

MIRADAS DIVERSAS AL GESTO PEDAGÓGICO

DANIEL ALEXANDER BURITICA MORALES
LUZ DIANA OCAMPO MONTOYA
CLAUDIA VÉLEZ DE LA CALLE

(COORDINADORES ACADEMICOS)



45 años
CINDE
Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano



**Miradas diversas
al gesto pedagógico**

Miradas diversas al gesto pedagógico / Daniel Alexander Buriticá Morales, Oscar Saldarriaga Vélez, Andrés Klaus Runge Peña, Diego Alejandro Muñoz Gaviria, Luis Vicente Sepúlveda Romero, Rosa Isabel Moncada Gómez, Mónica Marcell Romero Sánchez, Jordi Planella Ribera, Claudia Veléz de La Calle, Manuela Correa Vélez, Jaime Alberto Saldarriaga Vélez. -1. ed. / Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Universidad de Manizales – Cinde, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Línea de Investigación Educación y Pedagogía. – Manizales: Universidad de Manizales, 2022. 216p. il.

ISBN (Digital): 978-958-5150-23-2

1.Práctica pedagógica, 2. Formación de docentes, 3. Enseñanza y Formación, 4. Actitudes y Movimientos Corporales, 5. Estudiante-Profesor, 6. Gestos pedagógicos.

Dewey 371.102 3
Cutter F981

**©Fundación Centro Internacional
de Educación y Desarrollo Humano
CINDE**

Calle 59 N° 22-24 Barrio Rosales
Celular: (+57) 318 6320092
E-mail: proyectoumanizales@cinde.org.co
www.cinde.org.co

ISBN (digital)
978-958-5150-23-2
Primera edición 2022

Editor libro

© Héctor Fabio Ospina

Diseño portada

© Daniel Alexander Buriticá-Morales

Coordinadores académicos

© Daniel Alexander Buriticá Morales
© Luz Diana Ocampo-Montoya
© Claudia Vélez de La Calle

Autores

© Daniel Alexander Buriticá-Morales
© Oscar Saldarriaga-Vélez
© Andrés Klaus Runge-Peña
© Diego Alejandro Muñoz-Gaviria
© Luis Vicente Sepúlveda-Romero
© Rosa Isabel Moncada-Gómez
© Mónica Marcell Romero-Sánchez
© Jordi Planella-Ribera
© Claudia Vélez de La Calle
© Manuela Correa-Vélez
© Jaime Alberto Saldarriaga-Vélez

Esta publicación es editada por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE bajo licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). Por tanto, esta obra se puede reproducir por cualquier medio siempre y cuando se cite la fuente. (CC)

Fechas de evaluación y aprobación por pares: 27 de septiembre de 2021

Manizales, Colombia 2022

Miradas diversas al gesto pedagógico

Daniel Alexander Buriticá Morales
Luz Diana Ocampo-Montoya
Claudia Vélez de La Calle
(Coordinadores académicos)

Contenido

Prólogo	9
Introducción	13
Capítulo 1	17
El gesto pedagógico: elementos teóricos y empíricos para comprender el oficio de maestro	17
Daniel Alexander Buriticá-Morales Oscar Saldarriaga-Vélez	
Capítulo 2	41
El mostrar pedagógico como práctica gestual-operativa básica de la educación/enseñanza	41
Andrés Klaus Runge-Peña Diego Alejandro Muñoz-Gaviria	
Capítulo 3	71
La cultura como práctica de significación: gesto y ritual en la escuela desde las ciencias sociales	71
Luis Vicente Sepúlveda-Romero	
Capítulo 4	89
El gesto pedagógico en la enseñanza de las artes: desde el “Studio” renacentista a la propuesta de la Universidad libre del siglo xx	89
Rosa Isabel Moncada-Gómez	
Capítulo 5	117
Gestualidades pedagógicas en Artes: la experiencia de las imágenes como acontecimiento	117
Mónica Marcell Romero-Sánchez	

Capítulo 6	161
Pedagogías de los cuerpos torcidos: formas de transmisión de los gestos diversos	161
Jordi Planella-Ribera	
Capítulo 7	183
Gestos pedagógicos en los sujetos educativos contemporáneos. Afiliaciones desde el arte y las tecnologías de conocimiento y aprendizaje	183
Claudia Vélez de La Calle	
Manuela Correa-Vélez	
Capítulo 8	197
Cuerpo, gesto pedagógico y modos de aparición y mediación: retos contemporáneos en el contexto del covid-19	197
Jaime Alberto Saldarriaga-Vélez	

PRÓLOGO

Todo me pasaba a mí en el lugar donde estaba mi cuerpo o en relación con él. La dislocación económica y tecnológica de los últimos siglos, en grandes saltos sucesivos, ha desplazado el cuerpo como eje de experiencia, para bien y para mal, pero con la consecuencia singular de que ahora, me dejo llevar por la ilusión contraria: la de que allí donde yo estoy no ocurre nada.

ALBA, 2017

Escribir un prólogo siempre es una responsabilidad para quien acepta dicho encargo. Prologar es una palabra de origen griego (*πρόλογος*, prólogos) y su sentido es el de ejercer como preliminar del texto que configura el libro que seguirá y que el lector espera poder leer. Este es el encargo que he tenido y que he aceptado con entusiasmo. Mi intención no es realizar un repaso exhaustivo de los capítulos que vendrán más tarde sino que voy a procurar hacer una apertura al tema que ocupa y preocupa a los autores que han participado en este proyecto de producción de saberes corporales. Se trata de pensar, de reflexionar desde una posición encarnada (como profesionales del sector educativo) y como sujetos que vivimos en un mundo real y somático (a pesar de movernos en contextos vinculados con la producción de saberes y con el ejercicio de orden intelectual). Y el hecho de pensarse y vivirse como sujetos encarnados, como profesores encarnados, ofrece una perspectiva muy distinta para pensar la educación más allá de las técnicas, los currículos cerrados, las programaciones, los exámenes, los textos canónicos, etc.

El libro que presento indaga en algo que siempre desvela un cierto misterio: el gesto pedagógico. Podemos pensar el gesto como un tipo de palabra, de palabra encarnada y somatizada, que demasiadas veces ha sido estigmatizado, silenciado, olvidado o aplacado en el contexto pedagógico. El gesto queda

anulado frente a la palabra; lo somático molesta, entorpece, y la palabra es en las aulas, por excelencia, la transmisora de los saberes. Planteado desde esta perspectiva, es necesario interpretar al gesto como la forma pedagógica ancestral que se vincula con la pedagogía del cuidado.

A mí me gusta pensarlo y exponerlo desde la óptica que lo hace el pedagogo, artista, pensador, escritor y poeta Fernand Deligny. Él nos habla del gesto, pero no de un gesto en su versión maximizada, sino más bien del “gesto mínimo”, de los gestos simples que se hacen presentes en nuestra vida cotidiana y en las prácticas y procesos pedagógicos. Deligny se embarca en un proceso de filmación de una película-documental después de haber ayudado (tal vez asesorado) a François Truffaut para realizar su película *Les 400 coups* (Truffaut había leído el libro de Fernand Deligny *Los Vagabundos eficaces*, 2015, para documentarse sobre el tema). Deligny nos muestra en el citado documental la verdad, la esencia, las caras del gesto mínimo, del habla somática mínima de Yves, un muchacho autista que compartía, junto a otros, el proyecto de vida con Deligny. Ello nos habla de la sencillez y a la vez de la complejidad de toda pedagogía, pero que puede pensarse desde la multiplicidad de ópticas y miradas.

Este trabajo, a la estela de ese gesto mínimo deligniano, se realiza desde múltiples perspectivas y con la finalidad de ofrecer determinadas aperturas físicas y simbólicas al propio acto pedagógico. Lo leo y lo interpreto como un retorno, un regreso a la sencillez de la educación (tal vez frente a un sistema demasiado complejo y simulado de artefactos y verdades). ¿No sería la educación, precisamente, el desarrollo, la ejecución de ese gesto mínimo a través de un acompañamiento pedagógico? ¿No es la intersubjetividad el nodo que nos mueve y nos une —*person to person* en el decir de Barry Stevens— que nos hace humanos? ¿Y esa mezcla de lo gestual con lo intersubjetivo no nos recuerda aquello que Hannah Arendt nos anunciaba al pensar la educación como la acogida cálida de aquellos sujetos nuevos que llegan a la cultura?

En los distintos capítulos que configuran y entretejen este trabajo, el lector encontrará elementos para pensar lo educativo desde lo corporal (gestual), para revisar sus propias prácticas docentes, para desestabilizar el orden normativo y abrirse a nuevos procesos pedagógicos donde el cuerpo no sea visto como el “enemigo a aplacar”, como lo que impide cualquier proceso educativo. Desde una posición muy cercana a lo que el mismo Deligny nombraba como “tentativa” (2015) o como algunos han designado como “tentación corporal” (Memmi et al.,

2009) el recorrido por los distintos capítulos que configuran el libro se abre a una hermenéutica que rompe esquemas y que busca mostrar otros caminos, otras pedagogías. Y ello lo hace recorriendo los enfoques teóricos sobre lo gestual, mostrando la ritualización del cuerpo en los dispositivos pedagógicos, conectando la tríada gesto-arte-educación, acercando el gesto y la tecnología en las praxis educativas o situando lo corporal en la pedagogía en tiempos de pandemia. Y todo ello nos vincula, nos encamina, nos hace partícipes de una pedagogía basada en lo sensible, frente a una pedagogía que en demasiadas ocasiones se ha lanzado a seguir ciegamente a los maestros de la “verdad”.

Jordi Planella

REFERENCIAS

- Alba, S. (2017). *Ser o No Ser (Un Cuerpo)*. Seix Barral.
- Deligny, F. (2015). *Los Vagabundos eficaces*. Ediuoc (Prólogo y Presentación de Jordi Planella).
- Memmi, D., Guillo, D. y Martin, O. (Dir.) (2009). *La Tentation du Corps*. Éditions École Des Hautes Études En Sciences Sociales.

INTRODUCCIÓN

La propuesta del libro se plantea en el marco de los seminarios sobre “El Gesto Pedagógico” desarrollados durante el año 2019, en la Línea de Investigación de “Educación y Pedagogía: saberes, imaginarios e intersubjetividades”, del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, para reunir investigaciones, discusiones, disertaciones, sentires, vivencias, y discursos, en torno a un tema, concepto o problema, que cobija el nombre de gesto pedagógico.

Lanzándonos a una primera aproximación, podríamos entender el gesto pedagógico como la combinación tensional —es decir, no siempre coherente— entre las prácticas pedagógicas discursivas de los maestros (lo que se enseña, lo que se dice, lo que se dice sobre cómo se enseña) y las actitudes y movimientos corporales (lo que se hace, lo que se denota, lo que se muestra).

Esta condensación o síntesis tensional implica procesos de reconocimiento (a quiénes se reconocen y cómo se reconocen entre sí), de direccionalidad (cómo el maestro se dirige a los otros, en qué condiciones lo hace y qué condiciones crea para la expresión de los otros), y procesos de subjetivación (cómo determino ciertos modos de sujeto en el maestro y el alumno) y de subjetividad (cómo se expresa o disfraza la interioridad de los sujetos escolarizados a través de los gestos pedagógicos). Los gestos pedagógicos juegan un papel fundamental en los procesos comunicativos y pedagógicos en los contextos escolares, así como en las relaciones que establecen los maestros y sus alumnos.

Los maestros van instaurando ciertas formas de comunicación y de acción (prácticas discursivas y no discursivas) a partir de sus gestos y sus palabras, con la finalidad consciente —y otras no-conscientes— de ir configurando cierto tipo de sujetos, los alumnos, pero al tiempo los maestros también se constituyen —se instituyen—,

en esas interacciones que se entablan todo el tiempo en el contexto escolar. Los sujetos escolarizados —alumnos y maestros— aprenden a moverse y actuar según unas series de gestos compartidos y distribuidos. Los gestos del maestro/los gestos de los estudiantes.

A través de los gestos pedagógicos podremos empezar a leer, entre lo macro —los gestos dominantes en un modelo pedagógico— y lo micro —los gestos tramitados en la cotidianidad, intercambiados en un instante—, cómo se estructuran, organizan y desarrollan las relaciones y prácticas educativas en la escuela, y a la par, develar las maneras como los alumnos vivencian la escuela a partir de los gestos pedagógicos.

Creemos que abordar el gesto pedagógico/los gestos pedagógicos en el campo propio de la educación formal, desde prácticas, vivencias, discursos y teorías de análisis y desarrollo en los diversos escenarios de la escuela y la universidad, genera hilos articuladores entre el gesto pedagógico, el saber pedagógico y el saber hacer de los maestros y las maestras en sus prácticas pedagógicas; entre el gesto pedagógico, los lenguajes y el pensamiento y sus diversas formas de comunicación, que posibiliten horizontes otros de sentido para tejer prácticas pedagógicas, donde surjan nuevas concepciones de las gestualidades corporales.

De igual forma, se plantea dar la mirada al gesto pedagógico desde la formación de los sujetos en espacios no escolarizados en el marco de los sistemas educativos, espacios de la vida cotidiana, donde el sujeto, niño, niña, joven y adulto se siente llamado a explicarse y ser analizado desde su constitución subjetiva e intersubjetiva. Espacios donde el cuerpo ocupa un lugar privilegiado de análisis, a partir de las diversas categorizaciones, adjetivaciones tematizaciones, representaciones, nominaciones, imaginarios y simbolizaciones, que desde las diversas perspectivas de análisis se han abordado en el campo de las ciencias sociales y humanas, desde la antropología, la sociología, la filosofía, la psicología, los estudios corporales y los estudios culturales en contextos situados del país y Latinoamérica.

Finalmente, se plantea el gesto pedagógico desde perspectivas disruptivas, que irrumpen las formas de los discursos, prácticas y teorías de tradiciones objetivadas, desde el campo de las artes como mediación de expresiones estéticas de la subjetividad e intersubjetividad, y las tecnologías de comunicación, aprendizajes y conocimiento como formas contemporáneas agenciadoras del vínculo de los gestos pedagógicos, en el contexto educativo, con la cultura y la sociedad, donde sea posible la comprensión de sujetos históricos, plurales y colectivos, que van estableciendo así mismo, sentidos,

significados y transformaciones, en sus diversas formas de configurar corporalidades, desde diversas dimensiones estéticas, emocionales, éticas, políticas, afectivas y cognitivas, que producen gestos pedagógicos a través de sus modos de ser, saber, hacer y estar en el mundo escolar y sus vínculos pedagógicos.

Este documento contiene multitud de enfoques, relaciones y aspectos vinculados al quehacer del docente, tanto en la básica primaria, como en la media y en la terciaria, y su correlato obvio, los posicionamientos individuales de los sujetos que participan, conviven y cohabitan la institución educativa en cada momento y a lo largo de muchos años de sus vidas.

La riqueza del seminario del doctorado estriba en la multiplicidad de miradas, experiencias, puntos de vista y opiniones de los docentes doctores, de los doctorandos a través de sus participaciones, quienes contribuyeron con sus razonamientos, experiencias y anécdotas a la construcción más o menos articulada del texto que ve la luz hoy.

El escenario natural de expresión del gesto pedagógico es el salón de clase, el seminario doctoral, el laboratorio de investigación, la vida en la calle, en los medios y redes sociales, en los escenarios artísticos, es, en suma, el espacio educativo en el sentido más amplio de la palabra, en el cual, estudiantes, maestros, profesores, docentes, doctorandos, maestrantes, se relacionan y se expresan a través de múltiples gestos.

Por ello, es enriquecedor compartir con ustedes las reflexiones que abordan elementos teóricos y empíricos para comprender el oficio de maestro, su práctica gestual-operativa; el trasfondo cultural de su gesto y ritual en la escuela; su desenvolvimiento histórico del Renacimiento a la Universidad libre del siglo xx. Ya en el siglo xx, la recuperación y puesta en evidencia de la experiencia de las Imágenes como acontecimiento y la enunciación de varias pedagogías como formas de transmisión de los gestos diversos. El siglo xxi abre la reflexión y el reconocimiento de las nuevas afiliaciones de los sujetos educativos contemporáneos desde el arte y las tecnologías de conocimiento y aprendizaje —lecturas de las mediáticas—. Los retos contemporáneos del cuerpo, gesto pedagógico y sus modos de aparición y mediación en el contexto del COVID-19.

Daniel Alexander Buriticá Morales
Luz Diana Ocampo-Montoya
Claudia Vélez de La Calle
Coordinadores académicos

EL GESTO PEDAGÓGICO: ELEMENTOS TEÓRICOS Y EMPÍRICOS PARA COMPRENDER EL OFICIO DE MAESTRO¹

Daniel Alexander Buriticá-Morales²

Oscar Saldarriaga-Vélez³

INTRODUCCIÓN

Y de dónde había aprendido a hablar lo he comprendido después. En realidad, quienes me enseñaban no eran las personas adultas, ofreciéndome palabras en alguna secuencia pedagógica, como después las letras, sino que fui yo mismo, con la mente que me has dado, Dios mío, al querer expresar todos los sentimientos de mi corazón con gemidos y voces varias y variados movimientos de mi cuerpo para que mi voluntad fuese obedecida, y al no ser capaz de expresarme ni en todo lo que quería ni a todos los que quería. Según aquéllos nombraban alguna cosa, la iba grabando en la memoria; y cuando, según aquella palabra, movían su cuerpo hacia algún objeto, lo veía y retenía que aquel objeto era designado por ellos mediante el sonido que pronunciaban cuando lo querían mostrar. Que éste era su propósito se percibía por el movimiento del cuerpo, como si de una especie de palabras espontáneas de todas las culturas se tratase, que se hacen con el rostro y con el asentimiento de ojos, y con el movimiento de las demás extremidades, y con el sonido de la voz que indica el estado afectivo al pedir, poseer, rechazar o evitar las cosas. De ese modo, poco a poco iba deduciendo de qué cosas eran signo las palabras colocadas dentro de frases distintas en su debido lugar y oídas muchas veces; y a través de ellas iba ya enunciando mis deseos con una boca instruida en esos signos.

AGUSTÍN DE HIPONA [400/2010]

-
- 1 Este capítulo presenta algunas reflexiones teóricas de la tesis: “Los gestos pedagógicos: analítica de los elementos constitutivos del oficio de maestro, los dispositivos escolares y las interacciones maestro-alumno”.
 - 2 Licenciado en Pedagogía Infantil, Especialista en Pedagogía, Magíster en Educación de la Universidad del Tolima. Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-Cinde. Docente Catedrático Universidad del Tolima-IDEAD. Miembro del grupo de investigación Desarrollo Integral de la Infancia. Orcid: 0000-0002-5032-8886. Correo electrónico: danielburitica2@hotmail.com
 - 3 Historiador; Doctor en Filosofía y Letras-Historia, Universidad Católica de Lovaina. Profesor titular Pontificia Universidad Javeriana-Bogotá; Profesor Cinde-Manizales. Miembro fundador Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Orcid: 0000-0002-3661-0586. Correo electrónico: oskaldarri@gmail.com

El gesto no es una expresión, no expresa una forma de pensamiento; es la propia colocación, en escena, de una forma de ser del pensamiento. La duda metódica es un gesto filosófico, una razón como forma de ser del pensamiento; la crítica de la razón es otro gesto, la forma de un pensamiento que busca establecer las condiciones mismas del pensamiento. Todo gesto implica así una categoría, entendida como una manera de proceder en el discurso, y una actitud, o sea, un modo de estar en el mundo. Proceder en el discurso no es simplemente hablar, no es decir cualquier cosa. Obrar, operar, actuar en el discurso es colocarse en un lugar, en un horizonte discursivo desde donde se habla; no es decir cualquier cosa: es posible decir sólo aquello que se puede decir desde donde el sujeto está colocado.

Noguera, 2009

A pesar de la seductora evidencia del término, la literatura pedagógica explícita y específica sobre el gesto pedagógico no es tan abundante como se creería. Este capítulo propone un ejercicio inicial, recogiendo elementos dispersos y dispares, un acercamiento teórico sobre este “objeto”, sobre su funcionamiento, su configuración, su campo de relaciones y su localización, con la intención de presentarlo a la discusión y someterlo a fogueo en trabajos empíricos por emprender en culturas escolares situadas.

Para iniciar una aproximación, podríamos entender el gesto pedagógico como parte constitutiva del oficio de las maestras y maestros, de su ejercicio pedagógico cotidiano en la escuela. Su rasgo característico sería el ser el soporte que permite la combinación del decir y el hacer de maestras y maestros: se presenta como un compuesto entre las prácticas pedagógicas —discursivas y simbólicas— (lo que se enseña, lo que se dice y hace a través de lo discursivo y lo simbólico) y las actitudes y acciones (cómo se enseña), que incorporan —es corporal, material— varios tipos de efectos: de reconocimiento (a quiénes se reconoce y cómo se los reconoce), de direccionalidad (cómo se dirige a los otros, en qué condiciones se hace), y de subjetivación (cómo se conforman ciertas posiciones o roles de sujeto y subjetividades a partir de unos gestos pedagógicos). Veremos si esta hipótesis preliminar resiste la prueba del análisis.

El punto de partida es una cierta ambigüedad sobre el carácter del gesto, que se transporta entre los epígrafes de Agustín (siglo v) y de Noguera (siglo xxi): la relación entre cuerpo y pensamiento es a la vez transparente y opaca. Es transparente porque algo en común los une: el lenguaje. Pensamiento y materialidad, para volverse comunicación deben traducirse ambos en lenguaje: como dice Agustín, aún antes de la palabra, los gestos son “las palabras naturales de las

gentes”, son signos. Pero es a la vez una relación opaca porque algo las separa: los lenguajes. El lenguaje corporal y el lenguaje verbal son dos códigos diferentes; sabemos que, no pocas veces, lo que se dice no coincide con lo que se hace, lo que se afirma con la palabra se niega con el cuerpo, o su inverso. Mientras Agustín subraya la transparencia, Noguera destaca ese carácter compuesto del gesto. Sostendremos, pues, que el gesto pedagógico es una síntesis comunicativa tensional entre las prácticas pedagógicas discursivas (verbales, escritas, simbólicas, reglamentarias) y las no discursivas (usos corporales, disposiciones espaciales, proxémicas) que entretejen las relaciones maestro/alumno en las situaciones escolares. Este es el problema por explorar: los tipos de relaciones posibles entre prácticas pedagógicas discursivas y acciones y actitudes en el oficio de maestro, que se condensan en esa síntesis tensional que llamamos “gesto pedagógico”.

Así las cosas, para internarnos en este laberinto, es necesario dejar establecida una premisa: la expresión “oficio de maestro” tal como acá la usamos, quiere remitir, no tanto a las actividades cotidianas de las maestras y los maestros en sus espacios institucionales, como a las “reglas de juego” que regulan o han regulado el ejercicio de quienes ocupan la posición de enseñar. Dicho de mejor modo, la noción de oficio de maestro apunta a comprender las acciones cotidianas de quienes enseñan, pero a la luz de un conjunto de posiciones de sujeto que informan —preforman— su práctica pedagógica: el oficio de maestro es el compuesto de sus posiciones de sujeto, esto es, de lo que puede ver, decir y hacer según el lugar (discursivo, simbólico y físico) donde esté colocado (Foucault, 1970)⁴. Es decir, el gesto debe analizarse entre el preformateo estructural que el saber pedagógico y la organización institucional le asignan al rol de maestro y la performatividad situada que se produce en las situaciones vividas en lo cotidiano. Por ello, aunque parezca sencilla y evidente, la operación de aislar o determinar “el gesto” o “un” gesto pedagógico, en busca de una unidad básica de descripción del oficio de maestro, es bastante delicada. ¿Qué tipo de unidad puede dar cuenta de esa conjunción tensional entre el ver, el decir y el hacer pedagógicos, que se configura entre un preformateo institucional y una performatividad en situación?

4. La noción de posición de sujeto (o función-sujeto o modalidad de enunciación) es clave en la arqueología del saber de Michel Foucault: “En el análisis propuesto, las diversas modalidades de enunciación, en lugar de remitir a la síntesis o a la función unificadora de un sujeto, manifiestan su dispersión. A los diversos estatutos, a los diversos ámbitos, a las diversas posiciones que puede ocupar o recibir cuando pronuncia un discurso. A la discontinuidad de los planos desde los que habla. Y si esos planos están unidos por un sistema de relaciones, éste no se halla establecido por la actividad sintética de una conciencia idéntica a sí misma, muda y previa a toda palabra, sino por la especificidad de una práctica discursiva”. Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI, p. 90.

ACERCAMIENTOS: DEL GESTO AL GESTO PEDAGÓGICO

El gesto no es una mera gesticulación despojada de sentido, sino que cumple una función significativa y participa en la eficacia simbólica que preside toda acción, la de mover el mundo con signos. El gesto es una figura de la acción, no un simple acompañamiento decorativo del habla.

LE BRETON, 1999

Nuestras ciencias occidentales del hombre se han ocupado no poco del gesto, de lo gestual, y el asunto amerita larga investigación. Por solo mencionar algunas construcciones analíticas hallamos acercamientos fenomenológicos, lingüísticos, estéticos, antropológicos, paleontológicos, entre muchos otros. Reseñamos a continuación algunos de ellos, que hasta donde podemos intuir, podrán ser de utilidad para nuestro asunto.

Tomemos, para empezar por un lugar clásico, el planteamiento del fenomenólogo de la comunicación Vilém Flusser, quien afirma: “cuando conferimos significado a las pasiones y acciones estamos constituyendo un gesto, pues este representa y da sentido a alguna cosa y está cargado de movimiento simbólico”; en tal sentido todo gesto es comunicación. Según él,

una manera de definición del ‘gesto’ consiste en entenderlo como un movimiento del cuerpo y de los instrumentos y herramientas unidos al cuerpo, para el cual no se da ninguna explicación causal satisfactoria. A fin de poder entender los gestos así definidos, es necesario descubrir sus significados. (Flusser, 1994, p. 10)

Esta extraña idea, la de no-causalidad, solo puede entenderse a la luz de uno de los postulados de la fenomenología, según un autor fundador para el tema, Maurice Merleau-Ponty:

Yo no soy el resultado o entrecruzamiento de las múltiples causalidades que determinan mi cuerpo o mi “psiquismo”, no puedo pensarme como una parte del mundo, como simple objeto de la biología, psicología y sociología, ni encerrarme en el universo de la ciencia. Todo lo que sé del mundo, aun científicamente, lo sé a partir de mi propia perspectiva o de una experiencia del mundo sin la cual los símbolos de la ciencia no querrían decir nada. (Merleau-Ponty, 2004, p. 190)

Se trata, como lo dice directamente, de “una desaprobación de la ciencia”. Flusser, en su análisis fenomenológico es contundente al señalar que un movimiento corporal al cual se le pueda señalar una causa —física, emocional, neuro-

nal, incluso social y cultural— no constituye un gesto. Porque explicar sus causas no nos dice nada aún sobre su significado. Por fuera, y antes de la explicación causal, un movimiento corporal solo se convierte en gesto cuando representa, y trata de dar sentido a alguna afectación, dos operaciones que no deben ser confundidas. Según Flusser (1994), “no hay ningún pensamiento que no se articule a través de un gesto. Antes de su articulación el pensamiento es solo una virtualidad; es decir, nada. Y se realiza a través del gesto” (p. 57). Corporalidad y significación se describen en una relación no causal que exige buscar una teoría de la interpretación de los gestos. En esta tarea, Flusser construye una especie de diccionario donde tematiza, uno por uno, un grupo de dieciséis gestos: el gesto de escribir, el gesto de hablar, el gesto de amar, el gesto de hacer, el de destruir, el de pintar, fotografiar, filmar, darle vuelta a la máscara, plantar, afeitarse, oír música, fumar en pipa, telefonar, el gesto del video y el gesto de buscar. Lamentablemente, no explica por qué fueron dieciséis, y por qué esos. Y más extraño para nosotros, no ha tematizado el gesto que acá nos ocupa, el gesto de enseñar; un gesto más decisivo, con seguridad, que el “gesto de fumar pipa”.

Examinemos enseguida su contrario; un acercamiento científico al gesto humano, desarrollado por el paleo-etnólogo André Leroi-Gourhan (1971) en un libro ya clásico, *El gesto y la palabra*; que es una historia global de la especie humana desde la perspectiva de las relaciones entre la biología, la técnica, el lenguaje y la organización social. Podemos decir que Leroi-Gourhan elaboró durante toda su vida una “etnología de las técnicas”, en el sentido de estudiar a los seres humanos “que piensan y actúan técnicamente” (Paláu, 2004, p. 25). Acción técnica, lenguaje y pensamiento tienen una estructura anatómico-neurológica de base: sobre la locomoción bípeda, los humanos pudimos desarrollar, a la par, las técnicas y el lenguaje gracias a que las manos quedaron liberadas de funciones locomotoras, y el cráneo se libera de sus funciones defensivas, un doble proceso con dos secuelas mayores: el cerebro se agranda y se densifica hasta producir las abstracciones simbólicas pensamiento-lenguaje, y la cara se convierte en órgano de fonación, audición y expresión comunicativa. Así, las interacciones humanas se constituyen sobre una polaridad entre lo manual y lo facial, coordinadas por su dispositivo neuromotor: la mano se hace “polo técnico” (o de la tecnicidad) y la cara “polo expresivo” (o comunicacional). Una estructura biológica que ya había tomado forma en los primates, pero,

no obstante, en ellos, los órganos faciales y los órganos manuales comparten un igual grado de acción técnica. El mono trabaja con sus labios, sus dientes, su lengua y sus manos, como el hombre actual habla con sus labios, sus dientes, su lengua y gesticula o escribe con sus manos. Pero a esto se agrega el hecho de que el hombre también fabrica valiéndose de los mismos órganos, y que una especie de equilibrio se produjo entre las funciones: antes de la [pintura y] la escritura, la mano interviene sobre todo en la fabricación y la cara sobre todo en el lenguaje, después de la escritura, el equilibrio se restablece (Leroi-Gourhan, 1971, p. 115).

Bajo la luz paleontológica, el gesto no se ancla en algo tan genérico como “movimientos corporales”, ni es solamente un acto de significación: debe analizarse como una verdadera y precisa secuencia organizada de movimientos a la par técnicos y de lenguaje; que nacen de la interacción entre la mano, la herramienta y el cerebro. Conforman verdaderos encadenamientos de “movimientos pre-reflexionados” y ritmados entre el polo manual y el polo facial. Una interfaz que es, por un lado, utilitaria, técnica, y por otro simbólica, comunicativa, llegando a la especialización tanto de las herramientas, útiles y máquinas, como la del habla, la escritura o el arte. Para comprender este vínculo entre técnica y lenguaje, Leroi-Gourhan propone una noción de gesto como “cadena operatoria”, como una “verdadera sintaxis” surgida evolutivamente.⁵

Mientras los contenidos [la materialidad] se ligan a la pareja mano-herramienta, las expresiones [simbólicas] se ligarán a la pareja cara-lenguaje, de modo que —y este es un salto al análisis semiótico— “la mano es la forma general de contenido y la cara es la forma general de la expresión” (Espinal, 2010, p. 322). Pero,

el contenido no se opone a la forma, tiene su propia formalización: el polo mano-herramienta, o la lección de cosas.⁶ Pero sí se opone a la expresión, en la medida

-
5. “La técnica es al mismo tiempo gesto y herramienta, organizados en cadenas operatorias a través de una verdadera sintaxis, que da a las series operatorias a la vez su fijeza y su flexibilidad. La sintaxis operatoria es propuesta por la memoria y nace entre el cerebro y el medio material. Si se hace el paralelo con el lenguaje, está siempre presente el mismo proceso, [cadenas operatorias de niveles crecientes de abstracción...], el hombre fabrica útiles concretos y símbolos, los unos y los otros desligándose del mismo proceso”. Leroi-Gourhan, André (1971). *El gesto y la palabra*, Caracas, Universidad Central, pp. 116, 118.
 6. No dejemos de anotar esta singular homonimia: las “lecciones de cosas” fueron la invención metodológica de la pedagogía pestalozziana desde inicios del siglo XIX, que consistía en presentar objetos ante los alumnos, en lugar de obligarles a memorizar palabras. La tecnicidad manual es constitutiva de todo lo que hay de artesanal en el oficio de maestro. Volveremos sobre esto.

en que esta también tiene su propia formalización: el polo rostro-lenguaje, o la lección de signos. Precisamente porque tanto el contenido como la expresión tienen su forma de representar, nunca se puede asignar a la forma de expresión la simple función de representar, de describir o de constatar un contenido correspondiente: no hay correspondencia ni conformidad. Las dos formalizaciones no son de la misma naturaleza, y son independientes, heterogéneas. (Deleuze y Guattari, 1988, citados por Espinal, 2010, p. 323).

