

La tarea docente: entre el deseo y la imposición

Blanca de Souza Viera

Psicóloga. Técnica en Psicología Infantil (UdelaR). Magíster en Psicología Evolutiva. Doctora en Letras por la Universidad Federal de Rio Grande del Sur (Brasil). Profesora de Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación del Instituto de Formación Docente de Melo.

Yenkar Yanet Díaz

Docente egresada del IPA, efectiva en la asignatura Filosofía. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la FHCE. Profesora de Educación Secundaria y UTU y docente del Instituto de Formación Docente (Melo), en Epistemología y Filosofía de la Educación.

Resumen

El presente texto es una reflexión teórica sobre el papel del educador desde una perspectiva que cuestiona los procesos de constitución de la subjetividad como una asimilación de saberes, prácticas y valores dominantes.

Pensamos al docente a partir del diálogo de distintas teorías y disciplinas, proponiendo la desconstrucción de conceptos y de su lugar. Una reflexión sobre el lugar del docente en su relación con el alumno, que pasa por la seducción y la indiferencia y que nos permite interrogar certezas, verdades que impiden el verdadero encuentro en el aula.

Palabras clave: relación docente-alumno, afectividad, seducción, indiferencia.

Title: *Teaching: between desire and imposition.*

Abstract

This paper presents a theoretical reflection on the role of the educator, from a perspective that questions the processes of constitution of subjectivity as an assimilation of knowledge, practices and dominant values. We think about the teachers, from the dialogue of different theories and disciplines, suggesting the deconstruction of concepts and their place. A reflection on the place of the teachers in the teacher-student relationship, passing through seduction and indifference, allowing us to question certainties, truths, that prevent true communion in the classroom.

Keywords: teacher-student

relationship, affection, seduction, indifference.

Introducción

Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen –"hazlo conmigo"– y que en vez de proponernos gestos para reproducir, saben emitir signos, desplegarlos en lo heterogéneo.

Deleuze, G. (1980: 56)

Mucho se ha hablado de que la educación cuida de lo que pensamos y no de lo que somos. Fue en Grecia donde por primera vez se relaciona el cuidado de sí con la inquietud de sí, la figura de Sócrates como maestro que 'insta', 'promueve', 'incentiva', 'conquista' para que el alumno cuide de sí mismo, y por eso mismo se hace imperativo el *conócete a ti mismo* (Andrea Díaz, 2013).

Nosotros como docentes debemos apropiarnos de este concepto con el fin de ayudar al alumno a seguir el camino de la sabiduría, del conocimiento, de la formación y la transformación. El docente debe aprender a escucharse a sí mismo, a cuestionarse a escrudifiar su yo interno para conocerse y así verse fortalecido en su tarea docente.

El cuidado de sí –dice Foucault, en su obra *La hermenéutica del sujeto*– pasa a ser una obligación moral, si lo que pretendemos es educar a otros. Debemos volver la mirada sobre nosotros mismos para poder hacernos cargo de nuestro ser. Solo quien cuida de sí está capacitado para cuidar de los demás. La inquietud de sí, parafraseando a Andrea Díaz, impli-

ca la presencia de un maestro porque es este quien se va a ocupar de la inquietud de aquel a quien enseña. Esa inquietud no puede transformarse en un mero modismo; es algo que la persona (alumno - docente) debe ejercer toda una vida; es lo que Foucault llama *auto-subjetividad*.

Una reflexión sobre el desconcierto del docente en su encuentro con el alumno no puede escapar de esta realidad. De cómo, muchas veces, descuidamos lo no dicho, la red invisible de expectativas y creencias existentes en nuestro encuentro con cada alumno. Es frecuente que aquel que no encaja en nuestras creencias y expectativas nos interroge, y que no comprendamos la importancia de ese encuentro para el crecimiento de ambos, en aquello que 'somos'.

Reflexionar sobre el rol docente supone dialogar con distintas teorías, desde distintos campos que nos permitan deconstruir aquellos conceptos por los que no podemos llegar a lo no dicho, a lo invisible en la relación docente- alumno. Aquello que se aprende desde lo emocional es lo que más perdura. Y aquello que marca traumáticamente la experiencia del aprendizaje puede transformarse en un escollo o en un aprendizaje significativo.

