

# LA PALABRA DEL MAESTRO: HORIZONTE DE SENTIDO Y CREACIÓN!

## Resumen

El presente texto no hace otra cosa que arriesgar algunas consideraciones básicas respecto del sentido que la Fundación Convivencia quiso atribuirle a su trabajo con maestros en el marco del proyecto UAQUE, liderado por el IDEP y la OEI. Trabajo sobre el que hacemos retrospectiva en tono reflexivo con el fin de dar cuenta tanto de las apuestas metodológicas y epistémicas que lo orientaron como de los hallazgos preliminares a los que el ejercicio dio lugar. En esa medida, se aspira a que lo aquí referido se constituya en un referente de discusión para quienes se interesan por rastrear, analizar y potenciar la voz de los maestros en el marco de la reflexión pedagógica y la pregunta por la convivencia en la escuela.

## Abstract

This text does nothing to risk some basic considerations regarding the meaning Coexistence Foundation wanted to attribute to his work with teachers UAQUE under the project, led by the IDEP and OEI. We do work on retrospective reflectively in order to account both methodological and epistemic bets that guided him as preliminary findings of the exercise resulted. To that extent, it is hoped that what is referred to herein constitutes a benchmark for discussion for those interested in tracking, analyzing and enhancing the voice of teachers in the context of educational thinking and the question of coexistence in school.

## Palabras clave

Palabra, hospitalidad, maestro, convivencia, escuela, conversación.

Los diálogos que establecemos con los maestros cuando oficiamos como asesores, capacitadores, guías, etc., suelen, por lo general, esgrimir una cierta vocación civilizadora que hace de nuestra palabra: "la palabra". Alrededor de su órbita esperamos que graviten las demás; le consideramos tan capaz de irradiar su luz al resto que, incluso, obviamos muchas veces la especificidad y complejidad de aquello sobre lo cual pretende arrojar claridad. Tal lógica iluminista es puesta justamente en entre dicho por la Fundación Convivencia a través de su trabajo en el proyecto UAQUE, iniciativa del IDEP y la OEI que centra su interés en la creación y el fortalecimiento de experiencias pedagógicas de las maestras y maestros de Bogotá, alrededor de prácticas éticas, estéticas y afectivas para la convivencia en la escuela.

**Carlos Eduardo  
Valenzuela Echeverri**

[asesorpedagogico@fundacionconvivencia.org](mailto:asesorpedagogico@fundacionconvivencia.org)

Magister en Estudios Sociales.  
Asesor pedagógico de la Fundación  
Convivencia.

**//**  
**En otras palabras,  
más que hablar en  
nombre de él, lo  
que emergió fue  
su propio decir,  
al que quisimos  
acercarnos  
en clave  
hospitalaria, es  
decir, en clave de  
reconocimiento"**

UAQUE traduce conversación, amistad, parentesco. De allí el interés de sus gestores en que el diseño del proyecto se hiciese con los maestros y no al margen de ellos; decisión que, por supuesto, entrañó apuestas importantes para nosotros cuya elucidación, creemos, cobra ahora valor para quienes emprenden con regularidad procesos de asesoramiento pedagógico a docentes. ¿Qué implica entonces trabajar en función de la palabra del otro y no a sus expensas? ¿Cómo eludir o encarar aquella vocación civilizadora que nos impregna cuando, en términos de “acompañantes”, hablamos con los maestros acerca de la escuela? Sobre tales aspectos reflexionaremos a continuación en el presente artículo.

