

Lautaro Steimbregger

Pensar la docencia en  
términos de *figuras*





## Pensar la docencia en términos de *figuras*

Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-UNCo, FaCE, UNCo

lautarosteimbregger@gmail.com

Palabras clave:  
figura, docencia,  
educación

### Resumen

Proponemos una reflexión sobre los usos y los sentidos que se le han dado a la noción de *figura* en diferentes producciones científicas de los últimos años, inscriptas en el campo de los estudios sobre educación, más específicamente cuando dicha noción se acuña para distinguir y objetivar modos de ser docente. Los interrogantes que direccionan nuestro camino son: ¿qué lugar viene a ocupar esta noción en estas producciones?, ¿qué sentidos se le otorga? y ¿qué alcances puede tener este término para dar cuenta de las vicisitudes del oficio docente?

Iniciamos el artículo explorando la etimología y algunas derivas semánticas de la palabra *figura*, para dotarla de primeros rasgos y características. Luego analizamos cómo la noción de figura ingresa en los estudios sobre educación y qué alcances tiene. Expresiones como «figura de maestro» o «figura de autoridad» vienen a dar cuenta de cómo es tal o cual docente, a los ojos de las personas entrevistadas. Estas figuras se circunscriben o toman forma a partir de rasgos singulares que les son atribuidos y que los distinguen de otras figuras posibles. Sobre el final del artículo, avanzamos hacia una conceptualización de lo que denominamos *figuras docentes*, con lo cual nos referimos a la forma en que una persona asume la tarea de

133»

Pensar la docencia en términos de *figuras*

*Thinking teaching in terms of figures*

Páginas 131 a 150 en *El cardo* N° 15, 2019 | ISSN: 1514-7347 / e-ISSN: 1851-1562

«134

enseñar en un contexto determinado, es decir, a los modos de ser y estar docente. Son figuras que cuentan con un *plus* muchas veces difícil de precisar y apalabrar, pero que suele ser del orden del gesto, que les otorga un carácter diferencial. Se trata de docentes que no pasan desapercibidos, que dejan huellas en sus estudiantes; que logran habitar el aquí y ahora de las clases con presencia plena.

Keywords:  
figure, teaching,  
education

### **Thinking teaching in terms of figures**

#### **Abstract**

We propose a reflection on the uses and meanings that have been given to the notion of «figure», in different scientific productions of the last years, enrolled in the field of education studies, more specifically when this notion is used to distinguish and objectify ways of being a teacher. The questions that direct our path are: what place comes to occupy this notion in these productions? what senses are given there? and, what can reach this term to account for the vicissitudes of the teaching profession?

We begin the article by exploring the etymology and some semantic derives of the word «figure», to give it first features and characteristics. Then we analyze how the notion of figure enters the studies on education and what scope it has. Expressions such as «figure of teacher» or «figure of authority», come to give an account of how one or another teacher is, by the look of the people interviewed. These figures are circumscribed or take shape from singular features that are attributed to them, and that distinguish them from other possible figures. About

the end of the article, we move towards a conceptualization of what we call «teaching figures», with which we refer to the way in which a person assumes the task of teaching in a specific context, that is, to the ways of being a teacher. They are figures that have a plus, often difficult to specify and say but which is usually of the order of the gesture, which gives them a differential character. These are teachers who do not go unnoticed, who leave traces in their students; that manage to inhabit the present of the classes with full presence.

«136

Resulta llamativo que en los últimos años diversxs autorxs<sup>1</sup> abocadxs a pensar los asuntos educativos vengan optando por hablar de *figuras* a la hora de referirse a las formas que puede adoptar el quehacer docente en las instituciones educativas. Si emprendemos una exploración bibliográfica no exhaustiva, observaremos que se habla de «figuras históricas de la profesión académica» (Carli, 2016), «figuras del amor» —en clave pedagógica— (Frigerio y Diker, 2010; Frigerio, 2010), «figuras de maestros» (Duschatzky, 2008; Rodríguez Morena y Arbelo Hernández, 2015) y «figuras de autoridad» (Aleu, 2008; Dogliotti, 2010; Rosales, 2013; Pierella, 2014). La repetida aparición de esta palabra en investigaciones y ensayos sobre educación nos genera algunas preguntas: ¿qué lugar viene a ocupar esta noción en las producciones académicas de este tiempo?, ¿qué sentidos le otorgan lxs diferentes autorxs? y ¿qué alcances puede tener este término para dar cuenta de las vicisitudes del oficio docente?

