

Reflexiones desde
la universidad

*Reflections from
the University*



Jota Mario Arbeláez, líder nadaísta | 1974

FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

LA SUBJETIVIDAD EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS*

THE SUBJECTIVITY IN TEACHERS' EDUCATION

Martha Elena Baracaldo Quintero**

El presente artículo aborda el asunto de la inclusión de mecanismos de cuidado de sí en la formación de maestros, con el propósito de generar prácticas pedagógicas que sirvan para educar la subjetividad. Intenta examinar la relación entre el pupitre, el cuaderno y el tablero, a la vez que mostrar cómo dichas relaciones configuran sujetos escolares. Desde este supuesto, se describen algunas afectaciones y se presentan una serie de interrogantes sobre la posibilidad de abordar la subjetividad, teniendo en cuenta la implementación de las variaciones en el uso de estas prótesis.

Palabras clave: subjetividad, preocupación de sí mismo, cuidado de sí, conocimiento de sí, formación de maestros, prácticas pedagógicas.

O presente artigo aborda o tema da inclusão de mecanismos de cuidado de si na formação de professores, com o propósito de gerar práticas pedagógicas que sirvam para educar a subjetividade. Tenta examinar a relação entre a carteira, o caderno e a lousa, ao mesmo tempo que mostrar como ditas relações configuram sujeitos escolares. Desde esta suposição, descrevem-se algumas afetações e apresentam-se uma série de interrogantes sobre a possibilidade de abordar a subjetividade, levando em conta a implementação das variações no uso destas próteses.

Palavras chave: subjetividade, preocupação de si mesmo, cuidado de si, conhecimento de si, formação de professores, práticas pedagógicas.

This article tackles the inclusion of some care of the self mechanisms in the teachers' education to generate pedagogical practices suitable to educate subjectivity. It tends to examine the relationships among desk, copybook, and board as well as show the way in which such relations configure school subjects. Under this assumption some effects are described and a series of questions are stated about the chances of tackling subjectivity taking into account the variations in the use of these devices.

Key words: subjectivity, concern of the self, care of the self, knowledge the self, teachers' education, pedagogical practices.

* Este artículo hace parte de la investigación titulada "Variaciones en las prácticas de enseñanza: la disposición de las prótesis tecnológicas", la cual se realiza para optar por el título de Doctor en Ciencias de la Educación en la Universidad de Caldas.

** Licenciada en Pedagogía y Administración Educativa de la Universidad Nacional de Colombia, Magíster en Desarrollo Social y Educativo y Candidata a Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad de Caldas. Asesora de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Central, Bogotá (Colombia). E-mail: marthabaracaldo@hotmail.com



Hippies. María y Manuel V. en el pasaje de la 60 | BOGOTÁ | 1970

FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

INTRODUCCIÓN

En este escrito intentaré mostrar por qué la subjetividad es de vital importancia en la formación de maestros. Para tal propósito, un primer asunto por tratar es el de la idea de *subjetividad*. Partiré del uso cotidiano, pasando por algunos conceptos que se han construido desde el campo de la psicología y la filosofía. El segundo asunto que trataré es el de los mecanismos que se pueden utilizar para introducir el cuidado de sí en la formación de maestros.

LA SUBJETIVIDAD

Cuando se examina el concepto de *subjetividad* es importante situarnos en la inversión moderna, que coloca al sujeto como centro y desde allí sienta las bases para una confi-

guración de la subjetividad. Sin embargo, en la modernidad también se encuentra un proceso de problematización de la centralidad del sujeto y de la idea de *esencialidad*. En este contexto, se reconoce la atomización y la escisión del sujeto. La génesis del concepto se inscribe en el campo de la filosofía conocida como *moderna* (siglos XVII, XVIII y XIX). Aquí se pueden referenciar a Descartes, Kant y Husserl. A pesar de las diferencias, podemos decir que la subjetividad en la modernidad referencia el mundo interno del sujeto. Estas ideas ingresan a la psicología, principalmente a la escuela dinámica (Freud y Jung, siglo XIX y principios del XX). También se pueden examinar aquí los trabajos de Vygotsky, quien señala que lo subjetivo proviene de la organización social. En este mismo sentido, se puede referenciar a Cornelius Castoriadis (2003a y 2003b), quien al introducir

el concepto de *imaginario social*, da paso a una comprensión de la subjetividad como construcción colectiva. A mediados del siglo XX, desde el campo de la sociología, se puede situar a Alain Touraine y Pierre Bourdieu¹.

El concepto de *subjetividad* adquiere su sentido en relación con los distintos usos sociales. En el uso cotidiano, por lo general, cuando se alude a la subjetividad, se la vincula inmediatamente con un sujeto individual. Otra idea generalizada es la que considera la subjetividad como una instancia que se circunscribe a lo íntimo o lo interior del individuo. Este uso considera que lo *subjetivo* es todo aquello que no puede ser expresado objetivamente; de esta manera, el vocablo se usa para referenciar la interioridad, las emociones y todas aquellas situaciones que no expresan una materialidad concreta. Este uso de la subjetividad es afín a las versiones



Hippies. Entierro de María, el amor de Manuel V. | BOGOTÁ | 1970
FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

psicológicas, que centran lo subjetivo en el adentro del individuo.

Otro uso de la subjetividad se puede encontrar en distintas disciplinas del conocimiento, específicamente cuando enuncian su perspectiva epistemológica. Allí se pueden hallar variadas acepciones, como por ejemplo, las que consideran la oposición objetivo-subjetivo en el campo epistemológico.

En la psicología, la imagen de interioridad, a pesar de sus variaciones, mantiene la idea de que algo existe dentro del sujeto, y que ese algo es el que genera determinados comportamientos. En estas comprensiones, los procesos culturales como mecanismos de subjetividad se desdibujan y, con ello, cobra fuerza la idea de *esencialidad*, es decir, se parte de pensar en una esencia propia del ser humano.