La falta de convergencia, al tiempo que su presuposición recíproca, entre las funciones ver-decir-hacer, tiene pues este fundamento paleo-etnológico. Y, segunda adquisición: ni los gestos técnicos ni los gestos comunicativos residen en “el cuerpo” en general, sino en un juego bipolar entre el rostro y sus funciones de visión-audición-fonación, y la mano, con su doble funcionalidad de herramienta de fabricación, pero también de expresión. Y el que sean regladas por un sistema de memoria, las hace secuenciales, reiterables y a la vez flexibles.

Menos divulgada, pero no menos original y potente, aparece una Antropología del gesto de Marcel Jousse (1978), un trabajo multidisciplinario entre psicología, etnología, pedagogía y ciencia de las religiones, quien sostiene que “un estudio profundo de las civilizaciones desaparecidas nos revelaría que el hombre es el ‘animal semiológico’ por excelencia. Su lenguaje primordial es una ‘gesticulación significativa’, a partir de un primer gesto de imitación re-creativa” (p. 83). Un gesto, para Jousse es “todo movimiento habitado e irradiante”. El gesto es así presencia humana, presente de la relación intersubjetiva y soporte de la memoria individual y colectiva. Recuperando las antiguas técnicas mnemotécnicas de las culturas orales basadas en secuencias gestuales-recitativas, llega hasta proponer una pedagogía del gesto llamada “mimopedagogía”, Jousse establece unas constantes o “leyes” generales de lo gestual: Mimicidad (imitación-expresión), Bilateralidad (balance físico), Ritmicidad y Formulismo (convergencia entre gesto, respiración y recitación). Para nuestro propósito, bajo esta luz, el gesto pedagógico sería tanto un soporte de la memoria pedagógica de la institución escolar moderna, cuyo formato actual fue inventado desde el siglo XVI, como a la vez una especie de ritual permanente que marca la presencia real del maestro en el “cuerpo a cuerpo” —la intersubjetividad— de la relación pedagógica. La antropología del gesto de Jousse podría permitirnos hacer la bisagra —no sin tensiones— entre la tecnicidad estructural del gesto de enseñar que “debe” ejecutar el sujeto-maestro y el carácter no causal del gesto como fenómeno de experiencia y de relación comunicativa.

Otras elaboraciones pueden acudir en nuestra ayuda: una de ellas viene de la vigorosa dramaturgia de Bertold Brecht (1898-1956), quien acuña la expresión de Gestus, como un condensado, un sistema de significación visible y legible, “un complejo de gestos y palabras que dan sentido a una relación social entre los hombres” (Pavis, 2007, p. 54). Para el actor (y en nuestro caso, para el maestro), un gestus, un gesto-relación social, puede condensarse en una mirada, una postura corporal, un rictus o un tic... Brecht instaba a sus actores a construir el gestus de base de sus personajes tras un análisis de su lugar social. El dramaturgo nos aporta la idea de que es posible identificar un “único gesto”, casi un “gesto de gestos”, que engloba y sostiene un sinnúmero de gestos pequeños:

Con gestus nos referimos a un complejo de gestos diversos aislados, unidos a palabras, que está en la base de un proceso inter-humano aislable, y que concierne a la actitud de conjunto de todos aquellos que participan en dicho proceso (p. e. condenación de un hombre por otros hombres, un combate, una deliberación, etc.) o incluso un conjunto de gestos y palabras que, cuando se presenta en un individuo aislado, desencadena ciertos procesos (la actitud indecisa de Hamlet, la profesión de fe de Galileo, etc.); o incluso sólo una actitud básica de un hombre (como la satisfacción o la espera). Un gestus designa las relaciones entre los hombres. Por ejemplo, la ejecución de un trabajo no es un gestus sino cuando implica una relación social como la explotación o la cooperación. (Brecht, 1979, p. 95)

Cerremos este recorrido, aleatorio y no exhaustivo, con otra aproximación, no menor, pensada desde la pedagogía, diríamos desde una poética de la pedagogía, situada a contrapelo de esa multitud de textos que se consagran a la técnica o mecánica de la pedagogía.⁷ Su autor, un latinoamericano, Carlos Skliar, fonoaudiólogo, poeta y pedagogo. Él introduce la idea de gesto mínimo, un gesto no previsible, que supone una actitud o un horizonte previo de fondo, pero que emerge de modo intempestivo ante una conmoción interior del maestro ante la humanidad de uno o de todos sus estudiantes. Es, ante todo, un gesto ético, o si se quiere, una dimensión ética que atravesaría todo gesto pedagógico, una dimensión fundamental que no había aparecido tan clara en los otros acercamientos invocados hasta ahora.

7. Diferenciamos acá la noción de *tecnicidad del gesto pedagógico* inspirada en la paleo-etnografía estructural de Leroi-Gourhan, de la conocida como *tecnología educativa*, una mecanización de la enseñanza impuesta en varios países latinoamericanos por la teoría curricular norteamericana, y que ha sido justamente combatida por el movimiento pedagógico y por no pocos expertos del campo intelectual de la educación (Agudelo y Mora, 2012; Pineda y Loaiza, 2017).

La referencia a un breve texto de Laurence Cornú da la posibilidad de retomar la idea de gestualidad mínima. En un apartado, titulado justamente ‘Gestos de hospitalidad’, la autora expresa que:

La hospitalidad acoge a la mesa, en casa, etc. a quien viene de fuera. En las prácticas y los relatos de numerosas culturas la hospitalidad es la acogida que se hace de la persona de fuera, es el conjunto de gestos y de ritos del umbral, de la entrada, de la estancia y de la salida de un espacio habitado, conjunto que permite convertir el hostis en hospes, la hostilidad del enemigo en la hospitalidad de los anfitriones (...) Una oportunidad que se basa en gestos sencillos (subrayado por mí), en palabras y también silencios, con paciencias y respiraciones. (Cornú, 2007, p. 63)

Es notorio que en este breve párrafo el pasaje de ser-hostil a ser-hospedado se resuelva bajo la forma de gestos sencillos: saludar, acompañar, posibilitar, dar entrada, habilitar, conversar, callarse, respirar, dar, ser paciente, estar allí, decir, callar, etc. En otras palabras: ser hospitalario tal vez consista en ser comedido y no desmedido, en ser austero, en no subrayar ni enfatizar la propia gestualidad. Vayamos, entonces, a una tercera sensación.

Hoy se habla demasiado de una educación para todos, pero en ese Todos sin excepción —donde se marca en demasía lo sustantivo, lo mayúsculo, otra vez la totalidad— no parece haber un cualquiera: cualquier niño, cualquier niña, cualquier joven, en fin, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier modo de aprender, cualquier posición social, cualquier sexualidad, en fin: cualquier cualquiera. Lo que quiero decir es que hay la pretensión de un gesto siempre desmesurado, siempre excesivo en esa enunciación del “todos” y nos faltan, nos hacen falta, los gestos mínimos para educar. Para educar a cualquiera.

Me quito aquí de la necesidad de ciertos actos heroicos para incluir al diferente, al diverso, al excluido; no hablo de la necesidad de las grandes transformaciones reformistas; no sugiero la regeneración de currículos, de didácticas, programas, capacitaciones, manuales, etc. Digo, de nuevo, una vez más: dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar. Así, quizá, sería posible educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno. La cualquieridad y la cada-unicidad con las que venimos al mundo. Y con las que nos marchamos de él (Skliar, 2011, p. 22).

Acá también el gesto aparece sobre un horizonte estructural, la ética hospitalaria de la pedagogía —no toda pedagogía se funda en este tipo de horizonte,

hay horizontes pedagógicos impositivos o autorreferenciales, que reducen la alteridad y la autonomía del estudiante— pero para abrirse a la espontaneidad, al instante en el cual, con un solo e inesperado ademán, un maestro o una maestra cambian un rostro huraño o abatido en un rostro sonriente y esperanzado.

En otros autores también podemos recoger, como al paso, sugerencias y sugerencias, todas confirmando la polivalencia y la situacionalidad de los gestos. En palabras de Le Breton (1999), el gesto “cumple una función significante y participa en la eficacia simbólica que preside toda acción, la de mover el mundo con signos. Es una figura de la acción, no un simple acompañamiento decorativo del habla” (p. 38). El gesto nos puede decir “qué hay detrás de una mirada, de una sonrisa, de un acercamiento. Nos permite leer, develar qué subyace en la interacción, en la comunicación no verbal” (Ospina-Álvarez, 2008, p. 56). “El gesto no es ‘el pariente pobre de la palabra’, el que significa únicamente cuando está presente la palabra hablada” (p. 211), por el contrario “la palabra es un verdadero gesto y contiene su sentido como el gesto contiene el suyo. Es esto lo que posibilita la comunicación” (Merleau-Ponty, 1993, p. 200). En tanto podemos decir que los gestos comunican y muchas veces nos ayudan a desenmarañar aquellos mensajes verbales que no se enuncian con claridad, esto, porque un gesto es también “una forma de ver y de decir, una manera de relacionar palabras y cosas. En ese sentido, el gesto es un acontecimiento, una producción de novedad” (Noguera, 2009, p. 141). El gesto también es “la propia colocación, en escena, de una forma de ser del pensamiento” (p. 140). Por lo cual, “la comunicación o la comprensión de los gestos se alcanzan por la reciprocidad de mis intenciones y los gestos del otro, de mis gestos y las intenciones legibles en la conducta del otro” (Merleau-Ponty, 1993, p. 202). Por tanto, es expresivo y en él “encontramos una totalidad indivisible entre lenguaje y cuerpo” (Richter y Berle, 2015, p. 1040), es discurso y actitud.

Un gesto es parte de un “acto de habla” (Searle, 1994), pues al igual que el habla o la escritura, expresa una intención. No siempre la intención del gesto es coherente con lo que se habla, por ejemplo, el profesor que se dirige al estudiante que se porta mal en el salón le dice: “¡usted, el más juicioso del grupo!”, mientras dice esto, su gesto es sarcástico, el estudiante lo sabe: que, aunque lo nombra como el más juicioso, el gesto del profesor le indica lo contrario. Por ende, podemos decir que el gesto es parte o acompaña toda “expresión lingüística” (Austin, 1955) sin que esto signifique que haya coherencia entre lo discursivo

sivo y el gesto. Por último, podríamos entender el gesto desde “el lenguaje como agencia” (Butler, 2004), y así se asumiría que el gesto como parte del lenguaje conduce a acciones no solo a las maestras y maestros, sino a las y los alumnos, en términos de la performatividad del lenguaje-gesto. Es decir, no es solo lo que formulo con el lenguaje-gesto, sino lo que hago con eso. La investigación nos obliga a contemplar todas estas nociones, complejas y aún confusas, como posibles rejillas de mirada para leer las relaciones maestro-niño en las situaciones escolares.

Bien, podríamos seguir rescatando citas y autores, este es un trabajo incesante para el que hay que invitar un colectivo entusiasta de lectores, como el que se ha reunido en este libro. Pero mientras intentamos intercomunicar y desarrollar las potencialidades de estas perspectivas divergentes, digamos por ahora que de todas ellas queda en común la idea de que “un gesto” no es un mero ademán lanzado al aire ni un juego aleatorio de movimientos, sino una serie de actos físicos, que a la vez que producen efectos técnicos, movilizan o emiten lenguaje, comunican con símbolos, manifiestan emociones y articulan relaciones sociales. Un ademán o cadena de ademanes dirigidos que se identifica por transmitir, ya una finalidad técnica, ya un significado o concepto, o ya una vibración afectiva, en un juego de planos relacionales. El punto crucial para reiterar es que, si concebimos “el gesto” como algo mucho más complejo que la directa ejecución física de una idea, hay que abordarlo más bien como un compuesto de técnicas (acciones funcionales) y de lenguajes (simbolismo, emoción o saber), que vincula relaciones sociales, relaciones entre sujetos situados socialmente, culturalmente.

ENTRE EL GESTO PEDAGÓGICO Y LOS “GESTOS PEDAGÓGICOS”

Aquí está el punto clave de su gesto pedagógico: aquello que el profesor enseña es su forma de trabajar, no el resultado de su trabajo; más bien, es su manera de hacer, de investigar, de pensar, sobre todo, los ejercicios que él hace sobre sí mismo

NOGUERA, 2009

El gesto pedagógico es todo lo anterior, pero con una doble finalidad explícita: transmitir conocimientos y formar sujetos: lo decimos en una sola palabra, de engañosa simpleza: enseñar. Puesto que las funciones implícitas, las no explícitas,

e incluso las no deseadas, son innumerables e impredecibles. Visto así, implica a la vez, una actitud dialógica y otra simbólica o no verbal, un intercambio entre el maestro y sus alumnos, es decir, no es solo lo que se expresa en un lenguaje no verbal, sino también el sentido de lo que “se dice y hace” en relación con los gestos del maestro. Tiene efectos múltiples en la participación de cada uno de los niños y niñas, su reconocimiento, su inclusión en lo educativo, social, político y cultural de su territorio y por tanto su visibilización o invisibilización como sujetos que participan, que negocian, intervienen y aprenden. A la vez, el gesto pedagógico genera una dinámica de interacción tal, que ambos, docentes, niñas y niños, se instauran desde una lectura de la imagen del otro. Ambos leen e interpretan para actuar en consecuencia (Ospina y González, 2009).

En ese sentido, el gesto pedagógico puede ser el acto donde se halle la síntesis del hacer del maestro, síntesis entre la teoría y la práctica, entre el saber pedagógico y las técnicas escolares, entre la vida personal y la vida escolar, sin que síntesis signifique necesariamente coherencia o armonía (Saldarriaga, 2019). El gesto del maestro tiene el poder de, según su sentido, ayudar o dificultar la participación, la agencia y el aprendizaje de los niños y niñas en las situaciones escolares. De esta manera, habría que tratar de comprenderlo, a la vez en su configuración previa, diríamos en su “algoritmo pedagógico”, tanto como en el horizonte de la vida cotidiana de la escuela, allí donde confluyen maestros y niños en el día a día, en sus diálogos, sus maneras de habitar los lugares, sus actividades escolares, los discursos cotidianos, sus necesidades, intereses y preocupaciones.

Asumamos, en síntesis, que el gesto pedagógico tiene una dimensión configuracional, es decir, que se configura en los maestros a partir de varios elementos, da cuenta y a la vez está relacionado con las prácticas pedagógicas y discursivas del maestro, con su formación, su postura pedagógica, las técnicas escolares en las que desarrolla su labor, su historia de vida y la cultura en la que está inmerso. En este sentido, mantenemos la tensión analítica entre “el gesto pedagógico” (su aspecto estructural) y “los gestos pedagógicos” (su aspecto experiencial, situado). En la figura 1 queremos graficar esta configuración.

Así las cosas, pasar del “gesto pedagógico” a los “gestos pedagógicos” no es solo un juego de palabras, sino que implica que, como categoría teórica y analítica, en el ejercicio práctico y discursivo de los maestros, aparezcan gestos pedagógicos singulares y situados, que conforman o hacen parte de la categoría gesto pedagógico, relación que intentaremos describir empírica y teóricamente.

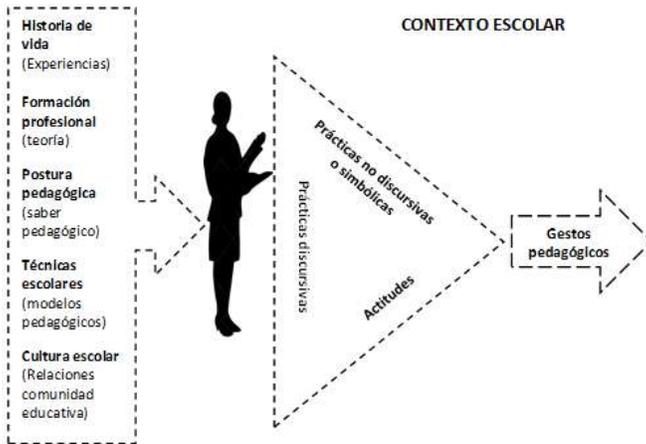


Figura 1. Dimensión configuracional de los gestos pedagógicos. Fuente: Buriticá (2022)

Los gestos pedagógicos simbolizan y dicen más de lo que expresan en apariencia; estos hacen visibles prácticas escolares que a la par se constituyen en “prácticas discursivas” (Foucault, 1970), que no solo le dan forma a los objetos o sujetos a los que se direccionan, sino que terminan configurando tipos de sujetos (Foucault, 1996), para nuestro caso sujeto-estudiante, sujeto-profesor, que a la vez van construyendo su realidad según esta experiencia escolar. De tal manera, los gestos pedagógicos configuran la subjetividad de los niños y niñas en las escuelas y al igual que en lo discursivo y no discursivo, están relacionados con cuestiones de saber y de poder; es decir, los gestos del maestro encarnan los saberes que este dice tener y que lo ubican como maestro, y los dispositivos que utiliza para mantener el control sobre los estudiantes, generalmente de carácter disciplinario. Siguiendo a Foucault, los gestos pedagógicos materializan un dispositivo de disciplinamiento en las escuelas, en donde los gestos configuran a los maestros según ciertas reglas de normalización y de control, enmarcadas por un lado en el modelo educativo en el que estén inmersos, y por otro, en la postura pedagógica que asumen. Estas, lo que hacen es regular, encauzar, la interacción entre los maestros y los niños, para lograr el efecto de individualizar a cada sujeto, al compararlo con su grupo de referencia.

Acudamos ahora a la historia: hemos mostrado con detalle, en otros trabajos (Saldarriaga, 2003) que la escuela moderna surgió al integrar los mecanismos organizativos (tecnologías disciplinarias) utilizados sobre todo en las escuelas para pobres, con las innovaciones teóricas provenientes de las “altas escuelas”. El proceso ha sido complejo; parafraseando a Canguilhem diríamos que la escuela moderna es “el mejor compromiso buscado entre muchas exigencias que en un principio no eran convergentes, de orden mecánico, energético, económico, [científico, didáctico, religioso], militar y político”. El punto es que, si hoy vemos coexistiendo estos dos conjuntos de elementos en una aparente unidad, las historias y ritmos de formación de cada uno de los componentes no ha sido la misma, su finalidad es diversa, y su refinamiento ha atravesado por procesos que hay que diferenciar para poder entender su dinámica conjunta. Podríamos acudir a la idea arriba esbozada, y pensarlos como una relación entre forma de contenido —la “máquina escolar”— y forma de expresión —el saber pedagógico— donde cada una afecta al otro, sin que los requerimientos de la forma organizativa coincidan siempre con las bondades y exigencias del contenido pedagógico, y a la inversa.

Mientras que la forma de los edificios, salones, patios, ventanas, rejas y muros donde se encarnan es aún aquella cuadriculada carcaza arcaica cuya estructura —salvando distancias—, no difiere mucho de la de un reformatorio, un cuartel o un hospital, sus altruistas contenidos pedagógicos se mueven y fluyen con cierta velocidad, a veces chocando o a veces reforzando el funcionamiento del formato. Si lo expresamos en lenguaje foucaultiano, diríamos que el saber pedagógico se valida con la Ciencia como Figura de Verdad, a la par que las técnicas disciplinarias se legitiman con la Disciplina y la Moral, como Figura de Gobierno. He aquí el doble vínculo, la raíz de las tensiones o incoherencias que gastan a la escuela y al oficio de maestro en múltiples callejones sin salida, pero es así mismo la fuente constante de soluciones creativas, de riqueza de sentidos y posibilidades de fluidez. Es en esta estructura o escenario tensional donde el maestro dramatiza sus gestos pedagógicos (Saldarriaga, 2003).

Puede decirse que hay un gesto técnico de fondo que caracteriza al maestro de la escuela moderna, el gesto de disciplinar —e insistimos, disciplinar no es someter a obediencia, eso es solo uno de los efectos posibles de la normalización—. Disciplinar, nos lo enseñó Foucault, consiste en una serie de operaciones que terminan por hacer de cada individuo un caso, es decir, una construcción de rangos de normalidad acotados que forman individualidades, individualidad a la que cada estudiante se adscribe (Foucault, 1976, pp. 196-197).

Por otra parte, sobre esta tela de fondo, el/los gestos pedagógicos surgen en las prácticas escolares y las prácticas discursivas que se dan en las situaciones escolares, relacionadas con las formas de reconocer, dirigir, enseñar, presentar, exigir, evaluar, reconocer, castigar, etc. Se podría decir que estos están relacionados, por un lado, con el “mostrar pedagógico” (Prange, 2002, citado por Runge, 2019), que se refiere a lo que se muestra cuando se enseña algo; esto es, siempre en todo acto educativo, en toda práctica escolar, se muestra algo como condición inicial de todo proceso de enseñanza y de aprendizaje, pues, “sin mostrar no hay educación, en toda parte donde se educa también se muestra algo” (Prange, 2002, citado por Runge, 2019, p. 15). Por otro, con “la actitud o las actitudes” con que el maestro ejerce las prácticas pedagógicas y discursivas, de esta manera los gestos pedagógicos son acción educativa pero también actitud o formas y maneras de enseñar o de expresar la acción educativa, en síntesis, es lo que se enseña (muestra) y cómo se enseña (actitud). En ese mismo sentido, son la expresión concreta del “mostrar educativo” (Ricken citado por Runge, 2019) en donde el otro (alumno, estudiante) es interpelado y se le determina o adjetiva como “bueno”, “malo”, “inteligente” o “bruto”, “cansón” o “juicioso”, etc., y según esto, se actúa sobre él.⁸ Es decir, en cada situación específica, cada maestra o maestro puede “desencadenar” un tipo de gesto pedagógico diferente (una actitud y un discurso) según considere a un estudiante “bueno” o “malo”, “juicioso” o “problemático”. Podría afirmarse que la percepción, nominación y concepción de los maestros frente a los niños y las niñas, condicionan directamente sus gestos hacia ellos, conminándolos de esta manera a lugares de reconocimiento o de exclusión, de existencia o de invisibilización. Esto, en últimas, termina dando más posibilidades de expresarse y participar a unos que a otros, es decir, que la palabra —y el gesto— de los niños y las niñas queda incluso condicionada a la subalternización y/o al reconocimiento desde las acciones mismas de sus maestros.

Siguiendo a Runge (2019), en el “mostrar pedagógico”, en los gestos pedagógicos, hay tres dinámicas que configuran lo que denominamos la dimensión performativa: en primer lugar, los gestos pedagógicos de los maestros producen cosas y acciones en los estudiantes; una dinámica de direccionalidad (el gesto está diciendo algo a alguien o a un grupo), los gestos pedagógicos como actos comu-

8. Valga la pena restituir el uso etimológico de los términos alumno y estudiante: alumno es aquel a quien aún, hay que alimentar, esto es los escolares; estudiante es aquel que ya busca su instrucción por sí mismo; estos son los colegiales y los universitarios. Debemos esta precisión a la maestra Araceli de Tezanos.

nicativos interpelan constantemente a los alumnos, reforzando ciertas etiquetas que en las prácticas escolares los docentes van asignándoles. Son las formas en las que se remiten a los estudiantes para felicitarlos, regañarlos, llamar a lista, revisar tareas, etc. En segundo lugar, una dinámica de reconocimiento (los gestos ven de ciertas maneras, tienen formas de expresión que reconocen —o no— al otro como sujeto), son las maneras como se perciben maestros-estudiantes en su diferencia y en su rol; los gestos pedagógicos visibilizan o no al otro, lo posibilitan o no para que actúe de ciertas formas, puede empoderarlo o someterlo. Y, por último, una dinámica de subjetivación (los gestos configuran ciertos tipos de función-sujeto y subjetividades)⁹. Cómo la relación pedagógica constituye las posiciones de sujeto; pero también cómo el maestro va configurando a partir de sus gestos pedagógicos cierto tipo de sujetos escolares con características particulares que los diferencian de los demás estudiantes o grupos. Y desde el punto de vista fenomenológico, tanto el maestro/maestra, como los alumnos/estudiantes se preguntan esto de modo permanente: ¿cómo me veo y cómo me ven los demás?

En la figura 2 se presenta el esquema sobre la dimensión performativa de los gestos pedagógicos construido a partir de las comprensiones empíricas y teóricas expuestas en los párrafos anteriores.

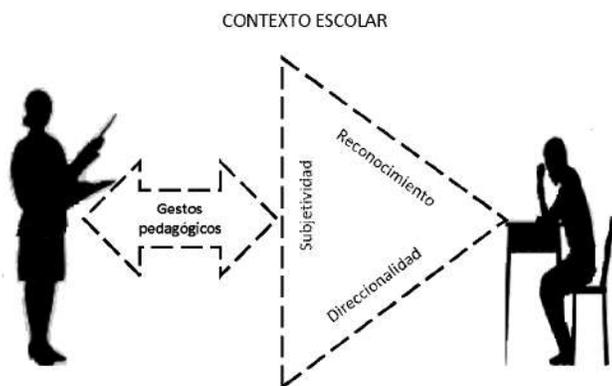


Figura 2. Dimensión performativa de los gestos pedagógicos. Fuente: Buritica (2022)

9. Importa tener clara la distinción entre *función-sujeto* (posición de sujeto) que se refiere a los roles estructurales en la relación (maestro/alumno) y *subjetividad-es*, que se refiere a la experiencia vivida por cada persona dentro de esta relación.

Al igual que en el “mostrar pedagógico” (Runge, 2019), encontramos que puede identificarse una modalidad de gestos pedagógicos que indican la manera como se presentan en el contexto escolar y terminan siendo una forma de mediación de relaciones discursivas y simbólicas entre el maestro y el alumno, son parte constitutiva del oficio de maestro y condicionan las prácticas escolares, además de que están relacionados con las dinámicas que producen los gestos, son vehículos que conducen las interacciones de los maestros y los alumnos, y hacen parte de la dimensión comunicativa, como se propone en la figura 3. De tal manera planteamos que se pueden dar los siguientes tipos de gestos pedagógicos en sentido comunicativo:

- Gestos pedagógicos representativos: cuando el maestro presenta algo a los estudiantes, se explica algo, se informa algo.
- Gestos pedagógicos directivos: tiene que ver con los gestos que incitan, exigen, exhortan, animan, mandan, requieren, piden, reconocen, valoran, apoyan, guían.
- Gestos pedagógicos reactivos: tienen que ver con realimentar, evaluar, castigar, anotar, vigilar, controlar, coaccionar.



Figura 3. Dimensión comunicativa de los gestos pedagógicos. Fuente: Buritica (2022)

Esta clasificación no implica un juicio de valor sobre cuáles sean gestos malos o buenos, sino para comprender cuáles usan los maestros, cómo lo hacen, qué buscan producir y cuáles son sus efectos, características, intenciones, etc. Es aquí importante advertir que este estudio no tiene pretensiones de estructurar

clasificaciones o taxonomías de los gestos, pero queremos ensayar unas rejillas de lectura que nos den pistas para reconocerlos desde su emergencia en la cotidianidad de la escuela. De aquí, pues, que se busque identificar en dichos gestos, acontecimientos múltiples que caracterizan las interacciones maestro-alumno en el/un contexto o la/una situación escolar.

NIVELES DE ESTRUCTURACIÓN DE LOS GESTOS PEDAGÓGICOS EN LAS INTERACCIONES MAESTRO-ALUMNO: LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA DE LOS GESTOS

El/los gestos pedagógicos de los docentes pueden generar un “ambiente de participación y agrado para los estudiantes que leen y develan sentidos en la comunicación no verbal de sus docentes” (Ospina-Álvarez, 2008, p. 216). Esto expone la necesidad de que los gestos pedagógicos en las interacciones maestro-alumno propicien que estos se vinculen mutuamente y construyan una relación pedagógica. “Dicha relación se lleva a cabo no solo mediante las palabras que se dicen (recursos lingüísticos) sino a través de otros recursos comunicativos como miradas, posturas corporales y gestos típicos de la interacción cara a cara” (Manghi-Haquin, 2006, p. 11). Así, Prieto (2006, citado por Manghi-Haquin, 2016) señala que “los profesores somos seres de comunicación, tenemos la necesidad permanente de interactuar con otros, de relacionarnos con nuestros aprendices, de exponernos recíprocamente a nuestras miradas, voces y gestos, lo que supera los contenidos curriculares” (p. 12). Por otra parte, a través de los gestos pedagógicos se posibilitan, entre otras cosas:

Espacios interesantes para los estudiantes que incitan a intervenir en la clase. Los sumerge en el tema tratado. El docente crea interés a partir de su rostro, de su mirada, de su sonrisa; incita a la participación de sus estudiantes. De esta manera, los gestos narran con movimientos del cuerpo, las historias, las explicaciones, los contenidos de las asignaturas analizadas. Para los estudiantes, el gesto de su docente es fundamental, pues, a partir de él, del gesto del docente, el estudiante tiene acceso a los conocimientos. (Ospina-Álvarez, 2008, p. 214)

Los gestos pedagógicos implican una “acción pedagógica” (Mèlich, 1997), la cual es comprendida como una interacción intersubjetiva, es decir, así como la acción pedagógica no se da en una relación individual objetiva, el gesto pedagógico

gico (maestra/maestro) tampoco aparece a menos que sea en la relación con los otros (alumnos/estudiantes). Por tanto, es intersubjetivo, hace parte del lenguaje y de la comunicación, se imbrica en una compleja dimensión de lo humano: la dimensión de la constitución intersubjetiva del mundo. Ahora, decir que el gesto es parte de “la interacción maestro-alumno” (Mèlich, 1997), lo hace también esencialmente bidireccional, dado que no hay gesto pedagógico si no hay interacción maestro-alumno.

El gesto pedagógico, además, genera ciertos tipos de experiencias escolares en los alumnos, que están relacionadas con las formas de transmitir el conocimiento, con la organización de las actividades de enseñanza y con las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar (Rockwell, 1995), y con la formación de los alumnos al aparecer en las situaciones escolares, a partir de prácticas escolares concretas (clases, actividades escolares, llamados de atención, evaluaciones, ceremonias escolares, etc.).

Desde esta perspectiva, el/los gestos pedagógicos en un contexto concreto como el aula de clases se estructuran en tres niveles, no en un sentido jerárquico, ni lineal, sino complementario y dinámico. El docente se mueve por los tres niveles constantemente: en un primer nivel aparecen los gestos de disposición, tienen que ver con la manera como se dispone el aula, la organización del espacio y los alumnos, las rutinas que establecen los maestros, los modos de moverse en el aula, cómo presentan las actividades a desarrollar, lo que dicen y cómo lo dicen, acciones como llamar a lista, saludar a los estudiantes, explicar lo que se va a realizar en la clase, etc. En un segundo nivel aparecen los gestos de transición, estos marcan el paso de una secuencia como la inicial donde se explica la actividad a los alumnos a otra donde el docente retroalimenta las actividades, organiza grupos de trabajo, guía el trabajo, califica, evalúa o vuelve a explicar algo que no se comprendió inicialmente. En un tercer nivel están los gestos emergentes, aparecen ante situaciones inesperadas que suceden en el aula, por ejemplo, cómo llama la atención a un estudiante que no está trabajando, o que se copió en un examen, cuando se pierde algo en el salón, cuando dos estudiantes pelean, cuando felicita a un estudiante, cuando se enoja y llama la atención a todo el grupo, etc.

