción como ser dialogante, reflexivo y oidor se vuelca también en el entorno donde trabaja.

Este diálogo extramural del aula invita, así mismo, a una reflexión permanente sobre la institucionalidad y a reafirmar, revocar y reconstruir los fines de la educación de la que tanto hemos intentado hablar. En la acción colectiva tendría sentido sentar posición frente a las políticas educativas que no solamente intentan homogeneizar la educación, a los maestros y a los estudiantes, sino a las maneras en que se mide la calidad de esta en función de las pruebas estandarizadas.

Como quinta dimensión, el maestro se ve cruzado —y aquí empieza, sobre todo, a aparecer como sujeto individual— por el sistema axiológico que se le demanda, por el que cree, por el que le cuestiona y por la moralidad que lo atraviesa. Comprendemos, por otra parte, que el maestro, antes que nada, es un sujeto que ejerce una práctica, que, como producto de su tiempo, es también no solo hijo de la cultura sino poseedor de sistemas de valores propios y de una visión moral particular. Es quizá, este, uno de los efectos más poderosos que tiene el maestro en relación con su proceso de enseñanza.

Es preciso, pues, preguntarnos, cómo interrogan al maestro estas necesidades sobre su influencia ética en sus aprendices y cómo estas deben ser asumidas de manera crítica en su quehacer. Desde la mirada crítica de Dewey (en Grant y Zeichner, 1984), una de las características que debe tener el maestro reflexivo en este sentido es la de la responsabilidad. Enfatizan en ella y claramente la definen como la consciencia sobre las consecuencias de las acciones. Así, no debe justificar sus acciones en pos de las utilidades inmediatas; debe ser consciente de cada una de las consecuencias de sus actos en el aprendizaje de sus estudiantes, pues la enseñanza supone una responsabilidad moral (p. 106).

Comprender que estas discursividades no son nuevas, por un lado, pero que, por otro, parecen ser la voz sonante de este nuevo contexto, obliga al maestro crítico a poner sobre la mesa la necesidad del rigor argumental, a recobrar el sentido profundo de los valores democráticos que, más bien, abogan por el reconocimiento de la pluralidad, de la equidad y de la igualdad de derechos (Zuleta, 2010). Y, nuevamente, reconocer que —por viejos— los discursos que dominan los saberes curriculares tradicionales también están

construidos sobre esas voces, es saberse como actor social responsable de su ejercicio. Así pues, lo que se habla o no en el aula implica unas decisiones éticas que, pese a no ser necesariamente explícitas, suponen un efecto del currículo oculto en la formación de sujetos que son nuestros estudiantes. De este modo, otra de las tensiones del maestro, como formador, dentro y fuera del aula, implica la actuación permanente y consciente de su propio actuar en relación con sus estudiantes, con sus pares y con su contexto social.

Así, aparece el último de los componentes citados por Grant y Zeichner (1984) que hacen parte de un maestro reflexivo, el del *compromiso*. Entendido como la consistencia en las acciones sobre la responsabilidad y la mentalidad abierta, un maestro no debe considerar estas creencias, valores o responsabilidades de manera selectiva sino como un acto integral y permanente. Si se es maestro reflexivo, el comportamiento en la práctica debe ser una manifestación de la filosofía educativa que se tiene y debe ser inquebrantable la certeza de que una y otra sean una sola y la misma (p. 107).

Finalmente, y de acuerdo con la sexta dimensión propuesta, el maestro debe ser un sujeto que se forma permanentemente. Esta formación está entendida, a su vez, alrededor de las prácticas propias de la profesionalización del ejercicio docente, es decir, como la formación en las estrategias pedagógicas propias de la enseñanza-aprendizaje; así como la formación alrededor de los saberes propios de su área específica de enseñanza.