Para continuar con el propósito de examinar algunos usos del concepto

de *subjetividad*, revisaremos su significado en el *Diccionario de filosofía* de José Ferrater Mora (1981). Al respecto, se encuentra:

Subjetivo. En relación con el vocablo “sujeto” (v) pueden usarse en filosofía adjetivos como “subjetivo” y nombres como “subjetividad”. En lo que toca a “subjetivo” remitimos a lo dicho en el artículo Objeto y Objetivo. Recordaremos aquí dos significaciones básicas. Por un lado subjetivo ha sido usado especialmente en la literatura para escolástica, para designar el ser del sujeto en una proposición. El ser de S en la proposición “S es P”. Cuando S se ha referido a una substancia, subjetivo ha significado lo mismo que substancia. El ser subjetivo ha sido, pues, el ser real en contraposición con el ser simplemente representado. Por otro lado, subjetivo ha sido usado, y es todavía usado, para designar lo que se halla en el sujeto como sujeto cognoscente. En este caso,

lo subjetivo es lo representado y no lo real o substancial.

El término *subjetividad* puede tener análogamente dos sentidos: según uno de ellos la subjetividad es la característica del ser del cual se afirma algo; según el otro, es la característica del ser que afirma algo. Como es subjetivo, pues, la diferencia de significado obedece a que en un caso la relación considerada es la relación *sujeto-predicado* y en el otro caso es la relación *sujeto cognoscente-objeto de conocimiento* (Ferrater, 1981: 393-394).

En esta cita se observa que el vocablo *subjetivo* se explica en relación con el vocablo *sujeto*, y que en esta relación adquiere la función de adjetivo o la función de sustantivo. En el caso de la función como adjetivo, el vocablo se usa para designar el ser del sujeto en una proposición. Obsérvese que en este caso, lo que se expresa es una sustancia. También lo

subjetivo es usado para designar lo que se halla en el sujeto, como sujeto cognoscente. Desde esta comprensión, lo subjetivo es lo representado.

En el caso de la *subjetividad*, el término, de acuerdo con Ferrater Mora, puede tener correlativamente dos sentidos: uno se enmarca en la relación sujeto-predicado, en la cual la *subjetividad* es entendida como la característica del ser del cual se afirma algo. El otro sentido se inscribe en la relación sujeto cognoscente-objeto de conocimiento, y aquí la *subjetividad* es referida a la característica del ser que afirma algo. No parece haber distinción fundamental si se entiende en el primer sentido, según el cual, la subjetividad referencia la peculiaridad del que es objeto del decir, y en el segundo, la peculiaridad de un sujeto posible de decir algo. En síntesis, se considera que la subjetividad es todo aquello que distingue al sujeto, bien sea por lo que dice o bien por lo que se dice de él.

Continuando con el campo filosófico, en el texto de Joachim Ritter titulado *Subjetividad* (1986) encontramos que, de acuerdo con los planteamientos del siglo XVII, la "subjetividad es el sujeto en todo aquello que constituye su ser en sí y para sí en sus disposiciones naturales, sus capacidades, en el sentir, en el querer, el pensar, en la nostalgia, el amor, el sufrimiento y la fe" (Ritter, 1986: 10). Como se puede observar, para Ritter, la subjetividad refiere una interioridad propia del sujeto. Desde esta perspectiva, el sujeto es el individuo, es decir, el yo.

Este punto de vista sobre la subjetividad es sustentado por la llamada *filosofía tradicional*, la cual homologa la idea de *sujeto* a la de *subjetivi-*



Hippies. Novios en el Parque de la 60 | BOGOTÁ | 1968 -1980

FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

dad, y, en la cual, para poder pensar la subjetividad es obligatorio pensar al sujeto.

Los puntos de vista señalados hasta ahora relacionan la subjetividad con el sujeto. Sin embargo, el asunto del sujeto ha venido siendo eje de grandes debates en las últimas décadas. En el marco de esta discusión, se encuentran otras perspectivas que descentran al individuo. Este cambio de posición da lugar a otras aperturas: reconocimiento de lo otro, irrupción de lo múltiple, reconocimiento de la cultura, la memoria y el lenguaje.

Estas perspectivas, evidentemente, establecen otras versiones acerca de la subjetividad. Así, encontramos una versión en la cual la subjetividad es construida gracias al entorno que envuelve al individuo. Esta mirada supone que lo externo influye en la interioridad del individuo y lo modifica. Otra versión señala que la subjetividad es constituida por las experiencias culturales o por el devenir de fuerzas

que atraviesan al individuo, es decir, por el afuera.

Desde esta visión, se ubica el concepto de *subjetividad*, efectuando un desplazamiento del concepto de *sujeto* como única manera de pensar el asunto de lo humano. Entre estos planteamientos contemporáneos se encuentra el de Gilles Deleuze, quien hace referencia a la relación que existe entre el concepto de *subjetividad* y la *subjetivación*:

Un proceso de subjetivación, es decir, la producción de un modo de existencia, no puede confundirse con un sujeto, a menos que se le despoje de toda identidad y de toda interioridad. La subjetivación no tiene ni siquiera que ver con la persona: se trata de una individuación, particular o colectiva, que caracteriza un acontecimiento (una hora del día, una corriente, un viento, una vida...). Se trata de un modo intensivo y no de un sujeto personal (1996: 160).