Existen muchas situaciones más en cada uno de los niveles que se están intentando vislumbrar en esta investigación. Estos tres niveles operan también con la modalidad de gestos que se expuso en páginas anteriores, los tipos de

gestos se mueven por los tres niveles produciendo a su vez las dinámicas de reconocimiento, direccionalidad, subjetivación y agenciamiento. En la figura 4 se presenta la relación entre los niveles de estructuración de los gestos pedagógicos.



Figura 4. Dimensión pedagógica de los gestos pedagógicos. Fuente: Buriticá (2022)

CONCLUSIONES

Leer el/los gestos pedagógicos nos proporcionan, con seguridad, pero también sin certeza de totalidad, una nueva manera de leer los procesos comunicativos y pedagógicos en las situaciones y contextos escolares, así como las relaciones que establecen los maestros y sus alumnos. También esperamos que nos haga más visible el complejo y opaco proceso de configuración de sujetos/ subjetividades; y en tercer lugar, iluminan desde otro ángulo aquello que es más difícil de discernir: las experiencias pre-discursivas, las vivencias no relatadas, los mundos no-causales que transitan por las instituciones educativas, habiendo sido ellas mismas diseñadas como “máquinas causales” para producir efectos “no causales”, esto es, significativos.

Puede decirse, entonces, que el gesto pedagógico se mueve o aparece en la escena escolar del aula de manera dinámica a través de sus distintas dimensiones, como se sintetiza en la figura 5.

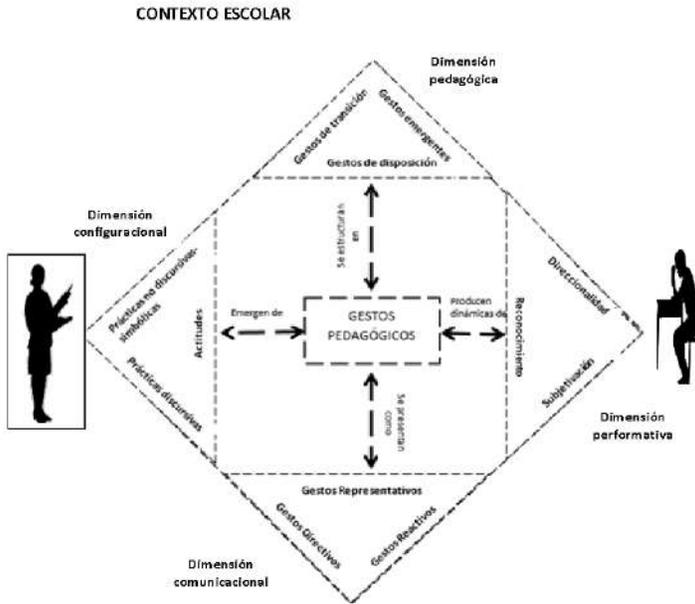


Figura 5. Síntesis de la concepción dimensional de los gestos pedagógicos. Fuente: Buritica (2022)

Esperamos que estos esquemas relacionales sirvan, como hemos dicho, para suscitar la discusión teórica, tanto como múltiples investigaciones empíricas que conduzcan al refinamiento, a la modificación o, por qué no, al descarte de las vías de entrada que acá se han esbozado.

REFERENCIAS

Agudelo, N. y Mora, R. (2012). Conformación del campo del currículo en Colombia: actores, memorias, miradas. *Educ. Humanismo*, 14(23), 228-242.

Austin, J. L. (1955). *Cómo hacer cosas con palabras*. Edición electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.

Brecht, B. (1979). *Nouvelle technique d'art dramatique, Ecrits sur le théâtre*. L'Arche 2.

Buritica, M. D. (2022). Matrices de los gestos pedagógicos desarrolladas en el proyecto de tesis Los gestos pedagógicos: analítica de los elementos constitutivos del oficio de maestro, los dispositivos escolares y las interacciones maestro-alumno. Documento en construcción.

Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.

- Cornú, L. (2007). Lugares y compañías. En: J. Larrosa (Ed.), *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones* (pp. 51-66). Fundació Viure i Conviure-Caixa Catalunya,
- Espinal, C. E. (2010). Construcción de la naturaleza en los discursos de la biología y la antropología. *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 24(41), 306-337.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Flusser, V. (1994). *Los gestos. Fenomenología y Comunicación*. Herder.
- Jousse, M. (1978). *L'anthropologie du geste*. Gallimard.
- Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Universidad Central.
- Le Breton, D. (1999). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Nueva Visión.
- Manghi-Haquin, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares: más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 6(2), 11-19. <http://www.sapiensresearch.org/>
- Mèlich, J. C. (1997). *Del extraño al cómplice: la educación en la vida cotidiana*. Anthropos.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta-Agostini.
- Merleau-Ponty, M. (2004). Prólogo a la Fenomenología de la percepción. *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, 9, 189-212.
- Noguera, C. E. (2009). Foucault profesor. *Educación y Pedagogía*, 21(55), 131-150.
- Ospina-Álvarez, T. (2008). *Interacción Pedagógica del Gesto del docente en la Educación Superior: una perspectiva Didáctica*. Universidad de Antioquia.
- Ospina, T. y González, A. E. M. (2009). Los gestos: interacción visible en las aulas de clase de la Educación Superior Teresita. *Uni-Pluri/versidad*, 9(1), 1-10.
- Paláu, L. (2004). Algunos aspectos intelectuales de la paleontología de André Leroi-Gourhan. *Co-herencia*, 1(1). 7-29.
- Pavis, P. (2007). *Vers une théorie de la pratique théâtrale*. Septentrion. <https://books.openedition.org/septentrion/13725>
- Pineda Rodríguez, Y. y Loaiza Zuluaga, Y. (2017). Un análisis del trayecto histórico del currículo en Colombia. Segunda mitad del siglo xx. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 150-167.

- Richter, S. R. S. y Berle, S. (2015). Pedagogía como Gesto Poético de Linguagem. *Educação & Realidade*, 40(4), 1027-1043. <https://doi.org/10.1590/2175-623651542>
- Runge, A. (2019). Análítica pedagógica de la subjetivación y del reconocimiento: Los aportes de Michel Foucault, Judith Butler y Norbert Ricken para pensar las interacciones educativas y el mostrar pedagógico (documento de trabajo).
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Magisterio.
- Saldarriaga, O. (2019). *Notas para una arqueología del gesto pedagógico*. Documento de trabajo. Línea de Investigación Educación y Pedagogía, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-Cinde.
- San Agustín. (400/2010). *Confesiones* [Traducción y notas de Alfredo Encuentra Ortega]. Gredos.
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayos sobre Filosofía del Lenguaje*. Planeta de Agostini, S.A.
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa*, 8(2), 11-22. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.8.477.2011>
- Rockwell, E. (Coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.

Para citar este capítulo: Buriticá-Morales, D. A., & Saldarriaga-Vélez, O. (2021). El gesto pedagógico: elementos teóricos y empíricos para comprender el oficio de maestro. En D. A. Buriticá-Morales, L. D. Ocampo-Montoya, & C. Vélez de la Calle (coords. acad.), *Miradas diversas al gesto pedagógico* (pp. 17-40). Centro Editorial Cinde.

EL MOSTRAR PEDAGÓGICO COMO PRÁCTICA GESTUAL-OPERATIVA BÁSICA DE LA EDUCACIÓN/ENSEÑANZA

Andrés Klaus Runge-Peña¹⁰

Diego Alejandro Muñoz-Gaviria¹¹

INTRODUCCIÓN

Analizar las prácticas educativas y, en específico, las prácticas de enseñanza¹² en sus aspectos básicos-estructurales y operativos, y poner en relación esos aspectos con los procesos de tematización y construcción

-
- 10 Licenciado en Educación: Inglés-Español, de la Universidad de Antioquia; Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín; Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales, Cinde, Universidad Católica de Sao Paulo, Clacso; profesor titular (senior) Universidad de Antioquia y Profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. Miembro del Centro de Pensamiento Pedagógico, CPP. Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0267-9515>. Correo electrónico: andres.runge@udea.edu.co
- 11 Sociólogo, Especialista en contextualización del crimen; Magíster en Psicología y Filosofía; Doctor en Filosofía. Director Línea de pedagogías críticas y educación rural del doctorado en pedagogía de la Universidad Católica de Oriente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0480-9723>. Correo electrónico: diegomudante@gmail.com
12. En términos analíticos, la enseñanza no se debe confundir con la educación: este último término, bastante más general, alude a los procesos de injerencia que apuntan a una formación más global del individuo, no tan sistemáticos ni tan institucionalizados, además, en diversos niveles y ámbitos (a nivel religioso, moral, social, técnico, médico, familiar, entre pares, extraescolar, etc.). La enseñanza, por el contrario, del latín *insignis*, remarcable, marcado por un signo, distinguido, se entiende como una práctica educativa o como una forma de práctica educativa que apunta a desarrollar los conocimientos de un alumno, escolar, aprendiz o discente por la vía de la comunicación verbal y escrita. Se trata de una forma de organización socio-práctica que posibilita un intercambio planeado e institucionalizado de saberes, experiencias y despliegue de capacidades. La enseñanza se define, entonces, por el efecto conjunto e interactivo mediado socio-históricamente y regulado escolar e institucionalmente entre alumno y maestro, o mejor, entre el enseñar y el aprender o apropiar. Se trata de la confrontación realizada mediante procesos de comunicación, aprendizaje y enseñanza con un contenido prescrito de modo social, escolar e institucional que en mucho tiene que ver con la respectiva cultura dominante (objeto de enseñanza). Así, entendemos por enseñanza acá la praxis social que en general se lleva a cabo de un modo planeado, con una intencionalidad específica y dentro de espacios característicos como las escuelas y colegios, por parte de personas que histórica, social y profesionalmente han venido siendo reconocidas y capacitadas para ello (maestros, enseñantes, profesores, normalistas), con el propósito de aumentar y consolidar ciertos saberes pertinentes y relevantes o capacidades de personas o grupos de personas que se consideran socialmente como necesarias.

del mundo, con las dinámicas de subjetivación y posicionamiento de sujeto y con la intersubjetividad, la atención compartida y la intencionalidad colectiva, es el propósito de este escrito. Ello nos remite a la pregunta por la estructura operativa básica de toda educación y enseñanza que consiste, siguiendo a Klaus Prange,

La enseñanza la usamos aquí como el concepto para designar esa praxis educativa desde parámetros institucionalizados, racionalizados, profesionales y modernos. La enseñanza alude a una actividad intencional, racional, planeada, institucionalizada y profesional. De modo que una praxis educativa que se conciba como enseñanza debe estar caracterizada por los siguientes aspectos:

1) Una intencionalidad dada en la intervención educativa (efecto, finalidad) que, a menudo, tiene que ver con la transmisión y ampliación de los saberes, conocimientos, habilidades y capacidades de a quien se enseña, pero que no necesariamente se limita por ello a metas muy específicas. Si, siguiendo a Herbart, no hay enseñanza que no eduque en algo (enseñanza educativa), entonces la intencionalidad educativa de la enseñanza siempre ha de verse en un contexto histórico, social y cultural de ideales sobre la formación, la educación y la personalidad más amplio. El educando o escolar en la enseñanza es situado de una manera distanciada con respecto a los problemas cotidianos. Por tanto, en la enseñanza la temática educativa y formativa no son las problemáticas cotidianas ni los asuntos experienciales del día a día. Y en caso de que se vuelvan asunto de tematización, implicarían un trabajo de análisis, generalización y abstracción (encuadre o recontextualización didáctica). De manera que la enseñanza no depende, en términos temáticos, de aspectos casuales o arbitrarios y se organiza en torno a una estructuración de los contenidos educativos a mediano y largo plazo de forma sistemática y organizada, tanto en términos temporales como desde el punto de vista de organización de los saberes.

2) Una planeación de la interacción propuesta en términos sistemáticos, metódicos y dialécticos. Esta tiene que ver con una organización en el espacio (escuelas o colegios) y en el tiempo (con un horario definido) y de acuerdo con algo (contenido, canon temático). Bajo estos parámetros, y por definición, se supone que la enseñanza no puede equipararse con una actividad asistemática y casual (no es un acto espontáneo como la reacción de una madre o un padre cuando su hijo o hija no toma la cuchara por el mango o toma la comida con las manos y no con los cubiertos).

En ese sentido, la enseñanza no sucede por sí misma, sino que ella se escenifica. La enseñanza tiene un carácter escénico o performativo, es decir, se pone en escena. Y en la medida en que las metas del enseñante y las metas del aprendiz se diferencian, el enseñar y el aprender se encuentran remitidos entre sí, en ese momento performativo, de una manera dialéctica. La enseñanza es la unidad de la diferencia entre enseñar y aprender o apropiar, lo que se denomina también diferencia pedagógica. Por tanto, docentes y aprendices desarrollan lógicas y esquemas de acción diferentes que son impulsadas por el mismo proceso de enseñanza, el cual no se reduce a una tecnología y resulta intransparente para las partes participantes.

3) La institucionalización de dicha interacción. En las sociedades modernas, la enseñanza se institucionaliza dentro de los sistemas educativos, para lo cual se define (selecciona, clasifica) tanto a los que enseñan como a quienes se enseña y lo que se enseña y cómo y cuándo se enseña. En otras palabras: la enseñanza no es una actividad espontánea ni natural que tiene lugar en el marco de decisiones voluntarias y a título personal en la cotidianidad —a pesar de que con la pedagogía activa (y otras propuestas) se haya tratado de promover una naturalización de esta—.

4) Y la profesionalización del enseñante. El carácter racional, intencional y planificado de la enseñanza supone un personal especializado (cuerpo docente), cualificado y certificado para ello e instancias autorizadas para su formación y certificación (Normales, Facultades de Educación). Se espera del que enseña que sepa o comprenda los temas de enseñanza, que escoja las formas de presentación —del tema— más adecuadas, que seleccione y escoja los contenidos formativos más relevantes, que cree y desarrolle una estructura lógica, sistemática y coherente y que despliegue los modos de escenificación metódica más adecuados. Se trata de un mostrar metódico orientado hacia el aprender y hacia la formación de otro.

en la práctica social del mostrar y que, para nuestros propósitos, se especifica como pedagógica en tanto se encuentra dirigida hacia el aprender, interiorizar y apropiar por parte de un otro específico (alumno, escolar, discente, educando, aprendiz) y con miras a su formación (Benner, 2018).

La comprensión de la educación y de la enseñanza a la luz de ese mostrar pedagógico en tanto práctica performativa y constitutiva de subjetividad permite que confluyan miradas antropológico-arqueológicas, psicológico-desarrollistas y, por supuesto, pedagógicas; pero, también, nos abre a una orientación más empírica (analítico-interpretativa y socio-reconstructiva) con respecto a los procesos de subjetivación y negociación de los saberes en el contexto educativo. Ello hace posible, además, su empirización¹³ —reconstrucción— en el marco de lo que acá proponemos como una analítica interpretativa de las prácticas pedagógicas —educativas y de enseñanza— o de lo que también se denomina investigación etnográfica sobre la enseñanza o hermenéutica reconstructiva (Reh y Rabenstein, 2013) basada en una teoría de las prácticas.

MODELOS DIDÁCTICOS

Las reflexiones didácticas se presentan dentro de la ciencia de la educación o pedagogía como un saber científico y profesional que bien puede surgir a partir de la experiencia práctica, de la investigación empírica —investigación didáctica, investigación de la enseñanza, reconstrucción didáctica, casuística didáctica— o de la modelación teórica sobre esa praxis —reflexión—. En los casos anteriores el saber —conocimiento— didáctico se presenta, además, como un saber para (orientador y esclarecedor de) la acción, que en su mala fama muchas veces se ha considerado como pura “recetología”.

La didáctica es una disciplina científica dentro del campo disciplinar y profesional de la pedagogía que con el transcurrir del tiempo ha desarrollado también algunos modelos con los cuales se ha tratado de describir, explicar y comprender el fenómeno de la enseñanza. Pero, ¿en qué consisten esos modelos didácticos y cómo se aplican? Jank y Meyer en su libro: “Modelos didácticos” (1991) plantean lo siguiente:

13. Recordemos que en sentido estricto lo que denominamos enseñanza o educación no es propiamente un objeto. Se trata, más bien, de una forma —una práctica compuesta en el sentido de Schatzki (1996)—; de manera que se capta en su operatividad y practicidad, es decir, en su “accomplishment” o realización práctica.

1. Un modelo didáctico es un constructo teórico-pedagógico para el análisis y planeación de la acción didáctica en contextos de actuación escolares y no escolares.
2. Un modelo didáctico tiene la pretensión de explicar, de un modo teóricamente abarcante y rico en consecuencias prácticas, los presupuestos, posibilidades y límites del enseñar y del aprender.
3. Un modelo didáctico, en su núcleo teórico, se organiza, por regla, dentro de una o a veces varias posiciones teórico-científicas —epistemológicas—.

Los modelos didácticos se pueden clasificar, entre otros, según sus enunciados acerca del tipo de vínculo que se establece entre metas de enseñanza, contenidos de enseñanza y métodos de enseñanza. Los modelos didácticos también resultan a partir de la manera como legitiman sus decisiones acerca de esos fines, contenidos y métodos y cómo les adjudican a los docentes diferentes roles en el proceso de enseñanza. De igual forma, los modelos didácticos tienen diferentes fuentes epistemológicas y por ello se pueden clasificar a partir de su fundamentación epistemológica y de su interés teórico-cognoscitivo. Los modelos didácticos también se las ven con el grado de complejidad —elementos, niveles— de lo que se busca modelizar (como cuando se hace un mapa de la tierra, un mapa de un país o un mapa de una región).

Para este caso, resulta importante plantearse la pregunta previa acerca de qué elementos y ámbito de la realidad educativa —de enseñanza— se busca reconstruir y modelizar y en qué sentido ayudan o no los modelos didácticos. Así pues, en el marco de la didáctica las propuestas de modelización o de construcción de modelos han estado presentes desde entrada la primera mitad del siglo xx. Un trabajo pionero en este sentido es el libro de Theodor Schwerdt: *Kritische Didaktik in klassischen Unterrichtsbeispielen* (Didáctica crítica en ejemplos clásicos de enseñanza) de 1933, al que le seguirían, en una forma más elaborada y haciendo uso del concepto de “modelo”, el libro *Models of teaching*, de Joyce y Weil, de 1972, y el trabajo *Introduction to instructional design library* de Langdon, de 1978. No obstante, el mérito se lo lleva Walter Popp, quien desarrolló una propuesta exacta de modelización para la didáctica basado en planteamientos epistemológicos y que escribió en su trabajo *Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie*, en 1970. Este autor hizo que la discusión sobre modelos didácticos estuviera enmarcada bajo criterios epistemológicos.

Es importante mencionar también a Karl-Heinz Flechsig, quien desde los años setenta comenzó a desarrollar una propuesta para establecer un catálogo de modelos didácticos alternativos en el marco de un proyecto de investigación denominado *Göttinger Katalog Didaktischer Modelle* (Catálogo de modelos didácticos de Gotinga), llevado a cabo en el Instituto de Didáctica Intercultural de la Universidad de Gotinga.¹⁴ Flechsig (1979) plantea que para mayor claridad también es importante tener una comprensión diferenciada de lo que se entiende por modelos didácticos según sus clases.

Dentro de sus investigaciones didácticas, Flechsig (1979) propone unos niveles de la reconstrucción didáctica que comprenden o van desde:

1. *Descripciones de la praxis de enseñanza (práctica)*. Estas son reconstrucciones detalladas de los eventos particulares de enseñanza. De acá resulta la documentación de un caso particular que, como se verá más adelante, es entendido como un modelo elemental y que recoge una variedad de hechos descritos. Para utilizar una analogía, los modelos elementales son las diferentes fotos que se tienen o toman de las variadas formas como se escenifica la enseñanza. Sin embargo, como el científico no se puede conformar con tal registro fotográfico y aspira, para efectos explicativos y comprensivos —es decir, científicos— a un mayor grado de abstracción —gene-

14. El “Catálogo de Modelos Didácticos de Gotinga” es una propuesta de reconstrucción y descripción de todas las formas básicas conocidas del actuar (Handeln) didáctico (métodos de enseñanza y aprendizaje) que se basa en doce descriptores. En este catálogo se abarca y clasifica la variedad de alternativas de acción didáctica y se organiza según 20 modelos básicos. En este proyecto, los 20 modelos básicos del actuar didáctico se reconstruyeron y describieron con la ayuda de los siguientes descriptores (categorías): 1) Principios didácticos. 2) Entorno de aprendizaje (elementos y lugares de aprendizaje modelo-típicos). 3) Tareas de aprendizaje (Tareas modelo-típicas que han de efectuar los aprendices). 4) Competencias (Capacidades y habilidades para cuya transmisión el modelo resulta apropiado). 5) Fases (en las que el proceso de enseñanza y aprendizaje se divide de un modo modelo-típico). 6) Roles del aprendizaje (que se asumen en concordancia con el modelo). 7) Roles de los que apoyan el aprendizaje (que se asumen en concordancia con el modelo). 8) Contexto institucional (Disposiciones educativas que son particularmente apropiadas para el modelo). 9) Áreas de saber (para las que es apropiado el modelo). 10) Grupos específicos (para los que el modelo es especialmente apropiado). 11) Adecuación en el curso (programa). 12) Variantes (del modelo básico). Así, de cada uno de esos modelos básicos resultan variantes. Además, cada descripción del modelo contiene una definición, una traducción al inglés, español y francés, una referencia a la literatura más importante e información sobre referencias y ejemplos. El catálogo se desarrolló desde 1975 por Karl-Heinz Flechsig y sus colaboradores. Los fundamentos teóricos y metodológicos en los que se basa dicho catálogo fueron publicados en 1983 en un trabajo que lleva por título: “Der Göttinger Katalog Didaktischer Modelle”. El Catálogo comprende alrededor de 4 000 documentos acerca del saber didáctico referido a asuntos de modelización y a propuestas de enseñanza.

- ralidad—, entonces desarrolla los modelos de enseñanza como abstracciones de segundo orden o como el resultado de una codificación axial, para utilizar los conceptos de la teoría fundamentada.
2. *Modelos de enseñanza (modelos de trabajo)*. Estos hacen referencia a las reconstrucciones de segundo orden en las que se ubican en clases las descripciones de la praxis de la enseñanza (lección, enseñanza frontal, taller, etc.). En estos modelos se precisan las características comunes de un conjunto de prácticas de enseñanza ya descritas en el nivel uno. Para continuar con la analogía: las diferentes fotos tomadas sobre los modos en los cuales se escenifica la enseñanza son ahora agrupadas según criterios de semejanza y diferencia — se trata de típicas o ideales tipo—. Obviamente acá ya hay unas pretensiones focalizadas en una reducción de la complejidad de los fenómenos de enseñanza y un ejercicio de categorización, o mejor, tipologización de aquellos.
 3. *Modelos categoriales de la didáctica*. Son reconstrucciones de tercer nivel. Se constituyen en marco teórico y conceptual para la concepción y fundamentación de los modelos de enseñanza (segundo orden). Permiten hablar, por ejemplo, de corrientes, teorías y/o modelos categoriales de la didáctica. Se trata ahora de fotos de los agrupamientos de las fotos —o de un registro de estos y otros criterios de organización de tales fotos—.

Flechsig (1979) plantea que para mayor claridad es importante, según lo anterior, tener una comprensión diferenciada de lo que se entiende por modelos didácticos atendiendo también a otras distinciones. Así, siguiendo a Salzmann, Flechsig (1979) habla de:

- Modelos elementales,
- Modelos de unidades de enseñanza (unidades didácticas),
- Modelos tipo y
- Modelos categoriales.

Los modelos elementales son, como se dijo, modelos de acciones didácticas elementales que pueden entrar en escena en diferentes contextos y que adquieren su sentido didáctico solo a partir de —en relación con— un contexto superior en el cual adquieren su sentido. La lectura individual, la exposición

corta o el trabajo en grupos pequeños, etc., son ejemplo de acciones que cobran sentido en relación con la enseñanza frontal, la enseñanza basada en proyectos, el trabajo por talleres.

Los modelos de unidades de enseñanza. Una unidad de enseñanza o didáctica es una complicada estructura de interacción que viene influenciada por las metas fijas de aprendizaje, por los contenidos, por los métodos usados, por los medios, por los presupuestos individuales y socioculturales.

Los modelos de unidades de enseñanza o modelos de trabajo son reconstrucciones de segundo orden. Son reconstrucciones de las reconstrucciones de primer orden (modelos elementales) en el sentido de que reconstruyen los sucesos o acontecimientos de las situaciones de enseñanza y reúnen esa multiplicidad de descripciones de la praxis en una clase. Esto también permite delimitar unas formas de acciones de enseñanza de otras e identificar sus características comunes, que las hacen pertenecer, por tanto, a una misma clase. Por ejemplo, la enseñanza por exploración representa y acoge una serie de exploraciones particulares que quedan recogidas mediante la descripción de casos particulares. La enseñanza por exploración es, por un lado, tan abstracta que recoge una serie de casos (exploración en química, en literatura, en la infancia, en el bachillerato, en grupos, individualmente), pero, por el otro, es también tan concreta que se puede utilizar para la organización y realización de la enseñanza en situaciones específicas (en el aula de clase).

Estos modelos de enseñanza son útiles tanto en el análisis como en la planeación de la enseñanza. Permiten ambas cosas, a saber: el análisis y organización de las descripciones de las prácticas y acciones de casos particulares —la reflexión didáctica— y la construcción de planificaciones individuales —la aplicación didáctica y metódica—.

Los modelos tipo (la propuesta desarrollada por Flechsig). Si se analizasen numerosas unidades didácticas en la manera descrita anteriormente, podría pensarse que, a través de un cotejo de modelos correspondientes, se ha llegado a una tipificación más comprensiva de los modelos. Flechsig sitúa su trabajo entre los niveles de reconstrucción didáctica uno: Descripciones de la praxis de enseñanza (práctica) o modelos elementales y dos: Modelos de enseñanza (modelos de trabajo). A partir de acá resultan los modelos tipos o el Catálogo de Modelos Didácticos de Gotinga.

Los modelos categoriales. Estos entran, por un lado, como un marco general de orientación, en la mencionada construcción de modelos y, por otra parte, pueden ser desarrollados —pensados, reflexionados, contruidos— sobre la base de representaciones modélicas menos generales de la enseñanza, es decir, más concretas, por vía de un proceso de abstracción cada vez mayor. Los modelos categoriales de la didáctica son reconstrucciones de tercer nivel o de tercer orden. Sirven para la determinación —categorial— de lo que es la enseñanza (enseñanza-aprendizaje) en un mayor nivel de abstracción. Por ejemplo, el triángulo didáctico (maestro-alumno-contenido de aprendizaje) es uno de los modelos categoriales más populares, aunque poco específico, de la didáctica.

Los modelos categoriales fundamentados de un modo científico permiten el desarrollo y la diferenciación de las reconstrucciones de segundo orden (de los modelos de enseñanza o de trabajo) en la medida que ofrecen categorías a partir de las cuales tales reconstrucciones tienen lugar. En ese sentido, proporcionan el marco teórico para la producción de modelos de enseñanza y ofrecen los criterios con base en los cuales se pueden producir y valorar los modelos de enseñanza. También permiten establecer diferenciaciones al ofrecer puntos de referencia y perspectivas para hacer la distinción entre unos modelos y otros.

Volvamos a la pregunta con la que encabezábamos este apartado: ¿Ayudan o no los modelos didácticos o pedagógicos? Respondamos siguiendo a Flechsig, quien de la mano de una analogía plantea que los modelos categoriales, es decir, los modelos pedagógicos y didácticos son recomendaciones para el pensamiento y la acción de “cartógrafos”, pero no para “capitanes” o “viajeros” que están en el trabajo de dirección de una nave.

Dicho de otra manera: Los modelos categoriales son modelos de teóricos —de la didáctica— para teóricos —de la didáctica—. Estos tienen, por tanto, un carácter metateórico y proyectivo. Desafortunadamente, dice Flechsig, estos modelos categoriales son asumidos por los “docentes capitanes y viajeros” muy a menudo como guías de la planeación y de la acción de enseñanza, es decir, como modelos de enseñanza, lo que tarde o temprano lleva a que esos “docentes capitanes” se den cuenta de que no funcionan y que por causa de ello sus actividades específicas de enseñanza fracasan.

Para seguir con la analogía de Flechsig, los modelos categoriales son tan poco orientadores de la praxis de enseñanza como lo es un mapamundi para

guiarse dentro de una ciudad —a mayor abstracción menor consideración de los aspectos específicos de los casos particulares—. Además, un modelo didáctico, como cualquier otro modelo, solo tiene en cuenta algunos aspectos de la realidad que modeliza; es decir, todo modelo es selectivo y perspectivista.

EL TRIÁNGULO PEDAGÓGICO/DIDÁCTICO

Precisamente un acercamiento a la estructura básica de la educación y de la enseñanza se ha facilitado con la figura o esquema del triángulo pedagógico o didáctico ya propuesta desde la primera mitad del siglo xx y que remite al movimiento de herbartianos del siglo xix, a partir de la cual se busca visibilizar el suceso o acontecimiento educativo con sus partes estructurales y sus relaciones específicas.

No obstante, y desde entonces, el triángulo didáctico o, en sentido amplio, pedagógico, también ha sido muy cuestionado: para algunos resulta ser trivial y poco complejo o equivocado y poco adaptable. Es el caso del pedagogo Dietrich Benner (2018), quien en su artículo, “Tres tipos de causalidad en los procesos educativos y formativos”, propone otra figura en la que se incluya de manera diferenciada tanto los procesos educativos como los procesos formativos.

Para esto, el autor plantea cinco tesis que permiten diferenciar y poner en discusión tres formas de causalidad constitutivas de los procesos educativos y de los procesos formativos. De ellas se sirven tanto la investigación empírica sobre la formación como también otras propuestas dentro de las actuales teorías de la formación. Por eso, Benner propone la necesidad de un trabajo cooperativo entre teorías fundamentadoras de lo pedagógico, investigaciones empíricas sobre la formación y didácticas especiales orientadas educativa y formativamente.

El hecho es que educación y formación son vistas por el autor como procesos diferentes (transmitir y apropiar; enseñar y aprender) y son claves en la conceptualización de la pedagogía o ciencia de la educación, a lo cual, según su manera de ver, no se le hace justicia con la propuesta del triángulo didáctico en la que tan solo se diferencia al docente, al alumno y al contenido (parte superior en la figura 1).

