



EL SER DEL MAESTRO EN CUESTIÓN

La alienación del saber pedagógico y de las prácticas de enseñanza

The Being of the Master in Question
The alienation of pedagogical knowledge and teaching practices

WILLIAM ANDRÉS PRIETO GALINDO¹, YESSICA NATALIA LOAIZA ORTIZ², MARÍA DEL PILAR OCHOA NUÑEZ³, LEIDY JOHANNA PEDREROS PÁEZ⁴

¹ Universidad del Tolima – Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

² Universidad la Gran Colombia, Colombia

^{3,4} Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

KEY WORDS

*Self and for-self awareness
Existentialism
Research
Teacher alienation
Teaching practices
Pedagogical knowledge*

ABSTRACT

From the theoretical perspectives of Marx, Sartre and Foucault, this article reflects on the process by which the teacher is placed in a state of alienation regarding his pedagogical knowledge and his teaching practices. The contributions of the research group History of Pedagogical Practices are highlighted, formulating proposals to expand the field of discussion. Research by teachers is proposed as a valid, legitimate and pertinent strategy to promote an awareness of oneself and for oneself, based on non-alienated teaching practices, linked to a reflexively produced and created conceptual domain.

PALABRAS CLAVE

*Conciencia de sí y para-sí
Existencialismo
Investigación
Maestro alienación
Prácticas de enseñanza Saber pedagógico*

RESUMEN

Desde las perspectivas teóricas de Marx, Sartre y Foucault, se reflexiona sobre el proceso mediante el cual el maestro es puesto en un estado de alienación respecto de su saber pedagógico y sus prácticas de enseñanza. Se resaltan los aportes del grupo de investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas formulando propuestas de ampliación del campo de discusión. La investigación por parte de los maestros es propuesta como una estrategia válida, legítima y pertinente para fomentar una conciencia de sí y para-sí, sobre la base de prácticas de enseñanza no alienadas, vinculadas a un dominio conceptual producido y creado reflexivamente.

Recibido: 12 / 04 / 2021
Aceptado: 02 / 09 / 2021

1. Apuntes para la comprensión de la teoría de la alienación

Los seres humanos están obligados a vivir y comportarse según las leyes técnicas, extrañas a las leyes humanas. Y quienes no respetan las leyes de una máquina, elevadas a rango de leyes sociales, son verdaderamente castigados. El ser humano vive en una minoría, que con el tiempo se convierte en minoría proletaria. Se ve excluido de las sociedades a las que pertenece, pero en las cuales no puede integrarse jamás sin renunciar a su condición humana. El deseo de imitar a la máquina termina siendo un sentimiento de inferioridad que le obliga a abandonar sus caracteres específicamente humanos y mantenerse alejados de los centros de actividad social. Esta lenta desintegración transforma lentamente al ser humano, haciéndole renunciar a sus sentimientos y a sus relaciones sociales hasta reducirlas a algo categórico, preciso y automático: a igual relación que la que une a unas piezas de una máquina entre sí.

Constantin Virgil Gheorghiu

En su clásica obra titulada *Summa Theologiae*, Tomás de Aquino (1995) aborda el concepto de alienación, entendiéndola como una posesión demoníaca, un estado en el cual el individuo queda despojado del uso de la razón. Siglos después, Ludwig Feuerbach da origen a su trabajo *El espíritu del cristianismo* (1974), en donde retoma y plantea en nuevos términos la cuestión de la alienación, no sin que antes Hegel (2008) la hubiera definido como el cambio de una idea determinada en otra cosa totalmente diferente. Lo que Feuerbach critica de esta concepción, es el hecho de que se limita a aplicar la alienación a ideales y conceptos, no a las situaciones específicas del hombre concreto y real, que debe ser el verdadero punto de partida.

Precisamente, esta postura frente al idealismo (particularmente frente a Hegel), será lo que conduzca al filósofo alemán a sostener que la filosofía debe desempeñar un papel crítico, siendo su función la de cuestionar los sistemas dogmáticos, no fundamentarlos; la filosofía, por ejemplo, debe ser independiente de la religión

(Feuerbach,1974)¹. Este interés del autor por la lógica de la religión es el rasgo característico de su propuesta teórica, ya que es precisamente el funcionamiento de la religión lo que le permite definir la alienación como un estado en el que el individuo no es él mismo, puesto que se le concede la voluntad de su ser a un ser supremo, es decir, a un Dios.

En la alienación, el ser humano sitúa fuera de sí todo aquello que escapa a su conocimiento o voluntad. Podría decirse que el ser humano crea a Dios para fundamentar y legitimar sus ignorancias, sus miedos, sus imposibilidades y, en fin, todas aquellas preocupaciones que acosan a la condición humana. De hecho, el mismo Feuerbach (1995) sostendrá en su época que cada vez habrá menos lugar para Dios, en la medida que la ciencia vaya avanzando en la producción de conocimientos capaces de explicar aquello que, por ahora, no es posible explicar.

En este contexto se concibe a Dios de un modo negativo, puesto su creación es la que produce la alienación, entendida en él como el dolor vital, la angustia sentida ante la necesidad de establecer códigos morales que trascienden el ámbito de la lógica humana, en función de la creación de un ser que, en realidad, no es cosa diferente a un invento humano (Feuerbach, 1995). Es el ambiente del ateísmo del siglo XIX (al mismo tiempo causa y efecto de la teoría de Feuerbach), el que permite comprender cómo es que el autor trata de demostrar que este invento humano (Dios), tiene una lógica interna que le concede estructura; pero que al mismo tiempo dicha estructura produce un sistema con consecuencias negativas para el ser humano, definidas por Feuerbach bajo el concepto de alienación. Ese ser que el mismo ser humano ha creado, se impone luego con principios morales de conducta que no corresponden a la naturaleza humana.

Es importante destacar el hecho de que, aunque toma en cuenta los muchos elementos históricos, sociales, económicos e ideológicos que en ella intervienen, Feuerbach (1993) reduce la

¹ Tal vez resulte pertinente recordar el hecho de que para Feuerbach gran parte del idealismo hegeliano (si no es que la totalidad de su teoría) desemboca en lo que él mismo llama "teología racionalizada".

alienación al ámbito religioso. Sin embargo, esto tiene, en su opinión, una razón de ser: es en la religión en donde se pone de manifiesto la esencia humana, y es precisamente en la religión que esta esencia parece ponerse en juego. Para el filósofo alemán, en la religión el hombre manifiesta su esencia oculta y Dios aparece como la esencia espiritual del hombre. En la religión, con más fuerza que en cualquier otro escenario, el ser humano se despoja a sí mismo de voluntad y libertad, para concederlas a un sistema y a un ser creados por él mismo, cuya función es la de orientar, indicar la dirección y el significado de sus acciones.

En conclusión, Feuerbach (1995) definirá la alienación como la proyección que el ser humano hace involuntariamente de su propia actividad y de su esencia, para tomarlas luego como cosas en sí y someterse a ellas. Se trata de un proceso que atraviesa por las fases de objetividad, separación, extrañamiento y, posteriormente, sometimiento. En primer lugar, la voluntad y la libertad humana se objetivan, asumen la forma de cosas u objetos, seres en sí; en segundo lugar, ese ser en sí, esa realidad objetivada llamada voluntad o libertad es separada del ser particular de cada individuo para que luego, una vez frente a dicha voluntad o libertad, se produzca un extrañamiento en el que el individuo no las reconoce como suyas, sino como ajenas, pertenecientes a algo o alguien diferente de él mismo; finalmente, se llega al sometimiento, la alienación propiamente dicha, en donde la voluntad del ser humano es entregada por completo a los códigos religiosos que determinan sus formas de sentir, pensar y actuar.

Puesto que no es interés de este artículo realizar una exposición magistral de las categorías centrales de la teoría de Marx, tan solo se describe aquí el sentido que el concepto de alienación toma en su filosofía; reconociendo, como es lógico, los aportes que ofreció el precedente análisis de Feuerbach. Desde su propuesta basada en una dialéctica materialista Marx (1981) sostiene que las clases sociales, y su respectiva conciencia, no se producen nunca en un estado puro, sino que se encuentran definidas por la posición que cada clase ocupa en el conjunto de relaciones del sistema de producción. De este modo, la posición que cada

clase social y cada miembro ocupa determina la forma y el contenido de la conciencia. Este autor estudiará cómo la clase obrera es poseedora de una conciencia alienada, esto es, de una conciencia incapaz de concebirse *para sí*, existiendo pura y simplemente como clase *en sí*. Sin embargo, antes de llegar a esta conclusión, es necesario describir cómo se da este proceso desde la perspectiva de la teoría económica del sistema de pensamiento del filósofo alemán.