### **La palabra como puerta de entrada y morada a la vez**

El enfoque desde el cual accedimos o quisimos acceder a conversar con los maestros no fue aquel según el cual, un docente no es más que un técnico aplicador de procedimientos diseñados por otros (Sandoval, 1995). Decidimos partir de una lectura de maestro distinta, que le reconociese como “un sujeto con saberes y experiencias profesionales que actúa dentro de una situación concreta de trabajo” (Mercado citado por Sandoval, 1995, p.92). Esta perspectiva nos situó en una lógica de diálogo diferente a la señalada líneas atrás por cuanto le apostaba al intercambio de ideas, al cruce de argumentos y no simplemente a su ingesta pasiva. El lazo que con base en tal postura surgió entre nosotros y los maestros no fue uno de rescate, desde el que remolcarlos de la doxa a la episteme. El nexo fue otro. Fue uno enmarcado por la hospitalidad, por el reconocimiento, por la intención de hacer de la palabra del otro no un espejo sino, un gesto responsable. Así

fuimos configurando un escenario en el que ejercimos la escucha con más vehemencia que la propia palabra, a la que no dejamos de atribuirle suma importancia dado el estatuto de potencia que terminamos por asignarle en nuestros encuentros.

En efecto, al consentir que la palabra de los maestros es performativa, es decir, alberga en sí misma aquello que dice representar, volvimos una y otra vez sobre lo dicho por los docentes con el objeto de interpelarles, buscando con ello advertir conjuntamente los mundos a los que hemos dado origen a través del lenguaje y que se nos revelaban ahora como objetos que pensar. Y fue a dicha tarea que convocamos: a la tarea de pensarnos el objeto de la convivencia en la escuela; no con el propósito de señalar derroteros o pautas de mejora sino, con el propósito de revisar nuestros propios puntos de vista al respecto.

Dicha perspectiva de trabajo con maestros estuvo respaldada por una mirada con relación al lenguaje, diríamos, disidente, divorciada del paradigma representacionista, dispuesta a acentuar “la condición lingüística del cualquier proposición sobre el mundo, el horizonte hermenéutico de la verdad, la pluralidad de descripciones que entretejen nuestra experiencia, las interpretaciones como materia prima constitutiva de los así llamados hechos” (Bermejo, 2008, p. 12). Un enfoque respecto del uso de la palabra que nos instalaba en un terreno muy distinto al de la verificación defendido por la modernidad, a saber, el de la creación: ámbito para el cual el mundo no es algo ya dado, pues, se construye, y su emergencia depende en buena medida de la palabra que lo nombra, ya que “la búsqueda de la esencia o naturaleza del mundo, más allá e independiente de todo

marco de referencia, es una ilusión sin sentido. El mundo no es nada aparte de lo que decimos de él y de los modos en que lo decimos” (2008, p. 17).

Así pues, nos dimos a la labor de indagar mediante la conversa por las formas a través de las cuales los maestros *dicen el mundo, su mundo, el de sus escuelas*, unas formas que, al decir de Sáenz a propósito de las prácticas de sí, han estado signadas por una pretensión iluminista “(...) que en el presente siglo se ha vivido como un afán racionalizador y modernizador, y como exclusión de aquellas dimensiones de la subjetividad que se han considerado peligrosas” (Sáenz, 2003, p. 246).

Dicha conversación, redimensionada a la luz de los presupuestos anteriores, nos permitió fracturar el ideario transmisionista con el que se suele “intervenir” a los maestros desde una posición más bien sub-alternizante en tanto se le resta poder a su “decir”, “decir” generalmente rehén de las formas civilizatorias del nombrar que colonizan su subjetividad. Por otra parte, el interés que de forma progresiva manifestaron los maestros por hablar acerca de sus experiencias en un escenario que reafirmaba la condición performativa de su palabra, marcó su participación al asumirse como gestores de realidad y no como simples expositores. Tal discernimiento hizo del maestro un Otro con el que fue posible conversar. En otras palabras, más que hablar en nombre de él, lo que emergió fue su propio decir, al que quisimos acercarnos en clave hospitalaria, es decir, en clave de reconocimiento, pero ¿qué significa tal cosa?