En últimas, las respuestas-demandas a estas expectativas sociales es ser un sujeto crítico con su contexto, reflexivo sobre su práctica, horizontal en la relación con sus estudiantes, dialogante con la construcción de conocimiento, ético y comprometido de corazón, responsable y consciente de las incidencias de su subjetividad frente a los otros, y parte de una colectividad que lo sitúa en relación con sus colegas y con la institucionalidad.

Aunque compartimos muchos de los postulados que aquí se plantean y que, consideramos, continúan vigentes en la práctica docente, nos siguen interpelando fuera de un lugar humanizador y de una mirada del maestro. Se le impone un deber-ser kantiano que borraría su dimensionalidad más humana: el lugar de la angustia, de la tensión, del error, de la apuesta, de las propias expectativas que día a día, como hemos abordado más arriba, le terminan también definiendo en su labor. ¿Cómo, entonces, desde una mirada humanizadora, contemplar la concepción del maestro y su lugar social?

La concepción del maestro en la construcción de escenarios dialógicos: hacia un acercamiento del maestro desde una mirada humana y humanizadora

Lo que proponemos es dar cuenta, como resultado y, un poco, como conclusión de este acercamiento a las necesidades y deberes-ser del maestro, la inclusión de la noción del maestro como sujeto desde una mirada que permita reconocer que todas estas dimensiones que hemos anotado, más los imaginarios, entran en juego en el ejercicio docente y se conciben, tal vez no como un campo de batalla, pero sí como un espacio permanente en el que el *yo del maestro* se cruza permanentemente con el ideal que se ha propuesto históricamente o individualmente y que sigue estando vigente desde este enfoque crítico, reflexivo. Así, entonces, nuestra propuesta es darle voz a la construcción de ese maestro en cuanto sujeto; es decir, que lo concibe como ser humano en permanente construcción, dicotomía, falibilidad y perfectibilidad.

Una mirada humanista como la que contemplamos pone el dedo en la llaga sobre la inconmensurable labor que realizan los maestros, pero reconociéndolos como sujetos individuales, falibles, con deseos y necesidades, y, por ello, como sujetos que, al mismo tiempo se ponen en juego permanentemente en la acción cotidiana de su labor. De esta manera, por un lado, la noción del maestro se rescata como una cambiante — incluso en el ejercicio mismo de un sujeto a lo largo de la práctica en su vida— y como una que es también irreductible. Tan dinámicos como el mundo, los maestros son la confluencia permanente de todas estas disquisiciones, demandas, propósitos y relaciones que se tejen constantemente. Con el vibrar del mundo, el maestro vibra en la relación permanente de su propia noción de sí, de sus propias creencias, y se articula en esta danza sempiterna con las concepciones del afuera. Desconocer esta realidad multifacética y dimensional es reducir la tarea del maestro a una sola —cualquiera que se decida— y es desconocer que, como sujeto social, entra cada día al ruedo del aprendizaje en el complejo sistema de relaciones —las de poder también— que lo envuelven.

Hasta el momento, hemos abordado que uno de los fines de la educación es formar sujetos críticos, capaces de pensar por sí mismos, de ser críticos con su contexto y de ser transformadores de realidad. Al mismo tiempo, hemos anotado que, para lograrlo, el maestro también debe ser crítico y propender por escenarios que permitan el ejercicio crítico en el aula; que debe ser reflexivo con su propia labor y, que, por tanto, debe estar haciéndose preguntas,

incomodándose, formándose y permitiendo lamirada de los otros para seguir haciendo mejoras a su práctica docente; hemos dicho, además, que no tiene cabida que sea un detentor del conocimiento, sino que sea un mediador; que no establezca una relación vertical con los aprendices sino de horizontalidad; que se reconozca como constructor de currículo y como trabajador colectivo que permita una reflexión más allá del trabajo individual; por último, es un maestro que reconoce su responsabilidad ética y compromiso moral en cada una de las acciones que toma en el aula, pues estas inciden directa o indirectamente —aunque siempre profunda e ineludiblemente— en cada uno de sus estudiantes. Debe, entonces, ser crítico, democrático, dialogante. Por último, debe ser un profesional siempre al día en el mejoramiento de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje para que sus estudiantes aprendan las habilidades del área específica de conocimiento. Vistas así las cosas, pareciera que la noción del maestro y que su labor como sujeto contextual se convierte en una tarea titánica, en una aporía irrealizable para un solo humano.