Por eso debemos generar un determinado clima áulico, en el cual ocupe un lugar especial lo afectivo, para así poder promover, propiciar, el 'gusto', 'el goce' por el conocimiento. Este debe ser producto de la vivencia colectiva dando lugar a lo inter-intrasubjetivo. Como dice Mabel Quintela (2014): *Se puede concebir lo afectivo como la dimensión que da lu-*

gar a las emergencias creativas del sistema...

Esa situación de aula, siguiendo las ideas de Quintela (2014), se hace propicia para generar la comprensión y la clase deja de ser el lugar donde se va a *matar el tiempo* para transformarse en un *tiempo en acto*. El juicio del alumno de que *en el aula no va a pasar nada nuevo* lleva al aburrimiento, juicio generado a partir de la experiencia de malas prácticas como clases rutinarias, improvisadas, lo que lleva al alumno a molestar, hablar con los compañeros, a abandonar el curso. En cambio el juicio: *no sé a dónde me lleva esto, pero me agrada* lleva al asombro, constituyéndose motivación para el aprendizaje

Además del descubrimiento intelectual, debe darse también un descubrimiento de sentimientos y emociones como la angustia, la alegría, la tristeza, e incluso, como dice Quintela (2014), *el dolor de no entender*. Todo ello rompe con el aburrimiento e irrumpe en un nuevo proceso de tensión, búsqueda, de incertidumbres, de preguntas, que conducirán al alumno a investigar, indagar: *la pregunta es extranjera. Por eso déjate preguntar* –dice Jorge Larrosa.

Tarea docente y seducción

En su trabajo titulado "La indiferencia de la formación intelectual ante la seducción", César Carrizales Retamoza nos habla de la seducción y la indiferencia dentro de los discursos de formación. Para este autor podemos ver la indiferencia en las *actitudes de desinterés, en*

el rechazo a la reflexión crítica, en la hipervaloración de la teoría y la práctica. Esta indiferencia muestra todos sus aspectos negativos y se camufla de tal manera que muchas veces queda imperceptible y, llegado el momento, somos indiferentes ante la propia indiferencia. Esta se esconde bajo el simulacro, *simula interés, simula que lee, que cumple, que se preocupa*. El profesor indiferente piensa y hace en el vacío... Simula ser docente y dirá: *Hacen como que me pagan, hago como que trabajo*. (C. Carrizales Retamoza).

Como opuesto a la indiferencia, tenemos al docente seductor, lo cual no significa, parafraseando a Retamoza que deba ser considerado necesariamente buen docente. Él es diferente. Este docente cautiva, motiva, intranquiliza, confunde.

Dentro de la seducción podemos diferenciar a aquella seducción que se consume, la que está disfrazada, la que simula ser diferente pero no lo es. Lo único que seduce –dice el autor– *es su añadido* y su objetivo es dominar, provocando el consumo, haciéndolo ver a este como una necesidad; es una seducción *a la carta*, al decir de Lipovetsky.

Por otro lado tenemos la *seducción perversa* (Retamoza). Este tipo de seducción resulta ser un peligro para el poder porque implica un desborde de los límites, genera atracción, motiva a la interrogación, fomenta el asombro, la curiosidad, nos deja al borde del abismo porque nos intranquiliza, nos inquieta, nos empuja al misterio, a lo desconocido y apenas sospechado; hace que nuestra imaginación se vea desbordada. Lo que seduce, dice el au-

tor, no tiene límites ni forma.

Quien ha experimentado esta inquietud, este desasosiego alguna vez, la busca y la promueve constantemente sin temer a las incertidumbres. Todos los docentes deberíamos abrazar la seducción como una herramienta, como una estrategia didáctica, experimentarla y transmitirla; de esa manera lograremos ser docentes comprometidos y liberadores.

El docente debe tener memoria, memoria contada, memoria vivida, porque nosotros hemos elegimos la docencia como forma de vida. Cuando enseñamos, aprendemos y nos enseñamos a nosotros mismos. Por eso la autorreflexión debe formar parte de nuestro quehacer educativo; solo así lograremos mejorar nuestras prácticas. Jorge Larrosa dice que hay que aprender a leer de otra manera; yo digo que hay que aprender a mirar y a mirarnos de otra manera, desde otros ángulos y re-apropiarnos de ese mirar cuidadoso, inquisitivo, propio de quien busca en las profundidades, tanto de lo cognitivo como de lo afectivo. Pensar la formación como desconstrucción supone confrontarla con otras versiones-verdades (Kachinovsky y Gatti) en un proceso que incluye la historización. El enseñar está sometido a fuertes tensiones y exige autoconocimiento de la relación con el saber y con la historia personal, si concebimos que conocer supone la dimensión emocional y cognitiva.