### **La hospitalidad en clave de reconocimiento**

La hospitalidad supone en tanto condición del diálogo con el Otro,

//

**“El lazo que con base en tal postura surgió entre nosotros y los maestros no fue uno de rescate, desde el que remolcarlos de la doxa a la episteme. El nexu fue otro. Fue uno enmarcado por la hospitalidad, por el reconocimiento”**



**“ Así fuimos configurando un escenario en el que ejercimos la escucha con más vehemencia que la propia palabra, a la que no dejamos de atribuirle suma importancia dado el estatuto de potencia que terminamos por asignarle en nuestros encuentros”.**

que éste sea acogido en función de su irreductibilidad a un sujeto trascendental, pues, “no puede haber amistad, hospitalidad o justicia sino ahí donde, aunque sea incalculable, se tiene en cuenta la alteridad del otro, como alteridad, -una vez más- infinita, absoluta, irreductible”. (Derrida, 2001, p. 50) Tal circunstancia nos situó al hablar con los docentes en una posición, de acuerdo con Bárcena, mucho “más proclive a la escucha del otro que a la visión o contemplación neutral y objetiva de lo inteligible del mundo” (2000, p. 128), postura que a su vez demandó en nosotros una suerte de abandono del yo, que posibilitase la acogida del Otro en nuestro seno, a fin básicamente de hacer emerger la respuesta, pues, es allí donde anida la hospitalidad:

(...) la palabra del otro, su rostro, trastorna el orgullo del yo y le obliga al exilio. Lo humano no es un movimiento reflexivo del yo sobre sí mismo, en la conciencia de sí, sino el movimiento de una respuesta. “Semejante llamada perturba necesariamente la quietud del yo; le impide cualquier reposar en una esencia bien definida y todo arraigo en una tierra; le dice que su patria no es el ser, sino el otro lado del ser; allí donde la inquietud por el Otro predomina sobre el cuidado que tiene de sí propio un ser, allí donde la responsabilidad no admite contemporizaciones ni discusiones; allí, en fin, donde posesiones, títulos, riquezas, revelan su precariedad extrema y, sobre todo, su radical insuficiencia para hacer emerger lo humano (Bárcena, 2000, p. 139).

Lo que podemos traducir, en el marco de la conversa con los maestros, como una renuncia al hecho de arrogarse saber alguno respecto de sus experiencias, buscando con ello dar lugar al lugar, es decir, “dejando

las claves al otro para desenclavar la palabra” (Dufourmantelle, 2006, p. 20).

Precisamente ese dar lugar al lugar es, me parece, la promesa formulada por [la hospitalidad]. Ella nos hace entender también la cuestión como una cuestión fundamental, fundadora e impensada de nuestra cultura. Sería consintiendo el exilio, es decir, el estar en una relación natural (diría casi materna) y sin embargo en suspenso con el lugar, con la morada, como [la palabra] advendría al humano (Derrida y Dufourmantelle, 2006, p. 20)

Dar lugar al lugar desde el cual el maestro, reconocido como Otro, busca decir su palabra en el espacio que le concede nuestro exilio, lo que resulta problemático dada la posición en la que de antemano se ubica quien asesora. No obstante, si aspiramos al advenimiento de la subjetividad propia y ajena, requerimos de la escucha y de la respuesta atenta a la palabra del otro, breve margen en el que se cuece, gracias a la conversa, la subjetividad misma. Claro está, “(...) esta sumisión heterónoma no anula la autonomía y la identidad, muy al contrario, puesto que a la escucha le sucede una emisión nueva, un nuevo decir, una nueva y constante interpretación”. (Bárcena y Mélich, 2000, p.140).

A estos retos nos sometió, pues, la hospitalidad en tanto criterio de relación o vínculo con el otro. Operar desde esta lógica en el marco de nuestra intervención requirió hacer concesiones importantes cuyas implicaciones aún evaluamos. No obstante, los frutos de dichas apuestas lograron traducirse en reflexiones importantes alrededor de distintas temáticas, de las cuales quisimos extraer, a modo de

evidencias del trabajo realizado, algunas apreciaciones breves en este espacio: una primera asociada a la pregunta por la norma y su injerencia en la escuela; otra relacionada con el campo de la formación y una última referida al asunto del conflicto escolar. Veamos!