El lugar de la enseñanza, cuya misión plantea la —no poca cosa— de formar sujetos, de acompañar, guiar o posibilitar esa formación, significa un peso enorme que recae sobre los hombros de quienes se embarcan en esa tarea. Así como en la figura del héroe mítico, se espera una actitud heroica que, como bien se señala en la narratología y se constata en la cultura, el único final posible y consecuente es su final trágico.

El maestro no solo debe “poder hacerlo todo”, sino que debe saber hacerlo bien. Así, no puede ser sorprendido en falta, so pena de pecar de mala preparación; debe ser —continuando con la analogía trágica— mejor que todos los seres humanos, y debe ser admirable por ello, al tiempo que debe reconocerse humano, falible, humilde y sin pretensión de ostentación de su poder; debe ser creativo y metódico; crítico e ignorante; incluyente pero no ideologizante; con un pensamiento propio pero que no opaque el de sus estudiantes; auténtico pero performático; mártir y estoico; trabajador y profesional, pero además cuidador, amoroso; pero racional; y horizontal —pero no tan horizontal—.

Reconocemos, entonces, estos múltiples factores como esas presiones con las que debe jugar y ponerse en juego. Estas tensiones permanentes se dan con gusto o a pesar de nuestro ser maestros y con nuestra humanidad hemos de hacerles frente. Las demandas sociales, las demandas de parte de los estamentos educativos, de los padres, de nuestros estudiantes y de nosotros mismos; nuestros propios deseos y creencias, nuestras falibilidades

y pasiones, todos ellos son múltiples dimensiones que atraviesan la noción y el quehacer del maestro y es sobre estas, en el ruedo del día a día, en las que se construye su definición en el contexto.

Estos retos y demandas, por supuesto, no están desprovistos de angustias, más aún cuando los escenarios o las miradas de acercamiento al maestro son, mayoritariamente, evaluadoras. Las expectativas sociales, las demandas institucionales, los currículos oficiales, las políticas públicas y las pruebas con que se miden y evalúan a los estudiantes son también escrutinios y evaluaciones al ejercicio del maestro. La calidad de la educación está atravesada directamente por la calidad de esos maestros y, teniendo en consideración los ideales que aquí se plantean, observan con lupa el ejercicio del docente. En las instituciones y políticas públicas, por ejemplo, se entiende como la revisión, seguimiento y evaluación. ¿Cómo incluir, entonces, la permanente angustia del maestro que es, a su vez, un sujeto falible, coyuntural, sujeto fenomenológico? Es decir, si lo que se le demanda al maestro y a la escuela es propender por escenarios que permitan la construcción de sujetos, reconociendo a los estudiantes como individuos en permanente construcción, con habilidades y fortalezas individuales, con ritmos de aprendizaje particulares, desde una mirada humana, ¿cómo reconocer, a su vez, los escenarios del ser maestro, como un devenir que está, en este sentido, en igualdad de condiciones que sus educandos? Si el fin de la educación, desde lo que propone la posición filosófica de la educación crítica, incluyendo a Freire, es formar seres críticos, ¿cómo se incluyen escenarios para la formación y el acompañamiento crítico a los maestros?

Y en esta paradoja permanente e irresoluble se mueve y sigue moviendo la reflexión pedagógica; no obstante, aún estamos en deuda con generar espacios al proceso de construcción del ser maestro. Por ejemplo, y ahora que tan urgente se hace la inclusión de lo emocional y socioafectivo en la educación, se piensa —y muy oportunamente— en el cambio de currículos para dar cabida a esta arista fundamental en la formación, enfocada en los estudiantes. No obstante, ¿se han planteado acciones similares para el acompañamiento emocional a los maestros? Como comenta el estudio elaborado por la CEPAL (2020), a pesar de reconocer los grandes retos que la pandemia y pospandemia han significado para los trabajadores de la educación, solamente tres de dieciocho países de Latinoamérica tuvieron iniciativas gubernamentales para la “contención emocional a los docentes”.

