



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Remedi, Eduardo, Aristi, Patricia, Landesmann, Monique,
Castañeda, Adelina, Edwards, Verónica (1987)**

**“LA LIBERTAD Y EL CENSOR. DOS IMÁGENES
EN LA IDENTIDAD DEL MAESTRO”**

en Perfiles Educativos, No. 37 pp. 37-42.

LA LIBERTAD Y EL CENSOR. Dos imágenes en la identidad del maestro*

Eduardo REMEDI, Patricia ARISTI,
Monique LANDESMANN,
Adelina CASTAÑEDA** y
Verónica EDWARDS***

Cuando nos preguntamos por la identidad del maestro abrimos un amplio campo de interrogación y nos percatamos, también, de que la identidad, lejos de encaminarnos hacia la unidad o a un principio único, nos remite a la contradicción, la incoherencia y la diversidad. El yo –dice Millot- “se constituye por préstamos heteroclíticos tomados a los objetos de amor o a sus rivales”.¹ Cuando un sujeto habla de sí mismo está haciendo referencia a su identidad, a lo que es y a lo que cree que es. El relato que un sujeto hace de sí mismo está lleno de incoherencias, no porque el sujeto se “equivoque” o le falle la lógica en la construcción de su discurso, sino porque la identidad se construye en juegos de imágenes contradictorias. Es decir, no hay continuidad de planos en el sujeto.² La identidad es incongruencia.

El sujeto que actúa como maestro construye su identidad en distintos planos; por ejemplo, en relación a la institución o en relación al saber. La construye cuando está en función de otros maestros y también cuando no lo está. En el presente trabajo nosotros inquirimos por la identidad del maestro en la relación maestro-alumno.

Esto nos lleva, en primer lugar, a preguntarnos por una relación, la relación de interioridad: no hay maestro sin alumno, ni alumno sin maestro. La relación es elemento central de la propia definición del maestro. Maestros y alumnos se constituyen como tales **en** el vínculo.

Esto no significa, sin embargo, que la identidad se establezca en el momento de la interacción cara a cara, como lo propone la corriente teórica llamada “interaccionismo simbólico”. Y si nos referimos a ella es porque tiene una vigencia importante en nuestro medio para la interpretación de las situaciones que se presentan en el aula; podemos observar su presencia incluso en los trabajos de aquellos que declaran distanciarse de dicha corriente. Esta sostiene que

* Este documento forma parte de un trabajo cuyo título es “Identidad de una actividad: ser maestro”, Documento DIE (IPN), 1987.

** Investigadores del DIE.

*** Coordinadora de la Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

¹ C. Millot, *Freud antipedagogo*. Barcelona, Edit. Piados, 1982.

² El sujeto está constituido dentro de la discontinuidad de planos desde los cuales él habla. En la versión de Foucault el discurso no es la expresión de un sujeto, es el sitio de la dispersión del sujeto en el cual la discontinuidad puede registrarse: p. 110. en Basil Bernstein y M. Díaz, *Hacia una teoría del discurso pedagógico*

“Resumidamente, la noción central de la teoría interaccionista simbólica es que todos los seres humanos poseen un yo y que son reflexivos o que interaccionan consigo mismos, [...] Pero la inmensa mayoría de la acción humana es simbólica, lo que significa que atañe a la interpretación. La idea es que cuando dos personas interactúan, cada una de ellas está interpretando constantemente sus propios actos y los de la otra, reaccionando y reinterpretando”...³

Se dice que el sujeto interactúa consigo-mismo, afirmándose así la subjetividad (interioridad) por oposición a lo exterior, a lo que está más allá del yo.

Esta corriente establece la dicotomía exterior- interior. Al privilegiar la interacción cara a cara como objeto de estudio, la considera exclusivamente como el encuentro de subjetividades. Lo simbólico aquí es, entonces, la interpretación que el sujeto hace de sus actos y los del otro; desde sí mismo como subjetividad, que construye la interpretación en ese momento y a partir de la interacción.