A partir de este planteamiento, el asunto de la subjetividad se vincu-

la con la idea de *devenir*, es decir, la subjetividad se restablece constantemente en un proceso relacional que se caracteriza por ser múltiple y diverso. En este sentido, Deleuze afirma:

[...] la sola subjetividad es el tiempo, el tiempo no cronológico captado en su fundación, e interiores al tiempo somos nosotros, no al revés. Que estemos dentro del tiempo parecería ser un lugar común, y sin embargo es la máxima paradoja. El tiempo no es lo interior en nosotros, es justo lo contrario, la interioridad en la cual somos, nos movemos, vivimos y cambiamos (1987: 115).

Recurrir de esta manera a la idea de *tiempo* permite entender la subjetividad como un modo de existencia, es decir, un modo de relación consigo mismo y el mundo de la vida.

Las problematizaciones respecto al sujeto reactualizan el asunto de la subjetividad. En Derrida (cit. Delgado, 2009), el sujeto es definido como un no lugar, y al ser definido de esta manera, lo que se está postulando es la existencia de una “subjetividad pura”. Con esta comprensión, emerge la pregunta acerca del referente cuando se habla del sujeto. En relación con este asunto, Luhmann (1998) desplaza la idea de *sujeto* al otorgarle al observador un lugar fundamental. Vale la pena aclarar aquí, que cuando se habla de *observador* no se está hablando de un sujeto particular, por el contrario, de lo que se está hablando es de un sistema. Si se aborda el asunto desde esta perspectiva, lo que se está introduciendo es el manejo de una relación triádica entre observador-sentido-tiempo.

Si miramos el panorama grosso modo presentado, podemos situar respecto a la idea de *subjetividad*, tres

visiones: 1) la subjetividad refiere una interioridad, punto de vista que reconoce una esencia propia del ser humano; 2) la subjetividad se construye por la relación con un entorno, punto de vista que sin dejar la idea de *esencia*, se sitúa en la idea de *influencia* o *modificación* del individuo; y 3) la subjetividad es constituida en el afuera.

Ahora bien, para el presente escrito, la *subjetividad* es entendida como “una de la posibilidades dadas de organización de una conciencia de sí” (Foucault, 1994a: 706). Pero, ¿por qué tiene relevancia el asunto de la subjetividad? Podemos decir que las instituciones pedagógicas, como las escuelas normales superiores, actúan sobre el individuo, y que los distintos modos de actuación configuran una serie de procedimientos que son establecidos para la formación de los futuros maestros, con el objeto de fijar una identidad, mantenerla o transformarla en función de ciertos fines. El ingreso de los futuros maestros a la escuela, por ejemplo, permite visualizar imágenes sobre sus historias personales, sus ambientes de socialización primaria y secundaria, sus formas de relación, las cuales develan distintos vínculos con la cultura y el conjunto heterogéneo de relaciones que va constituyendo su subjetividad. Esta historia es la de sus múltiples experiencias, las cuales dirigen sus acciones.

Cuando pasado algún tiempo, se evalúa el espacio académico de la “práctica”, es posible encontrar que algunos estudiantes recurren a acciones acumuladas por la tradición escolar, otros utilizan mecanismos de inspección y sanción para garantizar el orden en el salón, otros acuden a creencias sobre la comida en el momento de acompañar la hora del al-

muerzo. Estas acciones, repetidas por mucho tiempo, nos muestran que no sólo basta con la enseñanza de las didácticas específicas, sino que además, es necesario examinar estas actuaciones y quizá muchas otras, para poder hacer ver y hablar las huellas de la historia personal o las huellas de las múltiples relaciones que la atraviesan. Vestigios que quedan de las relaciones y que muchas veces son tan imperceptibles, que sólo es posible visibilizarlas cuando podemos volver sobre nuestras acciones.

Es importante enfatizar en la inclusión del concepto *cuidado de sí mismo*, más aún si se tiene en cuenta que en nuestro país es ineludible gestar acciones que permitan fortalecer los procesos de construcción de sí, y generar modos de resistencia frente a los mecanismos de normalización y homogeneización que se han incorporado en las relaciones de los individuos en situaciones como la desvalorización del trabajo, el ingreso temprano a las instituciones educativas, la agudización de la violencia doméstica y la violencia política.

Es válido señalar que quizá una posibilidad de iniciar esta construcción, radica en la formación de los maestros de las escuelas normales superiores, pues en su dinámica profesional siempre intervienen y toman decisiones frente a situaciones de la vida de los infantes. En este contexto, las preguntas: ¿para qué ser maestro?, ¿cómo ser maestro?, ¿cómo poder gobernarse o dominar la voluntad frente a acciones en las que se sabe hay una afectación?, constituyen interrogantes que constantemente sirven para problematizar la práctica pedagógica.

El testimonio que voy a referir, me permite ejemplificar una forma del

conocimiento de sí mismo que se practica en la institución educativa:

Mi proyecto institucional fue la recuperación de valores en los niños y a mí lo que me interesa sobre todo es el castigo físico y psicológico. Al trabajar en esto se ve la necesidad de integración de todo y la sinceridad del niño cuando llega a uno en base a eso yo sí hago la parte académica. Sí la recuperación de valores porque un niño maltratado es un niño muy negativo, que *no se quiere a sí mismo, no se valora a sí mismo*, entonces yo me dije voy a comenzar con *la recuperación de valores*, tratarlos bien como personas, porque son personitas, que como son pequeñitos, la gente los ignora. Lo chévere es que la escuela también estaba vinculada en cuanto a este proyecto, entonces encajó con el mío, yo lo había pensado hacía rato [...]. Y en base a eso de la recuperación de valores para lograr que el niño llegue al maestro y el maestro al niño, pero que el niño respete al maestro, pero que tampoco que se someta a lo que uno le mande o le ordene, yo pienso que sí uno como adulto no se da mucho menos los niños que reciben mucha agresión (Parra, 1994: 62, cursivas mías).

