

## Escuela y otros artilugios. Miradas (¿renovadas?) a lo mismo



Mirar, observar, detallar, revisar. Son sinónimos que sirven para denotar lo que hay detrás de las superficies, tras las líneas, bajo las palabras. Son instrumentos para ver más allá de lo aparente, de aquello que se nos revela como lo obvio, lo propio, lo normal. Y es que lo que está establecido copa el terreno, crece, como la mala hierba o las malas noticias, con tal rapidez que deja por fuera otras opciones. Aquello que se dice “común” (ordinario, vulgar, corriente, muy sabido de un lado; o lo que es de todos, que pertenece a varios) deja poco espacio a la imaginación. Por ello, en este número nos atrevemos a juntar, unir, articular, sobreponer artículos que sirven como lupas para lo que no es evidente, para develar otros sentidos, opciones, acciones, alternativas.

En este remirar, pasamos revista al cuerpo como lugar de existencia de las marcas de género, como espacio de vivencia de las formas de ser hombre o ser mujer. El ejemplo del boxeo nos muestra las marcas de subjetivación y corporeización que se dejan en el cuadrilátero, aquellas que a los golpes de construyen; o lo que la encarnación permite respecto de la subjetivación y ciertas prácticas de disciplinamiento y control que regulan, fijan, ordenan. “Si anclamos entonces la subjetividad en la encarnación, en la condición corporal de la existencia humana, el punto de partida de comprensión de la educación tiene que ser necesariamente modificado” (Battán Horenstein). Así, si ponemos de presente el cuerpo, nociones como *formación*, *adiestramiento*, *disciplina* y *ejercicio* (como se muestra en otros textos de este número) deben buscar otras señales para seguir funcionando en la escuela, para ofrecerse como marco de acción y reflexión de lo que debemos hacer en educación.

El cuerpo en la escuela hace parte de una estrategia de civilización o de educación, de un programa de control y regulación que, en palabras de Seoane Cegarra, convierte la educación sexual en tarea de la educación:

Se trataba de un nuevo modelo de educación sexual, que fue adquiriendo un carácter colectivo, institucional, dirigido a la infancia de las élites urbanas;

una instrucción que adoptaba el lenguaje biomédico, supuestamente neutral, frente al tradicional aprendizaje empírico de la infancia rural y obrera.

Esta opción de la educación sexual y de sus formas, a través de los manuales españoles, nos permite, además, desplegar una mirada inquisitiva sobre lo que dicen niños y niñas acerca de la sexualidad. Este es el eje del texto de Higueta, Martínez, Mosquera, Pérez, Vásquez y Fernández. Y sus exploraciones nos ofrecen hallazgos relacionados con las formas del cuerpo en la escuela, con los dispositivos para ser hombre y ser mujer en la cultura; nos alerta sobre los medios de comunicación y las imágenes que contribuyen a crear ideas o representaciones sobre la sexualidad. Estas maestras en formación recorren y recogen representaciones de niños y niñas, para lo cual se hizo necesaria la escucha: atenta, juiciosa, silente. Una escucha que deja hablar, que permite decir. Y a partir de estos restos de palabras, definen, como lo hace Mejía en su texto sobre la autoridad, la educación como un acto de palabra, como un encuentro de silencios y voces.

También pasamos revista al currículo como objeto, proceso, mirada e intencionalidad, para descubrir, sin asombro, que hay temas y conceptos que han perdido el eje de sus reflexiones, que se han abierto a tantas disciplinas, lógicas y perspectivas, que no tienen ya sentido. En otra orilla de las reflexiones sobre el currículo, Tapiero nos presenta un método y sus escenarios, para plantear la crítica a la metateoría curricular crítica (MCC), que devela las tensiones entre las aproximaciones científicas y científicas, las limitaciones de enfoques (filosofía de la educación, sociología de la educación), y nos (de)muestra otros caminos para la crítica. Queda a los ojos de quienes leen estas páginas identificar, reconocer o marcar los trayectos posibles de esos nuevos lenguajes que se usan para analizar, en este caso, el currículo. Y esta tarea que queda, no es más que una invitación al ejercicio de la crítica interna, de los límites de las disciplinas, de la revisión de las tradiciones. Es, además, un ejercicio necesario para enriquecer el campo: hablar sobre lo que se produce, confrontar los pensamientos, develar los sentidos, ampliar las ideas.