En la teoría de Marx (1981) la alienación consiste, básicamente, en un proceso mediante el cual el obrero se siente ajeno, extraño y distante al producto de su trabajo; el obrero es incapaz de ver su existencia reflejada en el resultado de su trabajo. La alienación puede ocurrir de dos maneras: bien porque el producto del trabajo deja de pertenecerle al obrero, o bien porque el producto que el mismo obrero produce, una vez terminado, deja de ser reconocido como suyo. Esto último se debe a que el obrero no participa de lleno en la totalidad del proceso de producción, sino que lo hace tan solo en una parte de este, perdiendo de vista la totalidad del proceso. Se entiende entonces que el obrero es incapaz de comprender su participación en la producción.

Es posible aventurarse a afirmar que el obrero es una suerte de desterrado semántico, lo que significa que es desprendido del significado que el producto trae consigo. El producto, por ningún lado, representa el trabajo del obrero; sencillamente no se le ve, aunque esté ahí; ni siquiera el obrero es capaz de verse en sus productos. Lo que al obrero le interesa, es el salario, no sus productos. Esto se da gracias al triunfo del trabajo como mercancía, y no ya como materialización de la existencia humana². No es

² Es fundamental comprender que el trabajo posee un significado que va mucho más allá de la concepción económica. Lejos de ser un simple medio de subsistencia, el trabajo posee una dimensión antropológica y social (ontológica si se quiere) que implica la materialización de la existencia humana. Mediante el trabajo, y a través de los productos del trabajo, el ser humano establece un conjunto de relaciones vitales con los demás; el trabajo es el medio material gracias al cual se construyen los vínculos sociales. Durkheim, por ejemplo, señala la importancia del trabajo y de la división del trabajo social en la constitución de la cohesión social.

arbitrario que el mismo Marx (1981) haya afirmado que el trabajador, en el sistema de producción capitalista, no es más que una determinada cantidad de dinero.

Marx (1981) describe tres formas de alienación, a saber: primero, del obrero respecto de los productos de su trabajo, caso en el cual no los reconoce como suyos; segundo, del obrero en el acto de producción, en donde este (el obrero) se siente extraño y disgustado en la actividad productiva. Se trabaja forzosamente, debido a que la actividad productiva carece de sentido para su vida, no ve su vida, su existencia, reflejada en el proceso. La tercera y quizá más interesante de las formas de alienación, es la del individuo respecto del género humano. El obrero se hace extraño a la naturaleza, puesto que la destruye para producir; pero también se hace extraño a los demás seres humanos, puesto que ingresa en la lógica de lo que el mismo autor llama "competencia desleal".

El que trabaja en condiciones alienadas se relaciona de forma alienada con los demás, en todas las dimensiones de la existencia. El trabajo alienado determina los ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales de las relaciones humanas. Ahora bien, aunque el producto del trabajo debería ser la materialización de la existencia, en realidad termina siendo una instrumentalización de la existencia. El proceso del trabajo cumple con el proceso de alienación descrito con anterioridad: la existencia se objetiva a través de los productos del trabajo, pero luego estas dos realidades (objeto y existencia), son separadas; produciéndose un extrañamiento en el que el obrero no se ve en sus productos. En otras palabras, el trabajo alienado, lejos de realizar al obrero como ser humano, lo deshumaniza.

En, y por la alienación, el obrero se desconoce a sí mismo como ser social, esto es, como individuo capaz de establecer relaciones y vínculos con los demás a partir de su ser. De este modo, el ser humano se encuentra, ahora, sobre la base del trabajo alienado, en el plano de los vínculos despersonalizados, toda vez que los obreros no son sujetos plenamente libres y conscientes de su voluntad. La comprensión de este fenómeno es un aspecto de suma importancia para el tema que aquí busca

explicarse. En el proceso de alienación el obrero es puesto en una situación concreta, en la que se le asigna una función determinada, que lo ocupa en la totalidad de su tiempo; esto le impide adquirir una plena conciencia *de sí y para sí*, limitándolo en sus posibilidades de desarrollar sus potencialidades humanas (Marx, 1981). El obrero puesto en situación, responsable de un conjunto de funciones específicas, tan solo es conciencia *en sí*; es retirado de la inteligencia del proceso, situación que le impide comprender el verdadero significado de la función que él desempeña en la producción; su posición lo deja en estado de miopía, e incluso de ceguera, pues desde su perspectiva no puede ver la globalidad del proceso. De este modo, es lógico entender por qué razón el obrero no ve el producto de trabajo como suyo.

Hace falta mencionar que Marx (1958) no solamente analiza la alienación económica de los procesos productivos, sino que aborda también la cuestión de la alienación social y política, concluyendo que todo tipo de alienación tiene como consecuencia fundamental el desgarramiento humano de la vida social.

Entonces, con lo expuesto hasta ahora, puede decirse que la alienación es un fenómeno social y material, con un fuerte componente psicológico, mediante el cual el individuo se ve despojado de su identidad y personalidad, quedando de este modo en estado de dependencia respecto de algo o de alguien, completamente ajeno y extraño a su existencia concreta. Esto imposibilita el desarrollo de su voluntad y libertad. Así, psicológicamente, la alienación vendría a ser una disposición en la que aquellas personas que no son dueñas de sí mismas, quedan sometidas, sin plena decisión sobre sus pensamientos o acciones.

Emplear este esquema para la interpretación de la realidad de la alienación del maestro respecto de su saber y sus prácticas de enseñanza, no es un simple acto de extrapolación teórica y conceptual. Si así fuera, se estaría incurriendo en la alienación descrita por Hegel, es decir, en la simple conversión de una categoría o concepto en algo completamente diferente. Lo que aquí se pretende es demostrar que el maestro ha sido sometido, sistemáticamente, a un proceso de enajenación, esto es, de

distanciamiento y extrañamiento radical respecto de su ser de maestro.

En uno de sus más célebres ensayos, Bertrand Russell (2016) expone cómo el maestro, en la lógica de los sistemas educativos del moderno Estado racional, ha sido reducido a la simple condición de funcionario inserto en un aparato burocrático. El maestro como funcionario, es decir, como docente, es despojado paulatinamente de su capacidad para desempeñar a cabalidad su principal labor: ser guardián de los principios de la condición humana. Al estar alienado por cuenta del sistema burocrático, el docente (despojado ya de su condición de maestro), no es el portador de un saber y de un conjunto de prácticas específicas, sino que se presenta como un agente al servicio del orden requerido para el correcto funcionamiento de los imperativos estructurales que, por lo general, son de orden económico y político.

Marx (1981) demostró que la posición del sujeto en el conjunto de las relaciones del sistema de producción determina la conciencia que cada uno desarrolla a propósito de dicho sistema, y de sí mismo en ese sistema. Como funcionario, es muy difícil que el maestro asuma con plena libertad la total responsabilidad de su papel en el conjunto de relaciones sociales, culturales, económicas y políticas que su ser de maestro requiere. El docente (no ya el maestro), despojado de la dignidad moral de su condición, y entregado a la formalidad burocrática de su nombramiento como funcionario, adquiere todas las características de un trabajador alienado por el sistema.

La realidad burocrática de su situación empuja al maestro (al docente) a una posición concreta, dotada de funciones específicas que, por su misma especificidad, lo separan de su responsabilidad respecto de la condición y la dignidad humana. El ideal expuesto, por ejemplo, en el *Emilio*, en donde solo se busca enseñar a vivir (Rousseau, 2014), queda por completo desterrado del ser del maestro cuando se le impone la obligación de ser funcional al sistema. Así, al estar ocupado en el cabal cumplimiento de sus funciones (indicadores de desempeño, estándares de calidad, diseño curricular con arreglo a competencias o habilidades -casi

siempre útiles al mundo productivo³ -, lineamientos, directrices, formatos, planeaciones, rúbricas de evaluación, procesos de aprendizaje, etc.), el maestro no se ve reflejado, por ninguna parte, en su ser de maestro, sino que más bien ve a su existencia desembocar en un formalismo documental.

También puede verse cómo, en la teoría de Marx (1981), una de las condiciones de posibilidad por excelencia, es el triunfo del producto de trabajo como mercancía. El producto, al ser mercancía susceptible de valor de cambio, permitirá que el obrero no se vea reflejado en sus productos y que, de hecho, se conciba a sí mismo como portador de la mejor de las mercancías posibles: la fuerza de trabajo, que es la mercancía que produce el valor, la mercancía que produce mercancías. Pues bien, este es un triunfo que se manifiesta también en el campo de la educación, específicamente con el triunfo del discurso que pone a la educación como servicio.