En este testimonio, como podemos observar, se habla acerca del querer volcado sobre sí y de la valoración de sí, cuya ausencia –según el relato– será llenada a través de la recuperación de los valores. Entonces, aquí podemos ver que el asunto del querer a sí mismo o de valorarse se vincula con la recuperación de valores, en el marco de las relaciones de subordinación maestro-alumno.

Respecto a la preocupación por la autovaloración, se encuentran en el país un conjunto de experiencias que nos muestran los distintos intentos por educar a los niños y jóvenes

para que realmente se estimen. Experiencias a las que llamaremos *prácticas relativas a las relaciones consigo mismo*, y que han construido un andamiaje técnico y han generado a partir de éste un saber, cuyos efectos sobre el cuerpo niño abren una serie de posibilidades de conocimiento de sí mismo.

Estas acciones las encontramos en las prácticas pedagógicas de algunos maestros, en las recomendaciones de las orientadoras escolares, en las intervenciones de las psicólogas educativas, retiros espirituales, convivencias escolares y en las prescripciones y manuales sobre la enseñanza de los valores.

Las actividades que se realizan en la escuela respecto a la autoestima, aportan al problema de querer a sí mismo. Estas actividades producen efectos particulares, sobre todo de tipo emocional, pues por lo general suscitan sentimientos de aceptación o de rechazo. La cuestión dual que por lo general introducen estas actividades, contiene una amplia discusión teórica, porque sus posibilidades sólo se sitúan en las técnicas y en los refuerzos para superar el sentimiento adverso, y se deja de lado un análisis cuidadoso acerca de los hechos que han configurado dicho sentimiento sobre sí.

El espacio que se configura olvida además que la vida de los individuos, por lo general, es potenciada gracias al contacto esencial de la persona consigo misma, al establecimiento de relaciones con otras personas y con un medio ambiente rico culturalmente, y además con la opción de vivir experiencias creadoras y gratificantes. Las complejas problemáticas derivadas del análisis de las construc-





Los hermanos Marín | BOGOTÁ | 1976
FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

ciones afectivas no pueden ser tratadas con dinámicas duales, parece que éstas no logran transformar los enunciados afectivos en algo útil para la vida.

EL CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO, CUIDADO DE SÍ MISMO

Foucault, en el recorrido que hace desde la época de los griegos hasta los tiempos del cristianismo, nos señala la diferencia entre los preceptos “ocuparse de uno mismo” y “conocerse a sí mismo”. Según este filósofo, la ocupación de sí configura prácticas particulares diferentes a las producidas cuando emerge el cuidado de sí, hacia finales de la Antigüedad. Cuando en la época del cristianismo aparece el asunto de conocerse a sí mismo, aparecen otras prácticas distintas a las anteriores. Entonces, ocuparse de uno mismo es distinto de conocerse a sí mismo: estos dos preceptos no producen las mismas consecuencias sobre los individuos. El conocerse a sí mismo implica, aunque sea paradójico, renunciar a sí mismo, mientras que ocuparse de sí mismo es preocuparse por el cuidado de sí, el cuidado de la propia alma.

En relación con estos preceptos, Foucault muestra que en la Antigüedad, siglos antes de Cristo, se desarrolló un conjunto de técnicas que se ocupaban de reflexiones sobre los modos de vida, las regulaciones de la conducta de los individuos y la fijación sobre uno mismo de fines y medios. Este conjunto de técnicas se derivó en los griegos de la preocupación de sí, y fue objeto de estudio de la filosofía. Estas técnicas, de acuerdo con el planteamiento de Foucault, se van a incrustar siglos más tarde en

las instituciones pedagógicas y religiosas.

En la época del cristianismo, el *conócete a ti mismo* genera una serie de técnicas en las cuales el yo debe estar en permanente examen de sus pecados y sus imperfecciones. Aquí el yo necesita de una aprobación externa, la cual conlleva su propia renuncia. Paradoja, pues por una parte, el yo debe examinarse permanentemente acerca de qué es él, y por otra, debe renunciar a lo que ha descubierto acerca de su yo, para poder responder a las prescripciones morales establecidas. Aquí el procedimiento es claro: por un lado está el examen y, por el otro, la confesión. Se trata entonces de reconocer primero el hecho, la falta, los antivalores, los defectos, las cualidades, lo bueno, lo malo, y luego exponerlo a otro o a otros para que señalen qué es correcto o incorrecto. Con ello, permanecemos atrapados por una mirada exterior.

El análisis que hace Foucault nos muestra que estos procedimientos hacen parte del control sobre el individuo. El individuo ejerce sobre sí su propia vigilancia, examinando sus fallas y confesándolas a otro. Estas técnicas suponen que en el yo hay algo secreto, algo oculto que debe ser verbalizado al maestro o al confesor.

La crítica que hace Foucault a los procedimientos que hacen parte de los dispositivos de control y vigilancia sobre el individuo, constituye una forma de abordar la normalización y regulación de la conducta. Otro planteamiento considera la constitución de la subjetividad desde la toma de conciencia; preguntas como ¿quiénes somos? y ¿qué es lo que permite comprender eso que somos?, constituyen interrogantes que parten del concepto de la *ocupación de sí*.

Según Foucault, estamos ante una hermenéutica del sí que ha configurado un campo teórico y un conjunto de prácticas relacionadas con la ocupación de sí, es decir, con el cuidado de sí mismo. Para Foucault “el cuidado de sí ha seguido una forma de actividad. No designa simplemente una actitud de la conciencia o una forma de atención dirigida sobre uno mismo, designa una ocupación regulada, una tarea con sus procedimientos y objetivos” (Foucault, 1999: 277). El ocuparse de sí mismo no constituye una simple preparación para la vida, se constituye en un modo de vida. Se trata de trabajarse, de intervenir sobre sí en el transcurso de toda la existencia, de hacerse uno mismo su propio objeto de aprecio. De ahí que sea importante incluir la idea de *retorno de sí*, la idea de todo un movimiento de la existencia, ya que es posible examinarse a uno mismo retrospectivamente.