### Frente a la norma.

Resultaron muy sugerentes las diversas tensiones que los maestros señalaron alrededor de la norma en la primera conversa. Por ejemplo, aunque no desconocen su importancia, los docentes sí ponen en tela de juicio el lugar desde el cual se le viene asumiendo, es decir, uno que parece invitar más a la sanción que al aleccionamiento, pues, con la norma se le da más prioridad al error que a la formación. Por esa vía, la norma termina convirtiéndose en el caldo de cultivo de múltiples autoritarismos, terreno en el que se deshumaniza la enseñanza y se invisibiliza al sujeto. En consecuencia, el problema no vendría a ser la norma, señalan los maestros, sino la idea que tenemos de ella, idea cuyo carácter o sentido materializamos a través de la vigilancia, el control y el castigo: !!Color de zapatos, no preguntamos, sancionamos!!!!<sup>2</sup> Así, todo es leído desde la norma, se hace más fácil proscribir que enseñar, aplicar normas que pensar en lo que le acontece al sujeto.

Por supuesto, no se trata aquí de satanizar la norma asumiéndola como obstáculo, se trata más bien de aprender a reconocerla en términos de límite, pero ¿qué implica tal reconocimiento? ¿Cuándo la norma deja de ser límite y se convierte en obstáculo para la convivencia? ¿Desde qué otro “lugar”, distinto al prescriptivo, sería posible pensar la norma?

**Frente a la formación.**

Evocar con los maestros a quienes nos formaron contribuyó en buena medida a que identificáramos los modelos con base en los cuales hoy por hoy procedemos nosotros a formar, paradigmas que contrastan de manera muy fuerte con los escenarios escolares del presente, en los que la relación pedagógica pareciera obedecer a otras lógicas. Así, por ejemplo, algunos docentes destacan el papel que la familia jugó en su formación: madres y padres entregados al cometido de hacer de sus hijos personas de bien, al tanto de sus deberes y responsabilidades. Lo que implicaba disciplina pero jamás al margen del afecto.

Hoy, en cambio, dada la crisis de las instituciones, entre ellas, la del matrimonio, las condiciones de crianza de los niños son muy diferentes, y por supuesto eso es algo que repercute de modo evidente en la escuela. Hoy hablamos de educar a los papás por cuanto sus idearios de formación parecen no coincidir con los presupuestados por la escuela, a la que acusan de

irrespetar los derechos de sus hijos, de intolerante, de refractaria, en fin: “tiene que dejarlo entrar porque él tiene derecho a la educación” o aténgase a la norma. Parecemos no advertir que “ya no educamos a niños criados en casa con muchos hermanos”; los contextos del presente son otros: ahora la calle también educa, ahora los jóvenes eligen que aprender y lo hacen en función de sus propias apetencias.

De allí que la “cultura de la normalización”, advierten los maestros, se haya apoderado de la escuela: “tenemos una postura de que todo es *normal*: llevar armas, hacer y deshacer, creerles todo a los estudiantes a expensas de los mismos docentes. La convivencia se ha convertido en asunto de re-formatorio, ya no se forma, se busca re-formar”, casi que resarcir, en la escuela, lo aprendido por fuera de ella. De ahí que muchos docentes asuman su labor como un verdadero ministerio a través del cual “sacar individuos integrales, buenos seres humanos” mediante el ejemplo, la escucha y el afecto, pues, “si se

conquista el corazón, se conquista la mente”.

Claro está que la escuela no va a dejar de propender por sacar buenos seres humanos, aún a expensas de las condiciones de posibilidad que suelen signarla, no obstante, ante enunciados de la siguiente naturaleza: “como mamá, requiero de un maestro que no enseñe tantas cosas, sino uno que lo quiera y lo respete” ¿qué lugar entonces le cabría al maestro en la escuela? ¿cuál vendría a ser su especificidad?

**Frente al conflicto.**

Reflexionar sobre las complejidades de la convivencia al margen de lo que para ésta ha implicado el conflicto, no fue una opción para nuestros maestros y maestras en los encuentros, quienes encararon el tema desde una perspectiva nada simplista. Por el contrario, su lectura del conflicto fue una que no eludió el peso de su influjo en la configuración misma de lo humano; en el carácter de nuestras relaciones con el Otro.