A través de las traducciones (préstamos de palabras y sentidos en el ámbito propio, reconstrucción de una relación filial con otros temas y perspectivas), nos adentramos en re-visiones de temas y autores que son importantes en nuestra tradición educativa y pedagógica; las traducciones<sup>1</sup> enriquecen el campo y nos enfrenta a un problema: la traductibilidad de los conceptos, tema que aborda Stiegler cuando se interroga por los sentidos (es decir, las fronteras) de los términos “adiestramiento”, “adaptación” y “formación”. También nos alerta sobre los usos de estas nociones, sin anclaje en las tradiciones (de producción y recepción); y, sobre todo, nos advierte sobre la necesidad de comprender que no hay uso sin apropiación, es decir, sin aclimatación de esos conceptos a los espacios de campo en que son usados, no hay uso sin cruces con lo que hay en ese territorio de acogida.

---

1 Las traducciones develan que esas culturas o tradiciones “tienen un preguntar y una conceptualidad que les es propia y definen su mirada sobre el mundo de la escuela, el aprendizaje, la instrucción, el método, entre otros asuntos. Este preguntar y esas miradas propias, configuran unas especificidades que determinan la manera como se concibe la pedagogía y la relación de esta con otros saberes” (Echeverri, 2001: 58).

Afrontar la pedagogía como un campo conceptual exige reconocer la existencia, en algunos países, de una tradición cultural que elabora y reelabora una conceptualidad, la cual no es expresión de una simple diferencia de lenguas, sino de tradiciones que determinan esa conceptualidad y una específica forma de preguntar (Echeverri, 2001: 59).

De la mano de Stiegler, miramos lo que Kant en su *Pedagogía* trata de decir. Una mirada tras las palabras y las interpretaciones, que nos lleva a repensar la educación (racional) y sus relaciones con la autonomía y la libertad. Devela las fronteras débiles entre adiestrar, educar, formar, instruir. Ya lo dice Meirieu (1998) en un *Frankenstein educador*: ¿cómo hacer para no fabricar a un hombre? ¿Cuáles son las maneras a través de las cuales la escuela nos recibe en sus aulas para ayudarnos a ser otros seres (promesa central de la educación), trastocar la identidad y ofrecernos la meta de ser mejores?

¿De qué sirve esta mirada de Kant a la situación actual de nuestra educación? Quizás sea oportuna para revisar lo que se dice (como señalan Giraldo, Flórez y Cadavid en su texto) y lo que se hace. Es lo que desde siempre se ha llamado *coherencia*. No es decir lo que aspiramos en educación, sino los medios de que se dispone para ello. Y entonces podemos presentar las fisuras o puntos de quiebre, entre los ideales y la realidad.

Los textos de Jaffro y Audureau se articulan a otros que en esta revista han circulado sobre los usos de Foucault en educación, hacen parte de una antología dispersa que nos permite echar una mirada a la obra del filósofo francés, que se ha convertido, en los últimos tiempos, en mecanismo explicador de situaciones, perspectivas, ideales, situaciones o cotidianidades de la educación y de la escuela. Jaffro y Audureau nos ayudan a entender cómo se ordenó el trabajo de Foucault y las líneas de uso que ha tenido en educación, especialmente en lo que toca con la educación moral y la subjetivación. Estas traducciones nos dan la idea de que la obra del filósofo francés no para de reinventarse; es una obra que se modifica a sí misma.

Ambos temas están unidos por el concepto de *poder disciplinar* y por las técnicas (Gore, 1996) que se desprenden de este, y que tienen lugar en la relación pedagógica. La vigilancia, que singulariza a los individuos, regula el comportamiento y permite establecer comparaciones, lo que lleva a la normalización, la exclusión y la clasificación. Las técnicas copan el espacio escolar: en la construcción de conocimiento, en el establecimiento y el funcionamiento de relaciones, en la construcción y mantenimiento de subjetividades. En otras palabras, permiten que la educación sea un acto regulado por el poder productivo.

Incluye este número una reflexión de Ríos sobre la ley: sentido, construcción, relaciones y necesidad. En un mundo regido por el imperio jurídico, esta reflexión refresca los sentidos y alienta una comprensión que escapa al estatismo, a la jurisprudencia, y se aproxima a la política, entendida como

[...] la libre deliberación de las personas, con puntos de vista diversos, que intentan encontrar directrices generales que influyan en el comportamiento humano, para alcanzar fines que promuevan la sociabilidad, a través de la modificación y la creación de leyes jurídicas que legitiman las directrices discernidas (Ríos).