Aquí la pedagogía es importante, la inclusión del cuidado de sí en sus prácticas implicaría:

- Introducir una función crítica. Esta función ha de permitir deshacerse de lo esquematizado, de lo generalizado, de las infundadas opiniones o creencias; se trata de “desaprender”, tarea esencial para el cultivo de sí.
- Introducir la función de disputa con uno mismo. Se trata de formar con valor, de formar con las herramientas que faciliten actuar a lo largo de toda la vida.
- Introducir una función de bienestar. Ésta implica un cultivo de sí, que permite cuidar, restablecer, mutilar o depurar, es decir, una función que permite establecer conjuntos de relaciones heterogéneas.

Claro está que no podemos olvidar que existen historias heterogéneas superpuestas, que existen acontecimientos cuyas afectaciones producen cambios de estados, que existen espacios multiformes y pluralidad de tiempos: historias, acontecimientos y espacios que se asemejan a un ovillo de lana. En esta madeja, ¿cómo el cuidado de sí es un asunto de preocupación? ¿Qué técnicas se dirigen a sus almas o a sus conductas para constituir su individualidad? En fin, se trata de reflexionar sobre nuestras verdades construidas, sobre las verdades que nos habitan: implica introducir una manera de preguntar y preguntarse sobre las relaciones que tenemos.

EL CUIDADO Y SUS MECANISMOS

¿Cuál o cuáles pueden ser los mecanismos teóricos que sirven para poder efectuar la crítica sobre uno mismo? En el proceso de formación de maestros, la introducción explícita de la subjetividad implica movilizar la voz propia que solo se comprende frente a otras voces. Se trata aquí de configurar un proceso en el que sea posible deconstruirse, reconstruirse y constituirse como sujeto. ¿Qué experiencias sobre el cuidado de sí mismo se pueden introducir en la escuela? Aquí mostraré las posibilidades que tendrían algunos mecanismos para abordar el cuidado de sí mismo.

LA BIOGRAFÍA-LA AUTOBIOGRAFÍA

Con este procedimiento se trata de configurar un espacio en el que el examen de la biografía sea posible. Según Dilthey, la “biografía es la unidad elemental del proceso vital que abarca la especie humana” (cit. Habermas,

1982: 158). Podemos decir que es un sistema que tiene como límite las vivencias del individuo, las cuales se articulan y se relacionan gracias a su sentido. Entonces, las relaciones vitales son las que le dan cuerpo a la biografía, éstas se establecen entre el yo y las cosas, entre el yo y el mundo. “Una relación vital fija por igual ciertos aspectos significativos de las cosas y de los hombres para un sujeto, como ciertos modos del comportamiento del sujeto en relación con su contexto” (cit. Habermas 1982, 158). La relación vital está determinada por la afectividad que orienta al mismo tiempo lo cognoscitivo y su acción. Un objeto sólo puede ser aprehendido teóricamente gracias a las valoraciones que se tienen en el marco de las relaciones vitales.

Dilthey dice al respecto:

No existe hombre o cosa que sea solamente objeto para mí y que no suponga alguna presión o alienación, el objeto de una aspiración o la fijación de la voluntad, alguna importancia, una exigencia para tomar en consideración, una proximidad interna o una resistencia, una distancia o una extrañeza. La relación vital, tanto si está limitada a un momento dado como si es duradera, hace de estos hombres y de estos objetos soportes de mi felicidad, hacen que extiendan mi existencia, acrecienten mi fuerza o bien delimiten en esta relación el espacio de mi existencia, ejerzan una presión sobre mí, disminuyan mi fuerza (cit. Habermas, 1982: 158).

El planteamiento de Dilthey se puede tomar como soporte para reconocer que son las relaciones vitales las que permiten que la realidad tenga para los individuos un sentido o una significatividad.

La biografía nos permite, entonces, reconocer que estamos atravesados por distintos poderes que adquieren formas heterogéneas; esto quiere decir que estamos constituidos por heterogeneidades. Entonces, al introducir la biografía como mecanismo del cuidado de sí mismo, se trata de introducir la posibilidad de reconocer al estudiante tanto en su especificidad histórica como geográfica.

Pero esta acción no es suficiente, quizá por influencia de Dilthey. De lo que se trata al usarla en la institución escolar, es de hacer uso de una acción hermenéutica, que exige la constante descomposición de la identidad, como también el perseverante perfeccionamiento de esa descomposición. Se trata de introducir momentos en los cuales los significados sean continuamente restablecidos, gracias a las interpretaciones de los retrocesos, de las fijaciones, de los comentarios, de los gestos. Claro está que los significados sólo se explican en un sistema de referencia cuya transformación únicamente es posible en un proceso de formación que permanentemente tiene en cuenta la biografía del individuo.

En las relaciones vitales individuales, el significado se adquiere del sentido general de la historia social, historia de la cual el sujeto retrospectivamente toma conciencia. De esta manera, todo significado específico está integrado en una relación de sentido que representa la unidad individual de un mundo centralizado en relación con el yo, y de una biografía cuya consistencia se sostiene por esa identidad.

Ahora bien, la reflexión de la biografía debe propiciarse desde un principio en medio de una relación recíproca con otros sujetos. Sólo nos

comprendemos a nosotros gracias al ámbito comunitario, en el que las objetivaciones del otro permiten verse a sí mismo. Aquí el asunto de las relaciones intersubjetivas adquiere relevancia.

