

La luz que hace visible. La mirada en pedagogía



Encontrar un punto de unión entre los artículos que componen este número de la *Revista Educación y Pedagogía* supone una lectura detallada, minuciosa, una lectura inquisitiva; una que busca develar líneas de acción, campos comunes, conceptos compartidos, particularidades, formas de narrar y argumentar. Y este ejercicio de lectura es una forma de cartografía, de levantar un mapa de relaciones y sentidos posibles de las lecturas (pero también es posible no cartografiar eso otro que el lector puede ver y que aquí, en esta mirada otra, no se nombra).

El correlato de leer es escribir, compartir lo que se lee, lo que permite pensar, presentar ideas, reflexiones, a veces comentarios incipientes sobre esas lecturas, palabras sueltas que intentan apresar el sentido de las reflexiones que se cuecen en el cerebro. En este caso, esa lectura inquisitiva se vuelve escritura, para presentar algunas líneas de comprensión de lo que un artículo que explora sujetos (los gamines, los maestros y las maestras), saberes (las matemáticas, las tecnologías, las didácticas), prácticas (de formación del profesorado, de inserción a la vida profesional, de convivencia) y programas.

Cuando hablamos de los sujetos, de sus representaciones sociales y posiciones, la mirada cumple un papel central, en tanto es a través de ella por lo que los seres puestos en el mundo adquieren características que los hace adecuados o inadecuados. Pues, como dice Skliar: “se trata de una indagación acerca de la mirada inmovible o conmovida hacia ciertos cuerpos, de escenas que se piensan y se sienten como congruentes y/o incongruentes. [...] [se puede] Manchar y matar con la mirada” (2010, pp. 136-137).¹ En el caso de los gamines, vagos y holgazanes, la mirada que se centra en

¹ Skliar se refiere acá acerca de la pregunta de un ensayo que titula “La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una esnaturalización de la incongruencia”, y que nos sirve de ejemplo.

la pulcritud y la limpieza es la misma que puede convertirlo en un niño con derechos: "Sin embargo, bajo la capa de mugre y sufrimientos sigo siendo un niño..." (*El Tiempo*, citado en Zambrano, Rojas y Cano, p. 26).

En este punto de la mirada que posiciona, marca, dirige, define, podemos incluir lo que señala Ghiso sobre la violencia en las escuelas y las preguntas que suscita, en cuanto a que "la convivencia es un estilo de ejercer el poder; la convivencia desnaturaliza la violencia; vivir en convivencia no es imponerla y la convivencia es una experiencia educativa de vida digna" (p. 76; resaltado en el original). Lo que propone este autor con sus hipótesis es un lugar para plantear la convivencia como una lupa para ver las escuelas, las relaciones (naturalizadas, disruptivas, creativas, propositivas). Esta mirada a la convivencia propone desnaturalizar, extrañar, enrarecer aquello que parece dado, para instaurar otro modo de ver lo que pasa en los espacios escolares, y entender la convivencia como propuesta ética de la educación como práctica de emancipación y encuentro, pues

Optar por la convivencia en las propuestas y los procesos educativos es hacernos visibles, identificables y reconocibles, sin pretensiones de absorber a nadie en dispositivos socioculturales y sin perder nuestra identidad para asumir ciegamente las disposiciones de otros (p. 84).

Otra mirada al sujeto nos interpela en este número. Se trata de la manera como Armando Zambrano revisa la obra del pedagogo francés Philippe Meirieu, ejercicio de artesanía intelectual que pasa por identificar períodos de producción intelectual, destacar marcas de su actuación, identificar movimientos conceptuales, espacios de intervención y ejes de incidencia. En este artículo, Zambrano presta sus ojos para develar un paisaje compuesto por la vida intelectual de Meirieu; es una mirada crítica que cuestiona, presenta y contrasta sus búsquedas y da cuenta de los viajes y movimientos por ese paisaje, para mostrar cómo se afina, cambia, se desliza o transforma por la actividad intelectual que enriquece la mirada del autor francés.