Tomaremos en cuenta las contribuciones de estos trabajos, sus convergencias y divergencias, y los aportes de autorxs provenientes de otros campos disciplinares, para reflexionar sobre los usos y sentidos que tiene y puede tener la noción de *figura* en el terreno de los estudios

en educación y, a la vez, contribuir en otorgarle densidad conceptual, para que nos sirva de herramienta a la hora de pensar el oficio docente en situación. Para avanzar en este sentido y responder los interrogantes planteados, primero exploraremos el origen y algunas derivaciones semánticas de la palabra *figura*; luego, indagaremos en los usos que se le ha dado a este término en el campo educativo, particularmente cuando se refiere a los modos de ejercer la docencia; y, por último, avanzaremos en dirección de una conceptualización de lo que denominamos *figuras docentes*.

## 1. Figura

Haciendo un breve rastreo etimológico, vemos que la palabra latina *figūra* significa: configuración, estructura, forma, manera de ser; al tiempo que deriva del verbo *figĕre*: modelar, amasar, formar, inventar, representar, copiar o simular una realidad (Corominas, 1987: 272 y 273). En otra fuente encontramos que se trata de una «imagen que es producto de un modelado, efigie, forma» (Anders, 2019). En la lengua española, el término *figura* ha recibido numerosas y

variadas acepciones; según el Diccionario de la Real Academia Española (2018), algunas de ellas son:

- Forma exterior de alguien o de algo.
- Disposición del cuerpo de una persona, especialmente si es buena.
- Cosa que representa o significa otra.
- Persona que destaca en una determinada actividad.
- Función que alguien desempeña.
- Personaje de ficción.
- Actor que representa un papel teatral.
- Movimiento o cambio de postura de un deportista o de un bailarín en acción.

Por otra parte, en la lengua alemana la palabra *gestalt*, que suele traducirse como forma, figura o configuración, encuentra un íntimo parentesco con la palabra *gestik*, es decir, gesto o ademán. De este modo, podemos visualizar una amplia constelación de términos y sentidos que se vinculan de forma directa con *figura* y que pueden ayudarnos a darle espesor semántico.

Habiendo hecho mención de la palabra alemana *gestalt*, no podemos dejar pasar algunas de las

contribuciones de la corriente psicológica que se inscribe bajo este nombre<sup>2</sup>. Desde esta perspectiva, el verbo *gestalten* (que se traduce como «dar forma» o «configurar»), entendido como una actividad perceptual, tiene una fuerte connotación en lo que a procesos psicológicos respecta: «Darle forma a un objeto equivale a darle sentido, a hacerlo propio y permitirle mostrarse de manera inconfundible a la conciencia, y con ello facultar la posibilidad de desarrollar estados imaginativos» (Oviedo, 2004: 93). Percepción, sentido e imaginación van de la mano. Uno de los principios más conocidos de la Psicología de la Gestalt es el de la relación figura-fondo, según el cual «todo objeto sensible existe en relación con un cierto fondo» (Guillaume, 1964; en Oviedo, 2004: 95). Se trata de una cuestión de contraste, de la organización tanto interna como externa de las formas. Mientras la figura se caracteriza por poseer contornos que le dan una forma mayormente definida, aun cuando admite movimientos y variaciones; el fondo carece de contornos y tiene un carácter mayormente indefinido y homogéneo. Lo que nos resulta de gran impor-

«138 tancia para el propósito de este trabajo es que la relación figura-fondo es dialéctica: no hay figura sin fondo, y viceversa.