Según Benner (2018):

el concepto de educación tematiza interacciones pedagógicas no recíprocas en las que pedagogos (educadores, enseñantes) naturales y profesionales actúan sobre

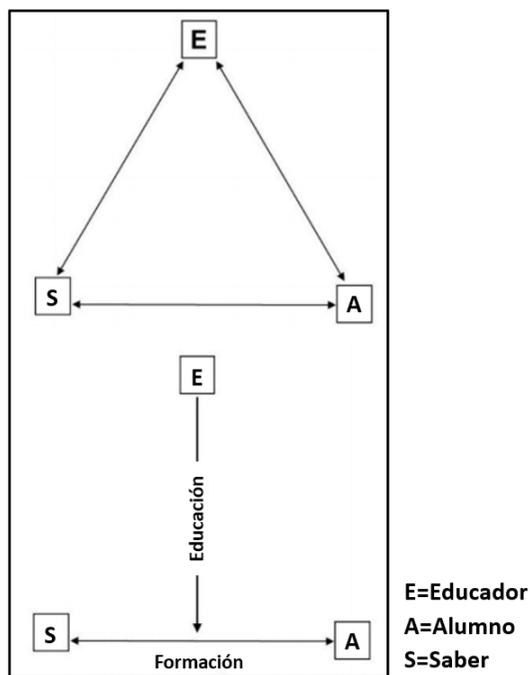


Figura 1. Transformación del triángulo pedagógico (Benner, 2018, p. 109)

los procesos de aprendizaje de los sujetos en crecimiento con la intención de poner en marcha procesos formativos. Allí donde esto se logra se inician y ponen en marcha procesos formativos de manera educativa; no obstante, no se ocasiona y afecta de manera educativa en un sentido propio. (p. 108)

Docentes y discentes no hacen lo mismo durante la enseñanza; actúan de manera distinta y experimentan algo diferente. De allí que Benner proponga una transformación del clásico triángulo pedagógico o didáctico. Sobre esa base postula, primero, una causalidad educativa que parte de los actores pedagógicos (mediante el preguntar, el mostrar), segundo, una causalidad formativa que resulta del intercambio entre alumno y contenido o saber y, tercero, una causalidad que mediaría entre la primera y la segunda (pp. 109 y ss).

Así y como se propone según la parte inferior de la figura 1, “la causalidad educativa no despliega su efectividad sin una causalidad formativa” (Benner, 2018, p. 109). Aquella se basa siempre en un proceso educativo que se encuentra imbricado con un proceso formativo y que no puede poner en marcha por su propia fuerza o iniciativa: el hecho de que yo quiera y tenga la intención no significa que el otro quiera. Por tanto, si el alumno no quiere, no se alinea o no

acepta las ofertas del proceso educativo que se le ofrece, el proceso educativo simplemente se ve abocado al fracaso o a la ineffectividad. De manera lapidaria ello quiere decir: *enseñar no supone aprender*.

Por tanto, la causalidad de la educación no es la causalidad de la formación; es decir, la causalidad del enseñar, “maestriar” no es la causalidad del aprender o apropiar. No se pueden establecer procesos formativos de manera inmediata ni direccionarlos, sino, tan solo exhortarlos. Si bien hay una relación entre el enseñar y el aprender a partir de la cual se configura la enseñanza, lo cierto es que no hay una relación causal entre ambas. La enseñanza es unidad en la diferencia en la que se procesan prácticas docentes y prácticas discentes.

Esto supone, además, que mientras las causalidades formativas en lo fundamental se pueden observar más allá de la educación escolarizada e institucionalizada, la tercera forma de causalidad, la que media entre la primera y la segunda, se encuentra vinculada a procesos educativos, por lo general institucionalizados, que exigen una formulación metódica del lado de los aprendices y un contenido o saber del y sobre el mundo resignificado, “didactizado”, para ser apropiado. De allí la necesidad de una didáctica dentro de contextos educativos y formativos institucionalizados (escuela), así como de unas teorías de la formación.

Como veremos más adelante, la crítica de Benner propone no ver solo las instancias, a saber: docente, alumno y saber, sino las relaciones entre ellas, las cuales tienen sus características dependiendo de la perspectiva que uno asuma: Maestro-Alumno; Alumno-Maestro; Alumno-Saber; Saber-Alumno; Maestro-Saber; Saber-Maestro. De manera que con ello no necesariamente se socava el planteamiento acerca de la forma operativa del mostrar pedagógico en la que se actualiza la mirada al esquema del triángulo didáctico, sino que se especifica. Pero continuemos:

Con este esquema del triángulo didáctico se busca poner en evidencia no solo las instancias, sino las interacciones necesarias (lados del triángulo) entre tres polos (tres ángulos del triángulo): el saber o contenido educativo, el maestro y el alumno. Así, en el triángulo didáctico, como forma extrema de abstracción y simplificación, se identifican tres componentes clave, a saber: el docente (maestro, educador, docente o enseñante), el alumno (educando, escolar, aprendiz) y el saber (contenido curricular, contenido educativo, tema de enseñanza, saber sabio, contenido formativo) y sus interdependencias. Veamos la figura 2.



Figura 2. El triángulo didáctico. Fuente: elaboración propia

La relación didáctica o pedagógica entre docente y alumno se basa en el enseñar (*insignare* = mostrar, señalar) y, específicamente, en el mostrar. El docente tiene como cometido apoyar al docente o alumno en sus procesos de aprendizaje y formación, mostrándole, presentándole, guiándolo, exhortándolo, reaccionando, de manera que él mismo por propia actividad —segunda causalidad en el sentido de Benner— (imitando, siendo exhortado o siendo dirigido y orientado) se apropie del contenido (tema) educativo y lo pueda, luego, volver a mostrar por sí mismo.

Llegados hasta acá y considerando las críticas de Benner, es importante establecer otros puntos para el debate con respecto al triángulo pedagógico o didáctico, en particular con una mirada en la forma de estructuración básica de la enseñanza. Miremos:

EL MOSTRAR PEDAGÓGICO COMO ESTRUCTURA OPERATIVA BÁSICA DE LA EDUCACIÓN Y LA ENSEÑANZA

Lo primero que hay que decir con respecto a la explicación del triángulo pedagógico o didáctico clásico es que el educador o enseñante no se dirige, en sentido estricto, ni al destinatario como tal (al alumno), ni tampoco al saber, sino a la relación que establece el alumno con el saber con propósitos formativos (a esa zona de desarrollo próximo para utilizar la expresión de Vigotsky o a la conduc-

ción de las conductas en el sentido del gobierno en Foucault) y, por eso, la forma básica en la que ello (las tres causalidades según Benner) se operativiza es a partir del mostrar como operación básica con la cual adquiere forma lo pedagógico desde el punto de vista temático, social y temporal.

Constitutivo del mostrar pedagógico, según Prange (2005), es que se encuentra remitido al aprender; tiene que ver con la articulación¹⁵ y con la función de hacer de puente entre el mostrar y el aprender. Ese mostrar pedagógico, referido al aprender y articulado a este último de manera didáctica, se encuentra remitido, de igual manera, a la posición de docente y abre con ello la discusión acerca de la profesionalidad pedagógico-docente.

De otro lado, el mostrar del alumno también tiene una importancia central: demuestra, o mejor, vuelve y muestra y, en cierto sentido, garantiza que el mostrar del docente ha sido exitoso desde el punto de vista pedagógico, pues el docente mismo, debido a la “diferencia pedagógica” entre enseñar y aprender o entre el mediar y el apropiar (lo que siguiendo a Luhmann se ha designado como el déficit tecnológico de la educación y la intransparencia del sistema de interacción enseñanza), no tiene acceso directo al aprender (nadie tiene acceso directo a los pensamientos, ideas o estados mentales de otro, solo a lo que ese otro diga, manifieste, exprese o, como para este caso, muestre de ellos). El mostrar pedagógico, operativamente visto, es entonces recursivo (recursividad operativa en el sentido de Luhmann). El docente le muestra algo al discente para que y de manera que este lo vuelva a mostrar.

El aprender se vuelve entonces reconocible —objetivable— una vez el discente o aprendiz se ha apropiado de algo que él mismo está en condiciones de —volver a— mostrar. El mostrar del aprendiz es un volver-a-mostrar; es una forma de hacer visible, objetivable, expresable lo ya aprendido, interiorizado, comprendido o resignificado bajo el modo de respuesta o retroalimentación que Prange identifica como “mostrar reactivo” (Prange y Strobel-Eisele, 2006) y que da pie para continuar de nuevo con el proceso comunicativo. Tenemos que con la propuesta del mostrar como práctica operativa básica de la enseñanza se cuestiona el esquema comunicativo clásico entre transmisor mensaje/información y

15. En términos de articulación en sentido amplio: una secuencia didáctica de una clase, desarrollada durante unos días o una semana ha de estar articulada, por ejemplo, a una unidad didáctica y esa unidad didáctica a un proyecto y ese proyecto a un currículo institucional, nacional y, por ejemplo, a unos DBA.

receptor con un modelo de comunicación más complejo como el que propone Luhmann.

Prange es quien pone el mostrar (*Zeigen*) como la operación (gesto, actividad, práctica específica) básica del actuar¹⁶ —de la puesta en escena de lo— pedagógico. Una puesta en escena operada por dicho mostrar es pedagógica cuando apunta al aprender, al apropiarse y al formarse, tal y como se propone en la figura 3.



Figura 3. El mostrar como operación básica del enseñar

De manera que el postulado básico de este autor es que allí donde se educa o, en específico, se enseña, “siempre se muestra algo”. Ese mostrar implica: 1) Que el educador le muestra “algo” a un “alguien” y 2) que el propósito y meta de ello es que el educando mismo, es decir, ese alguien también lo muestre. “Expresamente se actúa de manera pedagógica cuando le mostramos a otro algo de manera que él o ella nuevamente lo pueda mostrar” (Prange y Strobel-Eisele, 2006, p. 45).

Del lado del alumno aprendiz esto significa lo siguiente:

El alumno aprendiz tiene que, por una parte, entender —decodificar, adjudicarle sentido— el sentido de la información mostrada y, por otra, poderla aplicar o volverla a mostrar.

16. Dependiendo de la sistemática —y del autor—, el actuar pedagógico se subdivide en ciertas formas básicas. Para autores como Giesecke, el actuar pedagógico comprende el enseñar, informar, aconsejar u orientar, disponer y animar. Flitner, por su parte, habla de proteger, contra-afectar, co-afectar, apoyar. Bernhard lo subdivide en: educar, formar, enseñar, aconsejar u orientar, configurar espacios educativos y formativos.

En la medida, entonces, en que el aprender en últimas no se puede ver, el docente solo puede reconocer un aprendizaje exitoso cuando el aprendiz muestra nuevamente y aplica. Solo en ello se reconoce en cierta medida si se aprendió o no. Los intentos del alumno aprendiz por mostrar de nuevo la información presentada y ofrecida, por ejercitarse en ello y aplicarla es el único criterio sobre el cual el docente puede observar un aprendizaje logrado (exteriorización). Y es solo a partir de ese efecto conjunto del alumno aprendiz que la actividad pedagógica (transmitir y apropiar) obtiene una forma completa. De todas maneras, para la educación y para la enseñanza no hay una tecnología clara (déficit tecnológico de la educación); en ella reina la intransparencia y la contingencia, lo cual no descarta ciertos modos de conexión.

Como dijimos, el enseñante o educador no se dirige al alumno como tal, sino a la relación de este con ciertas temáticas educativas. De manera que Prange establece la determinación de lo pedagógico, no como Brezinka, en la intención del educador, ni tampoco, como en la mayoría de las pedagogías críticas, en las metas o fines prescriptivos como la autonomía o la mayoría de edad, sino en *la regularidad estructurante* („Strukturgesetzmäßigkeit“) de las operaciones pedagógicas o, en otras palabras, en *la lógica implícita de la praxis del educar*. Por eso, Prange (2002) parte de que la educación se *procesa u operativiza* en la forma básica del mostrar (Zeigen): “Sin mostrar no hay educación, en toda parte donde se educa también se muestra algo” (Prange, 2002, p. 116). Esa forma de lo pedagógico se esquematiza así:

Forma de lo pedagógico

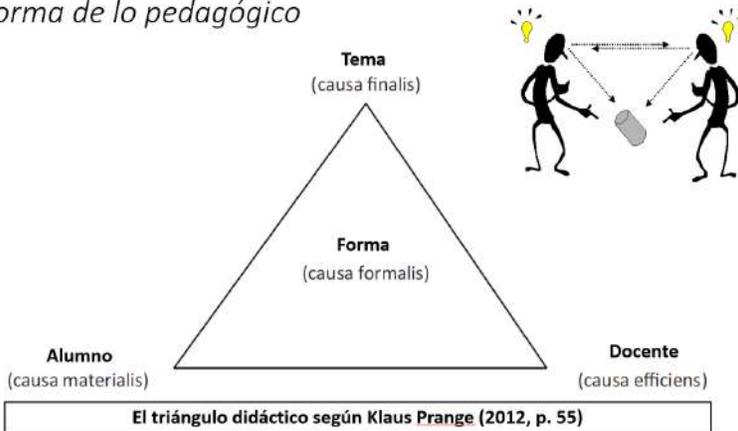


Figura 4. La forma de lo pedagógico y el triángulo didáctico

En el centro de la “pedagogía operativa” desarrollada por Klaus Prange (2012) está la pregunta por la “forma pedagógica” o forma de lo pedagógico. Prange entiende por forma no simplemente un instrumental educativo, sino una “causalidad de tipo propio” (p. 53) —una estructura ordenante específica— a partir de la cual se organiza lo pedagógico. Forma es aquello por medio de lo cual ciertos temas devienen en tareas de aprendizaje y ciertos seres humanos en enseñantes y aprendices. Y Prange visualiza lo anterior poniendo esa forma de lo pedagógico en medio del clásico triángulo didáctico —como se ve en la figura 4—.

Según lo anterior, el actuar no deviene en actuar pedagógico solo por una constelación de personas, el educador, por un lado, y el alumno, por el otro; pero tampoco por la relación de interacción con respecto a un objeto para ser mediado o transmitido; sino, ante todo, por *una praxis específica que vincula esos elementos.*

La educación no parte ni de las normas que se tienen como metas, ni de las circunstancias o hechos antropológicos, ni del hecho del aprender, ni mucho menos de los contenidos tematizados para el aprendizaje, sino de su combinación y organización bajo sus propios patrones, formas de proceder y las mismas formas de educar. (p. 50)

Es decir, de acuerdo con esa estructura operativa básica.

Y, ¿cuál es esa forma básica? Klaus Prange responde a ello mediante el recurso a la *forma operativa del actuar pedagógico*. Esa forma pedagógica específica que hace del actuar un actuar pedagógico la designa Prange como un “mostrar referido al aprender” (*auf Lernen bezogenes Zeigen*).

Este remitir al mostrar hace referencia también a una “práctica general” que, por ejemplo para Tomasello, hace parte de las disposiciones básicas del ser humano. Como gesto humano fundamental el mostrar es una actividad básica (Schmidt, Stock y Volbers, 2011), cuya especificidad consiste en que a partir de ella no solo dos o más seres humanos se relacionan entre sí, sino que se relacionan también con un tercero compartido y con ello *se instaura un espacio social de atención compartida* (Tomasello, 2006, 2010). Ese espacio de atención compartida implica que una intencionalidad propia se coordina de modo recíproco con otra con respecto a un objeto (tercero) (teoría de la mente) y se despliega con ello una intencionalidad, una actividad y un aprendizaje colectivos (Prinz, 2012) y unos sujetos dotados de sus intenciones (Ricken, 2009).

El mostrar como tal en tanto práctica social no se encuentra vinculado a un campo social específico y se presenta en diferentes contextos de la vida cotidiana.

De todas maneras, sobre la base de esta atención conjunta (*joint attention*) y compartida que implica:

- seguimiento de la mirada,
- dedicación conjunta —sobre un objeto—, referenciamiento social —el de los adultos— y
- aprendizaje imitativo —hacer con los objetos lo que hacen los adultos)

Se crea, de arriba hacia abajo, un *espacio social educativo o de enseñanza*; un espacio social educativo para el *aprendizaje social guiado referido a la “herencia cultural”* (Véase figura 5).

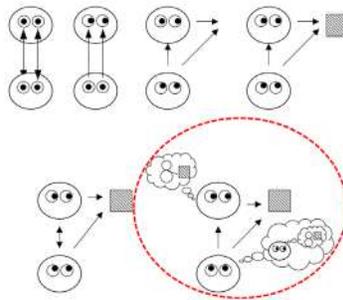


Figura 5. Espacio de atención y de intencionalidad compartido (Modificado de Emery, 2000)

Particularmente Kraft (2010) ha llamado la atención sobre esto último, para mostrar cómo, desde una postura psicológica del desarrollo infantil, dicho mostrar cobra aún mayor fuerza. A esto lo llama el triángulo del desarrollo psicológico (Véase figura 6).

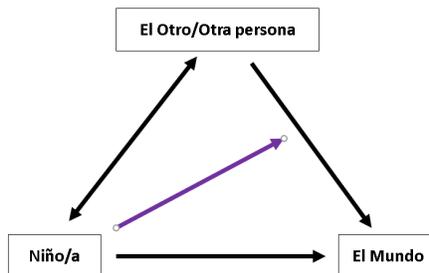


Figura 6. Triángulo del desarrollo psicológico (Kraft, 2010, p. 117)

En el esquema anterior hay dos flechas negras que van del niño/a hacia un otro (persona, sujeto) y hacia el mundo. Ello quiere decir que el niño/a está remitido tanto a otra persona como a un objeto o asunto del mundo. La otra persona señala un objeto en el mundo y está, a la vez, vinculado con el niño o niña de una manera comunicativa. De allí que la flecha entre niño y otro tenga dos puntas, para señalar ese vínculo. La competencia específica del niño —y que señala el denominado giro copernicano de los nueve meses— y, por tanto, esa relación triádica, consiste, precisamente, en que el niño no percibe a la otra persona y al mundo como cosas separadas. No solo percibe a la otra persona y al objeto, sino también el trato y relación de esa otra persona con el mundo, con el objeto. Aprende a reconocer qué es lo que la otra persona quiere con ese objeto (línea morada). Ello quiere decir que se pone en la perspectiva de la otra persona y ve el mundo desde esa persona. Por lo tanto, debió haber aprendido que la otra persona no es él mismo y que puede asumir otra perspectiva con respecto al mundo como la que él mismo puede asumir. Aprender entonces a percibir a los otros como actores intencionales y a entender sus intenciones. El resultado es un triángulo referencial constituido por el niño, el adulto y el objeto o situación que concita su atención y que lleva a una intencionalidad compartida (Véase figura 7).

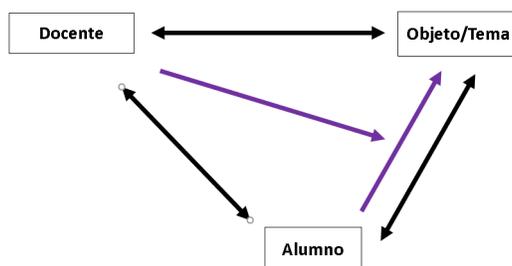


Figura 7. (Kraft, 2010, p. 117)

Según Kraft (2010), educar y enseñar requieren de un relacionamiento triádico del aprendiz con el mundo. La línea morada en el centro simboliza que la persona que muestra (el docente) no se dirige al destinatario como tal (alumno) y al objeto, sino a su actuar (gobierno) y a la relación entre ambos (flecha doble negra), así como al trato activo de este objeto (flecha morada).

Obviamente, el docente que muestra y el alumno que recibe apropiándose de aquello que recibe también se encuentran en una relación entre sí

(flecha doble de docente a alumno). Por su parte, el objeto deviene en todo ello en tema educativo (en contenido educativo o formativo). De manera que el docente que muestra no solo muestra o señala un objeto, sino que le muestra al alumno una posible relación que tiene con respecto a lo mostrado o que quiere establecer con respecto a lo mostrado. A manera de ejemplo: El objeto “vaca” se puede mostrar en relación con animales lecheros, con cuadrúpedos o con el complejo industrial animal. Así, lo que tenemos es un mundo educativa, didáctica y pedagógicamente tematizado.

Tarea entonces del alumno destinatario es la de reconstruir la intención del docente que le muestra (triple selectividad de Luhmann) y comportarse (comprender, reaccionar) en relación con ella (atender, desatender, comprender, no comprender). De nuevo, si el docente que muestra, señala, por ejemplo, un vaso, no solo vuelve objeto de atención el vaso para el alumno, sino su relación con dicho vaso de cara al mundo (qué quiere mostrarle o decirle el docente al alumno con ese vaso). Más allá de lo que muestra es lo que se quiere decir con lo que se muestra. El alumno se puede preguntar: ¿qué quiere decirme el docente con ese vaso? En consecuencia, la atención no se dirige al objeto, sino a la persona que muestra y a su intención y pretensiones con respecto a lo mostrado.

Identificar el mostrar como núcleo del actuar pedagógico implica su comprensión como “un mecanismo operativo” por medio del cual aprender y mostrar se encuentran vinculados a partir de formas de articulación (Kraft, 2010, p. 297).

A partir de aquí se establece un *espacio pedagógico* con una lógica propia en la que se fundamentan los órdenes pedagógicos. Los órdenes pedagógicos, por ejemplo, el de la enseñanza escolarizada, procesan permanentemente — mediante las prácticas— la distinción continua que viene dada con la “diferencia pedagógica” orientadora de *mostrar y aprender* (apropiarse, formarse).

En el planteamiento de Prange se sostiene que dicho mostrar implica que “yo le muestro algo a alguien para que él mismo pueda también mostrar y me lo muestre al mostrármelo”. (Prange, 2005). Acá hay una mirada implícita desde las prácticas que resulta de relevancia:

Hay operatividad y secuencia del mostrar: “yo le muestro algo a alguien, para que él mismo pueda mostrar y me lo muestre —demuestre— mostrándomelo”.

El mostrar referido al aprender se divide, según Prange, en una *dimensión social*, una *dimensión temática* y una *dimensión temporal*. El mostrar es pedagógico cuando se busca direccionar la atención del aprendiz sobre una cosa y se prepara el objeto de aprendizaje como foco de atención del mostrar mediante una “triangulación operativa” (Kraft, 2010):

- *Objetivamente*: con respecto a una visión de mundo que se transmite
- *Socialmente*: con la puesta en relación de un enseñante y un aprendiz
- *Temporalmente*: articula el suceso de mediación o transmisión (secuencialidad)

Con las dos primeras dimensiones, *la social* y *la temática*, se reproduce la idea básica del triángulo didáctico. El mostrar implica un relacionarse con asuntos o temas y con personas (p. 78). Lo llamativo es la dimensión temporal, es decir, la coordinación de mostrar y aprender que ofrece el mostrar pedagógico. Esa coordinación la denomina el autor articulación, entendida mejor, como escenificación del mostrar en la que se procesa la diferencia entre enseñar y aprender.

La articulación es la temporalización del mostrar, es decir, la división del mostrar con respecto y de cara al aprender. El concepto se basa en una metodización del mostrar relacionada con el receptor. Esto se estructura como una práctica en la que se procesan diferencias. No se puede prever que con el mostrar se produzca un cierto efecto (el aprender), pero sí se reducen las opciones (selectividad) y se aumentan las probabilidades —de que se aprenda eso— (reducción de la complejidad).

Prange (2012) concibe la educación desde una teoría de la diferencia como coordinación de dos órdenes diferentes: educar o enseñar por un lado y aprender y apropiarse por el otro. Solo con ese relacionamiento con respecto al aprender, el mostrar se convierte en un mostrar pedagógico y en algo delimitable de otras formas sociales de mostrar. “Aprender es lo uno, educar otra cosa. Educación es el intento de coordinar esas dos operaciones, en otras palabras, en transformar dos órdenes en uno, sintonizarlos y sincronizarlos (...) *Educación es la unidad de una diferencia*” (p. 93).

El *mostrar* (instrucción activa) en relación con el aprender es lo que le confiere a una situación su sentido e importancia pedagógica. Ese mostrar pedagógico se hace evidente en cuatro formas:

- **Mostrar ostensivo:** Mostrarle a alguien cómo se hace algo
- **Mostrar representativo:** Presentar (algo). Se presenta mediante símbolos, gestos, esquemas, imágenes algo que no está presente o que es abstracto.
- **Mostrar directivo:** Incitar, exigir, exhortar, animar, mandar, requerir, pedir. Exhortación a la autoactividad. Participación e influjo sobre los propios procesos formativos
- **Mostrar reactivo:** Retroalimentar, comentar. Reacción al comportamiento del alumno en el pasado

Mostrar ostensivo

El mostrar ostensivo se basa en la actividad propia del niño o educando. En un principio el recién nacido se mueve sin una orientación y sin una meta. Mediante el movimiento propio construye de manera autosuficiente su mundo y lo apropia. La apropiación del mundo (el proceso formativo) va de la mano con una disposición hacia el “ejercitamiento” (Sloterdijk, 2012). Los adultos ayudan aquí cuando se acomodan al ritmo del niño, juegan con él, cantan con él, hacen con él. El actuar pedagógico es una reacción a esas actividades orientadas por ciertas necesidades: los adultos observan, se acomodan al movimiento propio del niño y lo continúan. Con ese actuar conjunto e imitativo los adultos estimulan al niño para que, por su parte, se adapte a su comportamiento y lo modifique.

Jugar con el niño, comer o dormir con él son formas de proceder con las que se busca que, efectivamente, el niño termine por jugar, comer o dormir por su propia cuenta. El resultado son costumbres, formas de hacer y saberes prácticos que son apropiados por el niño —y que la idea es que no se queden en una simple domesticación y acostumbramiento—. El mostrar ostensivo alude entonces al ejercitar y viene en expresiones verbales y no verbales “haga así...” o “es como esto...”. Tiene que ver con la mimesis.

Mostrar re-presentativo

Este apunta a poner frente al alumno algo que no está dado de manera inmediata ni frente a los ojos. Tiene que ver con presentar mediante signos y símbolos objetos abstractos o no presentes. Esto puede tener lugar, por ejemplo, mediante la presentación de la imagen de una vaca, o mediante la presentación de la palabra

“perro”, casos en los que estos sirven como imagen y símbolo de un animal ausente. Acá se presupone, desde el punto de vista psicológico, un momento del desarrollo infantil —más o menos durante el segundo año de vida— en el que se llega a un pensamiento simbólico —más allá de la percepción concreta— que trabajó muy bien Piaget en sus investigaciones.

En el contexto escolar además de las palabras e imágenes impresas, expresadas y expuestas (mostradas), también se recurre a esquemas y otras visualidades que involucran no solo objetos no presentes sino objetos abstractos como en la matemática. Se destaca en ello una reducción de los contenidos en su complejidad a palabras simples, a estructuras lógicas o a mapas conceptuales, figuras como con los dones de Froebel, Montessori, Waldorf, entre otros.¹⁷

El mostrar re-presentativo tiene lugar cuando hay una conciencia de la diferencia entre el signo y la cosa; diferencia que durante el transcurso formativo del sujeto siempre se pondrá a prueba si el signo remite a lo mencionado.

Mediante tales representaciones no solo se vehiculiza (transmite) un saber, sino que también se actúa sobre un posible comportamiento manifiesto. Hablar o presentar la imagen del diablo conlleva también un efecto emocional vivo que puede ilusionar o manipular.

Mostrar directivo

El mostrar directivo describe las incitaciones y exhortaciones a la co-participación autónoma del alumno en su propio proceso formativo. No se trata del simple seguimiento mecánico de instrucciones, sino de un impulso externo con el que se busca que ciertos procesos internos se pongan en marcha a partir de la propia autoactividad y voluntad. Es un exhortar a que el otro haga por su propia cuenta, más que un coaccionar para que el otro haga lo que yo quiero o lo que yo hago. Mucho de lo que aquí se pone en marcha tiene que ver con un juego de perspectivas y horizontes —más amplios y extensos como eventualmente los del adulto— en los que las posibles consecuencias de ciertas acciones pueden ser mejor apreciados por unos y no por otros. Con este mostrar directivo el actuar pedagógico estimula la autoactividad. Ello toca también la disposición pedagógicamente planeada del espacio y de los objetos en él.

17. En didáctica de la música o pedagogía musical hay también ejercicios interesantes de visualización (ver imagen y consultar video: <https://www.youtube.com/watch?v=F7e9dHywkpM>; <https://www.youtube.com/watch?v=AFUH26dWZzs>; <https://www.youtube.com/watch?v=VzdgE19QGM>)

Mostrar reactivo

Así como el mostrar directivo, el mostrar reactivo se dirige al comportamiento del niño. Se diferencia del directivo en que este se orienta por el pasado. El educador muestra, desde su perspectiva, si el aprender pasado del educando se ha logrado o no. Ello involucra aspectos emocionales que tienen que ver con el interés, la satisfacción o desilusión. Con el elogio, por ejemplo, se busca que se mantenga un cierto comportamiento o se estimula cierto comportamiento. Mediante la culpabilización, como contracara de la alabanza, se llega a efectos negativos que tienen que ver con la autoestima y la valoración de sí mismo.

Se habla aquí también de la devolución. El saber es descontextualizado y despersonalizado (sacado de su contexto inicial de saber o conocimiento científico) para ser recontextualizado en clase, de manera que sea recontextualizado y repersonalizado por parte del estudiante. En ese sentido, el enseñante debe velar por no dar la respuesta al mismo tiempo que hace la pregunta, pero tampoco debe dejar totalmente solo al alumno en la búsqueda de la respuesta.

Por eso, la devolución, siguiendo a Brousseau, se sitúa en este espacio de los dos. Brousseau (2007) define la devolución como un “acto por medio del cual el enseñante hace aceptar al estudiante la responsabilidad de una situación de aprendizaje [...] y acepta él mismo las consecuencias de esa transferencia” (p. 87).

EL MOSTRAR PEDAGÓGICO Y OTROS ELEMENTOS PARA SU ANÁLISIS: ENTRE RECONOCIMIENTO Y SUBJETIVACIÓN

Recurriendo en especial a Judith Butler (2009) y a su mirada sobre el reconocimiento desde sus planteamientos acerca del poder —a la manera en que Foucault lo ha trabajado—, Ricken (2006, 2009, 2017) llama la atención sobre la fuerza performativo-subjetivante (Ricken, Casale y Thompson, 2017) que hay en todo mostrar pedagógico dentro de una situación educativa. Gran parte del aprendizaje¹⁸ en el contexto educativo y la educación misma no son posibles sin el mostrar como operación básica. Toda educación implica un mostrarle algo —eso en un sentido concreto y determinado— a alguien para que en confrontación

18. El aprendizaje, mirado pedagógicamente, se encuentra constreñido por la forma escolar y por la disciplina enseñada. De manera que el aprendizaje en el contexto educativo no es el mismo que en el contexto psicológico. No se trata de un aprendizaje espontáneo.

con eso que se muestra este último se transforme, aprenda. Importante acá es que por la manera y forma en la cual se accede y supone a un alumno o alumna en una determinada actividad, no solo se vuelve determinada la cosa —el contenido, el saber en tanto saber didactizado, como un contenido para ser aprendido—, sino que de manera implícita o explícita el otro es interpelado como un otro determinado, como un alguien al que se le muestra algo. A partir de la constitución y negociación del objeto —contenido, saber escolar, tema educativo— el mostrar también conlleva efectos subjetivadores y por tanto formas de reconocimiento (Ricken, 2006, 2009, 2013). Ricken resalta así el hecho de que en el acto de mostrar educativo el otro es interpelado como un otro determinado y se lo vuelve un alguien determinado —por ejemplo, un alumno malo, inteligente, lento—.

De otro lado, Ricken (2009, 2013) llama la atención sobre el lado subjetivador del mostrar a partir del reconocimiento como dimensión de las prácticas sociales de enseñanza. Acá el reconocimiento se vuelve operacionalizable como un suceso o situación de direccionalidad (Butler, 2004; Ellsworth, 2005; Kuhlmann, Ricken, Rose y Otzen, 2017; Reh y Ricken, 2012; Ricken, 2013) en el que las personas son interpeladas como sujetos y reconocidos a partir de esa interpelación. Es decir, que en el marco de las prácticas educativas de enseñanza el maestro interpela al alumno, por ejemplo, como un aprendiz exitoso y con capacidad de aprender y lo pone en una posición con posibilidades específicas de ponerse en relación consigo mismo —de autotematizarse—, con los otros y con el contenido. A todo lo anterior debe responder, reaccionar, actuar como cierto aprendiz y mostrarse como un alguien determinado (Reh y Rabenstein, 2013; Reh y Ricken, 2012; Ricken y Balzer, 2012).