No hace falta ir demasiado lejos para comprender cómo la formación discursiva de finales del siglo XX, sobre la base del espíritu reformista de la época, permitió que se diera lugar a la realidad de la educación-mercancía. Tanto la Constitución Política de 1991 como la ley estatutaria 115 de 1994 (Ley General de Educación) consagran y establecen a la educación como un servicio. Más por parte de los economistas que de los maestros o los filósofos, se sabe que una mercancía es un tipo de bien, susceptible de ser objeto de compra y venta, es decir, susceptible de producir utilidades. Si la educación es un servicio, un bien del que pueden obtenerse utilidades, el docente adquiere el

³ Pareciera que cada vez es más evidente la razón que se le debe al filósofo francés Luis Althusser, cuando critica y cuestiona el papel de los aparatos ideológicos del Estado, puestos al servicio de la legitimación de las condiciones de posibilidad para la consolidación del sistema de producción. El actual paradigma de la formación técnica (que proviene del siglo XIX) y el discurso de las políticas públicas en educación, con especial énfasis en las competencias y habilidades, es la clara muestra de cómo la educación es empleada como una institución de legitimación del orden establecido, en donde docentes y estudiantes no son más que agentes reproductores con la obligación de ser funcionales y útiles al sistema.

carácter de un trabajador que desempeña funciones específicas dentro de una entidad que ofrece el servicio educativo. Los *docentes-trabajadores* del sector privado conocen y padecen perfectamente esta realidad.

Ahora bien, sin importar si es desde el sector oficial o el privado, los docentes (trabajadores o servidores públicos), son los responsables del desempeño de funciones que se establecen con arreglo a un diseño detalladamente planificado por especialistas (psicólogos, economistas, administradores, politólogos, estadistas, estadísticos, etc.) completamente ajenos a la realidad concreta del enseñar. Se ha dicho ya que el trabajo alienado determina la forma y el contenido de las relaciones humanas que puedan establecerse, pues bien, el maestro asalariado, es decir, el docente, pierde también la inteligencia del proceso de la enseñanza. Viéndose forzado a cumplir con los estándares e indicadores impuestos por el sistema, es despojado de la razón en su propio ser de maestro. No posee plena libertad ni voluntad para el despliegue de su saber o para el desarrollo de sus prácticas de enseñanza, en virtud de las cuales se realiza como ser humano y se relaciona con los demás, defendiendo, protegiendo y cultivando la condición humana.

Esta situación en la que es puesto el maestro por cuenta de las lógicas estructurales e institucionales tiene una estrecha relación con la consolidación de determinadas formaciones discursivas (lo que implica procesos de subjetividad, objetivación y objetivación), pero también con la responsabilidad ética del maestro frente a su propia alienación. Desde la perspectiva teórica de Foucault (1984), este es el tema que será abordado en el siguiente apartado.

2. Objetivación, subjetivación y subjetividad en el saber pedagógico.

El mundo necesita mentes y corazones abiertos, y estos no pueden derivarse de rígidos sistemas ya sean viejos o nuevos.

Bertrand Russell

¿Me despertaré dentro de algunos meses, dentro de algunos años, roto, decepcionado, en medio de ruinas nuevas?

Jean Paul Sartre

La pertinencia de la perspectiva de Foucault como complemento para la comprensión de este proceso de alienación del saber pedagógico tiene razones de orden metodológico y teórico. Es necesario recordar que el filósofo francés ha definido a su esfuerzo intelectual como una *Historia Crítica del Pensamiento* en la que se busca determinar los procesos de subjetivación, objetivación y subjetividad; además de explicar cómo estos procesos se dan en el marco de la emergencia de juegos de verdad, que a su vez tienen especial relevancia en las relaciones de poder (Foucault, 1994).

Por subjetivación ha de entenderse, en las palabras del propio Foucault (1994), lo que el sujeto debe ser para constituirse como sujeto legítimo de uno u otro tipo de conocimiento. Por su parte, la objetivación hace referencia a las condiciones bajo las cuales algo (o alguien) puede llegar a ser establecido como objeto por conocer. Finalmente, la subjetividad haría referencia a la manera como el sujeto logra una experiencia de *sí-mismo* en el marco de un juego de verdad en el que puede aparecer en relación consigo mismo. ¿Qué sentido deben tener entonces los juegos de verdad para comprender estos procesos? El mismo filósofo francés responde afirmando que por juegos de verdad puede entenderse el conjunto de reglas según las cuales todo lo que un sujeto puede decir a propósito de un conjunto de cosas, queda sometido a la pregunta por lo verdadero o lo falso.

El trabajo de Foucault (la *Historia Crítica del Pensamiento*) se adentra entonces en el campo de las “veridicciones”, de los dominios de cosas o discursos susceptibles de ser enunciados como verdaderos o falsos. Uno de los aspectos más importantes en la propuesta del autor francés, y el de mayor relevancia en este artículo, es que reflexiona sobre cuáles son los efectos que la emergencia de los juegos de verdad, con los respectivos procesos de subjetivación y objetivación, tienen sobre los sujetos.

En otras palabras, uno de los más grandes aportes de Foucault (1984) consiste en reflexionar sobre las relaciones existentes entre los juegos de verdad y las relaciones de poder, y sobre cómo estas relaciones pueden conducir, bien a estados de dominación o bien a estados de

autoformación de los sujetos. Pero es necesario aclarar que este autor ha limitado su trabajo intelectual a los juegos de verdad en los que el sujeto mismo se plantea como objeto de un saber posible (Foucault, 1994).

Para abordar la reflexión que aquí se plantea desde la perspectiva de la propuesta de Foucault, la hipótesis que se formula es que existe una alienación, una subordinación del saber del maestro por cuenta de dos procesos: uno externo (sistemático) a las prácticas del maestro y uno interno (cómplice), proveniente de las mismas prácticas en las situaciones concretas de la escuela. Esto significa que desde el campo epistemológico de diferentes ciencias en general (economía, administración, ciencias políticas, psicología, etc.) y desde las ciencias de la educación en particular (administración educativa, psicología educativa, pedagogía, didáctica, etc.) se ha alienado al maestro en relación con lo que debería ser su dominio práctico y conceptual: la enseñanza y el saber pedagógico. Pero además este proceso de alienación ha tenido como cómplice silencioso (acaso inconsciente) al propio maestro.

Los procesos de objetivación de la educación como objeto de estudio han permitido la subjetivación en virtud de la cual emergen sujetos con carácter de expertos en educación; especialistas completamente ajenos y distantes a la realidad de las prácticas de enseñanza, pero con plena capacidad para determinar condiciones, procedimientos y modos de hacer de los procesos pedagógicos en la escuela. Todo, reduciendo al maestro a condición de *docente-trabajador*, con manual de funciones específicas que, precisamente por estas especificidades, lo separan de la inteligencia de la realidad educativa en general. El maestro es alejado del contexto general, para ponerlo como *docente-trabajador* en una situación particular; condición esta que lo despoja de su capacidad de reflexión sobre el fundamento de sus prácticas y su saber.

Existen dos principios metodológicos que propone Foucault, pertinentes para el análisis de lo que aquí se propone como objeto de reflexión. En primer lugar, renunciar a la idea de un sujeto constituyente (Foucault, 1994). Esto implica el reconocimiento de que en la experiencia el objeto y el sujeto se forman y transforman

mutuamente; todo bajo ciertas condiciones o juegos de verdad. Puesto que es una relación recíproca, en la medida en que se transforman, modifican también constantemente el campo mismo de la experiencia que permite esa transformación. No debe asumirse de entrada, entonces, como legítima y verdadera la constitución de un objeto de estudio a propósito del ser de la educación, lo que trae consigo un deber ser, una idealización de los docentes como simples ejecutores de procedimientos establecidos o reproductores de un currículo diseñado por especialistas.

Sin embargo, es necesario reconocer que la precarización (social, económica y cultural) de la condición del maestro, reduciéndolo a *docente-trabajador*, ha permitido que este (el maestro) asuma en general y muy frecuentemente, con excesiva pasividad, esta posición que se le asigna en el sistema educativo. Consolidando de este modo la funcional subordinación, requerida para el cabal cumplimiento de la función de la escuela como aparato ideológico, reproductor del orden establecido (Althusser, 1998).

El segundo principio metodológico propuesto por Foucault (1994) es el de dirigirse a las prácticas para abordar los procesos de subjetivación y objetivación. Esto se anuncia como los modos de hacer, entendiendo que las prácticas contienen modos de actuar, pero también de pensar. En la propuesta interpretativa del presente artículo, se sostiene que el abordaje de las prácticas concretas de enseñanza por cuenta de los maestros debe ser el terreno más fértil para el análisis y la comprensión de esta alienación del maestro, de su saber y de sus prácticas.