Hasta aquí, según las acepciones arriba expuestas, la noción de figura aparece ubicada sobre todo en el terreno de lo visible: puede ser una imagen fija, una imagen en movimiento, una representación escultórica o pictórica, un personaje o un actor, una persona destacada o un movimiento de danza, pero en todos los casos hay una materialidad posible de ser capturada con el sentido de la vista. No obstante, Barthes (2014) traslada esta noción al campo del discurso y le imprime otros rasgos. En su obra *Fragmentos de un discurso amoroso* se propone retratar la estructura del discurso amoroso a partir de la identificación de retazos o fragmentos de discurso, lo que él optará por llamar *figuras*, pero en seguida alerta:

La palabra no debe entenderse en sentido retórico, sino más bien en su sentido gimnástico o coreográfico; en suma, en el sentido griego: σχῆμα no es el «esquema»; es, de una manera mucho más viva, el gesto del cuerpo

sorprendido en acción, y no contemplado en reposo. (...) La figura es el enamorado haciendo su trabajo. (Barthes, 2014: 17 y 18)

Aquí el autor recupera el sentido del movimiento que está presente en las figuras de los cuerpos danzantes o gimnásticos, esos gestos que denotan una acción llevada a cabo por un sujeto, para hablar de aquellos «retazos de discurso» o «arrebatos de lenguaje» que componen un único discurso —en este caso, referido al amor—. Además, estas figuras remiten a una acción que se expresa en gerundio: un sujeto «haciendo su trabajo»; un sujeto actuando, diciendo, gesticulando.

Otra pista que arroja Barthes para conceptualizar estos tipos de figuras tiene que ver con la posibilidad de que sean reconocidas:

Las figuras se recortan según pueda reconocerse, en el discurso que fluye, algo que ha sido leído, escuchado, experimentado. La figura está circunscrita (como un signo) y es memorable (como una imagen o un cuento). Una figura se funda si al menos alguien puede



decir: «*¡Qué cierto es! Reconozco esta escena de lenguaje*». (Barthes, 2014: 18; las cursivas pertenecen al original)

La figura ofrece una circunscripción, en eso consiste el recorte, pero también una conexión con lo vivido de forma singular, con la memoria y la propia historia, con la experiencia de quien reconoce esa figura como algo genuino. Esa impresión, esa certeza, es lo que hace que la figura no se disuelva en la mera abstracción y pueda representar experiencias diversas. Barthes concibe el discurso como una Tópica, donde las figuras son un lugar (*topos*) dentro de esta; y a su vez, toda Tópica es un poco vacía: «a medias codificada y a medias proyectiva» (Barthes, 2014: 19). Por ello, tanto la Tópica como la figura tienen que poder admitir pequeñas variaciones para alojar en su interior experiencias singulares.

## 2. Figuras de la docencia

Ahora bien, ¿qué usos se le ha dado a esta noción en el campo de los estudios en educación? Si bien los usos varían de acuerdo a los intereses y los enfoques de lxs

autorxs, nos centraremos aquí en aquellos trabajos cuya noción de figura remite a personas que ejercen de docentes<sup>3</sup> en un marco institucional determinado. Particularmente los desarrollos de Duschatzky (2008), Rodríguez Morena y Arbelo Hernández (2015), Aleu (2008), Dogliotti (2010) y Pierella (2014) van en este sentido. A continuación, tomaremos algunos aportes de estos trabajos, sumado a lo desarrollado en el apartado anterior, para nutrir el campo semántico de la noción de figura en el contexto de la enseñanza.

En principio, cabe destacar que las obras mencionadas hablan de figuras, en plural, con el fin de identificar y desplegar distintos modos de ser y estar docente<sup>4</sup> en situaciones educativas singulares. Cada uno de estos modos se circunscriben a partir de una serie de rasgos y características que se les atribuyen como propias y desde los cuales toman distancia de otros modos. Podemos leer esta operación analítica, recurrente en las investigaciones educativas, a partir de la relación entre Tópica y *topos* que establece Barthes, donde la Tópica sería el tema o fenómeno estudiado (en nuestro caso, la docencia) y los *topos* las diferentes variaciones formales —o sea, las *figu-*

«140 *ras*— que admite dicho fenómeno (en nuestro caso, los distintos modos de ser y estar docente). A la vez, el lugar que delimitan y codifican parcialmente estas figuras debe poder alojar experiencias diversas, vividas en carne propia o como testigos, pero que sean reconocidas como genuinas por unx o varixs sujetos.