Como ya se señaló, se trata de introducir un espacio en el que no sólo se examine la biografía, sino donde sea también posible incluir la autorreflexión como un modo particular de interpretación, en la cual es necesario hacer acopio de herramientas teóricas y técnicas que la faciliten. Se trata aquí de hacer de los interlocutores mediadores y analistas de su propio lenguaje. Aquí un punto de partida posible es el de la “fuerza de los bloqueos” que impide la comunicación y la expresión. Los actos del lenguaje cotidiano se constituyen en el objeto de análisis.

En resumen, con el uso de la biografía y la autobiografía se busca comprender cómo las experiencias sobre el cuidado de sí y el saber que dichas experiencias movilizan, son producidas por la circulación y el detenimiento en ciertos esquemas.

Escribir la propia biografía se constituye en un ejercicio que implica:

- Construir una historia-problema, a partir de interrogantes que afectan la existencia. Aquí se pueden buscar los detalles más singulares, es decir, aquellos acontecimientos que produjeron alguna afectación.
- Situar los espacios, los objetos, la lógica que los vincula y los hace latentes: la ventana, la guardilla, el espejo, el espacio exterior...
- Crear a partir de esas singularidades un escrito que sea a su vez singular.

- Dirigir la mirada sobre sí desde la propia escritura.
- Generar preguntas: nuevas construcciones interpretativas.
- Fusionar la escritura, la narración y el personaje escogido para elaborar la biografía.
- Intercambiar los escritos. Propiciar encuentros múltiples, establecer relaciones y relecturas que permitan el entretejido de trayectos, rupturas, discontinuidades.
- Confabular: exponerse a la mirada del otro, generar dinámicas de transformación y resistencia.
- En este proceso, el maestro se constituye en un mediador que propicia procesos de securización e intercambio.

LA CONVERSACIÓN

Por influencia de Gadamer, sería más pertinente —como él lo señala— decir que se trata de entrar en una conversación. Ésta destituye el orden de la didáctica: en medio de la conversación, una palabra conduce a otra, un tema puede desviar su curso, una pregunta puede dirigir hacia otro lado: lo que resulta de una conversación no se puede determinar de antemano. Los acuerdos y desacuerdos emergen en el acto mismo de conversar, su acierto o desacierto se presenta como un suceso en nosotros. Con la conversación se trata de introducir formas de expresar en las cuales “el lenguaje que discurre en ella lleva consigo su propia verdad, esto es, ‘desvela’ y deja aparecer algo que desde ese momento es” (Mardones, 1991: 289).

Para Gadamer, toda conversación es un acuerdo, forma parte de ésta

escuchar realmente al otro, implica además, dejar que se expresen sus puntos de vista, conduce también a ponerse en su lugar, en el sentido de intentar entender lo que dice. En la conversación, lo que cobra interés es la opinión y la comprensión. En el instante del conversar, lo adverso, y quizás lo extraño, puede ser aceptado o rechazado.

La conversación es un movimiento orientado por la relación pregunta-respuesta. Es una relación vital que se produce en medio del lenguaje y gracias al lenguaje. Allí, todo lo que sucede es interpretado por la “lingüística de la comprensión”.

Introducir este mecanismo en un proceso de formación de maestros, implica:

- Propiciar un espacio seguro que facilite la conversación.
- Movilizar estrategias que promuevan la intertextualidad, la indagación, la fabulación creadora y la paradoja, a partir del reconocimiento de la escucha y la interpelación, como condiciones de las relaciones inter-subjetivas.
- Organizar escritos, protocolos o textos que den cuenta de los movimientos y rupturas existentes en lo conversado.

LA ESCRITURA PERSONAL

Uno de los mecanismos que permite generar acciones sobre uno mismo es la escritura como un ejercicio personal. Pero esta práctica implica la lectura; no puede establecerse una disociación lectura-escritura: la una debe darse con la otra, se debe “templar la una mediante la otra [...]. Si escribir demasiado agota, el exceso de lectura dispersa” (Mardones, 1991: 294).

Implica vincular la escritura con la reflexión sobre sí, lo cual requiere hacer uso de una escritura que facilite recurrir a lo que se sabe. En el caso concreto de los procesos de formación de docentes, se trata de generar escritos que permitan relacionar principios de vida con principios de la pedagogía, y que a su vez, hagan visibles reglas, ejemplificaciones, discontinuidades o argumentaciones. Desde esta perspectiva, la escritura se constituye en un mecanismo que facilita la intervención pedagógica. El diario del trabajo de campo puede cumplir esta función, también lo puede hacer el cuaderno de notas.

El cuaderno de notas sólo adquiere valor en las circunstancias de su uso. Por lo general, es el individuo el que elige lo que anota, toma una frase, retiene lo que percibe útil de acuerdo con las condiciones en que se encuentre.

La escritura como ejercicio personal hecho por sí y para sí es un arte de la verdad inconexa o, más precisamente, una manera reflexiva de combinar la autoridad tradicional de la cosa ya dicha con la singularidad de la verdad que en ella se afirma y la particularidad de las circunstancias que al respecto determinan su uso (Mardones, 1991: 295).

En estos mecanismos, la escritura se constituye en un ejercicio de razón. La escritura de notas individuales puede introducirse como una práctica organizada sistemáticamente, se puede, además, partir de textos heterogéneos, introducir ejercicios de posibles vínculos, posibles combinaciones.

El papel de la escritura es establecer, con todo lo que la lectura ha propiciado, un cuerpo, pero dicho

cuerpo ha de comprenderse como el propio cuerpo de quien, al sintetizar o resumir sus lecturas, se las apropia y hace suya una verdad.