Por el contrario, consideramos que cada una de las partes de la relación educativa se constituye en relación al otro, no sólo a partir de las características inmediatas del encuentro en el aula, sino de la subjetivación de lo que socialmente significa ser maestro o ser alumno. Es decir, a partir de la socialización en los “roles” de maestro y alumno.

El niño aprende desde el jardín de infantes las pautas básicas de lo que significa ser alumno. King,⁴ en una investigación con niños de pre-primaria, muestra cómo éstos aprenden básicamente allí la diferencia entre “juego” y “trabajo”. El currículum oculto o la socialización implícita para ser alumno significa apropiarse de las valoraciones que plasman el estereotipo social. Esta apropiación no implica, sin embargo, identidad de acciones en todos los sujetos, sino que éstos comparten los mismos significantes, que delimitan, en términos generales, las más diversas y contradictorias acciones, o las más similares y coherentes. Estos significantes que constituyen las interacciones es a lo que llamaremos lo simbólico.⁵

Por la presencia de lo simbólico en la interacción se hacen presentes las definiciones de la realidad que preexiste al sujeto: aquella con la cual se enfrenta éste al nacer o al incorporarse a un “nuevo mundo”, como lo puede ser la escuela. Al desempeñar “roles”, los individuos participan de un mundo social, cobrando ese mismo mundo objetividad desde su plano subjetivo: la subjetivación que el sujeto hace del mundo “objetivo” está marcada por lo simbólico.

Cuando maestros y alumnos se encuentran en el aula vienen vestidos de imágenes,⁶ cargados de leyendas. Por esto, entender la interacción como la espontaneidad de las infinitas formas que el encuentro puede adquirir, es mitificar el vínculo abstrayéndolo de toda determinación: Es negar justamente lo simbólico que está presente en toda interacción y pretender un vínculo permanentemente creado, **ex nihilo**, para poder afirmar la libertad de los sujetos. Una libertad gestada entre las cuatro paredes del aula.

³ Sara Delamont, *La interacción didáctica*. Madrid, Edit. Cincel-Kapelusz, 1985, pp. 32-33.

⁴ Nancy King, en M. Apple. *Ideology and Curriculum*. London, Roudlege and Kegan Paul, 1979.

⁵ El universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biográfica de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo. Berger y Luckman, *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires. Edit. Amorrortu, p. 125.

⁶ Vestidos de un rol: Ver Bourdieu y Passeron, *La reproducción*, Barcelona, Edit. Laia, 1977.

LA AUTORIDAD

Los maestros de primaria, al ser entrevistados acerca de su forma de trabajo en el aula, aluden a su quehacer valorando la “informalidad” que le imprimen.⁷ Relacionan su estilo didáctico con el uso que hacen de la autoridad en clase. Y lo que es percibido por ellos como actitud no autoritaria, es considerado “natural”, tal que si lo “artificial” fuese en el maestro la autoridad, o que éste pudiese serlo sin lo que Bourdieu llama “autoridad pedagógica”.⁸ Como imagen ideal de sí mismos, los maestros creen en la posibilidad de relacionarse con los alumnos sin ejercer la autoridad de la cual están investidos. Al hablar de sí mismos en relación a sus alumnos, quisieran disminuir o negar la autoridad que de hecho ejercen. Su propia imagen, como autoridad, los pone en el lugar amenazante de su infancia, sin la cual no pueden reconocer su identidad. Por eso, cuando los maestros hablan, lo hacen diferenciándose de sus propios maestros (imagen amenazante de la cual quieren separarse) y dicen:

“Yo simplemente mantengo una actitud muy libre y de amistad hacia los niños. Es muy diferente de la manera anticuada de enseñar que tuve cuando era niño, sí que lo es [...] Intento mantener un ambiente informal y lo acompaño con mucho movimiento para mantener el interés de los niños.”

La contraimagen de la autoridad es la libertad. Los maestros desean creer que en su clase los alumnos son libres, a partir del estilo que se aplica. Una maestra nos dice: “Creo que intento ser informal en clase. Quiero que esta situación sea lo más parecida posible al grupo familiar sentado alrededor de la mesa, cuando ha surgido alguna cuestión y la discuten. Por supuesto, creo que debe haber disciplina. Pero no el tipo de disciplina autoritaria que empleaban los profesores hace años, por ejemplo, cuando mi madre enseñaba. Sino que al contrario, yo quiero que el niño se sienta bien para decir: No estoy de acuerdo con usted.”