Por otra parte, los trabajos que son producto de investigaciones empíricas (Carli, 2016; Duschatzky, 2008; Aleu, 2008; Rosales, 2013; y Pierella, 2014) no contemplan el uso de la observación como método para la recolección de datos. El material empírico sobre el que trabajan es de orden discursivo, tanto oral como escrito: las voces de las personas entrevistadas, documentos históricos y otras producciones académicas. Sin embargo, no por ello la cuestión visual o estética queda por fuera de sus análisis, pues las figuras (de la profesión académica, de maestrxs o de autoridad) son construidas a partir de las experiencias y los testimonios de otras personas que sí refieren a estos aspectos. Según Pierella (2014), las experiencias que se narran en una entrevista obedecen más a un acto de discurso que a una vivencia previa a este; es en el discurso mismo donde toma presencia la per-

sona y la situación de las cuales se habla. Por su parte, Duschatzky (2008) afirma que lo importante a la hora de dar cuenta de lo que ella denomina «figuras de maestros» no es el sujeto de lxs entrevistadxs sino lo que dicen, lo que elaboran como relato. Entonces, si bien estas figuras emergen en un acto de discurso, no por ello dejan de representar una imagen —más o menos fiel— de aquella persona de la cual se habla; y aún más, podemos afirmar que estas figuras son una imagen que la persona entrevistada se construye para sí de tal o cual docente. Imagen que integra, tanto el dato exterior, es decir, los hechos percibidos, como la imaginación de quien percibe<sup>5</sup>.

Otro dato importante para señalar es que las *figuras docentes* que aparecen en estas investigaciones refieren a personas singulares que ejercen el oficio docente y que lxs entrevistadxs ven de manera particular. Se trata de docentes que se destacan, por sobre muchxs otrxs, en lo respecta al modo asumir la tarea de enseñar, en lo que respecta a tomar posición en la relación pedagógica. Estas figuras no pasan desapercibidas, y más aún, no pasan sin dejar huellas. A su vez, estas huellas suelen ser valoradas de

forma positiva, posicionando a estxs docentes como maestrxs<sup>6</sup>, referentes o autoridades a los ojos de lxs entrevistadxs. En términos de relación pedagógica (docente-estudiante, maestrx-discipulx), la existencia de figuras resalta la noción de encuentro, sobre la de desencuentro, tal como señala Duschatzky (2008: 17).

Pero ¿de dónde proviene este carácter diferencial de algunxs docentes? Y aquí, lo curioso es que lxs entrevistadxs no destacan grandes proezas educativas, ni actos heroicos por parte de sus *figuras docentes*, y mucho menos prácticas sedimentadas o métodos innovadores; por el contrario, muchas veces se trata de pequeños gestos —o gestualidades mínimas, al decir de Skliar (2011)—, que incluso resultan difíciles de asir y ponerlos en palabra. Duschatzky (2008: 49), al hablar de «encuentros educativos», lo dice así: «Pueden darse en la escuela o fuera de ella, con “alguien” que provoque un “algo más”, un exceso, un gesto suplementario. (...) Existe un “casi nada”, un “no sé qué”, que desencadena la *diferencia*» (las cursivas pertenecen al original). A su vez, estos gestos no son susceptibles de ser anticipados y mucho menos planificados: simplemente acontecen en situación.

La expresión *figura de autoridad*<sup>7</sup> aparece con llamativa insistencia en los trabajos dedicados al estudio de este fenómeno en el campo educativo (Aleu, 2008; Dogliotti, 2010; Rosales, 2013; Pierella, 2014; entre otros). Al parecer, hay algo en la noción de autoridad que no se deja atrapar con facilidad o que presta a la confusión por las variadas formas que la misma puede asumir. Esto es algo que ya alertaba Arendt en su ensayo *¿Qué es la autoridad?*, al diagnosticar su crisis: «En vista de que no podemos ya apoyarnos en experiencias auténtica e indiscutiblemente comunes a todos, la propia palabra está ensombrecida por la controversia y la confusión» (Arendt, 1996: 101); y en otra ocasión añade: «en el momento en que empezamos a hablar y pensar sobre autoridad (...) es como si quedáramos atrapados en un embrollo de abstracciones, metáforas y figuras en las que todo se puede tomar por otra cosa o confundir con ella» (Arendt, 1996: 147 y 148). De ahí el interés de la filósofa alemana por resituar y resignificar este concepto en el campo político. Lxs autorxs ubicados en el campo educativo también se ocupan de conceptualizar un tipo de autoridad que trascienda algunos lugares

«142 comunes que la ligan al temido autoritarismo o a la sombría relación mando-obediencia.