De un modo afortunado, el grupo de investigación *Historia de las Prácticas Pedagógicas*, que ya ha consolidado un trabajo investigativo de décadas en Colombia, es quizá el principal escenario desde el cual se ha emprendido esta valiosa tarea: analizar las posibilidades del saber pedagógico desde el campo mismo de las prácticas pedagógicas. Todo, desde una perspectiva investigativa cuyo objetivo es el de establecer un dominio práctico-conceptual para el saber pedagógico (Zuluaga & Echeverri, 2018). Los diferentes trabajos de algunos de sus más representativos miembros

permiten comprender los alcances que han podido tener sus investigaciones.

Oscar Saldarriaga (2016), por ejemplo, expone cómo en lugar del *saber hacer* que se establece desde el campo de las políticas públicas, sería un *hacer-saber* lo que reivindicaría el oficio del maestro (Saldarriaga, 2016). Esto, de hecho, en opinión de Saldarriaga, permitiría una reconceptualización de la función de la pedagogía como condición de posibilidad para que los maestros se piensen como sujetos libres, con capacidad de pensar y actuar en función de su vínculo social y cultural con el presente y el porvenir del país y de la escuela. Este *hacer-saber* se presentaría como un campo conceptual y un campo narrativo del maestro (Saldarriaga, 2000).

Para Saldarriaga (2006), el maestro no es reconocido como productor y portador de un saber propio. Se le concibe más bien como un técnico cuya función es la de aplicar las teorías, los contenidos y métodos diseñados por expertos e intelectuales desde fuera de la escuela. Además, el autor expone, con exquisita pertinencia, la paradoja de que este estatuto subalterno del maestro es implementado desde las mismas facultades de educación, en donde se forma a los docentes para desempeñar un papel eminentemente técnico frente al conocimiento producido por las ciencias externas al campo de la educación (Saldarriaga, 2016).

Es precisamente desde esta problematización de la formación de maestros que Olga Lucía Zuluaga (1999) propone tomar la práctica pedagógica como una noción epistemológica que permita la constitución de un campo, un dominio, que se diferencie de las ciencias de la educación. Esto, debido a que no se trata simplemente de un problema de instituciones o de personas, sino de una tensión entre los territorios del saber pedagógico y un tipo de régimen de verdad que viene impuesto desde el campo epistemológico, específico de algunas ciencias, que producen la subordinación del maestro.

Saldarriaga (2000) ha manifestado cómo la noción de *práctica* puede emplearse como un concepto que indica un campo de producción de discurso a propósito determinados objetos de saber, dando materialidad a la función de enseñar. De igual forma, esta noción posee un

propósito político, frente a la instrumentalización del maestro y su saber. Debe comprenderse que la *práctica* no se reduce a los procedimientos cotidianos en el aula, sino que el maestro actúa más allá, a través de la escuela, en la comunidad (Saldarriaga, 2016).

Para Saldarriaga (2016) la pedagogía como saber, no como técnica ni como ciencia, vendría a ser un tercer espacio en el que la práctica permitiría recuperar la experiencia que la vincularía al arte y a la artesanía. Tal vez esta es la razón por la que, en sus análisis, Saldarriaga aborda la perspectiva de de Certeau a propósito de las artes de hacer en relación con el oficio del maestro.

Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri (2018) también han realizado diversos análisis en la misma línea de investigación. Es de suma importancia la observación que hacen a propósito de la amplitud del campo del saber, que intenta ser borrado por cuenta del conocimiento que emerge de él. La experiencia de la práctica de la enseñanza ha permitido al saber pedagógico ser fructífero, al punto de posibilitar que en torno suyo se construyan diversos campos conceptuales que asumen, incluso, la forma de ciencias de la educación. No obstante, es necesario mantener clara la diferencia entre el saber y el conocimiento o la ciencia. Es justamente lo que Zuluaga y Echeverri logran hacer, tomando como referente los trabajos de Foucault, especialmente su obra *Arqueología del Saber*.

Para estos autores, la formación de conocimiento, en el terreno de las ciencias de la educación, es una formación discursiva que objetiviza y subjetiviza. Sin embargo, sostiene que el saber no es algo que se dé de manera exclusiva en la práctica, lo que implica que el conocimiento puede ser abstracto (Zuluaga & Echeverri, 2018). Los conocimientos abstractos, desprendidos de la posición práctica concreta de los maestros, con su establecimiento de regímenes de verdad respecto de lo que debe ser la educación y la función del docente, han imposibilitado que los maestros tengan la oportunidad de mirarse al espejo, esto es, de reconocerse a partir de su propio saber y sus propias prácticas.

Puesto que el saber es más amplio y abierto que el conocimiento, se constituye como un espacio donde es posible localizar, en opinión de Zuluaga y Echeverri (2018), discursos de muy diferentes niveles. Este es precisamente uno de los sentidos que posee la reflexión aquí expuesta, toda vez que se entiende que el campo del saber pedagógico, y de su base empírica en las prácticas de la enseñanza, constituyen lo que se denomina “singularidad plural” (Negri, 2015): una realidad teórico-práctica que comprenda el conjunto de prácticas de enseñanza del maestro, yendo desde las situaciones particulares en la escuela hacia situaciones conceptuales de la pedagogía, en el mismo sentido en que lo proponen Zuluaga y Echeverri (2018), para quienes el concepto de saber implica una estrategia metodológica que vincula los macro y lo micro, en la conceptualidad tanto como en la práctica.

Puede notarse que esta propuesta es algo muy similar a lo que Saldarriaga propone con la noción de *práctica*. De hecho, ¿por qué no aventurarse a interpretar que el *hacer saber* de la enseñanza puede muy bien consistir en una práctica del saber que se abre camino por entre los modos de hacer del maestro en la escuela? Esto significaría contar con maestros capaces de apropiarse de las problematizaciones que implica su saber en el conjunto de situaciones de las prácticas de enseñanza. De este modo, se daría lugar a lo que Zuluaga y Echeverri (2018) denominan una base material y conceptual para el diálogo con otras disciplinas; dialogo que debe someterse a condiciones que conserven el fruto de las elaboraciones logradas en el campo de la pedagogía. Frente a la pertinencia de esta propuesta, solo se agrega el sentido explícito que el lugar de la práctica de la enseñanza debe tener entre los criterios que rijan el traslado de conceptos o teorías desde otras ciencias o disciplinas hacia la pedagogía; conservando siempre el carácter dialogante y recíproco de este traslado, estando alerta frente a lo que Saldarriaga llama *subalternación* (Saldarriaga, 2006)

Como se verá más adelante, para la reflexión del presente artículo la propuesta del enfoque del grupo de investigación *Historia de la Práctica Pedagógica* es, además de importante, necesaria;

sin embargo, podría resultar insuficiente si no se logra el desarrollo de una cultura pedagógica (Saldarriaga, 2000) sobre la base de prácticas conscientes *de sí y para sí*. Entonces, para lograr esos procesos de sistematización y conceptualización de la aplicación de la enseñanza de los que hablan Zuluaga y Echeverri (2018), el punto de partida es la conciencia del maestro o, mejor, la práctica consciente del maestro en su arte de hacer en la enseñanza.

Los autores del grupo de investigación *Historia de las Prácticas Pedagógicas* han señalado de modo acertado cómo la conciencia reflexiva ha sido uno de los elementos que acompaña este progreso del reconocimiento del saber pedagógico. En este artículo solamente se agrega que debe tratarse, ante todo, de una conciencia-reflexiva-en-la-práctica-de-enseñanza. El profesor Rafael Reyes (2015) ha indicado que una de las principales razones de la subordinación del saber pedagógico que poseen los maestros es la falsa dicotomía entre la teoría y la práctica; como si desde la teoría formulada por los especialistas de la educación se establecieran los manuales de prácticas que los docentes deben desarrollar de un modo técnico e instrumental.

A decir verdad, no se considera posible entablar comunicación real y auténtica con los teóricos o conceptualizadores de escritorio; sencillamente no es posible confiar en ellos. Se discrepa, tal vez, con las teorías de algunos maestros que desde sus prácticas arrojan afirmaciones con las que no se está de acuerdo; pero ante un maestro de escuela, que vive, padece, produce y crea las prácticas de la enseñanza, es necesario ponerse de pie. En cambio, no es viable comunicarse con aquellos que hacen sus conceptualizaciones y formulan sus teorías sobre la enseñanza desde el pedestal académico o intelectual de una investigación desvinculada de la práctica. La teoría sin la práctica se ubica demasiado cerca del dogmatismo como para no estar alerta. Evidentemente, también es necesario estar atentos frente a los riesgos que implica la práctica sin teoría. Estas dos cuestiones (práctica sin teoría y teoría sin práctica), son fundamentales para la reflexión de este artículo.