El educar en valores debe articularse con la esfera de una educación donde se promueva el gusto, el goce, la sensibilidad. Aquí tocamos un punto neurálgico, vital del quehacer educativo y es el tema de la

Ética. En la educación encontramos consignas, si cabe llamarlas así, moralizantes, que impregnan los intereses del conocimiento y para asegurarlas existe toda una serie de reglamentos disciplinantes, hábitos, rutinas morales.

Desde hace varios siglos la ternura y la afectividad han sido desterradas del palacio del conocimiento... Desde las tempranas experiencias de la escuela se adiestra al niño en un saber de guerra que pretende una neutralidad sin emociones para que adquiera sobre el objeto de conocimiento... Lo que caracteriza a nuestro pensamiento, a nuestra cognición, lo que jamás podrá suplantar ninguna máquina, es precisamente ese componente afectivo y de qué manera debemos fomentarlo (Luis Carlos Restrepo).

Por su parte Flores diferencia estados de ánimo de emociones. Estas últimas fluyen, van y vienen; en cambio, los estados de ánimo son más permanentes. Las emociones abren y cierran posibilidades de acción. Los estados de ánimo se constituyen a partir de juicios, algunos mueven a la acción, otros cierran esa posibilidad.

Vivimos, como dice Bauman (2009), en una época en la que los sólidos se han derretido y han dado paso a los líquidos y la educación en su conjunto no queda exenta de esa *licuefacción*. ¿Será la institución educativa una de esas instituciones que Ulrich Beck (citado por Bauman) denomina *instituciones zombis*, que están muertas y todavía vivas? ¿Cómo enfrentar la crisis desde el aula donde día a día todo se está reinventando, se está haciendo, rehaciendo, se está construyendo? ¿Cómo seducir a los jóvenes



Para Arendt [1996], la educación actual se encuentra sometida a presiones que la descentran de su función de acogida del deseo de aprender del sujeto. La sociedad de consumo reduce la función de la educación a la formación de competencias exigidas por el mercado. El vaciamiento cultural de los centros educativos, para la autora, se observa en los diferentes discursos pedagógicos en una tendencia a diluir el acto educativo y a destituir el lugar mismo del educador.

si ellos ya son seducidos día a día por la tecnología? Según Bauman, *los jóvenes son como proyectiles inteligentes, cambian de dirección, saben adaptarse a circunstancias variables, detectan de inmediato los movimientos que comienzan a producirse actualizando y rectificando su propia trayectoria... De ello depende su supervivencia* (Bauman: *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, 2009).

Cerletti (2008) habla del *sujeto-objetivo de la educación*, sujeto pedagógico objetivado a través del proceso de incorporación a la vida en sociedad, mediante el cual cada individuo llega a ser lo que es. En la práctica educativa la normalización del individuo a través de tecnologías disciplinarias entienden la constitución de la subjetividad como una asimilación progresiva de saberes, prácticas y valores dominantes. Para poder pensar al sujeto es preciso alejarse de ese discurso.

Cuando se analiza la complejidad de las instituciones educativas y del sujeto de la educación, que se constituye no a partir de la adquisición de saberes, ni de la toma de conciencia de ciertos conocimientos objetivos, se entiende que no hay posibilidad de constitución de sujeto si no es ligado al surgimiento de un acontecimiento que quiebre la acumulación de saberes. Esto lleva a repensar la educación y el lugar del docente en ella.

Para Arendt (1996), la educación actual se encuentra sometida a presiones que la descentran de su función de acogida del deseo de aprender del sujeto. La sociedad de consumo reduce la función de la educación a la formación de competencias

exigidas por el mercado. El vaciamiento cultural de los centros educativos, para la autora, se observa en los diferentes discursos pedagógicos en una tendencia a diluir el acto educativo y a destituir el lugar mismo del educador.