Si bien, como vemos, son numerosos los trabajos que acuñan la palabra *figura* para pensar y desentrañar problemáticas propias del campo educativo, son escasos los que dedican unos párrafos para detallar y precisar esta noción. En su investigación sobre la autoridad en la universidad, Pierella (2014) retoma los aportes de Barthes —que desarrollamos más arriba— para avanzar en este sentido y argumenta del siguiente modo su opción por hablar en términos de *figuras de autoridad*:

(...) la noción de figura permite objetivar una categoría que, debido a su polisemia y a la imposibilidad de pensarla por fuera de una relación social, no puede considerarse de modo abstracto ni atendiendo solo a dimensiones estructurales, organizacionales y normativas. (Pierella, 2014: 20)

Duschatzky (2008), por su parte, destaca primero el sentido coreográfico de las figuras —al igual que Barthes—, en tanto movimientos de un cuerpo danzante, y luego amplía:

Son una construcción poética-filosófica que capta de una manera mucho más viva el gesto y el hacer. Hablar de figuras de maestros es encontrar el modo de hablar de un movimiento y de los efectos de un conjunto de operaciones. Operaciones que dan cuenta de modos de existencia, modos de ser, que implican y explican dichas figuras. Lejos de las definiciones, estas van acompañadas de argumentos, de relatos de pequeños dramas, historias. (Duschatzky, 2008: 18)

La autora pone el acento en el gesto, el hacer, el movimiento, las operaciones y sus efectos, a partir de los cuales se configuran modos de ser maestrx. Aquí, la opción por hablar de figuras remite al propósito de capturar, a modo de instantánea, esos movimientos, sutiles y no tan sutiles.

Por último, parece haber un factor de época que incita a que en los últimos años se hable de figuras en pos de objetivar modos de ser y estar de lxs docentes en las instituciones educativas. Esto tiene que ver con ciertas vibraciones, aceleraciones y trasformaciones que se vienen dando desde el siglo pasa-

do que repercuten en todas las esferas de la vida en sociedad, trastocando las experiencias de los sujetos con el mundo. Asistimos a un tiempo histórico signado por el agotamiento del Estado-nación (Lewkowicz, 2013) y el declive de las instituciones (Dubet, 2006) en general, instancias que otrora salvaguardaban determinadas prácticas, conductas, rituales e incluso maneras de pensar, hablar, sentir y relacionarnos, y que hoy son vistas con mirada sospechosa, cuando no condenadas a su abolición. Lo que se haya debilitado es el poder ordenador, orientador y aglutinante de las instituciones, produciendo que el peso del oficio —en este caso, la enseñanza— recaiga sobre los hombros de las personas que tienen que afrontarlo. En palabras de Dubet:

La decadencia del programa institucional puso a todos los actores frente a los gajes de su personalidad y de sus motivaciones en la medida en que deben realizar directamente, consigo mismos, con lo que son, ese trabajo, antes propio de la institución, la cual les dictaba su rol, su vocación y su legitimidad. (Dubet, 2006: 374)

Por supuesto que esto tiene que ver también con la mentada crisis de autoridad, esa experiencia que los docentes vivimos con mayor o menor grado de malestar o confusión en todos los rincones del ámbito educativo. En línea con esto, Martuccelli (2009: 105) asevera que «la autoridad en el ámbito escolar ya no reposa más en el “sistema” o en la “institución”, sino que tiene que ser producida apoyándose en las propias capacidades individuales». Los docentes tenemos que valerlos de nuestros propios recursos para producir situaciones educativas donde prevalezca el encuentro antes que el desencuentro con las nuevas generaciones.