Es la propia historia del maestro en relación con la autoridad y teniendo como fantasma la libertad lo que se actualiza en la relación maestro-alumno.

EL CONTROL

Al hablar de “informalidad” los maestros la relación también con el problema del control. Este concepto no adquiere aquí la connotación de poder, sino la de poner límites. Según relatan los maestros, los límites se ponen al comienzo de la interacción con un grupo. Al comienzo –señalan- la relación es más estructurada, las formas son más rígidas, hay más formalidad. Dice un maestro: “Hay que conocer primero la clase antes de estar relajado y natural.” Conocer la clase significa aquí haber fijado los límites a los alumnos, para que una vez introyectada la ley pueda haber flexibilidad en las formas. En ese sentido la expresión del maestro es muy clara: “se puede estar relajado y natural”; se puede estar tranquilo, la vigilancia puede bajar. ¿Qué es lo que el maestro siente que debe limitar, controlar? Lo que el maestro limita son los impulsos. Este es, y se pone, en posición de super-yo o ley, en relación a los alumnos. La idea que subyace es que sin la presencia del maestro los impulsos, sin freno y sin ley, se desbordarían, lo cual sería un caos.

⁷ Nos referimos a las entrevistas realizadas por el investigador norteamericano Phillip Jackson

⁸ Autoridad pedagógica significa, para Bourdieu: El poder de violencia simbólica, en tanto que poder arbitrario de imposición, que por el solo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima. Como tal, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula. Ver *La reproducción*, *op. cit.*, p. 53.

En este sentido, la acción “civilizadora”⁹ de la educación es interiorizada y realizada por el maestro. Este se sitúa como mediador entre los impulsos y las normas sociales, entre el individuo y la sociedad.¹⁰

La postura como ley, que el maestro debe asumir, es internalizada en la trayectoria de la carrera docente y se realiza con mayor facilidad entre los maestros más antiguos, según lo relatan éstos:

“Creo que he evolucionado; antes era un profesor formal y ahora soy más informal. Al principio de mi carrera como profesor estaba muy preocupado por el control de mi clase. Muchas veces creía que perdería mi disciplina si era más informal con los niños y si les concedía más libertad. Tampoco conocía los límites que les podía imponer o hasta donde podían llegar ellos. No sabía cuáles eran los límites razonables”...

Es función del maestro establecer la racionalidad de la situación pedagógica limitando la pulsión y encauzándola hacia objetivos o fines socialmente válidos, útiles. La energía pulsional no debe dispersarse ni perderse en actividades “inútiles”. La función de la escuela primaria –dice Querrin- es convertir el deseo de saber en actividad útil, en trabajo.¹¹ Todo maestro, para organizar el proceso de enseñanza, debe, en primer lugar, fijar los límites, construir el cauce. Otros le llaman de modo neutro “fijar las reglas del juego”. Lo que nosotros aseguramos es que toda fijación de límites, todas las reglas de cualquier juego tienen su sentido, y el sentido de los límites en la escuela es controlar impulsos y racionalizar la situación. Esta es la connotación precisa que adquiere aquí el término represión.

Oscuramente el maestro duda de poder realizar esta función. Está en tensión. Hay fuerzas en juego que se oponen; puede realizar su ideal de libertad una vez que ha fijado los límites. Se genera así una ilusión de mayor flexibilidad y de libertad que da además la ilusión de que el alumno, en medio de la “informalidad”, se vuelve más autónomo para el manejo propio de sus pulsiones, y que puede elegir.

El maestro, por otra parte, se ve a sí mismo como el dador de libertad. Sin embargo, ejerce un papel de super-yo, en el cual es requerido también por sus alumnos. Al hablar acerca de lo que considera un “buen maestro”, dicen:

“Uno que no permita que te alborotes demasiado [...] y que impida que la lección se haga aburrida [...] que no permita que toda la clase se altere y que hagan lo que quieran”...
“hace que estudie muy, muy duro, realmente consigue que aprendas. Son muy buenos profesores [...] explican de forma muy clara”...