Puesta en el ámbito de la escuela, las leyes y normas confieren a las relaciones pedagógicas un halo de poder que a veces es malentendido. Mejía se interroga por el lugar de autoridad de maestros y maestras, da cuenta de las tensiones que supone una cierta concepción de castigo relacionada con el sufrimiento y el dolor; a la vez que advierte sobre los peligros de evitar la autoridad, disfrazarla de impunidad o sobreponerla al deseo de venganza e infligir dolor. Una reflexión de este orden supone, para la educación, un reto en cuanto a la marcación de límites y fronteras, de la acción, la palabra, el acto. La autoridad se ejerce a través de la escucha, lo que implica un tiempo de palabras para la conversación y la acción. Esta manera de entender el castigo, de concebir la autoridad, genera para la educación preguntas, inquietudes e interrogantes. Por ello, en el párrafo final de su texto indica lo que significa la relación pedagógica: compañía, acogida, recepción, disposición a la escucha y capacidad de acción:

Así, un educador que está advertido de este empuje humano, pero que procura abstenerse de los excesos en nombre de su investidura y que pone en juego un deseo insobornable de acompañar a los y las jóvenes en la construcción de diques que les permitan no caer en la fascinación de la realidad del horror, estará aportando de manera significativa para preservar la cultura y evitar el retorno de la barbarie.

En esta línea de la autoridad, la escucha y la palabra, el texto de Bampi y Telichevesky nos alerta sobre la imposibilidad del encuentro (pedagógico), nos muestra vías para el contacto, señala caminos para el diálogo, a la vez que indica las limitaciones de la expresión y la necesidad, una y otra vez, de construir espacios, escenarios, conversaciones. La fuga y la pregunta, expresiones para dar cuenta de la búsqueda de espacios y formas de educar; la fuga como metáfora de las posibilidades de la educación, como mecanismo para construir o develar otras lógicas, para aproximarnos a otras relaciones. La fuga, quizás, como expresión de la autoridad que escucha atenta el rumor de las palabras en los gestos, para encontrar otros sentidos.

Cierra este número con dos textos. Uno sobre el trabajo colaborativo interdisciplinario y una reseña. El de Cortés, Folgueiras y Sabariego nos presenta un recorrido por la investigación-acción participación, desde la experiencia concreta de la constitución de un equipo interdisciplinario para el trabajo educativo con jóvenes. Esta experiencia es una experiencia de diálogo, como lo señalan los autores del texto: "el resultado de una etapa de diálogo y negociación, donde diferentes interrogantes han sido constantes y necesarios [...]". Interrogantes que son guías para la construcción del proyecto, para el desarrollo de sus etapas y para la obtención de resultados. El texto nos permite comprender las maneras en que se procede para construir un horizonte común, para intercambiar impresiones y saberes sobre el tema de investigación, en que la evaluación del proceso se convierte en un nuevo punto de partida y permite reconocer las perspectivas del tema.

Por su parte, la reseña, indica, revisa, propone una forma de leer. Nos invita a revisar la obra de Ambrose, Bridges, Di Pietro, Lovett y Norman, *How Learning Works. Seven Research-Based Principles for Smart Teaching*. Nos pone de presente algunos elementos del texto, para incitarnos a su lectura completa, a la confrontación con otros referentes y conceptos sobre el aprendizaje y la enseñanza.

Este número debe cumplir, pues, un propósito: servir de lente para auscultar los signos de los tiempos en educación; signos que, en la concepción de la pedagogía como campo conceptual y narrativo, son móviles y tienen direcciones; es decir, se establecen por sus relaciones de uso de los conceptos y se proyectan sobre la experiencia, la teoría o la conceptualización. Los signos, además, dependen del ojo avizor; esto es, del lente a través del cual observemos. Por ello, los signos mutan, se transforman, se entrecruzan con otros signos (conceptos, teorías, experiencias, reportes, imágenes, disciplinas o saberes que emergen), para ofrecer una interpretación sobre la pedagogía que fuerza otra relación con la tradición, con la contemporaneidad y con lo que queda entre ellas: esos intersticios de silencio, por los cuales la vacuidad del discurso o la aridez de la acción caen en terrenos proclives al olvido y la desmemoria para definir nuevas relaciones, otros términos que se llenan de sentido, a veces, de espaldas a la tradición de los saberes, lo que puede convertirlos en modas pasajeras que pronto se olvidan o relegan ante el surgimiento de otros conceptos y nociones.

**Hilda Mar Rodríguez**

Profesora Facultad de Educación  
Universidad de Antioquia

### Referencias bibliográficas

Echeverri, Alberto (2001), "De transeúntes a vecinos, el encuentro de dos culturas pedagógicas: Alemania y Colombia", en: Alberto Echeverri, ed., *Encuentros pedagógicos transculturales. Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, Medellín, Universidad de Antioquia, pp. 54-68.

Gore, Jenniffer (1996), *Controversias entre las pedagogías*, Madrid, Morata.

Meirieu, Philippe (1998), *Frankenstein educador*, Barcelona, Laertes.