En cuanto a las prácticas, la revisión de dos contextos nacionales, Colombia y Canadá, intenta que la mirada permita ofrecer luz sobre la comprensión de la *inserción profesional*, esto es, la vinculación de docentes al sistema educativo. Esta mirada, al contrario de la anterior, no reprueba, sino que explora, indaga, busca. Se trata de una mirada inquisitiva que quiere develar los sentidos de la inserción profesional, para hacer notar lo que ocurre con maestros y maestras respecto de: la jornada laboral, las tareas que cumplen, la cotidianidad escolar, la precariedad laboral (reflejada en el tipo de contrato y el valor de su remuneración, en comparación con otras profesiones), las rutas de ingreso a la carrera docente y las regulaciones de que es objeto la profesión. Así, esta mirada resulta reveladora de secretos a voces sobre el ejercicio docente y la importancia de generar articulaciones entre las instituciones formadoras de maestros, las escuelas y las instancias administrativas para atender esos primeros pasos en el *oficio de enseñar*.

En esta misma línea se encuentra el texto de Jara, quien pretende revisar las maneras como la "práctica constituye un eje articulador que integra al futuro docente en

contextos de aprendizajes auténticos, asociados a su futuro profesional” (p. 62). Busca poner la mirada sobre una experiencia concreta que articula tres ejes de la práctica: estudiante, docente de aula y supervisor universitario, tres lugares para mirar la práctica pedagógica y desarrollar reflexiones a partir de las vivencias en comunidades de práctica.

La mirada a *El maestro ignorante* no solo es una invitación a revisar la obra de Rancière, sino también un espacio para repensar la noción de *inteligencia* y los efectos de esta en la educación. Como lo dice Villacañas, se trata de

[...] la de inteligencia de calidad igual y sin jerarquías. Con ello desactivaron la funcionalidad de un concepto que sólo se vuelve efectivo para establecer su *desigualdad*, y a partir de ello para instaurar todo tipo de efectos, educativos y económicos por igual (p. 49).

Eso de las inteligencias iguales y sin jerarquía tiene efectos en las valoraciones de las pruebas censales y en la distribución de las asignaturas en los planes de estudio. Podría tomarse como un punto de partida para trastocar el orden escolar establecido que se basa en la idea de que el razonamiento lógico es superior a otros. Con ello, y como señala Villacañas, se trata de la igualdad de las inteligencias como “una igualdad poética” (p. 51) y una perspectiva democrática de la educación, que interpela los usos de la noción de *inteligencia*, para posicionar (valdría la pena decir “mirar”) desde la clase, la raza y el género. En otras palabras, la inteligencia, sin jerarquías, puede tomarse como un concepto democratizador en educación; así, se trataría de interpelar los usos de la noción de *inteligencia*, para posicionar (tal vez sería mejor decir “mirar”) desde la clase, la raza y el género el rendimiento escolar; y ponerla como una construcción social, posible de desarrollar a través de la educación, como hace Jacotot, lo que confiere un gran poder y una gran responsabilidad al maestro, pues debe ocuparse de aquello que ofrece condiciones para su construcción. Con esto, se podría cuestionar asuntos de hondo calado en el sistema educativo, como el fracaso escolar, la deserción y la repitencia.

Mirar los saberes tiene un punto de partida que, como lo propone Lennis, se inserta en la intención de “mirar la *pedagogía* como memoria de los maestros y de la educación, en tanto permite revisar sus vínculos pasados, sus formulaciones presentes y su devenir futuro dentro del campo educativo” (p. 100). Desde este lugar de observación, se pasa revista a conceptos y relaciones que ponen en juego el saber sabio, el saber enseñado y la mediación pedagógica, en tanto “relaciones o condiciones que se presentan en el acto educativo y que vinculan pensamientos, acciones y discursos reflexionados y cohesionados coherentemente, donde el docente tiene como finalidad potenciar, estimular y facilitar aprendizajes significativos” (p. 106). La mirada sobre estos conceptos (indiferenciados en ocasiones en el oficio de maestros y maestras) permite develar tensiones entre la actualización docente y el saber enseñado; los dispositivos tecnológicos y las mediaciones pedagógicas, y la rigidez de métodos y procedimientos para la enseñanza y la fluidez del saber.