De allí que los maestros señalaran de modo enfático la importancia



de reconocer el conflicto como una dimensión “inherente al ser humano”, y no como algo de lo cual la escuela tenga que expurgarnos en virtud de sus aspiraciones idealistas: “en la escuela nunca se menciona el conflicto. No se toca, se evade”. O, más bien, se aborda a través de discursos que lo simplifican, obturando otros ángulos de análisis mucho más complejos, distintos, por ejemplo, al promovido por los medios de comunicación cuyo lenguaje, al decir de los maestros, recrudescen el conflicto en vez de convertirlo en una oportunidad para reflexionar sobre la convivencia en la escuela: “todo es matoneo, todo es bullying”.

Así las cosas, la censura que le atribuimos a la escuela con respecto al conflicto contrasta con la saturación del que termina siendo objeto dicho tema por parte de los medios masivos de comunicación; escenario al que responsabilizamos de alterar la mirada que sobre el conflicto construimos con padres y alumnos en la escuela. Pero, ¿en efecto estamos construyendo una mirada respecto del conflicto capaz de neutralizar ese reduccionismo que fomentan los medios de comunicación? O, ¿a lo que contribuimos con nuestras palabras, gestos y acciones en el aula muchas veces es al ensanchamiento de una noción precaria de conflicto

que reduce su complejidad al incumplimiento de una norma o al efecto de una variable como la hiperactividad, el maltrato, la calle, la familia, etc.?

Responder a estas preguntas implica, según lo señalan los mismos maestros y maestras, asumir una posición desde nuestro quehacer pedagógico, tendiente a hacer del conflicto una oportunidad para pensarnos como sujetos que, no sólo pertenecen a una comunidad sino que, y en muy buena medida, contribuyen a su formación.

De allí que los maestros ratifiquen la importancia de “enseñar a nuestros estudiantes a [manejar] el conflicto, y a fortalecer más los procesos que realizan los docentes en el manejo de los conflictos” Pero, más allá de aprender a “manejar” los conflictos, ¿qué están diciendo tales conflictos de nosotros en la escuela?, ¿qué revelan de la escuela y las relaciones que allí establecemos?

Como verán, el sello de nuestros encuentros buscó distinguirse por la supremacía dada a la palabra de los maestros, con quienes continuamos conversando en clave hospitalaria. Las lecturas que a lo largo del proceso hicimos de sus pronunciamientos les fueron devueltas a los maestros con el fin de que las leyesen y

reaccionarán al respecto, buscando sostener nuestra conversación. Ahora, resta en una siguiente etapa hacer acopio de lo dicho en el marco de nuestras conversaciones con el fin de identificar posibles horizontes de sentido desde los que promover acciones institucionales y pedagógicas de mayor envergadura frente al vivir juntos en la escuela. Confiamos en que la palabra del maestro continúe siendo el principal referente.

### Bibliografía

Bárcena Fernando y Mélich Joan, (2000), La educación como acontecimiento ético. España, Paidós.

Bermejo, Diego, (2008) “Estetización epistemológica” en: En las fronteras de la ciencia, Barcelona, Anthropos

Derrida, Jacques, (2001), ¡Palabra! Instantáneas filosóficas. Madrid, Trotta.

Derrida J, y Dufourmantelle A., (2006) La hospitalidad. Buenos Aires, Ediciones de La Flor.

Sandoval, Etelvina. (2005) “Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización” En: La escuela Cotidiana Rockwell, Elsie, (Comp.) México, Fondo de Cultura Económica.

1. *Apreciaciones generales sobre el sentido de la intervención metodológica de la Fundación Convivencia en el proyecto UAQUE*

2. *Las notas que aparecen entrecomilladas a lo largo de los tres últimos textos fueron extraídas de las relatorías hechas en los encuentros con maestros durante el proceso. en Colombia? <http://www.eltiempo.com/vidade->*