Para favorecer la escritura personal se podrán hacer las siguientes actividades:

- El estudiante puede escribir lo que quiere y escoger una forma de expresión.
- La forma de expresión adoptada debe presentarse en público. Aquí es importante que el texto sea leído ante el grupo de compañeros.
- El texto es enriquecido a través de incorporar las preguntas o puntos de vista emitidos por los compañeros y por el animador de la experiencia.
- El texto es reescrito para presentarlo nuevamente ante un público.
- El texto se puede enviar a impresión o a publicación.

LA CORRESPONDENCIA

Los textos que se escriben a otros pueden provenir de los cuadernos de notas. Las cartas o cualquier otro escrito de este tipo dan lugar a un ejercicio de escritura personal. Con esta modalidad de escritura, uno se expone ante otro que lee lo que se escribe. “La carta que se envía actúa, mediante el gesto mismo de la escritura, sobre quien la remite, así como también mediante la lectura y la relectura, sobre aquél que la recibe” (Mardones, 1991: 297). La correspondencia instala la posibilidad de una escritura para el uno, una lectura para el otro y viceversa.

La correspondencia trae la presencia del escritor ante aquel otro a quien



Hippies. Concierto en las afueras de Bogotá | BOGOTÁ, 1970

FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

se dirige: presencia inmediata y, por qué no decirlo, presencia presente, pues la correspondencia es un tipo de apertura de sí ante otro.

Aunque existen muchos tipos de correspondencia, una importante es la que tiene como punto de partida relatos de sí mismo en relación consigo mismo. Recordemos que antaño, cuando se enviaba una carta personal, ésta iniciaba “deseándole que esté bien de salud” o “espero que esté bien de salud”. Como podemos observar, este saludo se inscribe en la idea de *bienestar*, de *cuidado*.

La carta personal es una manera de mostrarse en el transcurrir de la vida cotidiana, enfatizando hechos, modos de ser, modos de pensar. Este tipo de correspondencia articula la práctica epistolar con un reconocimiento de sí. En esta conjunción, se conversa sobre sí mismo en una apertura hacia el otro: el otro que lee sobre lo que me ocurre a mí. Pero, ¿todo se escribe? No. Se escribe sobre lo que afecta. “En el caso del relato epistolar de

sí mismo, se trata de hacer coincidir la mirada del otro y la que uno dirige sobre sí cuando mide sus acciones cotidianas de acuerdo con las reglas de una técnica de vida” (Mardones, 1991: 305).

La carta personal permite establecer formas de relación a partir de un modo de reflexividad sobre sí que introduce al otro en esas reflexividades, en esas formas de racionalidad, en esos efectos de un conocimiento subjetivo. Aquí nos sirve de ejemplo *El país errado. Diario de una experiencia pedagógica*, de Mario Lodi (1973), profesor de una escuela rural en Italia, quien escribe a una colega sus reflexiones acerca de su acción educativa.

Se pueden propiciar en las escuelas normales estrategias de correspondencia escolar como las siguientes:

- Los estudiantes de ciclo complementario pueden escribir sus experiencias pedagógicas, sus preguntas sobre la dinámica de la intervención.

- Crear formas de trabajo colaborativo que permitan dinamizar estrategias pedagógicas y contrastar metodologías o experiencias, a través de itinerarios formativos.
- Construir un medio para la circulación de la escritura. Para esto se pueden utilizar las plataformas tecnológicas y los *blogs*, para animar los procesos de creación de texto y la discusión como medios para fortalecer la correspondencia.

LA PROBLEMATIZACIÓN

Implica vincular una serie de hechos, prácticas e ideas, a través de problemas que permiten generar formas de análisis y visibilizar otras prácticas. Se trata de estudiar ¿cómo han podido interferir unos procesos con otros en la constitución de un dominio científico, de un dominio discursivo o de una práctica moral? Por influencia de Foucault, podemos decir que se trata de introducir ejercicios de pensamiento. Claro está que aquí es necesario precisar lo que distingue al pensamiento. Según este estudioso de la filosofía,

[...] lo que distingue al pensamiento es que es algo completamente diferente del conjunto de las representaciones que sustentan un comportamiento; no es otra cosa que el dominio de las actitudes que lo pueden determinar. El pensamiento no es lo que habita una conducta y le da sentido; es, más bien, lo que permite tomar distancia con relación a esta manera de hacer o de reaccionar; dársela como objeto de pensamiento e interrogarla sobre su sentido, sus condiciones y sus fines. El pensamiento es la libertad con respecto a lo que se hace, el movimiento



Hipie de la 60 con maxiruna | BOGOTÁ | 1968
FOTOGRAFÍA | JORGE SILVA

mediante el cual nos desprendemos de ello, lo constituimos como objeto y lo reflejamos como problema (Foucault, 1999: 359).

Una manera de viabilizar la problematización en los procesos de formación docente, es la inclusión de estrategias que propicien series heterogéneas. La inclusión de videos o textos en los que aparecen formas de afectación o problemas que animan la discusión, puede contribuir al intercambio de ideas frente a una situación, y a la creación de itinerarios que darían cuenta de las posibles relaciones intertextuales y propiciarían la generación de nuevas formas de pensar.

En síntesis, con la problematización es importante:

- Formular una pregunta.
- Identificar y usar conceptos.

- Desplazar la mirada hacia otros puntos de vista.
- Construir el problema.
- Escriturar los itinerarios posibles del problema.
- Criticar y transformar las formas habituales de resolverlo.

A MANERA DE CIERRE

Quizá situar a la escuela como una institución perteneciente a la sociedad disciplinar es importante en la medida en que permite reconocer la génesis de la cual parte. No podemos olvidar que, según Foucault, la sociedad disciplinar se configura a finales del siglo XVII y principios del XIX en el contexto del desarrollo industrial y agrícola. Esta sociedad se caracteriza por establecer un modo específico de poder que opera a través de los mecanismos de la vigilancia jerárquica, el examen y la sanción, que configuran una disciplina como “una anatomía política del detalle” (Foucault, 1990: 143), la cual va a garantizar la constitución de un sujeto clasificado, organizado y sancionado.