En esta misma línea de mirar el saber, Huerta y Domínguez documentan el paso desde “lugares comunes en cuanto a la percepción que tiene el profesorado respecto a la

educación en artes visuales y su potencial en el territorio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)” (p. 115) a “una verdadera concepción múltiple en lo que se refiere a la práctica educativa de las artes en relación con las TIC” (p. 115), con la pretensión de mostrar las ventajas que tiene la formación, la aproximación sistemática a entornos de saber (arte y tecnología) para potenciar el lugar de enseñante, las relaciones con el saber y la formación profesional.

Y para seguir con la tecnología, Arellano y Henríquez nos proponen mirar el uso y el consumo de internet de grupos de jóvenes en tres ciudades de América Latina. Nos proponen mirar qué hace internet a nuestras concepciones, comunidades, encuentros, relaciones y prácticas cotidianas. Nos advierte, y esto se logra mirando en detalle, que hay cambios en asuntos superficiales (horarios) y en otros que tardamos en advertir: la autoridad, el ejercicio del poder, la estructura (reticular) de las relaciones. Entonces, esta mirada atenta nos indica que una red construida para la democratización del conocimiento sirve, también, para marcar ciertas brechas (acceso, tipo y tiempo de conexión). Esta investigación parte, además, de una mirada que compara y contrasta situaciones particulares en tres entornos diferentes, así: usos, conexiones, y condición de prosumidor o usuario convencional.

Mirar desde la diversidad cultural implica, como lo señala Martínez, reconocer el papel de fuentes populares, comunitarias y sociales en las luchas por la reivindicación jurídica y política; fragmentar las categorías que usamos para hacer alusión a los grupos como entidades homogéneas y monolíticas. De este modo, desde la mirada propia se permite conversar con realidades locales y teóricas, políticas y sociales, religiosas y culturales, para develar el sentido de propuestas educativas que emergen desde abajo.

Una mirada al territorio (suroeste), al espacio escolar (Ciudadela educativa) y a un saber que articula iniciativas y promueve ideales de formación (la investigación), sirve de marco de producción e interpretación para mirar una experiencia de semillero que permitió a Giraldo, a la manera de una lupa, centrar la mirada en aspectos relacionados con la educación rural, la aplicación de conocimiento en los entornos.

Una mirada sobre un programa debe superar la intención de “sacrificar todo a la eficacia” (Camus, 1959, p. 345), para dar cuenta de los aspectos visibles, lo que ubicaría este ejercicio en describir trámites, indicar números, hablar de porcentajes. Usando una expresión que emplea Ghiso en su texto (p. 74) al recurrir al testimonio de Eichman, las autoras de “Interventoría al Programa Buen Comienzo: una oportunidad para pensar la educación inicial” esquivan un “lenguaje burocrático” para acercarse a una posibilidad de pensar dicho programa. Por ello, lo que se propone esta mirada es descubrir los hilos que tejen el programa, las tramas que diseña y los efectos que produce. La interventoría, en la concepción que proponen estas autoras, es un ojo avizor que, como pide Rafael Cadenas (2007), debe cumplir una función:

Si no veo bien, dime tú, tú, que me conoces, mi mentira, señálame la impostura, restrégame la estafa. Te lo agradeceré, en serio. Enloquezco por corresponderme. Sé mi ojo, espérame en la noche y divísame, escrútame, sacúdeme (p. 195).

Este número está compuesto, pues, por múltiples miradas, formas de mirar, lugares de observación, instrumentos de revisión, sujetos que miran y son mirados, saberes que hacen mirar de un modo particular y espejos distópicos que trastocan la mirada. Nos dejamos seducir, en esta presentación, por el poder del ojo avizor, ese que necesita tiempo para ver, espacio para percibir y, sobre todo, una posición para pensar a partir de lo mirado. Esperamos que los lectores puedan ubicarse en un punto de vista para ver....

Hilda Mar Rodríguez

Editora

Profesora Facultad de Educación Universidad de Antioquia

Referencias

Cadenas, R. (2007). *Ars poética*. En *Obra entera. Poesía y prosa (1958-1995)*. Valencia: Pretextos.

Camus, A. (1959). *La peste*. México: Aguilar.

Skliar, C. (2010). La experiencia de la conversación, de la mirada y de la investigación educativa. Una desnaturalización de la incongruencia. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (2010), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 136-152). Madrid: Morata.