El adolescente hoy vive lo instantáneo, el aquí y el ahora, *ya no es necesario posponer sus necesidades*, dice Bauman. Este filósofo nos habla del *síndrome de la impaciencia* en que la espera es vista como algo negativo, inferior, incluso, dice el autor, *como una violación a los derechos humanos*: hay que obtener lo que se quiere de forma inmediata, y el mercado con todo su consumismo está dispuesto a hacer lo que sea para satisfacer a su nueva e impaciente clientela. D. Myers – citado por Bauman– observa *la creciente creencia a considerar la educación como un producto antes de que como un proceso*. Si se la ve como un producto, dice Bauman, solo sería algo que se *consigue*, aquí y ahora; en cambio, si se la ve como proceso sería como *algo que continúa toda la vida* para que la persona siga creciendo, siga formándose, siga adquiriendo conocimientos, una motivación para no detenernos nunca y querer ser cada día mejor. En esta última postura, se plantea el conocimiento como un reto, ya que todos los días se van ampliando los horizontes del conocimiento; este no es algo estático sino dinámico y múltiple.

La educación siempre se ha enfrentado a retos, y estos tiempos no son la excepción. Pero esta nueva época tiene un villano, que es a la vez un héroe: la informática. ¿Para qué vamos a estudiar tanto o rete-

ner tanta información si con un simple clic se abren un sin fin de posibilidades, de repuestas, de conocimientos, de datos? El conocimiento hoy es una mercancía, dice Bauman, cambia constantemente. Aquí cabe preguntar: ¿Qué rol cumple el docente frente a estas nuevas categorías que marcan el conocimiento? ¿Cómo enseñar a pensar, lo cual requiere tiempo, escucha, lectura, si todo lo que pide el alumno es velocidad para satisfacer sus necesidades?

Quizá no exista la receta aún, pero quizá también el camino correcto sea el de la afectividad, la seducción, la ternura, porque en esos términos, hasta ahora, no tenemos competencia.

Poder, deseo y acontecimiento

El pensar que tiene en cuenta la dimensión subjetiva supone un sujeto, en tanto supone un psiquismo. El sujeto, para Casullo, recorta y ordena aquello que es significativo para él y lo organiza de acuerdo con su problemática que es cognitiva y emocional.

Pero en muchos ámbitos académicos el deseo se sustituye por la norma o el castigo. Si no se recupera el deseo, se dificulta el pensar-saber-conocer-aprender. Cuando se transmiten verdades ya construidas, los conocimientos ya no se buscan, no se construyen.

El alumno nos frustra o nos satisface, nos reconoce y autoriza como docentes o nos brinda su rechazo o indiferencia. Acata o transgrede, devora o se enriquece. A su vez el docente

seduce o aburre, impone desde el poder de su función (Kachinovsky, 2001).

Entendiendo transferencia como el fenómeno inconsciente de actualización de afectos infantiles; en la relación del docente con el saber que imparte se actualizan formas aprendidas anteriormente. No siempre tenemos consciencia de que estamos en un lugar de poder, donde se actualizan en nosotros y en el alumno situaciones infantiles, origen de muchas dificultades en la relación.

Podemos reflexionar sobre el desconcierto del profesor en su encuentro con el alumno, los conceptos de Jorge Larrosa cuando habla de acontecimiento y de los principios de exterioridad y alteridad que este supone. No hay experiencia sin la aparición de un alguien, de un acontecimiento, que es exterior a mí, extranjero a mí, que no pertenece a mi lugar, que no está en el lugar que yo le doy, que está fuera de lugar.

Por eso debemos considerar las definiciones propias y ajenas de la realidad, como temporarias y mutables, aprender a convivir con la flexibilidad y la falta de certeza. Debemos deconstruir, liberar los sentidos de sus ataduras, como dicen Guattari y Rolnik (1986).

El docente que se impone habla desde una posición de poder, con base en un discurso cuyas afiliaciones no siempre conoce, como dice Foucault (1999: 12). Su discurso está atravesado por sentidos dominantes de un determinado paradigma, pero los sentidos que fundamentan su poder muchas veces quedan a la sombra de sus palabras. El alumno simplemente las 'siente' a nivel de imposición.

El constructivismo social es un campo de reflexión epistemológica que trae cambios para el papel del docente. Desde una perspectiva posmoderna el construccionismo social afirma que toda construcción humana se da en la acción social y en el lenguaje y que el **self** (sí mismo) se considera una expresión de esta capacidad para el lenguaje. Este estar en el lenguaje hace del hombre un productor de significados. Por estar continuamente inmerso en una red de narrativas que están siempre siendo escritas y reescritas el sí mismo no puede ser considerado una entidad estable.