De hecho, lejos de la idealización, puede hablarse de la práctica de la enseñanza como una práctica social, en el estricto sentido en que Marx (1973) plantea esta noción. El filósofo alemán cuestiona el dogmatismo con que suele despreciarse la práctica. Para este autor, el ser humano, en tanto que ser social, participa en todos los dominios de la vida práctica de la sociedad; y esta práctica social que constituye la vida humana, que va más allá de la práctica productiva (y que incluye las prácticas de enseñanza), es lo que debe considerarse como la principal fuente del conocimiento humano. Mao Tse-Tung (1974), en el contexto de la revolución cultural, tomaría este principio del pensamiento de Marx para exponer cómo, en los diferentes dominios de la práctica social, es posible ir adquiriendo conocimiento sobre los diferentes grados de las relaciones sociales entre los individuos. También se señala en el análisis de Mao Tse-Tung (1974) cómo es que el conjunto de prácticas sociales permite la acumulación del conocimiento ejerciendo, además, una influencia profunda sobre su desarrollo.

De este modo, puesto que el conocimiento tiene su base en el conjunto de prácticas sociales, toda teoría, lejos de distanciarse o desvincularse del terreno práctico, debe regresar a él para servirle. La práctica se enriquece posibilitando el conocimiento que garantiza una consciencia reflexiva del hacer y del saber. Por esta razón, la práctica de la enseñanza debe ser siempre el primer y esencial punto de vista de las teorías pedagógicas. El saber pedagógico vendría a representar entonces la relación dialéctica entre la teoría y la práctica de la enseñanza, en donde los conceptos no sean simples reflejos de la apariencia, sino apropiaciones comprensivas de la enseñanza en tanto que práctica social característica del ser del maestro.

Esta reflexión no se encuentra muy lejos de lo que proponen Zuluaga y Echeverri (2018) al hablar de un saber pedagógico renovado. Esto implica una práctica renovada por la teoría y una teoría enriquecida por la práctica; reciprocidad fundamental para el saber pedagógico. ¡Cuánta razón tenía Kant (2007) al proponer el enriquecimiento del mundo de la experiencia para una ampliación del mundo del conocimiento!

Las ciencias de la educación (algunas más decentes y menos atrevidas que otras) han realizado grandes logros respecto del estudio de los hechos educativos, sin embargo, esto ha sido a un muy alto costo para los maestros: la subordinación de sus prácticas de enseñanza y de su saber pedagógico. El grupo de investigación *Historia de las Prácticas Pedagógicas* ha conseguido recorrer un amplio terreno en el reconocimiento de las condiciones en que han emergido estas ciencias de la educación. Es necesario aprovechar esta experiencia para seguir analizando las implicaciones que el silenciamiento u ocultamiento del saber pedagógico tiene sobre las prácticas de enseñanza de los maestros. Lo que debe defenderse es precisamente lo que Saldarriaga (2003), Zuluaga (1999) y Echeverri (2018) han logrado identificar: la permanencia de la enseñanza como campo práctico y conceptual del saber pedagógico.

Desde este enfoque, se ha denominado instrumentación de la pedagogía a la “reducción de la enseñanza a procedimientos operativos que conducen al aprendizaje” (Zuluaga & Echeverri, 2018, p. 95), lo cual es teóricamente compatible con lo que se ha expuesto desde Foucault (1984) a propósito de la subjetivación y la objetivación, puesto que el ser y el hacer del maestro han sido tomados como objetos de conocimiento por cuenta de sujetos de conocimiento pertenecientes a campos epistemológicos completamente distantes y extraños al terreno de la práctica de la enseñanza. Situación esta que conduce al enrarecimiento a través de lo que Zuluaga & Echeverri (2018) denominan *conceptualización desarticulada*. Sin embargo, esta desarticulación conceptual tiene su origen, precisamente, en la desarticulación existente entre la teoría y la práctica.

Recuperar el dominio de la enseñanza y renovar al saber pedagógico, requiere de una aproximación reflexiva a las realidades de la escuela, en el marco de ese mismo saber que se afirma; he ahí la importancia del maestro y de sus prácticas en la conceptualización a la que apunta Zuluaga (1999). Es cierto, el hacer de la enseñanza debe ser la referencia de la reflexión pedagógica, pero la ausencia de reflexión a propósito de las propias prácticas de enseñanza

ha imposibilitado la autonomía y la sistematicidad deseada. Esta ausencia de reflexión es la expresión más clara de la patología fundamental de la subordinación: la conciencia alienada de los maestros respecto de sus prácticas y su saber.

Se trata de una cuestión de conciencia, de una ruptura necesaria, de un resquebrajamiento producido por golpes contundentes al centro mismo de esa alienación. El maestro no logrará una plena conciencia *de sí y para sí* si no pone en cuestión su propio ser, si no se reconoce como cómplice de esta alienación. Retomar la pedagogía como un saber (Zuluaga & Echeverri, 2018), implica rescatar al *docente-trabajador* de la alienación, posibilitar que se piense, se sienta y se viva como maestro en las prácticas concretas de la enseñanza. Se requiere de un proceso de conciencia capaz de producir una escisión tal, que posibilite la emergencia de prácticas del saber dinámicas, suficientemente sólidas para mantenerse firme ante los intentos por ocultar o silenciar el ser del maestro, pero también suficientemente flexibles y razonables para incorporar, como proponen Zuluaga y Echeverri (2018), nuevos métodos y conceptos en el dominio de la enseñanza. Esto va mucho más allá de una transformación de la práctica para la apropiación de conocimientos; se trata de una transformación para la producción de conocimientos.

Se entiende entonces por qué motivo la práctica consciente de la enseñanza debe ser la base para el desarrollo de la reflexión crítica del saber pedagógico. No debe olvidarse que toda reflexión en este artículo se produce desde la posición de maestros en ejercicio, esto es, en vital práctica de la enseñanza.

Se señalan dos puntos antes de dar paso a la última parte del artículo. Primero, la importancia estratégica de mantener vivo el sentido de una cultura pedagógica (Saldarriaga, 2000), en donde la educación sea tomada como un asunto público en el que los maestros tienen tanta autoridad de pronunciarse como cualquier otro a propósito del ser y el deber de la educación. Esto es lo que permite que todos se puedan interesar en la educación; pero reconociéndole al maestro un dominio conceptual que le da una posición desde la que puede evitar estar a merced de las

formaciones discursivas que buscan dictarle qué hacer y cómo hacerlo.

Segundo, la importancia de la investigación como rasgo característico del saber pedagógico. Pero no solamente la investigación que se hace desde las instancias superiores hacia un abajo concreto y práctico, sino de la investigación que se hace desde, en y por las prácticas específicas y reales de la enseñanza por parte del maestro. Aquí se defiende a la investigación como condición de posibilidad para dar un salto ontológico desde la situación estructural del *docente-trabajador*, subordinado y asalariado, hacia el lugar privilegiado de enunciación del maestro en las prácticas de enseñanza que se piensa y se hace a sí mismo en función de un saber pedagógico que le pertenece como dominio conceptual. La investigación, al fomentar la conciencia reflexiva, posibilita una subjetividad del maestro, esto es, un proceso mediante el cual es posible observarse a sí mismo, analizarse, descifrarse y reconocerse como dominio de un saber posible (Foucault, 1994).

Por lo tanto, la propuesta del grupo de investigación *Historia de las Prácticas Pedagógicas* debe ampliarse para abarcar mucho más que los procesos de formación de maestros. Esta propuesta es lo suficientemente rica y elaborada como para incluir la importancia de las investigaciones de los maestros en el ejercicio de las prácticas de la enseñanza. La corriente del río se conforma por las aguas que pasan, las que pasaron, y las que están por venir; el saber pedagógico, en tanto que singularidad plural, posibilita el fluir de las prácticas y de los conocimientos en torno a la enseñanza. Una cultura pedagógico-investigativa, que no sea patrimonio de centros especializados, sino que sea experiencia vivida por parte de todos y cada uno de los interesados en reconocer el saber pedagógico como resultado de las situaciones en que se relacionan el maestro, la enseñanza y la escuela. Tal puede ser el propósito de este planteamiento.