En consecuencia, el actuar pedagógico como efectución o realización de un mostrar algo se puede identificar como una práctica específica. Cuando alguien le muestra algo a otro, pone al otro y a sí mismo en una relación (hay una direccionalidad, un reconocimiento, un gesto de intersubjetividad, una interpelación como sujeto) y a ambos en relación con ese algo (relación triádica de dos sujetos con respecto a una cosa o asunto). Al mostrar algo a alguien ese alguien es interpelado como alguien determinado (como alumno, por ejemplo) y puesto en relación con una cosa e, incluso, evaluado, objetivado, clasificado. Ese posicionamiento dentro de las prácticas —de enseñanza— tiene lugar bajo el trasfondo de normas, máximas, patrones —sociales y escolares— orientadores que se ofrecen

de manera pedagógica en una situación. Se presuponen normas pedagógicas y se procesan tanto por el docente como por los alumnos como algo válido y legítimo dentro del orden pedagógico respectivo (Reh, Rabenstein e Idel, 2013).

Ese mostrar se ha de ver, por tanto, en el marco de unas dinámicas de subjetivación, reconocimiento y direccionalidad que están como base normativa en la producción del orden de la enseñanza y que, siguiendo a Ricken (2009), se pueden esquematizar como se ve en la figura 9.



Figura 9. El triángulo pedagógico doble (Ricken, 2009)

A) De subjetivación como proceso de confrontación práctica de un individuo con una forma de sujeto dentro de unos marcos normativos (cómo me veo, cómo me ven, cómo me hago inteligible para otros, cómo me hacen inteligibles las instituciones, las prácticas, las situaciones, las interacciones). Esto tiene que ver con la tematización de sí, sobre todo, en relación con aquello con los y con lo que me constituyo en sujeto: soy sujeto en relación con un cuerpo (macho, hembra), con un género, con una clase, con mi gordura, con mi pereza, etc.; pero quizá no en relación con la uña de mi pie izquierdo o con los lunares de mis rodillas (esto permite un posicionamiento de sí, una autovaloración/apreciación, etc.).

B) De reconocimiento (Ricken, Rose, Kuhlmann y Otzen, 2017) como categoría analítica para ver cómo se perciben entre sí en su diferencia dos o más individuos, cómo se tematizan entre sí y se posicionan. La enseñanza implica una situación de atención conjunta y un espacio (*frame*, situación social) de atención compartida y reconocimiento entre sí. El reconocimiento se entiende como estructura y medio de los procesos de subjetivación que se despliegan en las prác-

ticas educativas/pedagógicas —involucra diferentes actos interactivos verbales y no verbales y aspectos materiales—. Esto sirve para ver cómo dos sujetos entran en relación y cómo corporalizan una cierta forma de sujeto.

A partir del reconocimiento se vuelve posible analizar y evaluar las prácticas pedagógicas, en el sentido de cómo dos o más individuos se perciben —objetivan— entre sí a la luz de sus diferencias y cómo se tematizan a la luz de esas diferencias: me veo y me ves como alumno, entonces esto es lo que puedo hacer o no, esto es a lo que tengo derecho o no, esto es lo que me es permitido o no. Para su reconocimiento el sujeto se ve necesitado —y sometido— de ser tratado con categorías, nombres y apelativos que están más allá de él: usted es alumno, usted es indisciplinado, usted es de primero. Por eso, en la enseñanza es importante tener en cuenta cómo me dirijo al otro y el otro a mí y qué se legitima (normas, saberes) en ese mostrar pedagógico (es decir, cómo ello es también una escena de reconocimiento).

C) De direccionalidad (Kuhlmann, Ricken, Rose y Otzen, 2017; Reh y Rabenstein, 2013; Reh y Ricken, 2012) como forma en la que se operacionaliza el reconocimiento. Se trata de actos interactivos de remitirse y re-remitirse. Para esto, un ejercicio mental: supongan que van a enviar una carta: ¿A quién se la van a enviar? Ese a quién no es un nadie indeterminado y en tanto destinatario hace parte de una imagen que me hago según ciertos parámetros normativos —normas implícitas de reconocibilidad (Butler, 2009) a partir de las cuales me hago una imagen, una idea, una expectativa según ciertos parámetros culturales—. Ese a quién determinado es una forma de sujeto a partir de la cual el otro cobra inteligibilidad para mí y él cobra inteligibilidad para sí —no necesariamente sin asperezas, dolor o irritación—. En los actos de direccionamiento se muestra, primero, quién o qué en el contexto de una práctica específica (por ejemplo, la de corregir, la de juzgar durante la enseñanza) y por quién y en qué posición es ese otro reconocido y alguien a quien se puede hacer referencia y, segundo, cómo los sujetos se posicionan, relacionan y confirman entre sí en la medida en que hacen referencia entre ellos tanto de manera lingüística como no lingüística (gesto, tocar, fruncir el ceño).

Las dinámicas de reconocimiento y subjetivación que se revelan en los modos de direccionalidad dentro del mostrar pedagógico se constituyen en un momento esencial de las prácticas pedagógicas. El reconocimiento, visto a la luz

de las dinámicas de direccionamiento y como la otra cara del mostrar pedagógico (del triángulo didáctico), se configura en un medio y en el posibilitador de un espacio para el actuar pedagógico. Siguiendo acá a Butler y, sobre todo, a Ricken, consideramos que las escenas de reconocimiento dentro del contexto práctico de la enseñanza se dan dentro de un marco simbólico, material y normativo, a partir del cual cobran inteligibilidad los individuos como sujetos y cobra sentido la situación como situación de enseñanza (el orden de la enseñanza). Bajo el trasfondo de ciertas normas pedagógicas legitimadas y establecidas, los escolares y alumnos son llevados a tomar ciertos posicionamientos (como buenos, malos, aplicados, etc.) que a la postre, dentro de ese orden de la enseñanza, llevan a la producción también de diferencias y categorizaciones sociales. En el contexto escolar esas interpelaciones reiterativas terminan por convertirse en etiquetados que adquieren un estatus ontológico: traspasan las fronteras de la escuela y devienen en un modo de identificación.

CONCLUSIONES

La práctica pedagógica como praxis y como saber que acompaña a esa praxis se ha de entender desde la particularidad de esa actividad y actuar educativos que consisten, fundamentalmente, en la operación de mostrar con respecto al aprender. Como quiera que se mire el suceso educativo, siempre está la operación de mostrar como un foco central dentro del actuar pedagógico y de la reflexión sobre ese actuar. El *mostrar* constituye el núcleo, dentro de las prácticas pedagógicas, de todo actuar educativo y de toda acción educativa.

Como ya se ha dicho aquí, Prange (2002) parte de que la educación se procesa en la forma del mostrar (*Zeigen*). Así pues, al mostrar algo a alguien ese alguien es interpelado como alguien determinado (como alumno, por ejemplo) y puesto en relación con una cosa.

El mostrar como *práctica performativa* se realiza en un suceso relacional y referencial en la medida en que enseñante y aprendiz se relacionan entre sí, se interpelan entre sí como algo determinado y entran en relación entre sí y con respecto a los objetos tematizados en la enseñanza. El que muestra cobra vida (se posiciona, se reconoce) en relación con y a la luz de aquel a quien se le muestra (este a su vez se reconoce, se posiciona).

REFERENCIAS

- Benner, D. (2018). Über drei Arten von Kausalität in Erziehungs- und Bildungsprozessen und ihre Bedeutung für Didaktik, Unterrichtsforschung und empirische Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 107-120.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal.
- Flehsig, K-H. (1979). *Göttinger Katalog Didaktischer Modelle*. Göttingen: Zentrum für Didaktischen Studien.
- Jank, W. y Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle. Grundlegung und Kritik*. Cornelsen.
- Kraft, V. (2010). Konstanten der Erziehung. En F. Bernstorff, A. Ledl & S. Schlüter (Hrsg.), *Kontextualisierungen. Festschrift für Alfred Langewand zum 60. Geburtstag* (pp. 207-227). Lit Verlag.
- Kuhlmann, N., Ricken, N., Rose, N. y Otzen, A. (2017). Heuristik für eine Adressierungsanalyse in subjektivationstheoretischer Hinsicht. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 234-235.
- Langdon, D. G. (1978). *Introduction to Instructional Design Library*. Educational Technology Publications.
- Popp, W. (1970). Die Funktion von Modellen in der didaktischen Theorie. En: G. Dohmen, F. Maurer y W. Popp (Eds.), *Unterrichtsforschung und didaktische Theorie* (pp. 49-60). Piper.
- Prange, K. (2002). Erziehen als gegliedertes Zeigen und Lernen. *Praxis Schule*, 5-10, H. 5, 6-8. https://www2.klett.de/sixcms/media.php/229/DO01006018_PerspPaedag2_kap3_S055_online.pdf
- Prange, K. (2005). *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss einer operativen Pädagogik*. Schöningh.
- Prange, K. (2012). *Erziehung als Handwerk: Studien zur Zeigestruktur der Erziehung*. Schöningh.
- Prange, K. y Strobel-Eisele, G. (2006). *Die Formen des pädagogischen Handelns. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Prinz, W. (2012). *Open Minds. The social making of agency and intentionality*. The MIT Press.

- Reh, S. y Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung. Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 291-307.
- Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (2013). Transformation der Schule – praxistheoretisch gesehen. Rekonstruktionen am Beispiel von Familiarisierungspraktiken. In: Rürup, Matthias/Bormann, Inka (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Springer VS, p. 249-265.
- Reh, S. y Ricken, N. (2012). Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ-empirischen Erforschung von Subjektivierung. En I. Miethe y H.-R. Müller (Eds.), *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie* (pp. 35-56). Barbara Budrich.
- Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine (2013). Von „Kreativen“, „Langsamen“ und „Hilfsbedürftigen“. Zur Untersuchung von Subjektpositionen im geöffneten Grundschulunterricht. In: Dietrich, Fabian/Heinrich, Martin/Thieme, Nina (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu ‚PISA‘. Springer VS, p. 239-257.
- Ricken, N. (2006). Erziehung und Anerkennung. Anmerkungen zur Konstitution des pädagogischen Problems. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 82(2), 215-230.
- Ricken, N. (2009). Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handelns. En K. Berdellmann y Th. Fuhr (Eds.), *Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion* (pp. 111-134). Verlag Ferdinand Schöningh.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivierungsprozesse. En Th. Alkemeyer et al. (Eds.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. transcript, pp. 69-99.
- Ricken, N. (2017). Pädagogische Professionalität und das Problem der Anerkennung - Eine kritische Relektüre. *Sonderpädagogische Förderung heute*. 62(1), 32-50. Número Especial: Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung.
- Ricken, N. y Balzer, N. (Eds.) (2012). *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Springer VS.

- Ricken, N., Casale, R. y Thompson, Chr. (Eds.) (2017). *Bildung und Subjektivierung*. Ferdinand Schöningh.
- Ricken, N., Rose, N., Kuhlmann, N. y Otzen, A. (2017). Die Sprachlichkeit der Anerkennung. Eine theoretische und methodologische Perspektive auf die Erforschung von ‘Anerkennung’. *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 93(2), 193-233.
- Schatzki, T. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge University Press.
- Schmidt, R., Stock, W. y Volbers, J. (2011). Zeigen – Dimensionen einer Grundtätigkeit. Velbrück Wissenschaft Weilerswist.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida*. Pre-Textos.
- Tomasello, M. (2006). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Amorrortu.
- Tomasello, M. (2010). ¿Por qué cooperamos? Katz.

Para citar este capítulo: Runge-Peña, A., & Muñoz-Gaviria, D. A. (2021). El mostrar pedagógico como práctica gestual-operativa básica de la educación/enseñanza. En D. A. Buriticá-Morales, L. D. Ocampo-Montoya, & C. Vélez de la Calle (coords. acad.), *Miradas diversas al gesto pedagógico* (pp. 41-70). Centro Editorial Cinde.

LA CULTURA COMO PRÁCTICA DE SIGNIFICACIÓN: GESTO Y RITUAL EN LA ESCUELA DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES

Luis Vicente Sepúlveda-Romero¹⁹

INTRODUCCIÓN

Desde mediados del siglo pasado, el desarrollo de las ciencias sociales ha estado marcado por distintas discusiones, preguntas y debates que las han configurado y definido. Pero quizá en esos desarrollos epistémicos y metodológicos en el que destacan disciplinas como la antropología, la sociología, la lingüística, entre otras, no habría un concepto tan importante —y tan polivalente— como el de *cultura*, que permita analizar y explicar los debates que rondaron la teorización social.

El teórico de los llamados “estudios culturales”, Stuart Hall (1932-2014), propuso varias dimensiones para dar cuenta de la centralidad de la cultura en las ciencias sociales y en el mundo contemporáneo. Advierte su importancia ante la aparición de las tecnologías y los medios de información y su papel en el mundo, así como el alcance global de la sociedad web, que determinan de alguna manera los cambios sociales que vivimos. Un primer efecto de esta comprensión es la *homogeneización cultural*, en la que los grandes medios tienden a “favorecer la transmisión para el mundo de un conjunto de productos culturales estandarizados (...) silenciando las particularidades y diferencias locales y produciendo en su lugar, una ‘cultura mundial’ homogeneizada, occidentalizada” (Hall, 2019, p. 20). Esta mirada coincide con los análisis de quienes acuñaron el concepto

19. Profesional en Ciencias bíblicas de la Universidad Minuto de Dios. Licenciado en Ciencias religiosas de la Pontificia Universidad Javeriana. Magíster en desarrollo educativo y social de Cinde – Universidad Pedagógica Nacional. Catedrático de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC y Universidad Santo Tomás. Docente Colegio Nacionalizado La Presentación. Candidato a doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde – Universidad de Manizales. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6547-6523>. Correo electrónico: vicente.sepulveda@gmail.com

de globalización que comenzó a circular en los años 90 y que de alguna manera anticiparía el impacto de las tecnologías en el escenario global (Giddens, 1999).

Como segundo elemento, es posible constatar que en el mundo los cambios en las fuerzas y relaciones puestas en marcha por la cultura, o en nombre de ella, se tornan menos nítidos e impredecibles respecto a los modelos y tradiciones del pasado. Surge, entonces, la expresión *centralidad de la cultura*, acuñada por el jamaíquino, para indicar la forma como “la cultura penetra en cada uno de los rincones de la vida social contemporánea, haciendo proliferar ambientes secundarios, *mediando* todo” (Hall, 2019, p. 26).

Por otra parte, un tercer elemento que advierte esta centralidad de la cultura es su impacto sobre las fronteras entre la identidad y la subjetividad. Hall comprende que los significados que construyen las personas son subjetivamente válidos y, al mismo tiempo, están objetivamente presentes en el mundo contemporáneo —en nuestras acciones, instituciones, rituales y prácticas—. El énfasis en el lenguaje y en el significado no ha tenido un efecto de “tornar indistinta, sino de disolver, la frontera entre las dos esferas, de lo social y lo psíquico” (p. 28). Este último elemento de la subjetividad está ligado de forma estrecha a la cultura, por lo que podemos afirmar con Hall que: “Nuestras identidades son, en síntesis, formadas culturalmente (...) Nuestras llamadas subjetividades son, entonces, producidas parcialmente de modo discursivo y dialógico” (p. 33).

Este panorama nos permite dar una idea inicial de la importancia de la cultura, tanto en su dimensión sustantiva como en su dimensión epistemológica, para abordar el mundo de lo social. Por cierto, durante el siglo xx las ciencias sociales habían reconocido la importancia de estudiar los problemas del significado, como lo hicieron el interaccionismo simbólico de la Escuela de Chicago, la tradición etnográfica o la antropología. Aparece, así, no una ruptura total ante estas tradiciones, pero sí una reconfiguración de elementos, que de hecho han estado presentes en el aparato analítico de las ciencias sociales, pero haciendo énfasis en el carácter sustantivo del lenguaje y la cultura, en lo que Hall denomina el *giro cultural*. De hecho, desde fines del siglo xix, ya Durkheim había señalado que las relaciones entre lo social y lo simbólico debían ser la pieza central de la sociología, por mencionar a uno de los autores clásicos.

El llamado giro cultural hace referencia al modo como los científicos sociales en su reflexión contemporánea pasaron a ver “la cultura como una condición

constitutiva de la vida social, y no como una simple variable dependiente, provocando así, en los últimos años, un cambio de paradigma en las ciencias sociales y en las humanidades” (Hall, 2019, p. 34). Este giro se da gracias tanto a los profundos cambios sociales del siglo xx como a que el lenguaje pasó a tener un papel mayor, interrogándonos sobre cómo constituye los hechos, y no solo se limita a relatarlos. La cultura, entonces, se muestra como la suma de diversos sistemas de clasificación de diferentes formaciones discursivas a los cuales el lenguaje recurre a fin de dar significado a las cosas (Restrepo, 2020).

El propio término “discurso” se refiere a una serie de afirmaciones, en cualquier dominio, que proporcionan un lenguaje para poder hablar sobre un asunto y una forma de producir un tipo particular de conocimiento. De ahí la importancia que tiene el lenguaje para la cultura. De hecho, el giro cultural amplía esta comprensión acerca del lenguaje para entender la vida social como un todo atravesado completamente por los procesos de significación.

El argumento, continúa Hall, es que los procesos económicos y sociales, por depender del significado y tener consecuencias en nuestra manera de vivir, en razón de aquello que somos —nuestras identidades— y dada la forma como vivimos, también tienen que ser comprendidos como prácticas culturales, como prácticas discursivas. En síntesis, toda práctica social depende de y se relaciona con el significado (Hall, 2019). Es tan importante esta dimensión social, que para Geertz es la forma más pertinente de hacer ciencia y producir conocimiento social: “El modo más útil de comprender lo que expresan los signos de una cultura es la contextualización social y no su adecuación a paradigmas esquemáticos o su descomposición en esos sistemas abstractos o normas que supuestamente las generan” (Geertz citado en Herrera, 2019, 30m12s).

En este sentido, encuadrar una reflexión sobre el gesto pedagógico en clave del significado de las prácticas sociales es pertinente, ya que permite indagar en la escuela las variadas prácticas y sujetos sociales, comprendiendo cómo esta institución se encarga incluso de regular la conducta y las prácticas humanas. En la escuela es posible identificar prácticas que clasifican las conductas de un buen o mal estudiante, buen o mal profesor. Así, vale la pena comprender la escuela no solo en su sentido clásico como lugar de instrucción, sino como un lugar cultural (simbólico) y político donde describir las interacciones entre los sujetos hace posible dar cuenta de los significados que estos le otorgan.

A partir de los postulados del interaccionismo simbólico, para Gadea (2018), los símbolos derivados de toda interacción social “no son universales ni objetivos; que los significados son individuales y subjetivos, en el sentido de que es el propio receptor quien los otorga a los símbolos de acuerdo con la manera en la que los interpreta” (p. 51). El marco de interpretación aquí es otorgado por la cultura. Esto de alguna manera explica la ausencia de una teoría del gesto pedagógico:

los gestos pedagógicos no se pueden comprender desde una teoría del gesto, pues “no hay una teoría de la interpretación de los gestos” (Flusser, 1994), sino a partir de la observación y análisis (en gran medida etnográfico) de la realización del acto de enseñar en prácticas escolares concretas. (Buritica y Saldarriaga, 2020, p. 33)

Para el antropólogo Eduardo Restrepo, si bien esta centralidad de la cultura es importante, corre el riesgo de convertirse en una especie de fetichización de la cultura, en el sentido de que deja una línea muy fina para poder distinguir qué es y qué no es cultura. Propone entonces lo que él ha llamado una *teoría postcultural*, que “parte del reconocimiento del hecho de la centralidad de la cultura en la imaginación teórica y política de nuestra época” (Restrepo, 2019, p. 89). Da cuenta del *devenir existente* de la cultura como la capacidad de incluir sus imbricaciones con las distintas prácticas sociales y relaciones de poder en esta analítica de la cultura. Además de sugerir el análisis de la cultura en la gubernamentalidad y en la economía política (al modo de Foucault), propone abordar la subjetividad que marca la forma en que, como individuos o colectividades nos posicionamos frente al mundo, articulamos emociones y experimentamos nuestra existencia. Este análisis, que permite descentrar y desnaturalizar las soñadas bondades de la cultura como principio de inteligibilidad, ubicándola histórica y socialmente, reconoce al mismo tiempo la dimensión simbólica que tejen las relaciones entre los sujetos, para estudiar los innumerables *efectos* de la culturalización del presente.

LA CULTURA EN LA ESCUELA Y LA ESCUELA EN LA CULTURA

Sobre la relación entre cultura y escuela, Bruner afirma que la teoría de la educación debe ubicarse necesariamente en la intersección que resulta del estudio de

la naturaleza de la mente y el estudio de la naturaleza de la cultura (Bruner citado en Herrera, 2013). Expresiones como “psicología cultural” o “psicología social” representan los intentos de encuadrar los estudios de la mente en sus condiciones de producción y emergencia. El currículo, la pedagogía, la evaluación, la gestión escolar pasan a ser ahora considerados como elementos de la cultura y de las interacciones sociales en las que se encuentra inmersa.

Brunner afirmará que la pedagogía está comprometida en la lucha por los mercados simbólicos, por las distinciones, las recompensas y los premios. La vida escolar, su cotidianidad, sus modelos pedagógicos y demás elementos que la componen, entran a tener un papel fundamental en los juegos sociales de producción y distribución del capital escolar. El concepto con el que la pedagogía analizaba estas dinámicas sociales que no eran tan explícitas fue el de “currículo oculto” (John Dewey). Esta noción permitiría dar cuenta de los significados y simbolismos con los que la cultura escolar se configuraba en la vida de la escuela.

El currículo oculto pudo ver, a través del lenguaje, “las prácticas que se utilizan en la escuela para gestionar la vida escolar: ordenar, premiar o castigar lo que los estudiantes viven o deberían vivir y para referir, nombrar, clasificar y distinguir lo que sus estudiantes deberían hacer” (Herrera, 2013, p. 84). En este contexto, el lenguaje escolar actúa para situar y constituir maneras y formas de actuación y significación que están estrechamente ligadas a los dispositivos de poder social que la escuela reproduce, es decir, en la cultura en la que está inmersa la escuela.

Herrera plantea una relación entre educación, cultura y significado: entre más posibilidades tenga la escuela de generar espacios de construcción de significados, más capacidad tiene una cultura para cohesionarse y transformarse. De esta manera, “la escuela no quedaría atrapada en el esquema de ser solamente una institución que impone significados, como diría Giroux (1990), sino que permite educar para la posibilidad” (p. 32).

Esto implica para la escuela comprenderse como un escenario de múltiples significados, entendiendo primero, que “toda creación de significado es relativa al marco de referencia en términos del cual se construye” (Herrera, 2013, p. 85), como ya se ha insistido en los párrafos anteriores. Esto implica renunciar al esquema de significados impuestos por la escuela, la legitimidad de diversos e incluso contradictorios sentidos otorgados por distintos sujetos y estar en per-

manente expectativa por quizá mejores significados que los otorgados hasta el momento. “La construcción de significado queda así ligada al lenguaje de una cultura: este impone los límites, pero al mismo tiempo abre las posibilidades para las interpretaciones” (Herrera, 2013, p. 106).

CUERPO Y EDUCACIÓN

El postulado precedente implica hacer un tránsito epistémico, en dos sentidos. El primero, en reconocer, como ya se dijo párrafos antes, a la escuela no solamente como un lugar de instrucción, sino como una institución en la que están presentes múltiples elementos de la sociedad en la que habita. El segundo, reconocer que en los sujetos que la habitan, no solo prima la dimensión racional —una idea todavía presente instalada desde la Ilustración— sino que la dimensión corporal y las interacciones entre los sujetos que habitan la escuela son claves para entender la relación pedagógica de estudiantes y maestros. Para Duch (2008),²⁰ “la historia occidental ha prescindido en general de la matriz corpórea de la existencia, empobreciendo, con ello, la comprensión de lo humano y de lo social” (p. 27).

El ser humano se sitúa en el mundo gracias a sus referentes simbólicos. El simbolismo está ligado de forma tan estrecha a lo humano que hace imposible que el hombre viva lejos de él. El ser humano necesita los símbolos pues es *biológicamente cultural* y por lo tanto *biológicamente simbólico*; “en el mundo de la vida no hay hechos ‘naturales’ sino solo hechos interpretados, simbólicos” (Páez, 2017, p. 47). Luego, la manera como pueden entrar en sintonía diversas cosmovisiones dentro del marco educativo escolar es justo por la condición biológica, cultural y simbólica de los seres humanos que comparten un contexto escolar, situado física y temporalmente.

Para Merleau-Ponty, citado por Vega (2010):

el cuerpo no es sólo un concepto racional en el que podamos apoyarnos, a la manera de base; no habita el mundo cual si fuera un “relato de la consciencia”.

El cuerpo se presenta en este autor como el lugar de sentido y el mundo “como lo vemos”. De forma que es el cuerpo y no la consciencia el que responde por la

20. Puede decirse, según la antropología de Duch, “que lo que llamamos sujeto o subjetividad aparece como un ir y venir entre el caos y el cosmos. Es por la confusión por la que tenemos la capacidad esencial de cambiar, de renovarnos y de redefinir (cuando es necesario) nuestra relación con nosotros mismos, con los demás y con las cosas. Es ese ir y venir lo que nos proporciona la facultad de *significar* o de poner en acto la capacidad de *simbolización humana*” (Duch, 2008, p. 27).

significación; no es posible ser cuerpo sin otorgar sentido, y no es posible otorgar sentido por fuera del mundo.” (p. 27)

GESTO Y RITUAL EN LA COMPRENSIÓN PEDAGÓGICA DE PETER McLAREN

Henry Giroux, escribiendo el prólogo del texto de McLaren titulado: “La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos”, da cuenta de la necesidad —como ya se dijo más arriba— de comprender las escuelas más allá de un espacio de instrucción: son también “reductos culturales involucrados activamente en el ordenamiento y legitimación selectivos de formas específicas de lenguaje, razonamientos, socialización, experiencias cotidianas y estilo” (McLaren, 1995, p. 12).

El estudio —continúa Giroux— se encuentra firmemente arraigado en la idea de que las escuelas realizan la función reproductora de preparar a los estudiantes de la clase trabajadora para las labores más bajas del mercado ocupacional, enmarcando esta dinámica de reproducción dentro de un terreno cultural demarcado por la contestación y la lucha. Además, parte del supuesto de que las subjetividades se producen en las escuelas de forma particular y tienen que ser tratadas como objetos de estudio.

En este escenario cultural, la escuela incorpora diversos rituales que norman los espacios de la vida escolar, rituales que supeditan y limitan las prácticas que dan significado y sentido a las experiencias de los estudiantes. El estudio realizado es capaz de describir cómo el capital cultural dominante entra en conflicto con las formaciones culturales que los estudiantes traen consigo a la escuela. Para esta investigación, el autor realizó un acompañamiento, desde una perspectiva etnográfica, en un colegio católico en Canadá que recibe estudiantes tanto locales como inmigrantes portugueses. Esto le permitió comprender la educación como sistema cultural y la importancia de entender la escuela desde las perspectivas de la cultura y del *performance*. El investigador tomó como punto de partida varias creencias iniciales:

- Que la cultura se encuentra fundamentalmente formada por rituales y sistemas de rituales interrelacionados
- Que la escuela opera como rico receptáculo de los sistemas rituales

- Que los rituales desempeñan un papel crucial e inerradicable en el conjunto de la existencia del estudiante
- Que las variadas dimensiones de los procesos rituales son intrínsecas a los acontecimientos y a las negociaciones de la vida institucional y a los contornos y entramado de la cultura escolar (McLaren, 1995, p. 13).

Estas premisas le permitieron abordar la enseñanza y el aprendizaje como un *performance* simbólico o ritual, rechazando la suposición común de que la categorización y significado de la conducta es sinónimo de su descripción literal. Siguiendo a Geertz, define la cultura como “un patrón de significados históricamente transmitidos incorporados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en forma simbólica por medio de lo cual los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y actitudes acerca de la vida” (McLaren, 1995, p. 23). Para Geertz, la cultura tiene un carácter semiótico y logra describirla como una “trama de significados”. Otro autor en el que se apoya para su análisis, es Víctor Turner quien es considerado como el principal exponente antropológico de los análisis simbólicos (que él describe como “simbología comparativa”). Turner concedía una gran importancia al análisis y comprensión de formas rituales contemporáneas, tanto en escenarios religiosos como laicos.

Los rituales hacen parte de la vida de los ritmos y metáforas del medio humano socialmente condicionados, históricamente adquiridos y biológicamente constituidos. De acuerdo con Grimes,

un ritual es una forma de acción simbólica compuesta ante todo de *gestos* (la puesta en acción de ritmos evocadores que constituyen actos simbólicos y dinámicos) y posturas (un silenciamiento simbólico de la acción). El gesto ritual es formativo; está inescapable e integralmente relacionado con la acción cotidiana y puede oscilar entre lo azaroso y lo formal (McLaren, 1995, p. 59).

EL ESCENARIO

Aquí el autor comienza su descripción de la vida de la escuela canadiense St. Ryan. En esta escuela católica, realiza la descripción del modo como los inmigrantes portugueses ponen en tensión la cultura escolar. La escuela se revela como un escenario donde entran en conflicto las cosmovisiones de estudiantes inmigrantes sobre la escuela, sobre el maestro y la cultura escolar en general.

Este análisis se da en el contexto de una escuela confesional, donde los símbolos religiosos tienen un papel importante para reforzar la identidad católica de la institución. Los cuadros, imágenes, oraciones matutinas, eucaristías, entre otras, cumplen esa función de crear un “ambiente” religioso en la escuela.

El espacio cultural de St. Ryan da cuenta de un intrincado sistema ritual que consistía en varios símbolos, visiones del mundo, ethos, paradigmas—raíces y formas de resistencia. Para explicar este entramado, propone las siguientes tipologías con el fin de comprender que los rituales no son neutros, y que son situaciones histórica y situacionalmente:

Tabla 1. Rituales de instrucción según McLaren

Rituales de instrucción	Micro rituales	Consisten en las clases individuales que tienen a diario en la escuela
	Macro rituales	Jornada escolar
	Rituales de revitalización	Actividades que refuerzan el compromiso y la identidad católica de los estudiantes
	Rituales de intensificación	Unificación de grupo
	Rituales de resistencia	El silencio, la burla

Fuente: elaboración propia

Tabla 2. Estados de interacción según McLaren

Estados de interacción	Estado de la esquina
	Estado del estudiante
	Estado de santidad
	Estado del hogar

Fuente: elaboración propia

Ubica la realización de la clase de aula como el “principal rito de instrucción constituyéndose como uno de los medios principales para objetivar o reificar el mundo cultural de la escuela” (McLaren, 1995, p. 137). Los rituales del salón de clase representan un campo del discurso o modo dominante de representación que naturaliza, santifica y privilegia ciertas formas de conocimiento y práctica simbólica sobre otras y, al hacerlo, disuelve la fuerza de otros discursos.

En cuanto a los sujetos de la escuela, resulta debatible si es el maestro o el sistema social el verdadero autor de los ritos institucionales. Para McLaren, lo más acertado es considerarlos como *coautores* del ritual.