«Ser docente en el siglo XXI es ser una figura que se moviliza entre vestigios del pasado y asincronías de un presente inmediato, complejo, dinámico y vertiginoso», sostienen Rodríguez Morena y Arbelo Hernández (2015: 109), resaltando el desafío que esto implica. En este contexto, la noción de figura viene aportar esa flexibilidad y movimiento necesarios para sortear escollos y afrontar los avatares epocales en pos de sostener y reactualizar día a día el sentido de la tarea de enseñar. Sobre el final de su ensayo, las autoras exponen a modo de síntesis lo siguiente:

«144

Ser docente, hoy, implica una forma particular de estar en el mundo, forma que adopta la noción de figura, puesto que allí radica el obrar, la posibilidad, el movimiento, y una búsqueda de ser permanente retrospectiva y prospectiva, que requiere de valentía para resignificar nuestras prácticas y de esfuerzo para recuperar el sentido de enseñar y aprender. (Rodríguez Morena y Arbelo Hernández, 2015: 127)

### 3. Hacia una conceptualización de las *figuras docentes*

Valiéndonos de lo desarrollado hasta aquí, sostenemos que las figuras remiten a una imagen —en su sentido más amplio, considerando tanto lo visual como lo discursivo—, con forma más o menos acabada o nítida, cuyo contorno la distingue de un fondo, mayormente homogéneo. Al trasladar esta noción al terreno de lo humano, la figura se nos presenta como una silueta sin un contenido definido, sin rostro, anónima en principio; un contorno con determinados atributos, que puede ser llenado con experiencias personales que sean reconocibles

y se ajusten a dicha forma. A su vez, el sentido gimnástico o coreográfico de esta palabra le permite incluir dentro de sí el movimiento: gestos y acciones de un cuerpo. Desde esta perspectiva, las figuras serían una suerte de siluetas en movimiento. Por otra parte, la dialéctica figura-fondo nos insta a no desatender el fondo —o trasfondo— que le da sentido; en otras palabras, las figuras sólo son discernibles en el marco de un tiempo y un espacio determinados, y por ello no podemos pensarlas por fuera de la situación y el contexto en los cuales tienen lugar.

Ahora bien, para dotar de mayor dinamismo a esta noción, cabe introducir una de las formas gramaticales de esta palabra: *figuración*, la cual designa la acción y el efecto de figurar o figurarse algo (Real Academia Española, 2018). Con ella podemos referirnos al acto de devenir figura, como una forma de tomar presencia en una situación dada; y a la vez, habilita la posibilidad de considerar su opuesto, la *desfiguración*. Así, podemos referirnos al gesto o la acción de un docente que irrumpe en la escena y produce una situación en la que logra figurar ante sus estudiantes:

donde antes su presencia y su quehacer no eran del todo notables, ahora asumen una forma más nítida, significativa y potente. La pregunta que cabe aquí, y que dejaremos abierta, es: ¿qué ocurre cuando la persona que ocupa un rol docente no logra figurar, sea porque se difumina o se desfigura su presencia?

Lo que aquí llamamos *figuras docentes* alude a modos de ser y estar docente en un marco institucional y un contexto histórico determinados: a la posición que efectivamente asumimos ante la tarea de enseñar, a la manera de hacernos presentes en la escena educativa. En definitiva, refiere al oficio de enseñar encarnado en personas singulares que hacen y dicen a partir de lo que tienen y lo que son, a partir de sus propias historias de vida.

Asimismo, a los ojos de quien distingue estas figuras hay un *plus*, que en términos de transmisión se vive como huella y en términos de relación, como encuentro. Un «algo más» que hace la diferencia y pone en relieve a tal o cual docente sobre los demás, por su peculiar modo de hacerse presente en el aquí y ahora de sus clases. La mayoría de las veces, lo que se destaca como plus es algo del orden del gesto (*gestik*):

una gestualidad mínima que irrumpe en momento oportuno y produce un efecto en quienes la perciben.

En su novela autobiográfica *Mal de escuela*, Pennac (2008: 60) se refiere a estos pequeños gestos del siguiente modo: «Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo». Luego, propone la expresión «presente de encarnación», para hablar de un tiempo especial donde el o la estudiante se hace plenamente presente en las clases y el aprendizaje acontece por encarnación. Si lxs estudiantes llegan a la clase y no logran ubicarse en dicho presente, difícilmente pueda suceder algo del orden del aprendizaje. Lo mismo podemos pensar para quienes enseñan: si no están verdaderamente ahí —en esa clase, con exs estudiantes—, presentes con todo su cuerpo, dispuestos a atender y dar respuesta a eventuales llamados y señales de lxs estudiantes, muy probablemente el impacto de la enseñanza sea bajo, o peor aún, sucumba al olvido. Para devenir *figuras docentes* es preciso habitar este presente de encarnación de cada clase.