Cuando en el mismo estudio se revela la necesidad de una pedagogía basada

en el aprendizaje socioemocional, esta se centra en la capacitación docente para poder brindarla, pero deja de lado la mención a las necesidades socioemocionales de los maestros.

Así, cuando abogamos acá por la construcción de escenarios más humanos y humanizadores en el reconocimiento del papel y noción del maestro, proponemos una reflexión que lo incluya, en igualdad y proporcionalidad, como sujeto humano que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje; un ejercicio permanente de libertad e igualdad que se permiten educador y educando en una relación sinérgica, dialogante y de construcción colectiva. Es decir, mientras se acerca a ese proceso de formación de ciudadanos críticos el maestro también va accediendo a ese lugar de criticidad, a ese acercamiento que se da conjuntamente en el escenario de la enseñanza.

Eso significaría, entonces, sumar al proceso de enseñanza-aprendizaje, el mismo devenir de aprendiz y de enseñante del maestro, sin desconocer el lugar del adulto mediador que tiene en el contexto educativo. Por el contrario, se reconoce esta relación como un terreno disputable de sentimientos, de autoridades, de conocimientos, que están en permanente tensión, pues, no podemos desconocer que, incluso en la idea de que el espacio del aula debe propender por ser uno dinámico, abierto a la discusión y la construcción colectiva del conocimiento, permanece la noción de que, en últimas, es administrado por el adulto que sesabe maestro.

Apostamos aquí por ese reconocimiento, por la idea de propender espacios escuchantes y mediadores, pero, sobre todo, por la construcción de un espacio social, falible, humanista y humanizado, que busque dejar en el otro —el educando— la necesidad de reproducir relaciones con otros desde el diálogo, la apertura y la reflexión. Escenarios que permitan compartir las angustias de los docentes, pues esa angustia individual, esa tensión individual, también puede ser una angustia compartida.

Se hace necesario, entre otros, reconocer que esta labor es desempeñada, más que por un funcionario, por un individuo que, como tal, es poseedor de un sistema de valores éticos y morales, de conocimientos y habilidades que se ponen en juego constantemente en la relación que su misma labor implica: con la sociedad, con las políticas, con la institución, con la burocracia, con el poder, con los estudiantes, con sus colegas e, inevitablemente, consigo mismo. Y eso significa también que, como el mismo fin de la educación que hemos desarrollado y al que nos hemos acogido a lo largo de esta disertación,

el maestro, al igual que sus estudiantes, es un sujeto que está en un devenir de construcción, de conocimiento, de formación crítica.

Es, en últimas, perder el miedo a despojarse del lugar de responsabilidad y demanda —quees a su vez, un lugar de poder— para asistir a un encuentro humano en el que el maestro puede tener el lugar de orientador o mediador, pero que nunca es acabado ni mucho menosperfecto, sino que se está construyéndose en el mismo ruedo con sus estudiantes, haciéndose preguntas, permitiéndose la duda, dejándose interpelar, despojándose de la sapiencia de la verdad para también tramitar allí sus angustias, liberándose del deber del saber o de la verdad, para encontrarse en la humanidad de ir construyendo posibles verdades, posibles respuestas, que, como sabemos, también están sujetas a cambios, a errores, a perfectibilidades. No se trata, entonces, de anular la tensión o la angustia, sino de comprender el ejercicio de la enseñanza como un campo en el que se pueden tramitar, junto con todos los actores de la formación educativa: un encuentro humano entre docentes, instituciones, familias y estudiantes.