Más allá de la información simbólica en la que hemos insistido sobre el ritual, lo verdaderamente sorprendente de los rituales de instrucción era su eficacia operativa. Esto permitía orden en la escuela a través del timbre, los horarios establecidos y la claridad con la que los sujetos sabían comportarse en cada uno de los estados: “estado de la esquina”, que les permitía a los estudiantes ir en grupos de manera espontánea con sus amigos, ya que el estado de estudiante y de santidad requería un comportamiento mucho más mesurado en la escuela o en la capilla en los distintos actos religiosos. La eficacia operativa del ritual llegaba al punto de mantener el orden en la escuela, pero no implicaba que los estudiantes estuvieran muy convencidos sobre la norma: el conformismo ante las reglas no implicaba el convencimiento. Parece que lo que se requiere de los estudiantes es la “sumisión ante los rituales, no necesariamente la creencia en la información o en los valores transmitidos por ellos. Por tanto, la ‘aceptación’ es intrínseca al *performance*” (McLaren, 1995, p. 144).

El conocimiento secular adquirido por los participantes en los rituales instruccionales era considerado sagrado, como los postulados enseñados en la Iglesia. En el ambiente “religioso” de la escuela, había una sensación de incuestionabilidad en la cadencia de la voz del maestro, la invariación del proceso instruccional y las dimensiones ideológicas implícitas en los paradigmas-raíces. Para McLaren, un paradigma-raíz es el conjunto de postulados institucionales que orientan todo el quehacer educativo. Es posible encontrar estos postulados en el currículo mismo, y en la misión y visión, lo que hoy se llaman los Proyectos Educativos Institucionales.

En la investigación realizada, es posible encontrar dos grandes ejes del paradigma-raíz de la institución: un primer eje que orientaba la formación de los estudiantes a *volverse católicos*, a partir de la participación de los sacramentos, en especial la eucaristía²¹ y la oración matutina. Componentes del currículo, como la clase de educación religiosa, les permitían un escenario de formación que tras-

21. “La riqueza, profundidad y el misterio de un acontecimiento potencialmente magnífico —quizá uno de los sucesos más sagrados conocidos por el hombre: la Eucaristía— era reducido a no más que una lectura trivial. A estas alturas la misa semejava un elogio ditiámbico más que un acto inspirador. Lo que potencialmente constituía un momento privilegiado, se convirtió en uno infructuoso” (McLaren, 1995, p. 167)

cendía el objetivo de ser católico, para ser un *buen* católico. El principio benedictino *ora et labora* (reza y trabaja) presenta el segundo eje del paradigma-raíz: el ser un buen trabajador. Muchas de las preocupaciones de los maestros están en función de que los aprendizajes que se reciben en la escuela les ayuden a los estudiantes en un futuro laboral el cual les permita su subsistencia y su rápida incorporación al mercado laboral.

El paradigma de “volverse católico” está amplificado por la refracción de la realidad educativa de las lentes de las imágenes y artefactos religiosos colocados de forma estratégica y que envuelven a los estudiantes en un ambiente impregnado de significación y significado católicos. Aunque estos elementos no estaban relacionados por necesidad con el paradigma del trabajo, ya que, para algunos estudiantes, los sacramentos y las oraciones no son exclusivamente necesarias para conseguir un trabajo o desempeñarse bien en él.

En resumen, volverse católico no significaba profesar una religión particular. Estamos lejos de los días en los cuales la doctrina de Atanasio²² arrojaba a la condena eterna a todo hombre o toda mujer que rehusara aceptar el dogma católico. Más bien, ser estudiante católico significaba: “adquirir la ideología de la clase profesional (educativa) dominante, una ideología ‘atrapada’ en el tráfico simbólico de las estructuras rituales” (McLaren, 1995, p. 218).

LA ANTIESTRUCTURA DE LA RESISTENCIA

No era difícil entender por qué los estudiantes se resistían a la escuela durante el estado del estudiante mediante ritos de transgresión, dado que ese estado era la ruta hacia la apatía, la falta de pasión y el vacío emocional y espiritual. Finos gestos transgresores como la risa, la burla a un maestro o a un estudiante o el aburrimento en la clase intentaban transgredir el tranquilo orden en la escuela y en el salón de clase. Esta resistencia puede ser entendida como un comportamiento de oposición del estudiante con un significado histórico, simbólico y vívido. Por ejemplo, rehusarse a trabajar en la clase era subversivo porque alteraba el ritmo del rito instruccional, llevándolo de hecho hasta su postración.

22. Obispo de Alejandría y Doctor de la Iglesia (296-373 d. C.). Durante su participación en el Primer Concilio de Nicea (325 d. C.) se caracterizó por defender la doctrina cristiana frente a herejías como el arrianismo, doctrina que negaba la Santísima Trinidad.

El payaso de la clase, con sus burlas y bromas, deshace o rechaza simbólicamente lo que los rituales instruccionales se esfuerzan en construir: el estado del estudiante y su reificación concomitante al orden cultural; de hecho, él de modo tácito desreifica el orden cultural. Reírse de alguna equivocación de un profesor o de algún estudiante, puede leerse como lo describe McLaren: la “risa de la resistencia”.

Por otra parte, el castigo escolar funcionaba a nivel simbólico, para dar al estudiante un adelanto de lo que les espera a aquellos lo suficientemente imprudentes como para transgredir las normas de la fábrica, la oficina o cualquier otro espacio de trabajo. Aquí la resistencia y la cultura del dolor implican “soportar el castigo como hombre”. Para McLaren (1995) las resistencias de los alumnos indicaban “que en los rituales instruccionales había una ruptura entre significado e intención, entre lenguaje y metalenguaje, entre comunicación y metacomunicación en general” (p. 182).

LA MANIPULACIÓN DEL SÍMBOLO

Uno de los recursos más poderosos tanto para simbolizar como para sostener el orden en el aula, era la profusión de íconos y símbolos religiosos: “un ensamble de mensajes repleto de significados. Los símbolos religiosos son poderosos precisamente porque, a causa de su naturaleza inherentemente ambigua, resultan susceptibles de adoptar múltiples significados” (McLaren, 1995, p. 187). Los símbolos religiosos son una forma de concretar las cualidades trascendentes de Dios.

Por sus características estructurales de multivalencia, multivocalidad y polisemia, los símbolos se disponen para señalar una realidad más allá de la que significan y así posibilitan que los estudiantes participen en ella. Las insignias religiosas funcionan en una variedad de formas de acuerdo con el contexto y la ubicación donde aparecen.

Las reglas que gobiernan la interpretación “correcta” de los símbolos religiosos eran suministradas por las autoridades exegéticas de la institución:

los maestros y los directores (y de cierto modo por los sacerdotes que venían ocasionalmente a hablar con los estudiantes). Al conferir a los símbolos significados específicos (por ejemplo, Dios ama a los que prestan atención, Jesús gusta del trabajo ordenado, a María le agrada la amabilidad), las observaciones del maestro

a menudo servían como mortero para reducir el poder connotativo del símbolo a un polvo estéril. (McLaren, 1995, p. 190)

Cristo podría ser descrito, por ejemplo, como un conservador que apoyaba las estructuras de poder existentes, o como un activista que deseaba derrocar al gobierno, depende de una mirada teológica más conservadora o alguna que relacione el tema del poder, como la teología de la liberación.

Por otra parte, los símbolos y la enseñanza religiosa se concentran sobre todo en la auto negación, la perseverancia y en las fallas y los defectos individuales. Las oraciones matutinas y los rituales de clase enfatizaban “trabajo”, “sufrimiento” y “pecado”. También es posible encontrar elementos de oraciones religiosas asociadas a la construcción de patria y de nación.²³ En síntesis, lo que busca esta escuela es colocar a los estudiantes bajo la visión católica del mundo. Un aspecto importante del estilo ideológico era la tendencia de los maestros a dividir las opiniones relativas a los estudiantes en opuestos binarios (buen-mal estudiante). Psicologizar el fracaso escolar libera a los maestros de la necesidad de involucrarse en alguna clase de autoescrutinio pedagógico o en una crítica seria de sus funciones fundamentales en el ámbito escolar y en el papel de la escuela en la sociedad. Para los maestros, “el fracaso escolar era función de un factor de personalidad disociada más que de la ubicación estructural de un grupo social oprimido” (McLaren, 1995, p. 218).

Dada la diaria repetición y formalidad de los rituales, quedaban inermes para rechazarla. Esta era, no obstante, una cosmología erizada de contradicciones. Los símbolos religiosos, pletóricos de ambigüedad, y los mensajes contradictorios inherentes a los aspectos religiosos de la vida en la sección (los sacerdotes, las clases de religión, los símbolos religiosos, las observaciones informales de los maestros, las visitas de los sacerdotes, etc.) se desfasaban de sus respectivos dominios sagrados y se reubicaban junto a los aspectos seculares de la cultura del salón de clase, las cuales incluían la esfera altamente valorada del trabajo con su énfasis en los aspectos académicos y hábitos de trabajo concomitantes.

23. En el caso colombiano, la “oración patria” asocia el elemento religioso con el de la patria: Colombia patria mía te llevo con amor en mi corazón, / Creo en tu destino y espero verte siempre / Grande, respetada y libre. / En ti amo todo lo que me es querido; tus glorias, tu hermosura, mi hogar, / las tumbas de mis mayores, mis creencias, el fruto de mis esfuerzos / y la realización de mis sueños. / Ser hijo tuyo, es la mayor de mis glorias. / Mi ambición más grande es la de llevar con honor / el título de Colombiano, y llegado el caso, / Morir por defenderte. Tomado de <https://rotary4281.org/oracion-patria/>

Los rituales de instrucción ampliaban y mantenían sistemas de representación apoyados por la Iglesia y el Estado, más que imponer una construcción específica de la realidad. Vemos aquí coexistir dos sistemas de significación: el secular y el religioso. La escuela es un escenario donde confluyen significados seculares y religiosos. En los símbolos rituales de la misa católica, actuaba sin embargo un sistema ritual complejo que consistía en una mezcla de formas rituales. “Los ritos instruccionales transportaban o ‘contenían’ las epistemes dominantes, los paradigmas-raíces y los símbolos que propiciaron y reforzaron la visión del mundo que poseían los estudiantes” (McLaren, 1995, p. 223). El ritual instruccional para santificar el lugar de trabajo y la santificación del salón de clase era posible gracias a la propiedad conmutativa de los terrenos sagrado y secular de la vida del aula. El investigador incluso llega a hablar de la clase como el “sacramento del aprendizaje”.

CONCLUSIONES

La primera conclusión que surge de estas líneas de reflexión es la necesidad de una mayor colaboración interdisciplinaria en el análisis de la cultura en el aula para entender y evaluar las dimensiones simbólicas de la escuela. Esto permite a los maestros descubrir formas de problematizar los sistemas reificados y hegemónicos del pensamiento, que tácitamente se revelan en el salón de clase. Las disciplinas de las ciencias sociales como la antropología, la sociología, la lingüística, la pedagogía, entre otras, pueden ayudar a seguir comprendiendo el poder del gesto y del ritual en lo que Hall llamó la “centralidad de la cultura”.

Comprender la escuela como un escenario donde confluyen distintos campos de la relacionalidad de los sujetos que la habitan, permite dar cuenta de las escuelas como instituciones estructuradas de manera intrincada y saturadas ritualmente, que sirven como receptáculos de sistemas simbólicos y complejos. Los rituales poseen una esfera privilegiada de articulación de tal relacionalidad. Desempeñan un papel importante en el encuentro pedagógico y parecen ser tan fundamentales para el programa del salón de clase como para las materias de los propios cursos. Para llegar a esta mirada, es necesario trascender la cultura como categoría analítica disponible en las ciencias sociales, para indagar los efectos que en nombre de la cultura reciben los sujetos que habitan la escuela.

Los ritos instruccionales servían para comunicar a los estudiantes mensajes codificados que a su vez, pretendían promover funciones conductuales

normativas tanto como diseñar marcos epistemológicos de dominio sobre los alumnos. Los contenidos de estos mensajes están por lo común determinados por los paradigmas-raíz.

Por parte de los estudiantes, había una persistente tendencia a aceptar que lo que se desprendía de los ritos instruccionales era sagrado e incuestionable, y ocurría no solo en la clase de religión sino en la enseñanza de todas las materias. Los rituales instruccionales eran experimentados como parte de un orden natural de cosas, como parte de un marco socialmente aceptable de lo escolar. “Esto hacía difícil que los estudiantes percibieran la relatividad de los ritos y de los códigos simbólicos y epistémicos que normaban su naturaleza obligatoria y de sentido común” (McLaren, 1995, p. 225). Dudar de lo que se presenta como incuestionable hace parte de cualquier proceso de indagación filosófica o educativa.

Los paradigmas-raíces del proceso de escolarización eran forjados dentro de lo que McLaren ha llamado “la cultura del dolor”. En el medio aparentemente confortable de la sección, los rituales tenían la misión de moldear y determinar los perfiles conceptuales, temporales y espaciales de las experiencias estudiantiles, lo mismo que otras constelaciones de significados. En las narrativas aparecían elementos que animaban a “soportar heroicamente” el dolor, en particular soportado a través del cuerpo. Las características políticas y culturales del estado del estudiante dejaron huellas tanto físicas como psíquicas en los alumnos. Los gestos rígidos, mecánicos, invariables y antieróticos del estado del estudiante reflejaban la ideología esencial y transmitida mediante los paradigmas raíces de ser “un buen trabajador” y “ser buen católico”.

En síntesis, McLaren descubre que los rituales de instrucción servían como mecanismos mediadores recurrentes, que de modo continuo recapitulaban la objetivación de los dominios secular y sagrado de la vida escolar, aun cuando paradójicamente proporcionaban “aperturas” o “avenidas” para el esfuerzo creativo y el cambio reflexivo.

Los rituales de instrucción no deberían ser intentos por meter a los alumnos al estado del estudiante cerrando el de la esquina. La escuela debe ser un escenario donde el mundo de la vida y la cotidianidad de los estudiantes estén presentes a la par de los aprendizajes disciplinares. Si bien McLaren ve a la escuela como aislada del mundo, la irrupción de las nuevas tecnologías y las dinámicas de

la globalización como la inmigración, de alguna manera pueden ir difuminando cada vez más esas fronteras.

El control del salón de clase por parte del maestro podría ser modificado y hecho más flexible e interpersonal si se permitieran más rituales generados por los estudiantes. Esto contribuiría con mayor profundidad a la transmisión terapéutica de la cultura de la expresividad. “El orden social recaería por lo tanto más en la cooperación que en la dominación” (McLaren, 1995, p. 224). Se requiere entonces un enfoque instruccional capaz de encontrar el correcto equilibrio entre la *communitas*, el viaje hacia el mundo de los símbolos y las estructuras sociales, la vida en el interior de los signos unívocos. Esto implica el desafío de los maestros de concientizarse de la necesidad de comprender el papel del ritual en la cultura escolar, a partir de un compromiso observador de esta y a su vez creativo. Ya lo mencionaba Giroux (1990): “Todo currículo pensado para introducir cambios fracasará, a no ser que sus propuestas estén fundamentadas en una comprensión de las fuerzas sociopolíticas que influyen poderosamente en la textura misma de las prácticas pedagógicas cotidianas del aula” (p. 70). Así, es posible comprender lo curricular no solo como los contenidos disciplinares, sino como parte de un tejido que entrelazan estas prácticas.

La dimensión comunitaria está estrechamente relacionada con la comunicación. De ahí la advertencia que hace Han (2020) sobre la actual comunicación digital: “El régimen neoliberal impone la comunicación sin comunidad, aislando a cada persona y convirtiéndola en productora de sí misma” (p. 25). De esta manera, la comunicación digital se limita a establecer conexiones, mas no relaciones, que es de lo que en últimas se compone la comunidad. Para Han, el ritual es posible comprenderlo como “técnicas simbólicas de instalación en un hogar. Transforman un ‘estar en el mundo’ en un ‘estar en casa’. Son en el tiempo lo que la vivienda es en el espacio” (p. 12). No puede entenderse la comunidad sin comunicación, mucho menos sin las redes que teje el lenguaje.

Así como las Iglesias persiguen la renovación litúrgica con el fin de incrementar el número de adeptos entre los jóvenes —para aumentar el número de fieles-benefactores de la grey que aún peinan cabellos oscuros o canas prematuras— así también las escuelas deben empezar a crear un sentido renovado del manejo instruccional, deben revitalizar sus aburridos y arcaicos rituales o perderán —como lo han estado haciendo— la motivación de los estudiantes.

No debe comprenderse el ritual como un remanente anacrónico de las etapas iniciales de la cultura. Los gestos y los rituales están tan presentes en la cultura contemporánea, que justo por sus dinámicas y transformaciones en las relaciones de los sujetos, a veces no es fácil identificarlos. Los rituales seculares de hoy han asumido prismáticamente, en la música, el teatro, el arte y las vidas institucionalizadas, muchas de las funciones que alguna vez desarrollaron la Iglesia y el Estado. En otras palabras, el hecho de que hoy usemos ropa distinta en comparación con la de nuestros antepasados indica una *transformación* de los rituales y gestos con los que construimos nuestra vida comunitaria. En ese sentido, la transformación del ritual no implica su desaparición. “La atención al ritual como variable social significativa en el curso de formular generalizaciones sustantivas acerca de la vida institucional, parecería una dirección recomendable para futuros estudios etnográficos en las escuelas” (McLaren, 1995, p. 254). Descubrir los nuevos rituales que circulan en la escuela contemporánea y cómo operan en la cotidianidad de quienes la habitan tendrá que ser parte de las lecturas pedagógicas que se hagan sobre la escuela.

REFERENCIAS

- Buriticá, D. y Saldarriaga, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y saberes*, 52, 23-35.
- Duch, L. (2008). *Antropología simbólica y corporeidad cotidiana*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM.
- Gadea, C. (2018). El interaccionismo simbólico y sus vínculos con los estudios sobre cultura y poder en la contemporaneidad. *Sociológica*, 33(95), 39-64.
- Giddens, A. (1999). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Hall, S. (2019). La centralidad de la cultura: notas sobre las revoluciones culturales de nuestro tiempo. En S. Hall, E. Restrepo y C. del Cairo, *Cultura: centralidad, artilugios, etnografía* (pp. 15-66). Asociación Colombiana de Antropología.
- Han, B.-C. (2020). *La desaparición de los rituales*. Herder.
- Herrera, J. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Universidad de la Salle.

- Herrera, J. (27 de agosto de 2019). *Los presupuestos fallidos de las ciencias sociales: del academicismo al saber social* [Archivo de video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=FJ4_355uLZg
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. Siglo XXI.
- Páez, R. (2017). *Lo mítico en la formación de los niños: una propuesta para integrar lo imaginario, la narrativa, la comunicación, el rito, la memoria y lo estético en la escuela*. Kimpres.
- Restrepo, E. (2019). Artilugios de la cultura: apuntes para una teoría postcultural. En S. Hall, E. Restrepo y C. Del Cairo, *Cultura: Centralidad, artilugios, etnografía* (pp. 67-105). Asociación Colombiana de Antropología.
- Restrepo, E. (5-9 de octubre de 2020). Seminario. Doctorado en Estudios de la Sociedad y la Cultura. *Debates conceptuales y encuadres metodológicos*. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Vega, V. (2010). *Cuerpo, diálogo y educación. Una aproximación desde la fenomenología*. Fundación Centro Internacional de Desarrollo Humano Cinde.

Para citar este capítulo: Sepúlveda-Romero, L. V. (2021). La cultura como práctica de significación: gesto y ritual en la escuela desde las ciencias sociales. En D. A. Buriticá-Morales, L. D. Ocampo-Montoya, & C. Vélez de la Calle (coords. acad.), *Miradas diversas al gesto pedagógico* (pp. 17-40). Centro Editorial Cinde.

EL GESTO PEDAGÓGICO EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES:²⁴ DESDE EL “STUDIO” RENACENTISTA A LA PROPUESTA DE LA UNIVERSIDAD LIBRE DEL SIGLO XX

Rosa Isabel Moncada-Gómez²⁵

INTRODUCCIÓN

Este capítulo plantea una reflexión acerca del Gesto pedagógico creador, a través de un recorrido por las posibilidades formativas de lo artístico y por la gestualidad como eje central del acontecer histórico a partir de tres momentos específicos: el primero, relacionado con el gesto *mimético* en las artes desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII, momento en el que la obra es entendida como objeto cerrado y absoluto y la pedagogía, en consecuencia, como vertical y autoritaria, heredera de los talleres medievales. El segundo momento se detiene en las artes durante el siglo XX, específicamente en el conjunto de producciones artísticas comprendidas como arte moderno y asumidas como gesto provocador, acontecimiento artístico y como gesto de disrupción. En relación con las pedagogías, serán planteadas como encuentro abierto y colaborativo, basadas en un énfasis en la desmaterialización de la obra de arte y la conceptualización. Por último, con respecto al tema del Gesto pedagógico y creador, el énfasis se realizará desde la concepción artística, pedagógica y política del artista docente Joseph Beuys y el filósofo Gilles Deleuze, quienes defenderán la postura de la relación entre el arte y la vida, una posición onto-estética desplegada a partir de pedagogías dialógicas, en apertura hacia lo desconocido y comprometidas socialmente.

24. Como nota aclaratoria para este documento, cuando se nombra la palabra artes, se hace referencia exclusiva a las Artes plástico-visuales y a su enseñanza.

25. Maestra en Artes plásticas, Universidad de Los Andes; Especialista en Educación para la Cultura; Especialista en Docencia Universitaria; Especialista en Gestión de Proyectos; Magíster en Educación. Candidata a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde. Docente Asociada Universidad de Pamplona. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6367-127X>. Correo electrónico: rosaisabelmoncada@yahoo.es

Los primeros gestos que los antiguos homínidos desarrollaron eran mecanismos de comunicación y expresión que en esencia se constituyeron en la matriz de la palabra y de las sociedades primigenias.

Si bien el énfasis que han dado algunos investigadores ha sido en la aparición del alfabeto como producto consumado del lenguaje humano, en realidad, sus raíces en parte se encuentran en las expresiones y en el movimiento corporal consciente o inconsciente, que, de la mano con las primeras expresiones sonoras, dieron origen a la comunicación humana. Cuando cobran mayor importancia este tipo de expresiones codificadas y tecnificadas, “los gestos quedaron más o menos relegados o supeditados” (García, 2003, p. 2).

El gesto, por otro lado, puede ser también entendido como “una determinada manera de ser y obrar, gesto entendido como actitud, acto o intervención” (Corominas, 2012, p. 1). En particular para el arte y los artistas, el gesto tiene una connotación particular, el gesto artístico nace al extender esta idea a la práctica artística en general y a la relacionada con la expresión bidimensional, dibujística y pictórica, comprendiéndolo como un acto que se despliega en trazos, en espontaneidad, brote, expresión, energía y comunicación sensible; es acción y acontecimiento que se plasma en la obra. De carácter “impermanente y habitualmente huidizo” (p. 1), el gesto es la manifestación del acto creativo efímero y emocional.

Para efectos de este artículo, el gesto tendrá dos acepciones concretas, la primera relacionada con la manifestación epocal del sentir artístico y creador asumido como un conjunto de saberes transmisibles a través de la Educación Artística, que dará origen a determinados gestos pedagógicos a través de este documento, y como segunda significación, es asumido como expresión del artista, privilegiando el flujo comunicativo-sensible a través de la obra.

EL DESEO DE CONQUISTAR LA REALIDAD: EL GESTO MIMÉTICO EN LAS ARTES

El Arte (*ars*), entendido desde el latín como habilidad, y a la vez *téchne* para los griegos, podría significar los conocimientos alcanzados y utilizados con un fin específico y práctico. Pero, si bien la habilidad podría relacionarse con la capacidad para hacer bien algo, el término *téchne* no se podría solo limitar al saber hacer manual; para el caso de las artes, “La *téchne* pertenece al traer-ahí-delante, a la

póiesis, es algo poiético” (Montoya, 2008, p. 2), y en ese sentido, de una exigencia más elevada.

De esta manera, la *téchne* no solo es el mero producir fabril —más bien no lo es—, sino un producir poiético que dignifica al hombre —el agente— y restablece su vínculo con la naturaleza, y es también un “saber-propio del hombre- que es saber obrar, saber de la obra y un saber de verdad” (Montoya, 2008, p. 6).

Este saber de verdad estuvo asociado a la educación de las artes plásticas en occidente y en parte con el aprendizaje del dibujo artístico.²⁶ Casi siempre hemos identificado a los “grandes artistas” de la historia del arte como seres con altas capacidades para representar el mundo a través de técnicas complejas y no es extraño encontrar como eje central de las prácticas educativas en el área de cualquier escuela, museo o centro cultural en Colombia, actividades relacionadas con la adquisición de destrezas visuales, el desarrollo de la motricidad fina o de la perspectiva. Pero esta tendencia de la enseñanza del dibujo artístico con un énfasis mimético e imitativo hasta nuestros días no surgió de manera espontánea, en realidad tiene varios siglos de tradición y podríamos situarla como el eje vital y significativo de la enseñanza de las artes desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII en Europa y en Colombia, hasta finales del siglo XX.²⁷

Como ejemplo, según Eco (2004), para la sociedad renacentista la belleza se relacionaba de manera directa con “la imitación de la naturaleza”, a través de las reglas científicas de la perspectiva, la anatomía, de las matemáticas, etc., y en lo posible con un “grado de perfección sobrenatural”, por lo tanto, se esperaba del artista que fuera un ser con capacidades para “crear novedades e imitar la naturaleza”, al mismo tiempo:

El pintor es dueño de todas las cosas que pueden pasar por la mente del hombre, porque si tiene deseos de ver bellezas que lo enamoren es dueño de generarlas, y si quiere ver cosas monstruosas que lo espanten, o que sean bufonescas o risibles, o realmente dignas de compasión, él es su dueño y creador. [...] Y en efecto lo que hay en el universo por esencia, presencia o imaginación, primero lo tiene en la mente y luego en las manos. (Da Vinci citado por Eco, 2004, p. 178)

26. “El arte como saber. El programa logocéntrico de la educación artística” (Aguirre, 2015), capítulo en el cual el autor despliega una explicación en relación con el dibujo como eje instruccional del modelo logocentrista de la educación artística.

27. Con al menos dos mil quinientos años de antigüedad (China, Egipto, Mesopotamia), la educación de los artistas hoy sigue anclada a normas, reglas y tradiciones de un poco más de dos siglos, establecidas en Europa en medio de la modernidad.

Para Leonardo Da Vinci, la imitación en la obra de arte reunía dos principios fundamentales: por un lado, el estudio, inventiva y fidelidad a la realidad; por otro, la innovación técnica, evitando el artista de cualquier modo la “repetición pasiva de las formas” (Eco, 2004, p. 178). Es así como las exigencias para llegar a ser un gran artista en esa época eran notables, algo por lo que cualquier aprendiz que deseara ser algún día un gran maestro debía estudiar y dominar el dibujo, en especial, de la figura humana. En este sentido, Leonardo Da Vinci deja como legado de enseñanza una serie de indicaciones progresivas que habrían de convertirse en la estructura educativa de las futuras generaciones de artistas:

Primero de todo, copiar dibujos realizados por un buen maestro a partir de la naturaleza y no como ejercicios; luego, copiar a partir de un relieve, teniendo cerca un dibujo realizado a partir del mismo relieve; luego a partir de un buen modelo; y todo esto debería servir como práctica. (Da Vinci, 1958, p. 899, citado por Efland, 2002, p. 56)

De este modo, tres serán los problemas esenciales de la concepción artística durante y desde el Renacimiento: “la representación, la belleza y el de la verdad de lo representado” (Aguirre, 2005, p. 217), relacionado esto de manera directa con la teoría aristotélica de la imitación, recuperada por el humanismo y según la cual la función primordial del arte es representar. Por su parte, Alberti, el contemporáneo de Da Vinci, agrega ante la lógica representacional del rostro humano lo siguiente:

Quiero que los jóvenes [...] aprendan bien a dibujar los bordes de las superficies, y que se ejerciten en ello casi como con los primeros elementos de la pintura; luego que aprendan a unir todas las superficies, luego que aprendan las formas distintas de cada miembro y piensen en todas las diferencias que puede haber en cada uno de los miembros. [...] Verás que unos tienen la nariz prominente y curvada; otros, achatada y respingona; unos presentan los labios colgantes; otros exhiben unos labios delgaduchos. [...] Así todas estas cosas el pintor estudioso conocerá de la naturaleza y con mucha frecuencia las examinará para ver cómo son y estará continuamente investigando y lo hace con los ojos y la mente atentos. (Alberti, 1453, citado por Eco, 2004, p. 180)

Para entender un tipo de educación centrada en el modelo humanista-racionalista, que aspiraba a pertenecer al ámbito científico y del conocimiento de la realidad, el Renacimiento construyó un programa de estudios apoyado “en la representación matemática de la perspectiva, el conocimiento científico de

la naturaleza y de la anatomía o los modelos recuperados de las formas clásicas” (Aguirre, 2005, p. 212), además de rescatar aspectos igualmente clásicos, entre ellos, el orden y la armonía como representación de la verdad artística y la jerarquía del arte por sobre la naturaleza. Para Bauer (1981), la pintura durante el *quattrocento* con Alberti, por ejemplo, pasó de ser considerada una artesanía²⁸ a ser concebida como una de las artes liberales,²⁹ por cuanto su fundamentación se justificó en elementos científicos y no solo circunscritos a una habilidad manual y el artista, por su parte, deja de ser un artesano y pasa a ser un experto en la representación de la realidad, como se observa en la figura 1, y que además busca el reconocimiento de su propia individualidad.

Luego, durante el siglo XVII se conocerá el primer intento de establecer unos principios pedagógicos respecto del arte, el artista y la educación, especificados en la *Didáctica Magna* de Jan Amós Comenio (1640), quien fundamentará la disciplina del arte a partir de tres requisitos: a) el modelo; b) la materia y c) las herramientas o instrumentos, prescribiendo once reglas para su transmisión, que no serán tratadas en este documento debido a su extensión. Además, este programa de Comenio planteará cuatro factores formativos de la educación artística: “el respeto por la norma y el procedimiento, la dirección sabia y experta, metodología precisa y ejercicio frecuente” (Aguirre, 2005, p. 206).



Figura 1. Taller de pinturas siglo XVI (s.f.) Fuente: <https://www.pinterest.nz/pin/243335186099869034/>

28. Los siglos de cristianismo establecieron las bases de esta noción: la creación no era un acto humano, solo Dios poseía este atributo. Solo hasta el Renacimiento, arte y creación se integrarán.

29. Según Riello (2005), las artes liberales desde la Edad Media eran las siguientes: El *Quadrivium* constituido por las artes que dependen de las matemáticas (música, aritmética, geometría y astronomía) y el *trivium*, integrado por la gramática, la lógica y la retórica. El nuevo estatuto de “Arte liberal” que reclamó Alberti para la pintura, lo justificó al emparentarla con otra de las artes liberales, la geometría. Igualmente, la perspectiva geométrica será resultado de los vínculos generados para robustecer no solo la concepción antropocéntrica del primer renacimiento, sino también, para fortalecer la posición de las Artes en la sociedad.

Aproximadamente cien años después y tras arduas luchas por obtener su propio estatuto como forma de conocimiento, el arte y su educación sufren un cambio fundamental, ya que se realizará un giro desde “el interés de la destreza manual hacia la norma, dando lugar con ello a la aparición de la conciencia artística”³⁰ (Bauer, 1981, citado en Aguirre, 2005, p. 206). De esta manera, la realidad de la “formación artística se independiza de su vinculación institucional con los gremios y se configura como institución independiente en las ‘Academias’” (Aguirre, 2005, p. 205). El dibujo por su parte se constituye en la columna vertebral de las artes plásticas y con la aparición de las Academias se organizará su enseñanza a partir de reglas de estricto cumplimiento.