«146

Más adelante, el escritor francés añade: «Pero para que el conocimiento tenga alguna posibilidad de encarnarse en el presente de un curso, es necesario dejar de blandir el pasado como una vergüenza y el porvenir como un castigo» (Pennac, 2008: 61). Oportuna frase para dotar de relevancia a la experiencia del tiempo que subyace al acto de educar; una experiencia que se gesta en la brecha entre el pasado y el futuro —en palabras de Arendt (1996)— y que orienta las acciones. De hecho, la educación misma se funda en dicha experiencia, pues de esta depende la relación que mantendremos con las generaciones, viejas y nuevas. Son conocidas las palabras de Arendt que aluden, de manera maravillosa, a esta tensión entre lo viejo (el mundo de lxs adultxs) y lo nuevo (lo que traen niñxs y jóvenes), que da sentido a la tarea de enseñar:

La educación es el punto en el que decidimos si amamos el mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable. También mediante

la educación decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común. (Arendt, 1996: 208)

Quien deviene figura docente lo hace porque logra transitar esta tensión de manera más o menos justa, conservando tanto un amor por el mundo como por lxs jóvenes. Si la balanza se inclina hacia uno de los extremos, corremos el riesgo de que se diluya algo del sentido de educar y con él, nuestro oficio.



## Notas

1. Optamos por escribir este artículo con lenguaje inclusivo. Para ello nos valdremos del uso de la *x*, que nos permite evitar tanto el sexismo del universal masculino, como el binarismo de género.

2. La Psicología de la Gestalt nace en Alemania a principios del siglo XX, de la mano de algunos teóricos interesados en el estudio de la percepción humana, quienes elaboraron una serie de leyes y principios explicativos sobre esta actividad mental. Se reconoce como fundadores de esta corriente a Max Wertheimer, Wolfgang Köhler, Kurt Koffka y Kurt Lewin.

3. Tomamos la palabra «docente» para englobar a todos los niveles educativos, e incluso a lxs docentes que paralelamente se dedican a otras actividades institucionales (gestión, investigación, extensión o militancia).

4. Duschatzky (2008) toma la teoría spinoziana para hablar de «modos de ser maestro», donde «modo» designa «una relación compleja de velocidad y de lentitud en el cuerpo y en el pensamiento y como un poder de afectar y de ser afectado, del cuerpo o del pensamiento» (Duschatzky, 2008: 18). Por su parte, Korinfeld (2013: 117) acuña la expresión «estar educador» para dar cuenta de los límites y alcances de la tarea de educar y de la responsabilidad política y subjetiva que esta tarea conlleva en tanto se inscribe en un contexto histórico y social particular. Por último, las autoras Rodríguez Morena y Arbelo Hernández (2015: 112) llegan a usar la expresión «estar y ser docente», como una manera de atender tanto a las variables personales de cada docente, como a la relación con el mundo que este o esta debe afrontar.

5. Esta idea se puede hallar en el estudio sobre la autoridad que realiza Sennett (1982) desde una perspectiva psicosocial. Allí, el autor opta por hablar en términos de «imágenes de autoridad», pues considera que la experiencia que tenemos con la autoridad está fundada en un acto de imaginación y por ello corresponde más a los asuntos personales que a los públicos

6. Aquí, tomamos esta palabra en un sentido coloquial, como cuando se exclama «¡es un maestro!»; e incluso en un sentido etimológico, en tanto la palabra latina *magister* hunde sus raíces en la idea de «grandeza»: *mag* es la raíz de magno, grande.

7. Sobre este tema cabe hacer una aclaración, pues si bien muchos de estos trabajos conciben la autoridad como una relación o un vínculo —y en este sentido involucra tanto al docente como a lxs estudiantes—, y no como una sustancia o algo que se pueda poseer, a la hora de hablar de «figuras de autoridad» suelen referirse a los modos de ser de aquellxs docentes identificadxs como autoridades. Por ello, la expresión *figuras docentes* que aquí trabajamos, también vale para estos casos. Es más, también cabe preguntarnos hasta qué punto no hay una cierta equivalencia, entre las *figuras docentes* o de maestrxs y las de autoridad. Pero este asunto excede los propósitos del presente escrito.