Los alumnos piden que el maestro controle sus impulsos y que en ese contexto transmita el contenido.

⁹ Civilización = represión, según la formulación de Herbert Marcuse. Ver *Eros y civilización*. México, Edit. J. Mortiz, 1975.

¹⁰ Este es justamente el papel que Emile Durkheim le atribuye al maestro: en ese sentido podríamos decir que los maestros son durkhemianos al percibir su quehacer.

¹¹ Anne Querrin, *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, Edit. La Piqueta, 1979.

“La maquinaria escolar tiene por función someter el deseo de saber (deseo de leer y escribir) y el deseo general (deseo de salir de la familia, de los territorios profesionales y sociales) asignados a una máquina social colectiva”... (p. 15). “Se trata de transformar el deseo de saber, de aprender en obligación, de trabajar en obligación, de deseo de trabajo” (p. 16).

El concepto mismo de “informalidad” está indicando un cambio en las formas, pero no en los significantes que están articulando esas formas, como lo es la postura como ley, en que el maestro debe ponerse para ser tal. Las variaciones de formas de conducta en el aula aluden más bien a diferentes estilos de ejercicio del poder y de la autoridad del maestro, que a la negación o supresión de esa autoridad. La llamada “informalidad”, como estilo del maestro, no niega la autoridad sino que representa el modo como ha sido introyectada la ley. Es un no reconocimiento explícito del funcionamiento de la ley que ya ha sido internalizada.

Parte de la fantasía del maestro consiste en pensar que no ha puesto límites (solamente se encontraba “tenso” al comienzo), y que si él no los ha puesto, no existen. Sin embargo, aunque crea que no los ha puesto, tales límites existen, ya que responden al registro de lo simbólico. Es decir, son traídos por el maestro, o sea, por lo que él “representa” socialmente. Al entrar al aula éste ya viene investido de autoridad. Sin embargo, parece no poder reconocer tal cosa: se imagina en una relación dual con el alumno, como si no hubiese ley.

LA AUTONOMÍA

La “informalidad”, como estilo personal valorado por los maestros, significa también relación con el concepto de autonomía, tanto de sí mismos en relación a la institución, como de los alumnos entre sí. Pero no sólo los maestros se auto perciben como autónomos en el aula; así lo sostienen también algunos de quienes los estudian. Leemos en una antología de reciente aparición.

“Dentro de un aula el maestro trabaja con cierta autonomía, sin la vigilancia continua de un jefe”, y más adelante “[...] la situación de trabajo se define por las exigencias inmediatas que un grupo de alumnos le impone a un maestro” ...¹²

Asimismo, Delamont¹³ sostiene que uno de los principales rasgos que caracteriza el quehacer de los docentes es lo que ella denomina “aislamiento”, entendiendo por ello el hecho de que el maestro, dentro del aula, está solo y no puede consultar sus decisiones, las toma solo... tiene todo el poder para hacerlo, es autónomo.

Se concibe el salón de clases como lo privado, versus lo público, que sería la institución. El aula se considera como el espacio propio del maestro, lugar en donde la institución supuestamente no entra: queda fuera, al cerrarse la puerta del aula. Una concepción así sólo puede ser construida sobre la base de la dicotomía interior-exterior: las realidades se separan en compartimientos estancos. El maestro, concebido sin determinación alguna del exterior, es dueño del espacio privado de su aula.

Se confunde autonomía con soledad y, nuevamente, no se considera la presencia de lo simbólico en este caso, o sea, el modo como la institución está presente en el aula. Decíamos ya que el encuentro entre maestro y alumno viene precedido por las respectivas imágenes y representaciones sociales. Sin embargo, dentro del aula el maestro se cree sólo con sus alumnos, no vigilado, no controlado, sin jefe. No se considera la internalización de la norma.