Se ha dicho que la cuestión de la alienación del saber pedagógico del maestro es ante todo un asunto de conciencia, o mejor, de una situación en la que el maestro no logra ser consciente *de sí y para sí*. Se da lugar ahora a una posible

explicación de este fenómeno desde la perspectiva existencialista.

3. Vergüenza y angustia en la complicidad: la alienación del maestro en clave existencialista.

La meditación consiste en el valor de convertir la verdad de nuestros principios y el espacio de nuestras propias metas en aquello que más precisa ser cuestionado.

Martín Heidegger

No bastaba ocultar mi padecimiento; era preciso no padecerlo.

Jean Paul Sartre

Si se afirma que la alienación del saber pedagógico y de las prácticas de enseñanza del maestro deben ser comprendidas desde la perspectiva de un proceso de conciencia *de sí y para sí*, en esto debe entenderse que el principal problema consiste en la ausencia del maestro-sujeto-reflexivo en la ejecución y realización de las acciones posibles al interior de la realidad educativa. No se duda, en lo mínimo de la capacidad de pensar, reflexionar y cuestionar de los docentes; sino que se somete a un proceso hermenéutico su voluntad y capacidad para pensarse, reflexionarse o cuestionarse. Por lo tanto, se resalta la importancia de rescatar el valor y sentido de la *pronominalidad* en la conjugación de estos verbos (si se permite de momento esta imprecisión gramática); cuestión que se ancla en la necesidad de comenzar a ejecutar nuevamente estas acciones, pero desde la perspectiva del propio ser, de las propias metas y prácticas, fundamentales para la constitución de un saber pedagógico.

El sano uso de la razón que requiere este análisis crítico impide que se pretenda rastrear un responsable único; no se necesita de causas originales o de consecuencia últimas para la comprensión de esta compleja realidad. Aquí se describe, tan solo, un estado de cosas percibidas desde una posición y una situación específica y concreta: la de maestros en ejercicio reflexivo de las prácticas de enseñanza. Desde aquí, la gran maquinaria es captada como un silencioso autómatas, una creación humana con movimiento propio. Efectivamente, como ya lo sostenía

Castoriadis (2016), hemos producido la sociedad que nos produce; la producimos de tal modo, que esa sociedad produce a los seres que la mantienen en funcionamiento. Entonces, la pregunta es cuál ha sido el grado de participación y de complicidad del maestro en todo este proceso de alienación. Por eso se acude a la perspectiva del existencialismo, en que la plena libertad tiene su correlato en la total responsabilidad respecto de lo que le ocurre a cada individuo. El primer paso es comprender de qué modo (no en qué momento, sino de qué modo) el maestro ha dejado de ser el portador de su propio saber y el productor de sus propias prácticas.

La dinámica puede plantearse en los siguientes términos: Pedro relata a Juan las vicisitudes por las que ha tenido que atravesar Marcos en su vida. Le relata, especialmente, los momentos más críticos, a propósito de los cuales Juan exclama: "Pobre Marcos, ¡cómo debió de sufrir!". Jean Paul Sartre (1989) utiliza un ejemplo similar (por no decir idéntico), explicando el absurdo de los pretendidos e impropriamente llamados "abstractos emocionales" de los que habla Baldwin para quien, efectivamente, es posible que podamos realizar en nosotros mismos ciertas emociones sin experimentarlas concretamente (Sartre, 1989). Juan no conoce el sufrimiento de Marcos, tampoco ha podido experimentarlo en realidad, pero de algún modo (demasiado oscuro para Sartre) Juan consigue identificarse con dicho sufrimiento y acaso sentirlo como propio.

Los llamados "abstractos emocionales" no son sino intenciones vacías, puros proyectos de emoción. Juan se dirige hacia el sufrimiento de Marcos, su conciencia (la de Juan) se trasciende hacia el exterior, pero en vacío, puesto que no experimentará sufrimiento concreto alguno. El sufrimiento de Juan está ahí, como tipo ideal de sufrimiento, como categoría universal con la cual se colorea la situación concreta de Marcos (es decir, el relato de la situación concreta de Marcos ofrecido por Pedro), pero le falta lo que Sartre (1989) llama "existencia concreta". El sufrimiento que "comparte" Juan, el que lamenta a propósito de Marcos, no es sino una significación sin materia, la mímica de una emoción. Se trata de un objeto psíquico que Juan

ha construido, un objeto que posee, de manera ideal, todas las características del sufrimiento de Marcos, incluso podría decirse que es un sufrimiento perfeccionado, llevado a su máxima expresión y a sus últimas consecuencias; pero que no deja de ser objeto-sufrimiento-ideal, pasivo; no vivido, con intención de trascendencia, pero que carece de la misma por apuntar al vacío.

Este sufrimiento, en la conciencia de Juan, posee una temporalidad propia, un desenvolvimiento particular. Como objeto-sufrimiento, ideal y perfeccionado, hace parte de un proyecto de identificación. Juan se “identifica”, en abstracto, con el sufrimiento de Marcos; al mismo tiempo, Marcos es conducido por Juan a un estado igualmente abstracto, pues el sufrimiento de Marcos ya no es de él, no le pertenece, sino que le es atribuido por Juan en los términos que Juan mismo lo ha concebido; y ahora Marcos debe corresponder, en su sufrir, a ese sufrimiento (no padecido ni vivido por Juan) ideal y perfecto, que se le ha atribuido. De este modo, Marcos, en la conciencia de Juan, ha sido arrancado de su sufrir concreto, para ser puesto en un sufrimiento abstracto.

Hasta aquí, no hay inconveniente alguno si todo queda ahí, en un proceso espontáneo de la conciencia de Juan respecto del sufrimiento de Marcos. Se trata de un movimiento más o menos inocente e ingenuo, que puede surgir y perecer en una simple conversación con Pedro. Pero supóngase ahora que Juan no permite el perecimiento de ese movimiento espontáneo de “identificación”, sino que desea llevarlo al campo de la acción. Juan ha decidido iniciar un conjunto de acciones encaminadas a evitar nuevos sufrimientos a Marcos, no en relación con el sufrimiento concreto, vivido y experimentado por él, sino con el objeto-sufrimiento, ideal y perfeccionado.

De hecho, Juan, en torno a ese sufrimiento abstracto, a esa intención vacía o proyecto de emoción que se presenta como ideal y perfeccionada, ha puesto no solamente a Marcos, sino a todos los que como él (como Marcos) han tenido que verse enfrentados a situaciones similares. Juan inicia un movimiento, una lucha encarnada contra el sufrimiento ideal que reprocha y que desprecia sin haber vivido ni

sufrido. Juan es ahora el portador de la voz de los sufridos y busca acciones que reivindiquen a los sufridos del sufrimiento abstracto. De una intención vacía se pasa ahora al campo de las acciones vacías, acciones de mala fe (Sartre, 1989). Marcos y los demás sufrientes dejan de ser *para sí*, y son convertidos en *en-síes* para la conciencia de Juan, que deben actuar según sus directrices con el propósito de realizar los procedimientos necesarios y requeridos para desterrar definitivamente el sufrimiento. La pretendida “conciencia social” con la que la pequeña burguesía hace la mímica de la lucha de clases responde a esta misma lógica.

Ahora bien, llevando esta observación del filósofo francés al contexto de las reflexiones que aquí se trabajan, puede afirmarse que la conciencia de la educación y de los problemas de la pedagogía que los expertos y los especialistas visten a la medida es una conciencia vacía (de mala fe), sin existencia concreta ni vivencia real de las prácticas de la enseñanza y del saber pedagógico que pretenden representar; convirtiéndose de este modo en parte y causa de los males que ellos mismos denuncian. Se ha hablado de “abstractos emocionales” (Sartre, 1989), pero también podría hablarse en el mismo sentido, y con la misma intensidad, de “abstractos conceptuales” que producen interpretaciones y establecen modos de ser y de hacer, completamente desvinculados del terreno de la práctica de la enseñanza.

Pero la mala fe de esta conciencia y de estas acciones no es patrimonio exclusivo de los expertos abstractos. Debe reconocerse la complicidad inconsciente de los maestros que han renunciado a la libertad de la responsabilidad respecto de sus prácticas concretas, y han olvidado la responsabilidad de la libertad respecto de su saber. Aquí también es culpable Pedro, que pudo haber ofrecido a Juan una versión no real de la vida de Marcos, pero también Marcos es el primer culpable de este proceso, puesto que no ha asumido la responsabilidad de ser el narrador de su propio relato. Hanna Arendt (2005), en su estudio sobre la condición humana, ha expuesto la importancia que tiene para la constitución ontológica de los individuos y de los pueblos, el hecho de poseer un relato en el que se exista como el propio

narrador; de este modo el dolor, el sufrimiento y las vicisitudes, como experiencia vital, trascienden hacia la esfera de lo público.