## Bibliografía

ANDERS, Valentín [en línea] (2019). Figura. En *Diccionario etimológico español en línea*. Disponible en: <http://etimologias.dechile.net>

ALEU, María (2008). *Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media* (tesis de maestría). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

ARENDRT, Hannah (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península. ISBN: 84-8307-001-4.

BARTHES, Roland (2014). *Fragmentos de un discurso amoroso*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. ISBN: 978-987-629-374-7.

CARLI, Sandra (2016). Deconstruir la profesión académica: tendencias globales y figuras históricas. Una exploración de las biografías académicas de profesoras universitarias. *Propuesta Educativa*, 1(45), 81-90. ISSN: 1995-7785. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403047128009>

COROMINAS, Joan (1987). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos. ISBN 84-249-1331-0.

DOGLIOTTI, Paola (2010). Figuras de autoridad y enseñanza. *Páginas de Educación*, 3(1), 105-116. ISSN: 1688-7468. Disponible en: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion>

DUBET, François (2006). *El declive de la institución. Profesio-*

*nes, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa. ISBN: 8497840879.

DUSCHATZKY, Laura (2008). *Una cita con los maestros. Los enigmas del encuentro con discípulos y aprendices*. Buenos Aires: Miño y Dávila. ISBN: 978-84-96571-83-9.

FRIGERIO, Graciela y Gabriela Diker (2010). Presentación. En: G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educar: figuras y efectos del amor* (pp. 9-10). Entre Ríos: La Hendija. ISBN: 978-987-1808-08-3.

FRIGERIO, Graciela (2010). Lo que no se deja escribir totalmente. En: G. Frigerio y G. Diker (comps.). *Educar: figuras y efectos del amor* (pp. 25-42). Entre Ríos: La Hendija. ISBN: 978-987-1808-08-3.

KORINFELD, Daniel (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivados. En: D. Korinfeld, LEVY, Daniel y Sergio Rascovan (Comps.) *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires: Paidós. ISBN: 978-950-12-1543-4.

LEWKOWICZ, Ignacio (2013). Escuela y ciudadanía. En: C. Corea e I. Lewkowicz, *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós. ISBN: 978-950-12-2177-0.

MARTUCCELLI, Danilo (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diver-*

*sia. Educación y Sociedad*, (1), 99-128. ISSN: 0718-6789. Disponible en: <http://www.cidpa.cl/?p=308>

OVIEDO, Gilberto Leonardo (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la Teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89-96. ISSN: 0123-885X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81501809>

PENNAC, Daniel (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori. ISBN: 978-987-658-002-1.

PIRELLA, María Paula (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós. ISBN: 978-950-12-6169-1.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA [en línea] (2018). Figura. En *Diccionario de la lengua española*. Disponible en: <http://dle.rae.es>

RODRÍGUEZ MORENA, Soledad y Silvana Arbelo Hernández (2015). Una nueva forma de entender el oficio docente (pp. 103-128). En: Instituto Crandon (2015). *Ser docente en el siglo XXI: Ensayos*. Montevideo: Ediciones B. ISBN: 9974718112.

ROSALLES, Gabriel (2013). *De autorizantes, autorizados y autorizaciones. Análisis exploratorio de los procesos de construcción de autoridad pedagógica en dos experiencias educativas desarrolladas con adolescentes de sectores populares en Argentina* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga España. Disponible en: <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6877>

SENNETT, Richard (1982). *La autoridad*. Barcelona: Anagrama. ISBN: 8420623415.

SKLIAR, Carlos (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. ISBN: 978-84-92613-95-3.

**Datos de autor**

*Lautaro Steimbregger*

Psicólogo, por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Patagonia argentina. Docente investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo. Estudiante del Doctorado en Educación, de la misma institución. Investigador externo de la Universidad de General Sarmiento (UNGS), Buenos Aires. Becario doctoral del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (IPEHCS), CONICET-UNCo, Argentina.

Fecha de recepción: 30/04/2019

Fecha de aprobación: 11/06/2019