Con el advenimiento de la razón al terreno del arte es el dibujo quien indudablemente se convierte en el eje articulador de toda enseñanza artística porque apela directamente al intelecto. Para Le Brun, por ejemplo, el dibujo siempre debe ser la brújula que oriente el trabajo del artista. Es el alma de la expresión, el alimento del espíritu y de la delectación intelectual. Así, el dibujo se convierte en la disciplina madre de todas las demás. (Aguirre, 2005, p. 211)

El apogeo del dibujo artístico como eje instruccional y de las consecuencias que desató en la enseñanza de las artes, se prolongará en la academia francesa, como se muestra en la figura 2, en la que se evidenciará la continuidad de etapas como “dibujar de dibujos, dibujar de modelos, dibujar del natural, las mismas [con las que aprendieron] Leonardo, Zuccari, Le Brun o los neoclásicos” (Pevsner, 1940, citado por Aguirre, 2005, p. 214). Así, el conocimiento del dibujo y demás temáticas de las artes se convertirán en un símbolo de privilegio, poder y exclusión:

La Academia estaba encargada de transmitir los principios del arte a sus miembros por medio de conferencias y lecciones impartidas a los estudiantes a través de dibujos tomados del natural. [...] Cada mes se designaba un nuevo profesor, que era el encargado de escoger el modelo. Dos horas al día estaban reservadas a la clase de dibujo del natural. La cuestión más importante para garantizar el éxito de la institución era asegurarse el monopolio del curso de dibujo del natural. En ningún lugar fuera de la academia estaba permitida la enseñanza de esta clase de dibujo. Los círculos privados de dibujo del natural fueron prohibidos en los estu-

30. Entendido como la estima consciente hacia las obras de arte. La conciencia histórica y artística se obtiene cuando se conocen y valoran las obras de arte del pasado como tesoros que merecen ser valorados y conservados.

dios de todos aquellos artistas que no eran miembros de la Academia. (Pevsner, 1973, citado por Efland, 2002, p. 64)

El dibujo adquiere diversas connotaciones en Europa durante los siglos XVI y XVII; tanto en un momento como en el otro, dejarán un sello en la educación de las artes hasta el día de hoy, pues de ser durante el Renacimiento, una capacidad de importancia naciente en la formación de aprendices y una exigencia insoslayable en la formación de los maestros, pasó a convertirse en una clase de conocimiento elitista y de concentración de poder derivado de la Academia francesa en la época de Luis XIV, y se afianzó como modelo educativo para Europa (e incluso América) durante periodos posteriores, desligado del poder gremial.



Figura 2. Vista en perspectiva del Salón de la Real Academia de Pintura y Escultura en el Louvre / en París (1778). Fuente: <https://www.parismuseescollections.paris.fr/de/node/621205#infos-principales>

En contraste, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, durante el primer momento del impulso de la industrialización, tanto en Europa como en Estados Unidos, surgirán ciertas preocupaciones por la Educación artística, basada en la producción y en lo técnico. La fe en el conocimiento y la ciencia como sinónimo de progreso para la humanidad, heredada de la Ilustración, consignó sus esperanzas en la educación —particularmente en la enseñanza pública—, delegando en las artes la tarea de responder a los requerimientos de las industrias: “La introducción del dibujo era un intento de facilitar el acceso de las masas a las ventajas de la Revolución Industrial” (Efland, 2002, p. 142).

Horace Mann, uno de los primeros defensores del dibujo, empleó tres argumentos para convencer a sus contemporáneos en nueva Inglaterra de sus virtudes: a) contribuiría a mejorar la caligrafía, b) era una habilidad esencial para la industria, c) era una influencia moral. (p. 115)

Es importante señalar cómo las artes, despojadas en este momento de aspectos espirituales (predominantes durante el romanticismo, el prerrafaelismo), se transforman ahora en un instrumento para favorecer el desarrollo económico y social, privilegiando para su enseñanza los métodos rigurosos, la geometría y los fines utilitarios, hasta el punto de intentar denominarla antes que Educación artística, Ciencia Gráfica; por tanto y “De acuerdo con la naturaleza de nuestras escuelas públicas, el dibujo es abordado desde el punto de vista utilitario, y sólo mezclamos lo estético con lo puramente práctico en un grado muy limitado” (Boston School Committee, 1877, citado por Efland, 2002, pp. 164-165). Esta mirada utilitaria a la educación de las artes se transformaría en un instrumento para educar seres provechosos para la sociedad y que aportarían en el desarrollo y progreso económico de sus respectivas naciones y “si la industria necesitaba gente diestra en el dibujo y el dominio de la geometría, la escuela no podía hacer oídos sordos a esta necesidad social de la que dependía el progreso de la nación” (Aguirre, 2005, p. 212).

En este momento de la historia, el sistema educativo, incluida la Educación artística, recibirá no solo los efectos de la Revolución Industrial y la influencia de la filosofía positivista, sino que surgirá de forma paralela la duda acerca de su relevancia y “utilidad” como área generadora de conocimiento en la escuela, particularmente frente a la eficacia de la ciencia y la tecnología para garantizar la supervivencia de la especie y de la sociedad civilizada. Como lo aclara Efland (2002), “el arte era religión, pero una religión necesita creyentes, y hacia finales de siglo [XIX] el arte había sido desbancado por la ciencia como panacea frente a todos los males de la humanidad”, y agrega: “Tras recibir la bendición de la ciencia, los estándares de eficacia del mundo de los negocios se convirtieron en los criterios con los que se debía juzgar la eficacia de las instituciones gubernamentales y educativas” (p. 244).

En medio de una sociedad cada vez más competitiva y supeditada a las lógicas del mercado, es claro entender que la asociación del poder con el éxito empresarial y la superioridad de los hombres de negocios provocarán un efecto en los diseños curriculares escolares, dando especial énfasis a la educación para la producción. Esto último no quiere decir que la Educación artística desapareciese del panorama educativo del momento, en realidad, el área sufre una reestructuración en sus fines, los cuales ahora estarán relacionados, según Díez del Corral (2005), con la producción industrial, en especial, con el movimiento británico

de las Artes y los oficios. Esto explica la popularidad de las manualidades en los programas de arte, con lo cual el dibujo, la artesanía, el diseño y la apreciación artística conformarán los primeros conocimientos necesarios que se enseñarán durante este periodo. Este acento se justifica en relación con las consideraciones en boga del periodo, que daban mayor relevancia al uso correcto de los instrumentos e instrucciones técnicas, y reflejan el énfasis que la industrialización, en su afán productivo, heredaría a las artes.

UN NUEVO ESPACIO PARA LAS ARTES: EL GESTO PROVOCADOR DURANTE EL SIGLO XX

Recapitulando en torno al momento anterior, el tipo de enseñanza que marcó la educación de las artes durante el medioevo organizó el conocimiento a partir de la transmisión del saber práctico de hacer objetos útiles de forma escalonada, es decir, de lo más sencillo a lo más complejo y aprendiendo al lado del otro (relación maestro-aprendices), regulada por la vida gremial de la cultura oral, y “a partir de pequeños gestos y movimientos, aunado a una buena dosis de intuición y percepción, como se aprendían, en caso de que hubiera la inteligencia y capacidad para ello, los misterios del oficio” (Raquimán y Zamorano, 2017, p. 22).

Según Raquimán y Zamorano (2017), en un escenario en el que en apariencia primaba la cohesión social, y en el que compartían saberes artesanos y aprendices de diferentes edades, la experiencia era sumamente formativa, pero aún en medio de la camaradería, la libertad de ejecución estaba supeditada al deseo de quienes establecían el contrato de obra, documento pleno de exigencias y sanciones. Si bien, la reconfiguración de la formación de artistas se evidenciará hacia mediados del siglo xv, compartirá escenarios con los gremios artesanales, que, aunque cada vez más en decadencia, seguirán ejerciendo una labor formativa hasta entrado el siglo xx.

Por consiguiente y ante una nueva manera de asumir el mundo, los antiguos conceptos de utilidad de los productos de los talleres artesanales migrarán hacia los “studio”³¹ de los artistas renacentistas, quienes producirán obras en las que se privilegiará exclusivamente la belleza en su ejecución, además de resaltar la capacidad mental en la actividad creadora, proporcionando un nuevo estatus a las artes y a los artistas.

31. Escenarios de mayor libertad y discusión entre artistas y eruditos de diferentes áreas humanistas, y que posteriormente cederían el paso a las academias.

El impulso de artesanos-artistas como León Battista Alberti (1404-1472), Leonardo da Vinci —“la pintura es una cuestión mental”— y Miguel Ángel Buonarroti (1475-1564) —“No se pinta con las manos, sino con la cabeza”—, cuya actividad se percibía, sobre todo, vinculada con el esfuerzo físico, fue decisivo al respecto. Su apuesta se dirigió a evidenciar que el artista no era simplemente un artesano, puesto que su trabajo no se limitaba a echar mano, de manera repetitiva de los procedimientos técnicos. (Raquimán y Zamorano, 2017, p. 23)

Desde el siglo xv un nuevo horizonte humanista para la educación artística se expande —bajo el modelo logocéntrico— y es asumida como el vehículo propicio para transmitir los saberes y conocimientos de las artes, a través de fundamentos didácticos que girarían en torno a los siguientes aspectos: “El valor formativo del modelo, la importancia de la autoridad del maestro y la imitación y la progresión en la dificultad como fundamento metodológico para la adquisición de la perfección tanto en las formas como en las destrezas” (Aguirre, 2005, p. 205). En cuanto a esto último, Roger de Piles, en el siglo xvii, acuñó el concepto de verdad simple relacionada con la copia de la naturaleza para contrastarla con la verdad ideal, resultado de la amalgama armónica de múltiples perfecciones “que no se encuentran en un solo objeto” (Aguirre, 2005, p. 217).

La gran innovación de Piles consistió en afirmar la primacía de la primera [verdad simple] sobre la segunda [verdad ideal], revolucionando con ello el representacionismo moderno y anticipando el ideario naturalista que, en la práctica, se convertiría en el golpe definitivo al clasicismo histórico y haría perpetuarse la función representativista para el arte mucho más allá de lo que el clasicismo jamás hubiera imaginado. (p. 217)

Esta función representativista se entiende por el giro hacia la verdad simple y el acercamiento a la realidad social, en la que el culto al concepto de belleza tradicional recibirá un remezón, al admitir “la fealdad, lo asombroso, lo doloroso,” (Fleming, 1997, p. 280) frente a la idealización clásica en la obra de arte.

Los procesos educativos de las artes centrados en la instrucción³² no dejaron de existir y, en cambio, se mezclaron y combinaron con tendencias más libres durante el siglo xx, debido a las transformaciones en la concepción de artista y en una nueva mirada hacia las artes. En primera instancia, de la concepción de “maestro” originado en los talleres medievales, pasó a la concepción de

32. Tendencia formativa que ha predominado en la educación artística europea desde la Edad Media hasta el siglo xx, según Pevsner (1940, citado por Aguirre, 2005, p. 205).

“académico”, producto de la formación institucional neoclásica, hasta la emergencia de la denominación “artista”, “encarnado por el pintor holandés nacido de la Ilustración, de la revolución de la mentalidad de la sociedad, una figura que goza de plena libertad” (Pevsner, 1940, p. 1).

Esta nueva individualidad y actitud del artista moderno producirá en el mundo del arte —como segunda medida— una de las transformaciones más interesantes caracterizada por el desafío a las convenciones de la representación como gesto provocador y a la resistencia contra las academias como instituciones anacrónicas “que obstaculizaban el desarrollo natural de un auténtico y genuino arte” (Aguirre, 2005, p. 212) desde finales del siglo XVIII, durante lo que se conoció como el Siglo de las Luces. Se empezará a promulgar la importancia de la expresión de la subjetividad, de lo inefable, de la creatividad y la ruptura de los cánones clásicos por encima de la simple mimesis y su vínculo con la naturaleza. “Es decir, la actividad del artista se vuelca hacia la expresión de su mundo interior; desde el plano de la experiencia subjetiva se apropia del universo de la realidad objetiva, que es histórica y cultural” (Aguirre, 2009, p. 26).

Como ejemplo, Auguste Rodin (1840-1917), un artista que estableció una firme posición de distanciamiento y resistencia ante la rigidez de las academias y sus prohibiciones, decía: “No existe regla alguna que pueda impedirle a un escultor crear una obra de la manera que le plazca” (Suazo, 2015, p. 1) y agrega como herencia para las nuevas generaciones unos planteamientos de tinte pedagógico-artístico enunciados así: “a los ‘jóvenes que quieren ser oficiantes de la belleza’, admirar a los maestros, pero no imitarlos: ‘La propia tradición les recomienda interrogar sin pausa a la realidad y les prohíbe someterse a ciegas a ningún maestro’” (p. 1).

De igual forma, y como tercera transformación, entre los acontecimientos, teorías y descubrimientos de finales del siglo XIX en Europa, la fotografía se convertiría en una de las provocadoras de cambios profundos en las artes plásticas y sería la futura matriz del nacimiento del término artes visuales. En consecuencia, la fotografía abriría nuevas discusiones y debates en torno al mundo real y a la tradición representativa, modelo que finalmente había sido uno de los ejes centrales de la enseñanza de las artes. La paulatina desconsolidación de las antiguas metodologías y fines de su enseñanza empiezan a plantear dudas acerca del mundo visible y, en contraste, sus preocupaciones empezarán a girar hacia la expresión de realidades antes no vistas, a través de búsquedas experimentales y

nuevas relaciones del fenómeno artístico en donde prevalecen la escisión con lo narrativo y el distanciamiento de consideraciones sociales y éticas.

El surgimiento de la fotografía ha influido en muchos artistas del siglo XIX como Degas, y ayudó a dar a luz al arte moderno. El arte ya no solo tiene la importante función de representar fielmente la realidad, la fotografía puede hacerlo mejor, el arte ahora puede probar otras formas, romper los cánones de la belleza y ofrecer nuevos experimentos e ideas conceptuales. (Hisour, s.f.)

Pero será un grupo de artistas³³ antes de la Primera Guerra Mundial, en París, el que planteará nuevas posibilidades creadoras y, como efecto, generará un escándalo sin precedentes en la sociedad contemporánea de ese entonces al establecer las bases de las primeras rupturas acaecidas sobre el arte clásico producido del siglo XIV al siglo XIX, en particular, sobre la forma de concebir el espacio plástico-cúbico renacentista,³⁴ que para los artistas de principios del siglo XX era insuficiente, limitado e incluso incómodo.

Apegados a la escenografía, las generaciones clásicas concibieron al hombre como un actor sobre el teatro del mundo; esas generaciones lo representaron siempre sobre un estado fijo; lo imaginaron en un cuadro rígido; tomaron distancia necesaria para poder observar, y lo situaron sobre esa superficie, con los ojos fijos en un costado de esa caja. (Francastel, 1972, p. 189)

Precisamente, a la configuración de ese nuevo espacio plástico, al que se sumaron múltiples experimentaciones a lo largo del siglo XX, la acompañarán ciertos modelos educativos para la formación de artistas que se presentarán a veces alternos y otras, mezclados entre sí, relacionados con el diseño,³⁵ la expresión y luego el énfasis en ideas posmodernas.

33. Para Pierre Francastel (1972), en la Escuela de París se encuentra el grupo de artistas que realizarán las rupturas más importantes para el arte del siglo XX, entre ellos, Cézanne, Van Gogh y Gauguin a finales del siglo XIX; por otro lado, Picasso, Kandinsky y Mondrian, herederos de los tres primeros, realizarán igual labor desde principios del siglo XX en Europa.

34. Para Pierre Francastel (1972), el espacio plástico renacentista es entendido como una expresión particular de un grupo de hombres dados, y el resultado de la suma de ilusionismo, conocimientos técnico-científicos y hábitos imaginativos.

35. Dos ejemplos de modelos educativos que se generaron en diferentes latitudes durante el siglo XX son la Bauhaus alemana (1919-1933) y el Taller Torres García en Uruguay (1943-1962), los cuales se resistieron a los programas de enseñanza tradicional de las artes, reivindicando la vuelta a los oficios y a las tradiciones ancestrales desde una perspectiva interdisciplinaria que incluía la artesanía. Que el artista sea artesano y el artesano un artista fue una de las metas del primer director de la Bauhaus, Walter Gropius. Por su parte, la escuela fundada por Torres García se constituye como "una reacción contra el ambiente al que pretende superar, no sólo para ponerse así al unísono de las más jóvenes escuelas

Cabe aclarar que no toda la educación artística estuvo alineada con estos modelos citados, durante gran parte del siglo xx, en particular en Norteamérica y Latinoamérica, las escuelas de arte en general siguieron centrando los modelos formativos de artistas en modelos clásicos y de mimesis de la realidad, como ejemplo para entender esta realidad. En Estados Unidos, en la zona este, específicamente el despertar de artistas con posiciones vanguardistas desde las artes en términos formativos se dio gracias a la labor de galeristas y exposiciones museísticas que trajeron el arte moderno, que en gran parte hizo resistencia al tinte tradicional que prevalecía en las academias.

Después de esta aclaración, se inicia el recorrido con el modelo basado en el diseño, el cual asume que las Artes visuales son un lenguaje y su afianzamiento se despliega por el conocimiento de elementos gráfico-abstractos como el punto, la línea, el plano, la textura y el color. Por su parte, las áreas de representación como lo son el dibujo, la pintura y la escultura, ya no tendrán que centrarse en la imitación de la realidad, sino en las necesidades expresivas e interiores del artista puesto que este enfoque “potencia un sentido de la imagen a través del estudio de formas, líneas, texturas y colores con un fuerte acento en la funcionalidad de los objetos y la claridad comunicativa de las imágenes” (Raquimán y Zamorano, 2017, p. 9). Por supuesto que la matriz de los contenidos que se enseñarán en las academias seguirá la línea de la Escuela de la Bauhaus (1919-1933) en Alemania, como se indica en la figura 3 que nos muestra una típica socialización de la clase de Taller de Arte y diseño, de la cual tomarán su inspiración.



Figura 3. Los talleres de Arte y diseño de la Escuela Bauhaus (2019).
Fuente: <http://centroformacionprofesorado.castillalamancha.es/comunidad/crfp/recurso/bauhaus-aprender-a-ensear-arte-y-diseo-cien-aos/072f2cea-2d84-45e6-97e4-3b28f412707f>

de nuestro tiempo, sino además tratando de hallar un arte propio que pueda responder al futuro arte de América” (Suazo, 2015, p. 1). “Que nuestro Norte, sea el Sur,” es uno de los lemas planteados por Torres García, uno de los padres del arte moderno latinoamericano.

Por su parte, el enfoque dirigido a la expresión y creación personal emerge en resistencia a la prevalencia de modelos racionales y técnicos en la enseñanza y gesta de las artes, a raíz de los conflictos bélicos de la primera mitad del siglo xx, y como contraparte fomentarán la espontaneidad y la libre expresión, además de contemplar la importancia del arte infantil y su creatividad. “Estas manifestaciones, agrupadas bajo la noción de vanguardias, consideraron que dichos fundamentos son un reflejo de la sociedad que atenta contra sí misma por medio de sus avances tecnológicos y estructuras inhumanizantes” (Raquimán y Zamorano, 2017, p. 10), fomentando desde esta posición, la emergencia de nuevos movimientos expresionistas y reconstruccionistas en las artes de la Segunda Guerra Mundial en Europa y Estados Unidos.

En el arte moderno sobresalen las vanguardias caracterizadas por la experimentación en su máxima expresión, el desprecio por el arte del pasado y la deformación deliberada de los objetos, alimentadas además por la tesis freudiana que define el arte de estos tiempos como una “expresión que debe dejar en libertad a las pasiones y deseos del individuo para que pueda vivir a plenitud” (Freud 1999, citado por Ardila, 2017, p. 32).

Por último, el enfoque posmoderno en la formación de artistas basará sus estructuras en una crítica a la noción de progreso y linealidad del pensamiento de la Modernidad. Propone, en contraste, tener en cuenta concepciones que aborden las identidades, las minorías, los marginados y subalternos, las diversidades, la diferencia y la alteridad como estrategias del desarrollo expresivo y que consideren un mayor pluralismo cultural.

La estrategia de enseñanza de este modelo posee una particular complejidad, ya que el conocimiento y la práctica generados bajo su alero se enfocan justamente en cuestionar las categorías, tradiciones, enfoques, temáticas y concepciones epistemológicas presentes a lo largo de la modernidad. (Raquimán y Zamorano, 2017, p. 14)

Es así —desde una metodología dialógica, crítica y política que se opone a los métodos verticales de la enseñanza tradicional de las artes— como se construye el saber de la mano de todos los estudiantes y participantes, y no solo a partir de las voces de los expertos y docentes, a través de relaciones horizontales, mediadas por “La interpretación, análisis personal y reflexivo, además de la

búsqueda de sentido social y cultural” (Freedman, 2006, citado por Raquimán y Zamorano, 2017, p. 14).

También se dio el desplazamiento de formas que habían sido concebidas como exclusivamente artísticas, y las preocupaciones estéticas se trasladaron hacia la búsqueda de recursos plurales y no tradicionales, que se evidenciaron en la enseñanza en escuelas de arte de técnicas como los medios de comunicación de masas, por ejemplo el video, la fotografía, además de medios conceptuales como el *performance*, la narrativa, los textos y acciones, y su mezcla de disciplinas.

En otras palabras, la experimentación material y técnica fue fundamental ya que este modelo ejerce una ruptura sobre las categorías del arte moderno y los enfoques técnicos que constituían la obra, sin olvidar la resistencia a la norma y en “oposición a diferentes formas de comunicación, expresión, transmisión de valores y simbolizaciones de las formas precedentes de producción de obras artísticas” (Raquimán y Zamorano, 2017, p. 15).

Es así como, entre los conceptos arte moderno y arte contemporáneo se establecerán distinciones: mientras el primero desafía las convenciones de representación, el último, desafía la noción de obra de arte y excluye todas las nociones artísticas del pasado, incluidos los postulados del arte moderno.³⁶

Otra de las posibles raíces del arte contemporáneo se podría hallar en los trabajos de Gil Deleuze y Félix Guattari, quienes crean el concepto de rizoma, que transformará las dinámicas de las artes en la medida en que emergerá “una valoración denominada arte procesual, donde la importancia radica en el proceso de construcción más que en una suerte de objeto o resultado final” (Cid y Ortega, 2013, p. 1). A partir de observaciones del mundo natural, específicamente para la Biología, el rizoma es un tallo subterráneo que crece de manera indefinida y descentrada con varias yemas que se extienden de forma horizontal emitiendo raíces y brotes herbáceos de sus nudos. Sin unicidad en su estructura de crecimiento, y sin depender de la raíz original, no tiene principio ni fin, “¡Haced Rizoma y no raíz, no plantéis nunca! ¡No sembréis, horadad! ¡No seáis uno ni múltiple, sed multiplicidades!” (Deleuze y Guattari, 2002, p. 28).

36. Idea contradictoria, pues, aunque el arte contemporáneo establece una distancia del arte moderno, precisamente es en una obra moderna, “La fuente” de Marcel Duchamp, que se podría encontrar la matriz de lo contemporáneo en las artes plásticas.

La nueva mirada hacia el mundo de la fluidez, la desterritorialización de las teorías y conceptos, y una posición política de desjerarquizar el campo del conocimiento y su producción, marcarán el resquebrajamiento de las bases del pensamiento y del arte moderno, además de la emergencia de nuevas posibilidades estéticas.

Uno de los cambios más marcados en las concepciones del arte moderno en términos espaciales se dio con la emergencia de la Instalación artística, colocando en crisis la bidimensionalidad tradicional, que a partir de este momento exigirá además otro tipo de apertura y receptividad por parte de los públicos espectadores, denominados ahora “receptores-usuarios” (Larrañaga, 2001, citado por Fajardo, 2010, p. 1).

Nuevamente, los orígenes de la instalación artística se encuentran en la obra “El gran vidrio” de Marcel Duchamp, quien además promovió experimentaciones que colocaban al objeto cotidiano como eje de controversias y nuevas miradas, estrechando y profundizando las relaciones del sujeto con la realidad y del arte con la vida. En este sentido, la ruptura con la tradición imitativa de las artes era un hecho consumado, ahora, emergerá una concepción ontológica del espacio, es decir, la “fundación de un ser a través del lenguaje estético” (Fajardo, 2010, p. 2), un espacio concebido ya no como contenedor de objetos, sino como una nueva territorialidad provocadora de experiencias y vivencias a través de una obra abierta, sin fronteras “puesta a disposición para que el público la aborde según su empeño, capacidades y compromiso [a partir de una] Interacción horizontal distinta a la pasiva recepción vertical de la obra cerrada” (Fajardo, 2010, p. 2).

En consecuencia, la desintegración de la obra, ahora resignificada como proceso que se resiste a la permanencia e inmortalidad, “pretende liquidar el arte retiniano como llamó Duchamp a la pintura” (Fajardo, 2010, p. 3) y la vivencia del espectador como gesto inclusivo se despliega en un escenario multidimensional provocador de sensaciones multiperceptivas.

GESTO PEDAGÓGICO Y POLÍTICO DEL ARTISTA: LA CONCEPCIÓN DEL DOCENTE CREADOR

Para desplegar la idea del docente creador ligado a la educación posmoderna, iniciaré con la reflexión hacia el docente de artes, asumido ya no como el antiguo

maestro que todo lo sabía, sino como un *performer*, como el participante que realiza una práctica que debe acabar alterando la realidad social y a sus participantes. Por su parte, el estudiante ahora deviene en docente, de manera que actúa como agitador social e implica a las personas que lo rodean en su vida cotidiana, en especial frente a las transformaciones que se efectúan en su forma de pensar y de entender el mundo que lo rodea. En este punto se agrega que “para poder acometer esta performance de la acción educativa es necesario renovar el concepto de profesor [...] el cual se concibe como un intelectual transformativo, un misionero y un aprendiz” (Acaso, 2009, p. 181). En síntesis, la concepción de una nueva pedagogía, asumida como una praxis política y ética, que emerge de una sociedad con unos avances tecnológicos y nuevos lenguajes cibernéticos, coloca al arte y su educación como lugar de utopías de cambio y transformación social.

El incremento de las clases medias, la pérdida del aura del artista y las obras de arte, la crisis de paradigmas y de metarrelatos, así como los discursos de la posmodernidad, con su desdibujamiento de fronteras y recreación de miradas y temáticas, necesariamente replantean el papel del arte en las sociedades contemporáneas, su cualidad educativa, que heredamos de las vanguardias: el arte como el lugar de la utopía, donde puede ser posible cambiar a la sociedad, a las personas. (Aguirre, 2009, p. 28)

Es así como el arte contemporáneo, no lineal e hijo de su tiempo, refleja las contradicciones, confusiones y aperturas del sujeto a través de temáticas relacionadas con la memoria, la crítica institucional y política, y enmarcado en teorías posmodernas, posestructuralistas, feministas y marxistas. Ante la noción ilustrada y romántica del genio creador, de la obra inmortal, se anteponen las prácticas artísticas contemporáneas, relacionadas con lo transitorio, la fugacidad, lo perenne y “la fluidez y transitoriedad de presencias efímeras” (Fajardo, 2010, p. 2).

La concepción del espacio, del espectador, del museo, del yo creador, de la expresión subjetiva, de lo sublime, de lo bello, de la permanencia artística, del aura original y del mercado del arte se estremecen ante la presencia de este arte del acontecimiento espacial. (p. 2)

Las antiguas categorías del arte de la modernidad entran en decadencia y nuevos vientos incitan a replantear un arte que responda a las incertidumbres e inquietudes de los tiempos de posguerra. En este punto, hay que acudir a la pre-

sencia en el arte del artista alemán Joseph Beuys (1921-1986), necesario pues realizó importantes aportes en las artes contemporáneas,³⁷ a la vez, en el terreno de la formación de artistas y en la pedagogía de las artes.

Su obra, tanto artística como pedagógico-creadora, se genera desde la década de los sesenta del siglo xx, como respuesta a la situación de la Alemania posbélica, en la que se instaura una práctica de imposición del olvido, de imposibilidad de nombrar el dolor ante la situación de desgarramiento vivido. El ejercicio de la memoria desde la posición de Beuys se refiere a un “fenómeno eminentemente pedagógico que requería, tanto por parte del artista como del espectador, la capacidad de habitar conscientemente las estructuras represivas e identificar los fenómenos históricos amenazadores que trataban de imponer el olvido mediante procesos social y psicológicamente organizados” (Cercós i Raichs, 2017, p. 5).

El horror desplegado por los nazis en los Lagers o campos de exterminio ponía de manifiesto el sinsentido de un fenómeno llevado a cabo por unos hombres que eran capaces de tocar a Schubert por la noche, leer a Rilke por la mañana y torturar al mediodía. (Steiner, 1997, citado en Cercós i Raichs, 2017, p. 3)

El sinsentido del holocausto resquebrajará una sociedad alemana sumida en las ruinas de la derrota bélica, y además incapaz de comprender la catástrofe humana acontecida, ya de por sí fuera de la palabra y lejos del alcance de la razón. En medio de esta hecatombe social y precisamente “el 27 de enero de 1945 — fecha en la que los soldados soviéticos del frente aliado llegaron a Auschwitz— el día en que, según Theodor Adorno, volver a hacer poesía se podría considerar un acto de barbarie” (Cercós i Raichs, 2017, p. 3).

En principio, Beuys centrará su práctica estética desde la relación lengua-lenguaje, a partir de la reflexión de la lengua alemana como constructo que había derivado hacia la inhumanidad al negar el horror y la alteridad, una lengua enferma, demente y, en consecuencia, se hace necesario plantear un arte capaz de sanar las heridas y reconciliar la relación del sujeto con su mundo y con la capacidad de conmovearse y despertar ante el horror vivido. Este arte, erigido sobre las bases de una sociedad cuyo lenguaje se había convertido en herramienta incapaz

37. Durante la década de los sesenta en Europa, las artes plásticas bebían de las fuentes de los movimientos antiarte como el Neo-dada en Nueva York o el Nuevo realismo en París, los cuales abogaban por una libre exploración de la realidad además del cuestionamiento de los medios artísticos tradicionales.

de narrar la destrucción social, es asumido como nueva expresión transformadora “puesto que es capaz de introducir cuñas en los conceptos existentes, dinamitando los lugares comunes, las imágenes e incluso los paradigmas del lenguaje, facilitando la variación y el cambio” (Cercós i Raichs, 2017, p. 6).

Habría que entender los procesos de la obra artística de Beuys a partir de su propia herida, aquella que irremediadamente intentaba sanar a través de dos materiales recurrentes y cargados de energía como lo fueron la grasa y el fieltro. El artista alemán había formado parte de las tropas alemanas que combatieron durante la Segunda Guerra Mundial; en el año 1943 su avión es derribado en Crimea, accidente del cual sobrevive con heridas graves. Lo significativo de esta historia y que marcaría su vida y su obra artística, es que Beuys será rescatado y curado por parte de un grupo de nómadas tártaros, quienes lo salvan de la muerte untando sus heridas con grasa animal y envolviendo su cuerpo de las inclemencias del clima con fieltro.

Su intento de reconciliación con el pasado y la búsqueda de sanación física, espiritual y psicológica a través del arte, se evidenciaron en su obra por medio de la búsqueda y apropiación de elementos autorreferenciales, de la mitología, la filosofía, la medicina popular, la religión y el chamanismo, pues “fue un intento por ayudar a crear una sociedad más humana y armónica” (Beuys y más allá – El enseñar como arte, 2011, p. 1) y la posibilidad de una nueva estética que emerge como posible “respuesta a lo que significa crear en las postrimerías del fascismo y el genocidio” (Cercós i Raichs, 2017, p. 8).