Del mismo modo, pretender que con un estilo didáctico “informal” se otorga autonomía al educando en su relación con el maestro, es no considerar el modo como el alumno ha internalizado su papel.

¹² Antología preparada. Elsie Rockwell, *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México, SEP-Edit. El Caballito, 1985, pp. 64-65.

¹³ Sara Delamont, *La interacción didáctica*. *Op. cit.*, pp. 59-60.

Las ideas acerca de la autonomía del maestro son comunes en nuestros días y manifiestan la construcción de una imagen social de aquél, que es compartida por los maestros y por quienes los estudian. Es un espacio de constitución de la identidad del maestro. Nos preguntamos por qué éste necesita sentirse autónomo en el salón de clases y por qué es ésta una idea que se defiende con tanta fuerza; además, por qué se reitera la autonomía como su imagen en los estudios.

Por estar situado entre la institución y los alumnos, el maestro no es el productor de la norma, sino su representante. Tiene una autoridad que le ha sido delegada por la institución. Sin embargo, no se reconoce a sí mismo como portador de una ley simbólica sino que antepone a ésta una ley que cree gestada por él mismo. De hecho, cree que opera al margen de la ley y que necesita ubicarse imaginariamente en el lugar del productor de ésta, así como de su contenido para sentirse maestro. Al percibirse como traductor o transmisor se percibe asimismo como instrumento y eso niega la imagen que de sí mismo tiene como mentor, es decir, como aquel que es modelo para otros, que puede “formar” a otros. Sólo quien es autónomo puede transmitir algo como verdad y situarse en el lugar del que ya es, del que está completo, del que puede ser ideal.

Al analizar la identidad del maestro en su relación con el alumno estamos trabajando con las creencias que tiene acerca de sí mismo, de su función y de los alumnos. Estas creencias nos hablan de sus deseos, de su ideal del yo, del modo como quisiera ser. Nos hablan de las imágenes en las cuales él sustenta su identidad.

Estas creencias representan lo que el maestro quisiera ser, pero también apuntan hacia lo que el maestro no puede reconocer, que es lo que esas imágenes ocultan. La identidad del maestro se constituye en la tensión entre las creencias manifiestas y las ocultas; entre lo que quisiera ser y lo que es.

Trabajar con las creencias del maestro es trabajar con su alineación, entendiendo ésta tanto en su aspecto negativo,¹⁴ como positivo: alineación, que es **al mismo tiempo** lugar de constitución del sujeto y única vía de acceso a éste.¹⁵

Las imágenes en las cuales se sostiene la identidad del maestro en relación con los alumnos son la libertad, la flexibilidad y la autonomía. Este desea para sus alumnos lo que quiere para sí.

La otra cara de la medalla, aquella que se ejerce pero no se puede reconocer porque hiere la imagen buena del maestro, es la autoridad que verdaderamente es y ejerce; su posición como superyo, como límite a los impulsos, como aquel que realiza la función vigilante y prescriptiva de la educación; en una palabra: el censor;¹⁶ y, por último, como aquel que no es un sujeto autónomo y libre, sino que está marcado por los límites de su propia existencia.

Los maestros, en relación a sus alumnos, construyen su identidad negando su papel como censores y anteponiendo su imagen como libertarios.

Extraña profesión ésta que, para ejercerla, debe negar lo que se hace a inventar una leyenda acerca de lo que se quiere ser. Pero la leyenda no es puro falsedad; es parte del motor del maestro: lo que hace también que sea lo que es.

¹⁴ H Giroux. Ver el concepto de la alineación citado en las “Políticas de currículum oculto”, material fotocopiado para la Maestría en Ciencias de la Educación, CISE-UAS.

¹⁵ Agnes Sèller, *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Edit. Península, 1977. Dice en la p. 29: “Apropiarse de las habilidades del ambiente dado, madurar para el mundo dado, significa por tanto no solamente interiorizar y desarrollar las capacidades humanas, sino también, al mismo tiempo, teniendo en cuenta a la sociedad en su conjunto, apropiarse de la alineación.”

¹⁶ *El amor del censor. Ensayo sobre el orden dogmático*. Barcelona, Edit. Anagrama, 1979.