El relato de las prácticas de enseñanza, narrado por sus creadores y productores, bien puede representar uno de los múltiples orígenes para posibilitar la cultura pedagógica que propone el grupo de investigación *Historia de las Prácticas Pedagógicas*, en donde la educación sea un recurrente asunto de discusión pública. Es necesario y pertinente que la experiencia de los maestros se haga visible en la esfera pública y esto puede hacerse a través del relato, de la exposición reflexiva y crítica de los modos de sentir, actuar y pensar del maestro en su saber y en sus prácticas.

Pedro el irresponsable y Juan el especialista son igualmente culpables, pero no lo es menos Marcos, por su complicidad basada en la omisión y el olvido *de sí*. Puesto que el maestro no produce su propio discurso, no funda su propio campo ni establece sus propios dominios, es apenas lógico que se evidencie, como ocurre actualmente, una dispersión del ser del maestro en la multiplicidad de discursos. En las ciencias de la educación se esbozan apenas fugaces matices de sus prácticas, de su ser, de su existencia misma. El maestro no se diferencia del obrero asalariado porque comparte con este su condición de conciencia alienada.

Durkheim (2013), en su estudio sociológico sobre la división del trabajo social, sostiene que diferenciarse es ser persona. La diferencia es la emancipación del individuo, rasgo distintivo del progreso de la civilización occidental. Se requiere de una emancipación crítica, con plena conciencia *de sí y para sí*. En el caso del saber pedagógico, es necesario, por parte del maestro, un emanciparse que sea un *volver a sí*, recuperar el ser perdido, constituir la unidad dispersa, sobre la base de un dominio conceptual y práctico.

Es necesario asumir la vergüenza de esta complicidad que ha sido elemento fundamental de las condiciones de posibilidad de la alienación del saber pedagógico. La vergüenza también desempeña aquí un papel estratégico, puesto que implica un reconocimiento *de sí* (Sartre, 1989). La vergüenza es el reconocimiento de ser lo que no se es, y de no ser el ser que verdaderamente

se es. Se propone aquí acudir a la vergüenza de verse y de reconocerse como alienado; de verse en un espejo, con el disfraz del funcionario o del obrero puesto. También ¿por qué no? vergüenza de verse con el traje del saltimbanqui que hace malabares para cumplir indicadores y formalismos burocráticos que lo privan de un instante suficiente para pensarse y reflexionarse.

La labor docente (no la de maestro) se empieza y se culmina a ciegas, puesto que no se conoce lo que ocurre, ni lo que se es realmente; simplemente se comienza a serlo, sin conciencia. El docente, burócrata y asalariado, es la consecuencia funesta del maestro alienado. Por esta razón hay que posibilitar el acontecimiento del reconocimiento, para que haya un emerger de la conciencia. Desafortunadamente, en el ámbito institucional de las escuelas se ha cultivado una conciencia tan pegada a los actos (no a las prácticas, sino a los actos mecanizados); y unos actos tan arraigados en el diseño y la planeación impuesta por expertos y especialistas, que es imposible cualquier reflexión, ya que esta exige una distancia mínima respecto de lo que se es en el mundo.

Entre las muchas formas de la *mala fe*, existe la de la huida de lo que se es en el *para-sí*, hacía un *ser-en-sí* anclado y claramente definido en el mundo. *Mala fe* es huir del ser que se es (Sartre, 1989). Se huye porque el maestro no ha sido formado para el vértigo de la existencia consciente *de sí*, esto es, de lo implica ser maestro en la sociedad, guardián de la condición humana (Russell, 2016). Las facultades de educación se encuentran cada vez más acorraladas por las exigencias del mundo profesional plagado por los discursos de las competencias y los desempeños. El maestro termina arrojado de este modo a un terreno de posibilidades vacías, que no guarda espacio para la acción o el pensamiento, sino que se determina por el cabal cumplimiento de funciones ya definidas. Pero el maestro alienado sigue cómodamente esta ruta, no levanta su mirada, puesto que evita su ser y no quiere encontrarse con la angustia del pensamiento, que implica, necesariamente, *pensarse*.

El pensamiento es terrible, abre un abismo en el ser, precisamente porque hay un instante del auténtico pensamiento en que se está

completamente solo, totalmente libre y absolutamente responsable de lo que se haga en adelante. El pensamiento, si es real, conduce a la acción. Por esta razón se huye de él como de una peste, porque nos deja solos, responsables absolutos de nuestra existencia, sin posibilidad de engaño o de mentira. Junto a la vergüenza, también es necesaria la angustia, como manifestación auténtica del pensamiento, puesto que en él me constituyo en la libertad de cuestionar los proyectos o posibles a los que he sido arrojado.

Cabe aclarar que aquí la angustia es entendida, en términos existencialistas, como libertad captada reflexivamente a sí misma (Sartre, 1989). La angustia también es una necesidad estratégica, puesto que su origen es la negación de las exigencias del *en-sí*, del ser en el mundo tal y como se me exigen que sea. En y por la angustia, me desprendo del mundo con el que estaba comprometido de modo irreflexivo, para constituirme como fundamento de mi propio ser; para existir como conciencia *para-sí*. No se trata de producir la angustia forzosamente, sino de adquirir herramientas para hacer frente a esa nada a la que soy arrojado a partir de la angustia. La angustia me pone frente a la nada, porque tengo la responsabilidad de ser el fundamento de mi propio ser, renuncio al mundo que me ha sido dado como plenitud constituida, delimitada y claramente definida; ahora, frente a la nada de mi propia conciencia, debo asumir con responsabilidad la libertad de forjar el dominio de mis prácticas y mi saber.

Como puede verse, tan solo se han agregado algunos elementos teóricos y conceptuales a los estudios realizados por maestros como Saldarriaga (2016), Reyes (2015), Zuluaga y Echeverri (2018), ampliando de este modo el campo de la reflexión y de las posibles discusiones. Así, puede afirmarse que la cuestión, el desafío, es no formar docentes, sino maestros con conciencia *de sí* y *para sí*, sobre la base de sólidas y reales prácticas de enseñanza. El saber pedagógico es el saber del maestro en situación de práctica, entendiendo por esto el hacer de la enseñanza sobre la base de un actuar y un pensar, pero es un actuarse y un pensarse en constante reflexión y transformación. Todo esto deben saberlo (y conocerlo) los maestros en

proceso de formación; y además deben recordarlo los docentes, es decir, los maestros que se han olvidado *de sí*.

4. Conclusiones.

DIFÍCILMENTE, avanzando milímetros por año, me hago un camino entre la roca. Desde hace milenios mis dientes se gastan y mis uñas se rompen para llegar allá, al otro lado, a la luz y el aire libre. y ahora que mis manos sangran y mis dientes tiemblan, inseguros, en una cavidad rajada por la sed y el polvo, me detengo y contemplo mi obra: he pasado la segunda parte de mi vida rompiendo las piedras, perforando las murallas, taladrando las puertas y apartando los obstáculos que interpuse entre la luz y yo durante la primera parte de mi vida.

Octavio Paz

Se ha asumido en esta reflexión una postura que posiblemente atente de modo directo contra la seguridad y comodidad de la posición docente. No es fácil recibir la acusación de cómplice del propio malestar. Sin embargo, se recuerda que esta postura es asumida desde la posición de maestros en ejercicio de las prácticas de enseñanza. No se espera aquí obtener popularidad o aceptación a costa de la verdad y la dignidad; se ha expuesto un conjunto de apreciaciones a propósito de una realidad que se experimenta y se vive, de la que se es parte constitutiva. No se habla aquí desde la distancia de las imposturas intelectuales o académicas, sino desde un sentir y un hacer acaso indefinible.

Como primera conclusión de estas reflexiones se propone que el proceso de alienación del saber pedagógico y de las prácticas de enseñanza compromete, incluso, el ser mismo del maestro. El maestro se ve transgredido en su identidad, al ser ubicado como simple docente, esto es, como funcionario o trabajador inserto en una estructura burocrática en la que lo despojan de lo que Marx llamaría "inteligencia del proceso", desligado de su propia voz, enrarecido frente a sus prácticas y arrojado a la obligación de funciones meramente técnicas y formales.

La segunda conclusión es que el maestro alienado tiene un grado de participación en su alienación: es cómplice por omisión y olvido *de sí*. Desde Sartre (1989) se comprende cómo cada uno puede ser responsable de su ser, sin que esto

signifique ser el fundamento de lo que se es. Responsables *de sí*, pero no fundamento de su propio ser, los maestros deben tener la libertad de pensarse y reflexionarse a sí mismos en situación de maestros alienados, de docentes asalariados o burocratizados; deben poder mirarse ante el espejo para captar esa imagen que los demás perciben.