El análisis de la sociedad disciplinar nos sirve para examinar los mecanismos que permitieron la constitución de un tipo de sujeto a la manera de Foucault, un sujeto dócil. Sin embargo, si aceptamos que actualmente estamos inscritos en la sociedad del control, es posible que la escuela se haya transformado. Asumir que sólo es disciplinar, quizá sea un contrasentido frente a una visión de trayectos y modificaciones históricas.

Si introducimos los mecanismos presentados en este artículo, estaremos creando prácticas del cuidado de sí y quizá con éstas, nos estaremos instalando en la posibilidad de recuperar

al sujeto para sí, y en esa medida, iremos constituyéndonos una ética y una estética. De esta forma, la biografía y la autobiografía, la conversación, la escritura personal, la correspondencia y la problematización son ejercicios que facilitan a los futuros maestros la construcción de unas maneras específicas de mirarse, las cuales transforman su propia vida y su acción. Dicho en otros términos, vamos creando un modo de vida y una forma de ser en los cuales las relaciones vitales se fortalecen, asunto fundamental para la formación de maestros.

En cada uno de los mecanismos es importante jugar con la metáfora del cuidado de sí. En este contexto, se puede tener en cuenta cada detalle, el silencio, las interpretaciones, la hora de inicio y la hora de terminación de las sesiones; todo esto tiene una importancia capital. Para cada mecanismo son fundamentales, además, las relaciones de mutualidad.

En los espacios dedicados al cuidado de sí, es importante dejar que las cosas se vayan configurando gracias al reconocimiento que allí se produce. El maestro y los demás compañeros son personas que poco a poco sabrán escuchar y entender. Entender implica saber que siempre hay alguien que puede ayudar y fortalecer, que siempre hay alguien que puede ponerse en el lugar del otro y ofrecer una mirada, o un vínculo que hasta ese momento no se había establecido.

¿Cómo operativizar esta complejidad? En primer lugar, el maestro debe realizar su intervención sin reforzar patrones o esquemas. Por lo general, la intervención debe apuntar a ofrecer otra perspectiva que permita que la situación se salga del lugar habitual de tratamiento. Es necesario, además, ser cauto, saber cuándo y cómo intervenir.

Las experiencias aquí señaladas fueron implementadas con profesores y con estudiantes del ciclo complementario de algunas escuelas normales del país. Éstas fueron importantes en la formulación de este artículo;

en el país existen 137 escuelas normales ubicadas por todo el territorio nacional. Estas experiencias se pueden realizar con cualquier grupo de profesores o maestros en formación.



NOTA

¹ Para ampliar esta temática, véase la siguiente bibliografía: Castoriadis (2003a, 2003b y 2004), Cruz (1996), Díaz y González (2005), Foucault (1994, 1995, 1997, 2002), Rojas (2002) y Touraine (2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTORIADIS, Cornelius, 2003a, *La institución imaginaria de la sociedad, Vol 1. Marxismo y teoría revolucionaria*, Buenos Aires, Tusquets.
- _____, 2003b, *La institución imaginaria de la sociedad. Vol 2. El imaginario social y la institución*, Buenos Aires, Tusquets.
- _____, 2004, *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*, México, Fondo de Cultura Económica.
- CRUZ, Manuel (comp.), 1996, *Tiempo de subjetividad*, Barcelona, Paidós.
- DELGADO, Manuel, 2009, "La no ciudad como ciudad absoluta", disponible en: <http://www.quelcom.org/wp-content/uploads/2009/10/la_no_ciudad_como_ciudad_absoluta_manuel_delgado>, consultado el 18 de abril de 2011.
- DÍAZ, Álvaro y Fernando González, 2005, "Subjetividad: una perspectiva histórica cultural. Conversación con el psicólogo cubano", en: *Universitas Psychologica*, No. 4, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, pp. 373-383.
- DELEUZE, Gilles, 1987, *La imagen-tiempo. Estudios sobre cine 2*, Barcelona, Paidós.
- _____, 1996, *Conversaciones*, Valencia, Pretextos.
- FERRATER, José, 1981, *Diccionario abreviado de filosofía*, Barcelona, Ariel.
- FOUCAULT, Michel, 1990, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI.
- _____, 1994a, *Dits et écrits*, París, Gallimard.
- _____, 1994b, *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, La Piqueta.
- _____, 1996, *Tecnologías del yo y textos afines*, Barcelona, Paidós.
- _____, 1997, *Historia de la sexualidad 3. La inquietud de sí*, México, Siglo XXI.
- _____, 1999, *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Paidós.
- HABERMAS, Jürgen, 1982, *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus.
- LODI, Mario, 1973, *El país errado. Diario de una experiencia pedagógica*, Barcelona, Laia.
- LUHMANN, Niklas, 1998, *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*, Barcelona, Anthropos.
- MARDONES, José, 1991, *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*, Barcelona, Anthropos.
- PARRA, Rodrigo et ál., 1994, *La escuela vacía*, Bogotá, Tercer Mundo.
- RITTER, Joaquín, 1986, *La subjetividad: seis ensayos*, Barcelona, Alfa.
- ROJAS, Sergio, 2002, *Materiales para una historia de la subjetividad*, Santiago de Chile, La Blanca Montaña.
- TOURAINÉ, Alain, 2000, *¿Podremos vivir juntos?*, Bogotá, Fondo de Cultura Económica.



Jorge Silva el fotógrafo | BOGOTÁ | 1970 ca.