No obstante, para hablar de estos escenarios —que hemos llamado aquí *humanos y humanizadores* de la educación— se hace preciso revisar, no ya solo al maestro sino al sistema que también lo define desde afuera, y que, en nuestro contexto, mayoritariamente lo hace —casi que exclusivamente— desde la evaluación. Así, se hace preciso, también, redefinir ese sistema, que no solo evalúa al educando en términos de los resultados específicos, sino también como una que evalúa y reduce a los docentes a “productores de resultados”; pues ese sistema reduce la idea del docente a uno que “no puede fallar en la producción de resultados”, que lo concibe como “infallible” y que, en otras palabras, si no alcanza esos fines educativos —cualesquiera que ellos sean—, le define como “mal maestro”.

La necesidad seguiría siendo la de procurar escenarios que permitan que esas costuras sobre la enseñanza o sobre el ejercicio docente tengan un lugar en cada uno de los centros de formación y casi que como política pública. No se trata, entonces, solamente de evaluar a los docentes, sino de comprenderlos como sujetos que también aprenden. Se comprendería entonces la relación educativa como una especular, no solamente desde la proyección de los deseos y expectativas del educando en el educador, sino más bien haciendo énfasis en que todo proceso de enseñanza es también uno de interpelación. Al buscar la formación de sujetos transformadores, el docente se transforma en un aula que es activa y dialogante, se permite el

intersticio, la pregunta irresuelta.

Nuestra búsqueda, no está, entonces, en proveer las respuestas. Está enfocada en la necesidad de contemplar al docente también con un sujeto que requiere espacios de formación de ese pensamiento crítico, comprendiendo que el aula, lejos de ser un centro de impartir, de relación vertical entre el docente que debe-saber y el estudiante que debe-aprender, se da como un ejercicio transversal en el que se reconoce esta relación como fluir permanente entre un docente que también aprende en un escenario que permite el diálogo, como una escuela que conciba a sus maestros como aprendices y que les dé lugar para el discernimiento, para el encuentro de sus propias angustias, para comprenderlo también — como se nos dice a los docentes que debemos ver a nuestros estudiantes— como sujetos en permanente transformación. Y, todo ello, también en un sistema que permita que surja este sujeto crítico que ha de ser el maestro en espacios que contengan, reconozcan y lo acompañen, comprendiendo que ser maestro, más que un trabajo que opera sobre la funcionalidad o eficiencia, se da —como todo proceso de aprendizaje— como un devenir que fluye, que falla, que intenta, que reflexiona.

Referencias

Biesta, G. (2017). Don't be fooled by ignorant schoolmasters: On the role of the teacher in emancipatory education. *Policy Futures in Education*, vol. 15(1), pp. 52–73. DOI: 10.1177/1478210316681202

CEPAL – Unesco. (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. Informe. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

De Zubiría, Julián. (14 de diciembre de 2020). ¿A qué escuela volveremos? *El Espectador*. <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/julian-de-zubiria-samper/a-que-escuela-volveremos-column/>

Freire, P. (1970). Educación y concienciación. En Freire, P., *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.

Grant, C. y Zeichner, K. (1984). On Becoming a Reflective Teacher. http://www.wou.edu/~girodm/foundations/Grant_and_Zeichner.pdf

MacIntyre, A. y Dunne, J. (2002). Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne. *Journal of Philosophy of Education* 36 (1), 1-19.

Mejía, A. (2020). Paulo Freire, las pedagogías post-críticas y el dilema pedagógico. *Teri* 32 (2), pp. 51-63. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22718>

Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.

Tedesco, J. y Tenti, E. (2006). Nuevos tiempos y nuevos docentes. En Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación – SNTE, *IV Congreso nacional de educación. Documentode discusión*. Tomo 2 (pp. 57-81). Buenos Aires: SNTE.

Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. [Edición virtual]. Omega Alfa. <https://omegalfa.es/downloadfile.php?file=libros/educacion-y-democracia.pdf>