Por esta razón se ha propuesto que la vergüenza y la angustia sean nociones estratégicas, puesto que implican un movimiento de conciencia. Como maestro que se piensa y se reflexiona, debo ser capaz de reconocermé en la vergüenza de no ser el fundamento de mi propio ser; y de hacer frente a la angustia que implica verme arrojado a la responsabilidad y la libertad de serlo, esto es, de determinarme como ser *de sí* y *para-sí*, no ya simplemente como el *ser en-sí*, inmanente y contingente que me han querido forzar a ser. La trascendencia de este tipo de conciencia encuentra su fundamento fáctico las prácticas de enseñanza, campo que por hecho y derecho me pertenece en tanto que maestro, para lograr una posible realización en el saber pedagógico como rasgo característico de mi ser.

Esta es la tercera conclusión: la realización del maestro sobre la base de un dominio conceptual en el que las prácticas de enseñanza y el saber pedagógico caractericen su ser requiere de un movimiento, una trascendencia de la conciencia desde el terreno del *en-sí* hacia el *ser para-sí*. El discurso de las ciencias de la educación aliena al maestro al inculcarle, mediante las exigencias del sistema educativo (que es por excelencia un sistema que produce las condiciones de reproducción del orden establecido), una conciencia deformada de la realidad de sus prácticas y de su saber. El maestro se percibe a sí mismo en su instrumentalidad, como simple técnico operario de la ingeniería educativa creada por los expertos y especialistas de los diferentes campos del conocimiento. Se trata de algo más que una simple subordinación, se trata de una subordinación instrumentalizada.

El profesor Reyes (2015) ha expuesto ya algunas de las bases de la instrumentalización del saber pedagógico. El dualismo sujeto-objeto, la oposición teoría-práctica, la supuesta neutralidad de los hallazgos científicos, la idealizada objetividad de las ciencias y la

aceptación acrítica de los eternos, los universales y los absolutos como categorías para comprender e interpretar la realidad; estos elementos que constituyen esa sólida base sobre la cual, desde las prácticas de mala fe de los expertos en educación, se aleja al maestro del ser para-sí en nombre de la objetividad, el procedimiento, la tecnología o la calidad asegurada por la ciencia.

Quien ha sido maestro en ejercicio, con conciencia reflexiva de su labor, comprenderá esa asfixia que se siente cuando no queda espacio para respirar la enseñanza, debido a las imposiciones burocráticas de los excesivos formalismos. Planeaciones, rúbricas de seguimiento, formatos de gestión de calidad, fichas de sistematización, informes de clase, informes semanales de clase, informes periódicos de clase, informes de cierre o finalización, ficha de seguimiento de actividades, cronograma de actividades, registro individual de calificaciones, consolidado periódico de calificaciones, certificado de capacitación en Sistemas de Gestión de Calidad, acta de apertura, acta de cierre, acta de asistencia, acta de compromisos, reporte de fallas, reporte de pérdidas, plan de mejoramiento, formato de recuperación, formato de evaluación, etc., etc.; y tal vez, de ser necesario, un formato o ficha para el registro de los etcétera a que haya lugar, puesto que la calidad se garantiza a través de las evidencias.

La función docente asfixia por su burocracia, por su excesivo formalismo; pero también lo hace por su sinsentido y sinsabor, puesto que socava el espíritu libre de las prácticas y agobia la voluntad de saber. Frente a esta realidad, por el contrario, las prácticas de enseñanza del maestro libre son una experiencia vital, que llena de jovialidad; elementos que trascienden desde la conciencia reflexiva del maestro hacia los demás, a través de un saber pedagógico que se consolida como rasgo esencial del ser del maestro.

Se ha señalado con anterioridad que la reflexión requiere de distancia. Para reflexionarse de forma responsable y libre, es necesario dar unos cuantos pasos respecto de esa pegajosa realidad del ser del docente burocratizado y asalariado. ¿Cómo lograrlo? La

última conclusión de este artículo, que toma la forma de propuesta (ya planteada por el grupo de investigación de *Historia de las Prácticas Pedagógicas*) es que la investigación es esa distancia necesaria. El maestro puede y debe reconocerse como sujeto capaz de producciones teóricas y conceptuales a propósito de sus prácticas de enseñanza.

Pero debe aclararse que no se propone aquí que la investigación sea el patrimonio de centros o instituciones especializadas, sino que se dé lugar a una proliferación del saber pedagógico en donde la cultura pedagógica signifique también cultura investigativa. No solamente pueden investigar los maestros en formación, sino que deben poder hacerlo los maestros en ejercicio de sus prácticas de enseñanza. Si el movimiento de conciencia es auténtico, el maestro será capaz de abrirse camino a través de la sólida masa de

funciones y obligaciones, encontrando (o produciendo) intersticios por donde pueda dar fundamento a su ser y a su saber.

Además de ser el efecto del movimiento de conciencia del maestro, también es el medio para que ese movimiento no se detenga, sino que por el contrario continúe su libre desenvolvimiento. La investigación representa la posibilidad de un salto ontológico, en el que se vaya desde la simple situación de docente burocratizado, hacia la posición de maestro en libre y responsable ejercicio de sus prácticas de enseñanza, fundamento de su ser a través del saber pedagógico.

Amigos, está pobre el suelo, semillas en abundancia debemos.

Arrojar, para que se nos den cosechas siquiera modestas.

-Novalis.

Referencias

- Althusser, L. (1998). Ideología y aparatos ideológicos del Estado. *Revista de la Cultura de Occidente*, 72.
- Aquino, T. D. (1951). *Summa theologiae : cura fratrum eiusdem ordinis*. Matriti Editorial Católica.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Paidós.
- Castoriadis, C. (2016). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Durkheim, E. (2013). *La división del trabajo social*. Ediciones Lea.
- Feuerbach, L. (1974). *Aportes para la crítica de Hegel*. La Pléyade.
- (1993). *Pensamientos sobre muerte e inmortalidad*. Alianza. .
- (1995). *La esencia del cristianismo*. Trotta.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Concordia*, 96-116.
- (1994). Foucault, in Huisman. En M. Foucault, F. Ewald, & D. Defert, *Dictionnaire des philosophes* (pp. 942-944 (T. I)). Presses Universitaires de France.
- Hegel, G. W. (2008). *Filosofía de la religión*. Trotta.
- Kant, I. (2007). *Crítica de la Razón pura*. Losada.
- Marx, K. (1937). *Economía política y filosofía : relaciones de la economía política con el estado, el derecho, la moral y la vida burguesa*. Editorial América.
- (1958). *La ideología alemana : crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer y Stirner, y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*. Pueblos Unidos.
- (1981). *El Capital. Crítica de la Economía Política*. Fondo de Cultura Económica.
- Negri, A. (2015). *El poder constituyente : ensayo sobre las alternativas de la modernidad*. Edición Traficante de Sueños : Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Reyes, R. (2015). *Cautela para venir a lo que no sabes. Introducción a la investigación Pedagógica*. <https://es.scribd.com/document/374081279/Cautelas-Para-Venir-a-Los-Que-No-Sabes>
- Rousseau, J. J. (2014). *Emilio o De la Educación*. Alianza Editorial.
- Russell, B. (2016). La función de un maestro. En SED, *Ensayos Educativos* (pp. 69-80). Secretaría de Educación Distrital.
- Saldarriaga, O. (2000). Del oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas culturales en Colombia Siglos XIX a XXI. *Investigación Educativa y Formación Docente*, 108-133.
- Saldarriaga, O. (2006). Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización. *NÓMADAS*, 25, 98-108.
- Saldarriaga, O. (2016). ¿Práctica pedagógica o saber-hacer? Entre Foucault y de Certeau. *Memoria y Sociedad*, 20(41), 10-20.
- Saldarriaga, O. (2016). La «escuela estallada»: diálogos entre dos nociones de práctica pedagógica. *Memoria y Sociedad*, 10-20.
- Sartre, J. (1989). *El Ser y la Nada*. Alianza Editorial.
- Tse-Tung, M. (1974). *Cinco Tesis Filosóficas*. Editorial del Pueblo.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía, la enseñanza de un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores.
- Zuluaga, O. y Echeverri, A. (2018). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En O. Zuluaga, A. Echeverri, A. Martínez, H. Quiceno, J. Sáenz y A. Álvarez, *Pedagogía y Epistemología* (pp. 73 - 109). Magisterio.