De acuerdo con Gergen, comprendemos el mundo a través de **artefactos sociales**, y existen variaciones históricas y culturales, considerando así que la relación profesor-alumno **está altamente circunscrita por la cultura, la historia o el contexto social** (Gergen, 1985: 267). Esta teoría (construccionismo social), que reúne construcciones de la tradición filosófica de Wittgenstein, del deconstruccionismo de Derrida, entre otros, muestra el papel que desempeña el lenguaje en la construcción del sujeto.

El docente no es visto, si tomamos como base el construccionismo, como un **expert** y sí como alguien partícipe, junto al alumno, en la construcción de significados. Gergen (1985). En la relación profesor - alumno las creencias de ambos subyacen, estas dependen de los contextos educativos en los que se desarrollan y deben ser incorporados, porque creencias, representaciones, interpretaciones, determinan la forma como los contenidos son

recortados y resignificados. Para Maturana y Varela (2006) el fenómeno es una cosa, la interpretación otra.

Al analizar la relación profesor - alumno debemos considerar que todo el aparato de saber, mediante el cual se descifran los conocimientos y toda la red de instituciones que permite a alguien como el alumno escuchar esa palabra (Foucault, 1999) estará pautada por una relación de poder, siempre que no consideremos el desafío del encuentro con el otro como un acontecimiento.

Bibliografía

ARENDR, H. (1961): "La crisis en la educación". En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona, España: Península, 1996.

BAUMAN, Z. (2004): *La modernidad líquida*. España: F.C.E., 2007.

BAUMAN, Z. (2005): *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2009.

BERTONI, Elba; Mabel QUINTELA (2014): "La dimensión afectiva e intersubjetiva del aprendizaje. Una mirada desde la filosofía". *InterCambios*, vol. 2, Nº 1, diciembre.

CARRIZALES RETAMOZA, César (1991): "La indiferencia de la formación intelectual ante la seducción". *Revista mexicana de pedagogía*. Vol. 2, Nº 6: 31 a 37.

CASULLO, A. (2003): *Psicología y Educación: Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Buenos Aires: Santillana.

CERLETTI, A. (2008): *Repetición, novedad y sujeto de la educación. Un enfoque filosófico político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

DELEUZE, Gilles y Claire PARNET (1977): *Diálogos*. París: Pre-textos, 1980.

DÍAZ, Andrea y Enrique PUCHET (Compiladores) (2010): *Inquietud de sí y educación. Hacia un replanteo de la Filosofía de la Educación* Grupo Magro, Montevideo

FLORES, F. (s/f): "Estados de Ánimo". Atina Chile. http://www.atinachile.cl/pdf/estados_de_animo.pdf.

FOUCAULT, M. (1970): *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

FOUCAULT, M. (1971): *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, M. (1978): *Historia de la sexualidad*. Vol. 3. *La inquietud de sí*. México: Siglo XXI, 2010.

FOUCAULT, M. (1982): *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: Editorial Akal, 2005.

GERGEN, K. J. (1985): "The social constructionist movement in modern psychology". *American Psychologist*. Vol. 40, Nº 3: 266-275.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. (1986): *Micropolítica. Cartografías do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1986.

KACHINOVSKY, A. y E. GATTI (2002): *Entre el deseo de enseñar y el placer de aprender*. Montevideo: Psicolibros.

KACHINOVSKY, A. (2001): "Proyecto de trabajo y concepción del cargo para Profesor Adjunto Servicio Preventivo Asistencial para funcionarios

del MSP y sus núcleos familiares".

LARROSA, J. (2008-2009): "La pregunta". <http://preferiria-nohacerloradio.blogspot.com/2009/02/texto-del-programa-41-de-pnh-la.html>

LARROSA, J. (1996): *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: F.C.E., 2003.

LIPOVETSKY, G. (1986): *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Editorial Anagrama.

MATURANA, H. (1990): *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dolmen, 1997.

MATURANA, H. y F. VARELA (1984): *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Rolf Behnke (prefacio). Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 18a ed., 2006.

REBELLATO, J. L. (1995): *La encrucijada de la ética. Neoliberalismo, conflicto Norte-Sur, liberación*. Montevideo: Nordan-Comunidad.

RESTREPO, L. C. (1994): *El derecho a la ternura*. Montevideo: Doble Clic Editoras, 1998.