Al tiempo que fue capaz de crear una obra constituida por importantes prácticas artísticas contemporáneas que marcaron la historia del arte, no podemos olvidar la importancia e influencia que tuvo Joseph Beuys como maestro, acción que él consideraba como su mayor obra de arte y una práctica renovada y extendida de su práctica artística, que “cambió radicalmente el modo de entender la enseñanza del arte, al que propuso como una herramienta de construcción social” (Beuys y más allá – El enseñar como arte, 2011, p. 1). Esto a partir de una posición romántica y utópica de cambio social a través del arte³⁸ y del artista asumido como un ser entre chamán y político, que genera una obra conectada con la

38. Beuys asumía el arte como un capital social en relación con la expansión de territorios estéticos y la exploración de medios técnicos y de creación.

vida,³⁹ y en la que la lengua se convierte en escultura erigida como forma viva desde la consciencia, pues es la encargada de dar forma a nuevas representaciones, desplegando sentimientos e ideas a través de la acción.⁴⁰

De esta manera, los gestos provocadores que como docente creador planteó Beuys, se construyen desde una crítica al abuso de la razón por parte de la modernidad y sus consecuencias y desde una posición político-dialógica, intergeneracional e interdisciplinar que convocaba su discurso.

Desde una perspectiva contemporánea, uno de los proyectos más notables de Beuys fue *Cien días de la Universidad Libre Internacional*, organizado para Documenta 6 (1977). Un conjunto de talleres interdisciplinarios de libre acceso al público, “congregaron a sindicalistas, abogados, economistas, políticos, periodistas, trabajadores comunitarios, pedagogos y sociólogos que hablaban junto a actores, músicos y artistas jóvenes” (Bishop, 2014, p. 99). El diálogo que Beuys propicia entre humanidades, ciencias sociales y artes “prefigura un importante filamento que se encuentra en las recientes actividades artísticas y curatoriales” (Bishop, 2014, p. 99).

Beuys, como precursor del arte contemporáneo socialmente comprometido, creará intersecciones de objetivos artísticos con ambiciones sociales, políticas, pedagógicas, centrados en la participación del público a través de nuevas interacciones de este con los procesos y prácticas artísticas contemporáneas, como por ejemplo el “performance como vía expresiva con fines socio constructivos” (Cercós i Raichs, 2017, p. 13).

Con respecto a lo político, Beuys, en consonancia con el sentir del momento, proclamó “todo hombre es un artista y cada acción, una obra de arte”, frase con la que defendió la democratización educativa y cultural, la igualdad y el derecho a participar en la vida académica por parte de todos los interesados, concebidos sin distinción, como creadores con capacidades perceptivas, imaginativas y agentes de cambio social. “Porque a su entender, solo el ser humano que se reconoce a sí mismo como ser espiritual en un contexto más elevado es apto para resolver tareas sociales” (Cercós i Raichs, 2017, p. 11).

39. Intento en el que las primeras y segundas vanguardias ya aburguesadas habían fallado produciendo un arte institucionalizado y excluyente. Ahora los esfuerzos serán por liberar al arte de la galería y lanzarlo al mundo, a las calles y sitios públicos.

40. Palabras pronunciadas por Joseph Beuys en la conferencia “Discurso sobre mi país” (1985).



Figura 4. Joseph Beuys with students, Kunstakademie Dusseldorf, June 22, 1967. Photo: Ute Klophaus. Fuente: <https://www.artforum.com/print/200805/learning-curve-radical-art-and-education-in-germany-19963>

Cabe agregar que, los movimientos educativos que emergen de la nueva izquierda política y como expresión de la contracultura juvenil que, como colectivo político se extendía por Europa, específicamente en Alemania durante la década de los sesenta, fomentaron cambios educativos como resultado de la resistencia ante la educación autoritaria y represiva, además, defendían la satisfacción personal, la libertad expresada a través de los sentidos, la autonomía intelectual y la autogestión. Como efecto, se fundaron centros educativos y universidades libres en los cuales —y en apariencia— la creatividad debía ser considerada una ciencia de la libertad.⁴¹

En este contexto, Joseph Beuys asume como docente de escultura de la Academia de Bellas Artes de Düsseldorf en el año 1961 e inicia un proceso de desobediencia paulatina ante las políticas educativas institucionales, a través de sus clases que iban más allá de lo artístico extendiéndose hacia la militancia política, llegó a tener a su cargo 400 alumnos, los cuales quedaban fascinados tanto por su genialidad artística como por su discurso, lo que se evidencia en la figura 4. Sus clases se convirtieron en una verdadera provocación estético-política y

41. Basado en la concepción de Schiller a la cual se adhiere Beuys y en la que se considera al arte como acción que incentiva el germen del sentido comunitario, en especial cuando el arte es ubicado como eje central de la educación, el currículo debe estar transversalizado por las artes para que las comunidades educativas vivencien —como dijo Rudolf Steiner— la creatividad como configuración de la libertad.

cuya acción debía desembocar en lo que él denominaba la “escultura social”, es decir, una manifestación que intentaba recuperar el sentido comunitario, la solidaridad, la espiritualidad de los sujetos-agentes, y una vez recobradas, poder instaurar “la «plástica social» o la lucha para superar el capitalismo, e instaurar la tercera vía, el socialismo real” (Cercós i Raichs, 2017, p. 12). Por obvias razones, el conjunto de acciones pedagógico-estético-políticas de Beuys tendrán como reacción su expulsión de la citada facultad.⁴²

Sin embargo, la necesidad de tener un escenario para reconstruir el tejido estético-social en resistencia a la institucionalidad de la academia tradicional, burocrática, rígida y criticada por Beuys como uno de los espacios “agobiantemente no-creativos que había encontrado jamás” (Bishop, 2014, p. 101), lo lleva a fundar dos años más tarde (en 1977), junto al escritor alemán premio nobel de literatura Heinrich Böll, y al que se unieron Klaus Staeck, Georg Meistermann y Willi Bongard, un proyecto educativo al que denominaron la Universidad Libre Internacional.

Esta entidad libre, abierta, no competitiva, sin sede, sui géneris, y que siguió formando hasta mediados de los años 90, tuvo como fin hacer realidad la capacidad creativa de cada persona, a través de un currículo interdisciplinario⁴³ (Bishop, 2014, p. 99) y en el que el artista pondrá en práctica sus ideas pedagógicas basadas en la convocatoria y reunión de “aquellos que sentían que tenían algo para aprender [quienes] tenían que estar junto a aquellos que sentían que tenían algo para enseñar” (Beuys y más allá – El enseñar como arte, 2011, p. 18).

Se trata de un modelo de educación superior que a lo único que está dispuesta es al control ciudadano. En ella no hay certificados, exámenes oficiales, numerus clausus, ni tampoco limitación por la edad. Solo enseñan profesores libres no oficiales, que, bajo su propia responsabilidad, firman los certificados de capacidad que entregan a sus estudiantes. (Cercós i Raichs, 2017, p. 17)

A este concepto desinstitucionalizado de la educación cabe agregar una nueva concepción pedagógica de la que se desprenden el concepto de la *formung*,

42. Beuys demandará la decisión institucional y en 1978 un fallo judicial considerará que su despido fue improcedente. Aun así, el artista no volvió a ejercer la docencia en esa Universidad.

43. Además de los cursos relacionados con la creación artística, también se incorporaron otros ejes del conocimiento como la cultura, la sociología, la economía, la pedagogía, la teoría del conocimiento, el comportamiento social, la solidaridad, la crítica de la crítica, crítica de arte, teoría de la literalidad, teoría de los sentidos, representación, teatro, la ecología y la ciencia de la evolución, según lo planteado por Raquel Cercós i Raichs (2017).

apoyado en teorías constructivistas y el de la Chora, constituido en resistencia al modelo ilustrado armonizador, absolutista-universalista de la educación. Específicamente, la *formung* es entendida como el potencial creativo de cada individuo, propiciado desde la igualdad, la autonomía y será posible desarrollarla gracias al intercambio de energías y relaciones horizontales entre profesores y alumnos.



Figura 5. Siembra de robles (1982). Fuente: <http://www.tribunaeducacio.cat/importancia-de-la-obra-y-del-pensamiento-de-joseph-beuys-en-la-educacion-visual-y-plastica/>

La noción de *formung* se asume como una aventura personal de desujeción de las identidades producidas por los discursos hegemónicos que, a modo de *performance* (manifiesto en la figura 5) deriva en un proceso de emergencia de singularidades, de autoeducación y autocreación como proceso plástico de construcción, deconstrucción y transformación permanente de uno mismo, “en un despliegue constante de actitudes éticas hacia uno mismo, los otros, y el mundo” (Cercós i Raichs, 2017, p. 14). Desde la pedagogía como gesto autocreador, Beuys agrega:

Mi concepto de arte en realidad es tal que, por así decirlo, abarca todo el ámbito político. Su objetivo es que el ser humano determine las cosas del mundo, se determine a sí mismo. En un momento determinado uno se decide a estudiar física, otro estudiará pintura, el tercero será enfermero, etc. Pero antes de tomar tal decisión hacia la especialización, las personas deben haberse desarrollado en este concepto del arte total, es decir, en la idea de que, a partir de las capacidades humanas del pensamiento, el sentimiento y la voluntad puede crearse una persona que a su vez puede determinar algo; esta persona hay que crearla. (Suazo, 2015, p. 1)

La *chóra*,⁴⁴ por su parte, es el espacio del *performance* como gesto provocador, el receptáculo en el que acontece la acción, la fluidez y fugacidad y en donde aparecen los fenómenos; situado entre el ser y el devenir, en la *chóra* acontece también la relación entre el arte y la pedagogía. Dicho espacio-recipiente, erigido desde una lógica híbrida —ni mito ni logos—, planteará la deconstrucción de significados de la producción artística, activando prácticas capaces de substituir el topos —los absolutismos— por la incertidumbre, lo incierto, el sentimiento, la metáfora.

La *chóra* se instaure como acto pedagógico asumido no como transmisión de un conocimiento absoluto, sino por el desarrollo de energías vitales capaces de articular múltiples discursos lejanos a las certezas y cuya validez será emergente, transitoria y provisional.

Desde esta misma posición, habría que agregar la importancia de privilegiar el saber como construcción y conocimiento, y la enseñanza como una acción compleja en la que hay que “dejar aprender, incluso ayudar a desaprender [y] facilitar las condiciones para que broten las singularidades, ello supone propiciar espacios para pensar más allá de lo ya pensado, no tanto dar lecciones como sembrar inquietudes, la inquietud de sí” (Ministerio de Cultura, 2008, p. 127).

Este gesto pedagógico-artístico que nos llama, nos invita, nos interpela, nos transforma, se asume como acto creador, como proceso de constitución de la obra de arte, y “sus procedimientos deberían desarrollarse como proceden los grandes artistas que transcurren por territorios aún no nombrados” (p. 128).

No se hace un curso de lo que ya se sabe sino sobre lo que se busca, afirma Giles Deleuze, quien hizo de sus clases de filosofía un acto estético. Comentaba que le hubiera gustado dar clases a la manera de Bob Dylan, esto es, organizarlas como una canción, con desarrollos previsibles, pero donde la improvisación también pudiera entonar lo suyo. Una tensión entre lo preparado y la apertura a lo desconocido, a trayectos insospechados, una educación que tiene horizontes y que sabe perderlos. (p. 128)

Una nueva pedagogía, experimental y emergente, mezcla entre previsión e improvisación y en la que la preparación para el evento educativo es central y la acción vital, mas no el adscribirse a ningún método, verdad, receta o regla, pues

44. Concepto platónico que aparece en el *Timeo*.

lo que debe prevalecer es la comprensión de la provisionalidad del conocimiento y la concepción del arte como una forma tan efímera como es la vida misma.

Una pedagogía que provoque accionar el pensamiento y que produzca alteraciones y desestabilizaciones sobre la existencia propia; una pedagogía que al igual que una obra de arte, sea capaz de "producir variaciones en el orden de lo sensible" (Farina, 2005, p. 78) y con la misma "intensidad de lo que se compone lo nuevo en una obra, es con esa fuerza que un hecho estético puede afectar la realidad" (p. 82).

Estas nuevas formas de experiencia y de abordar la realidad que propician las artes y sus pedagogías impregnadas de la "fuerza de novedad" (p. 78), de la que nos habla Deleuze, son claras si se comprende el acto creador como resistencia y a la resistencia como praxis creadora, pues tanto obra como pedagogía provocan otras maneras de pensar y de sentir que se constituyen en nuevas lógicas intuitivas, afectivas, emotivas e imaginativas, activadas en pos de nuevas maneras de ser humanos.

CONCLUSIONES

El gesto pedagógico que se ha privilegiado en la enseñanza de las artes se constituyó desde la modernidad como una práctica elitista, que prefirió la mimesis y la capacidad de reproducción de la realidad como símbolo de poder. Su derivación en la enseñanza académica estrechó los espacios de libre expresión por parte de los artistas emergentes cuyas resistencias serán visibilizadas a través de propuestas artísticas que producirán distintos quiebres estéticos durante el siglo xx.

Si bien es cierto que, un nuevo modelo de enseñanza no sustituye al anterior, sino que, por el contrario, cohabita y se entreteteje con esa y otras posibilidades pedagógicas a veces disímiles en lo conceptual y distantes tanto espacial como históricamente, el siglo xx se destaca en la enseñanza de las artes por producir unas pedagogías híbridas que fomentarán la libertad del sujeto creador y la experimentación plástica y espacial, sin olvidar el diálogo con modelos tradicionales de enseñanza de las artes.

La posición de Beuys, ante un Auschwitz que no cesa y una sociedad deshumanizada, es que se requiere de una nueva pedagogía, interpeladora, disruptiva e indisciplinada, una pedagogía en la que la estética y la política provoquen transformaciones a través de una nueva plástica social. Desde Aristóteles hasta

Deleuze, se pueden identificar distintos gestos pedagógicos en la enseñanza de las artes, que contienen discursos, acciones y direccionamientos que han marcado la enseñanza y la historia de las producciones artísticas. El giro de estas enseñanzas paralelas a las crisis sociales despliega un nuevo sentido de la vida, de la existencia y del mundo que habitamos.

REFERENCIAS

- Acaso, M. (2009). *La Educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Catarata.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en Educación artística*. Octaedro-EUB.
- Aguirre, M. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 15-29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3648289.pdf>
- Ardila, K. (2017). *Cultura académica y cultura artística en la formación de artistas y de licenciados en artes en cuatro universidades colombianas (Tesis de maestría)*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9891/TO-21998.pdf?sequence=1>
- Bauer, H. (1981). La “obra de Arte” como objeto de la Historiografía del Arte. En *Historiografía del Arte. Introducción crítica al estudio de la Historia del Arte* (pp. 15-46). Taurus. <https://dokumen.tips/documents/hermann-bauer-historiografia-del-arte-capitulo-1-1-pdf.html?page=1>
- Beuys más allá—El enseñar como arte. (2011). Arcadia. <https://www.revistaarcadia.com/agenda/evento/beuys-mas-alla-el-ensenar-como-arte/25089/>
- Bishop, C. (2014). Proyectos pedagógicos: “¿Cómo dar vida a un aula como si fuera una obra de arte?”. *Revista Papel de Colgadura*, 1(1), 94-105. https://issuu.com/papeldecolgadura/docs/pdc_vol112_web_334a2f0d580d6b
- Cercós i Raichs, R. (2017). El pensamiento estético-pedagógico de Joseph Beuys: entre la memoria y la performance. *Revista Historia y Memoria de la Educación*, 5. <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/download/16797/15684>
- Cid, J. y Ortega, C. (2013). Presentación, representación y performance en el audiovisual digital en vivo. *Revista Estudios sobre arte actual*, 1, 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5192361.pdf>
- Corominas, A. (2012). El gesto del artista. Primeras aproximaciones a la representación cinematográfica de la práctica pictórica de Vincent Van Gogh.

- Formats: Revista de comunicación audiovisual*, 3, 1-16. file:///D:/256097-Text%20de%20l'article-345155-1-10-20120709.pdf
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. T. G. Rifoll.
- Díez del Corral, P. (2005). Una nueva mirada a la Educación artística desde el paradigma del Desarrollo Humano (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/7251/1/T28786.pdf>
- Eco, U. (2004). *Historia de la Belleza a cargo de Umberto Eco*. Debolsillo.
- Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Paidós.
- Fajardo, C. (2010). Nuevas representaciones artísticas, otros receptores. *Revista Aisthesis*, 47, 285-295. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-71812010000100020
- Farina, C. (2005). *Arte, Cuerpo y Subjetividad. Estética de la formación y Pedagogía de las aficciones* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, España. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2899/TESIS_CYNTHIA_FARINA.pdf
- Fleming, W. (1997). *Arte, Música e Ideas*. Mc Graw Hill.
- Francastel, P. (1972). *Sociología del arte*. Emecé.
- García, P. (2003). El gesto como fuente de creación expresiva. En S. Saz (Ed). xxxviii Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español (pp. 1-8). Asociación Europea de Profesores de Español, AEPE, Madrid. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_38/congreso_38_22.pdf
- Hisour. (s.f.). *Arte Contemporáneo. Orígenes*. <https://www.hisour.com/es/contemporary-art-2996/>
- Ministerio de Cultura. (2008). *Educación artística y cultural, un propósito común. Cuadernos de Educación artística 2*. Impresos JC.
- Montoya, O. (2008). De la *téchne* griega a la técnica occidental moderna. *Revista Scientia et Technica*, 39, 298-303. <https://revistas.utp.edu.co/index.php/revistaciencia/article/view/3235/1825>
- Pevsner, N. (1940). *Las Academias de Arte*. Catedral.
- Raquimán, P. y Zamorano, M. (2017). Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(1), 439-456. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000100025

- Riello, J. (2005). 'Geometría (a esta Arte se reduce la pintura y dibujo)'. Lázaro Díaz del Valle y la nobleza del arte de la pintura. *Revista Anales de Historia del Arte*, 15, 179-195. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1428802&orden=1&info=link>
- Suazo, F. (11 de abril de 2015). *Arte y pedagogía: ¿enseñar o desaprender?* Tráfico visual. <https://traficovisual.com/2015/04/11/arte-y-pedagogia-ensenar-o-desaprender-por-felix-suazo/>

Para citar este capítulo: Moncada-Gómez, R. I. (2021). El gesto pedagógico en la enseñanza de las artes: desde el "Studio" renacentista a la propuesta de la Universidad libre del siglo xx. En D. A. Buriticá-Morales, L. D. Ocampo-Montoya, & C. Vélez de la Calle (coords. acad.), *Miradas diversas al gesto pedagógico* (pp. 17-40). Centro Editorial Cinde.

GESTUALIDADES PEDAGÓGICAS EN ARTES: LA EXPERIENCIA DE LAS IMÁGENES COMO ACONTECIMIENTO

Mónica Marcell Romero-Sánchez⁴⁵

INTRODUCCIÓN

Las maneras de construir saber pedagógico pasan por varios estadios de acción y reflexión. Uno de ellos, el reconocimiento de modelos estructurados que permean la experiencia cotidiana de quien se sumerge en la aventura del conocimiento. Otro, aquel que reclama posicionamientos abiertos y polifónicos, atentos a aquello que emerge en el acto educativo. Lo anterior convoca una sensibilidad con respecto a lo que sucede en el aula, para decantar y devolver una imagen de sí mismo al otro, en la que los saberes tienen un asidero corpóreo.

En ese sentido, la reflexión en torno al gesto pedagógico en artes activa una doble mirada. Por un lado, aquella que concibe el acto pedagógico como acontecimiento en el que se cuestionan las categorías y los rituales; y, por otro lado, un diálogo en el que las fronteras disciplinares mediadas por la experiencia, se tornan blandas para posibilitar modos otros de conocer.

Comprender la noción de gesto pasa por reconocer que este acontece, se da en el tiempo y en interlocución con otros. Así mismo, implica un recorrido por revisar modos de hacer, sentir y pensar la acción educativa y creadora, cuyo centro de relación y tensión es la acción en la escuela y lo que sucede en medio de ella, en diálogo con las interacciones de los sujetos que allí participan y se implican.

45. Artista plástica y Especialista en Educación Artística Integral (Universidad Nacional de Colombia). Doctora en Artes y Educación, Magíster en Artes Visuales y Educación (Universidad de Barcelona). Especialista en Políticas Culturales y Gestión Cultural (Universidad Autónoma Metropolitana de México). <https://orcid.org/0000-0002-7569-9456>. Correo electrónico: mopomapa2@gmail.com

El gesto pone en evidencia las relaciones y contradicciones entre las prácticas y teorías que conforman la labor docente, las cuales dan cuenta de las maneras como ejercemos la docencia y los discursos que la atraviesan. Lo anterior otorga sentido a lo que se hace en relación con lo que se dice que se hace y fundamenta la acción desde lo que emerge en el aula, prestando atención a lo no previsto y a modos de escucha atenta y crítica en torno a lo vivido en el acto pedagógico. Desde este lugar, se propone una primera articulación alrededor del discurso como gesto en la que la perspectiva construccionista dialoga con una idea de este en permanente construcción social.

Posteriormente, se comparte una reconstrucción teórica acerca de la experiencia artística y estética que se configura en el acto educativo, con el propósito de revisar su lugar en los modos en los que el profesor da sentido a lo que sucede en el aula. Se propone entonces, una serie de reflexiones que convoca a una resignificación de la experiencia la cual requiere habitarse de manera consciente, por parte de quienes conforman la experiencia educativa.

Un tercer punto en este itinerario implica comprender el acto pedagógico como acontecimiento, en donde lo no preestablecido cobra un valor central y por ello estar atento a lo emergente resulta crucial. El arrojarse a lo desconocido y a lo incierto requiere una disposición para que ello suceda y el acontecimiento emerja.

Las líneas anteriores dialogan de manera situada en el campo de las artes, proponiendo un ablandamiento de las fronteras disciplinares que han acompañado su tradición pedagógica, para lo cual, se propone un trabajo ampliado con las imágenes, sus contextos de producción, circulación, creación y sus formas de materializarse que en muchas ocasiones se invisibilizan dentro de los currículos.

Al comprender las artes como posibilidad para conocer el mundo, se configuran modos de relacionarse con el acto pedagógico. En ese sentido, se elaboran reflexiones en torno al giro pedagógico proveniente del campo artístico, a los saberes propios de las artes que trascienden la formación técnica, disciplinaria y expresiva y se sitúan de manera contextual y crítica, permitiendo otras formas de aproximación a la creación y a la educación relacionadas estrechamente con las experiencias previas e imaginarios de quienes participan en la acción educativa.

Se propone un último apartado que aborda las relaciones con los saberes desde distintos lugares, reconociendo vínculos entre las artes y la educación

desde lo gestual. Allí cobran relevancia las dimensiones colaborativas, emancipatoria, dialógicas, experienciales y afectivas del acto educativo, invitando a posicionar modos otros de conocer.

DEL DISCURSO AL GESTO

Decir por primera vez aquello que sin embargo ya se había dicho (...) lo nuevo está no en lo que se dice sino en el acontecimiento de su retorno.

FOUCAULT, 2008

Es importante mencionar de entrada que la revisión de los discursos que se instauran en el aula o se construyen en ella, no se ciñen a una única manera de decir o definir conceptos. Lo relevante aquí es mostrar sus múltiples interpretaciones y significaciones en la vida social de un grupo que está en el ejercicio de dar sentido a lo que se hace en relación con lo que se dice que se hace. En esa red de significaciones una revisión crítica al lenguaje, a sus usos y conformaciones (formación-contenido) se hace fundamental. De la manera como lo enuncia Gergen (1996):

Es a través de una apreciación crítica del lenguaje como podemos alcanzar una comprensión de nuestras formas de relación con la cultura y, a través de él, abrir un espacio a la consideración de las alternativas futuras. En lugar de considerar la crítica como reveladora de los intereses sesgados que acechan en la proximidad del lenguaje, podemos ahora considerarla como aclaradora de las consecuencias pragmáticas del propio discurso. En este caso se eliminan de toda consideración las cuestiones problemáticas de la falsa conciencia y de la veracidad, y la atención pasa a centrarse en los modos como funciona el discurso en las relaciones que se dan. Dejando a un lado las cuestiones del motivo y la verdad, ¿cuáles son las repercusiones sociales de los modos existentes de discurso? (p. 44)

Esta revisión crítica del lenguaje pone en el centro la pregunta por los saberes que circulamos y construimos en las aulas que habitamos, poniendo en duda la dualidad entre teoría y práctica y proponiendo tránsitos entre ellas, presutando atención a los modos en los cuales los discursos se incorporan, transforman las relaciones entre los sujetos y sus modos de conocer, y devienen/se convierten en prácticas discursivas.

Es desde este lugar, que el posicionamiento construccionista resulta relevante dado que posibilita un trabajo fundante con el lenguaje. Lo que se describe

contiene interpretación y por ello el cuidado en la narración y en las formas del lenguaje en el proceso mismo, estas transitan entre lo poético y lo técnico. Siguiendo a Gergen (1996) el lenguaje descriptivo adquiere matices de acuerdo con los contextos en los que se desarrolla,

los términos descriptivos tanto dentro de las ciencias como en la vida cotidiana son fundamentalmente indexantes: es decir, su significado puede variar a través de contextos de uso divergentes. Las descripciones indexan los acontecimientos con situaciones particularizadas y están desprovistos de significado generalizado. (...) Las reglas localizadas concernientes a aquello que cuenta como una instancia o ejemplo del acontecimiento en cuestión se desarrollan en el seno de relaciones. (p. 40)

Comprender el discurso como gesto significa reconocer pérdidas, derivas, asombros, empaquetamientos, juegos de representación, y estructuras previas en las cuales hay que reparar.

Revisar la realidad que se configura en el aula como una construcción cultural e interpretarla como un texto situado (Geertz, 2003), exige poner en juego lecturas que surgen de la propia experiencia para ser cotejadas con miradas externas y significa encontrar la justa medida para proporcionar elementos de contexto a quienes se aproximan por primera vez al mismo. De igual manera, es importante dejar espacio para que el otro, aquel que se acerque al texto, logre configurar un panorama de lo sucedido.

De allí que en el aula comprender el discurso como gesto pasa por su activación corpórea, pero a la vez y en diálogo con esta mirada constructora, se refiere a la transición de un yo individual a un yo relacional.

La perspectiva relacional nos abre a una profunda apreciación de nuestra vida con los demás, no aparte de ellos ni contra ellos. Así empezamos a centrarnos en el poder generativo de las relaciones y en el fluir de las acciones coordinadas. Por medio de las representaciones con otras personas y también con nosotros mismos, creamos nuestra realidad racional y emocional. Lo que antes se llamaba 'procesos mentales' se recrea ahora para convertirse en 'procesos relacionales'. Es el 'yo relacional' que nace de las relaciones con los demás. (Gergen y Gergen, 2011, p. 52)

Lo anterior invita a resignificar los usos y funciones de lenguajes y disciplinas, potenciando otros modos de producir conocimiento.

Uno de los desafíos que plantea el construccionismo es desdibujar las fronteras de las disciplinas:

Nuestro bienestar último recae en el intercambio, en el tipo de diálogo que permite la interacción de realidades múltiples. El no compartir comporta la ceguera para apreciar los valores y las posibilidades de las tradiciones alternativas. También es esencial llevar las disciplinas de los expertos al diálogo con la cultura a su alrededor. (Gergen y Gergen, 2011, p. 81)

En relación con lo dicho, la noción de gesto que se esboza a partir del entrecruzamiento con el construccionismo permite ampliar las fronteras disciplinares en las que fuimos formados como docentes, asunto central que repercute en los procesos educativos que adelantamos con otros colegas y estudiantes, para potenciar y generar intercambios afectivos y de conocimiento. Por esta razón el lugar de los otros, de sus historias, de las relaciones que establezcamos con ellos, articulan con rigor poético realidades particulares que devienen en lo común.

Siguiendo a White (1987, citado por Hernández, 2011a),

La construcción de los relatos y de las historias, podría constituir una forma básica de asimilar nuestra experiencia a estructuras de significación que las transforman en conocimiento. De este modo el relato individual, la historia particular, adquiere una dimensión pública y compartida y se pone en valor en relación a las historias de los demás. (p. 18)

El discurso en letras mayúsculas pasa a ser relato, historia situada en un contexto y cuerpo específico que, al ser compartida, fabulada deviene en común, liga trayectos vitales que generan vínculos con un saber experiencial y que abogan por la transformación de los sujetos y sus realidades cada vez que se narran.

RECONSTRUCCIONES TEÓRICAS: LA EXPERIENCIA

Los sujetos no solo experimentan algo acerca de sí mismos o de las circunstancias en que viven o actúan; experimentan que significa hacer y tener experiencias en el mundo. Se experimentan como sujetos de sus experiencias (...) [en ese sentido] la obra de arte dice algo a quienes impresiona acerca del carácter de sus experiencias del mundo.

DEWEY, 1958, citado por INNERARITY en JAUSS, 2002

No hay aprendizaje sin experiencia. No hay genuino aprendizaje al margen de una experiencia, o si eludimos someternos al rigor del acontecer de una experiencia que, en buena parte, se escapa a nuestro control.

BARCENA, 2000

Una segunda articulación se relaciona con la noción de experiencia en el aula y cómo esta deviene en gesto. La experiencia se puede entender desde distintos lugares y confundir fácilmente con una actividad; sin embargo, la experiencia implica una transformación en la acción misma y por tanto prestar atención a lo que acontece en el acto educativo es fundamental. Podemos saturar de actividades el salón de clases y generar pocas experiencias. Por tanto, la experiencia materializada en gesto conlleva una transformación de los sujetos, tanto docentes como estudiantes, para devolverles una imagen de sí mismos distinta, una que no reconocían antes del encuentro.

Lo anterior implica centrar la acción educativa en una dimensión procesual y temporal donde lo impreciso, lo incierto e inacabado son asuntos que resultan relevantes en el entendimiento del acto educativo como experiencia, pero que aún son problemáticos en los modos en los que se asume el proceso educativo actualmente. En este punto se remarca que la relación entre experiencia y gesto —en particular desde las artes— parte de la transformación en la acción misma. Esta particularidad se comprende como un escenario donde no se disocia acción, pensamiento, sentimiento y reflexión, y en el que a su vez se activa la experiencia del gesto en el mismo momento en que se crea y se realiza reflexión sobre acción. Se entiende, entonces, la experiencia no solo como lo que sucede en el aula, sino aquello que nos sucede en medio de la acción.

Cabe diferenciar entre actividad y experiencia, pues, aunque ambas son acciones humanas. La segunda implica una transformación, que de repetirse tal acción se volvería a ella de manera distinta. En el aula vale la pena distinguir entre aquellas actividades del orden activista, rutinario y administrativo las cuales dan cuenta de lógicas neoliberales que replica la institucionalidad hegemónica de la escuela —y que conforman buena parte de la jornada docente—, de aquellas que suceden entremedios, atentas a lo emergente y que aluden al principio de vida activa de Hanna Arendt (1993), y que promueven la transformación de prácticas discursivas y disciplinares en torno a los procesos educativos.

Dentro de la acción humana, el concepto de experiencia ha sido trabajado por Dewey históricamente (1998, 2004, 2008, 2010) y, como es reseñado por Westbrook (1993), en el cual el hacer propuesto proporciona una manera de comprender y apropiar el conocimiento, centrado en las inquietudes del niño, de los sujetos por conocer. El maestro, por tanto, es un orientador que percibe realidades desde el posicionamiento de sus estudiantes, pero también desde su experiencia vivida. Estas percepciones se materializan en acciones y cuerpos concretos que se afectan y transforman mutuamente.

Esto en relación con el campo de las artes resulta inquietante, dado que uno de los lugares para que acontezca la experiencia es desde el cuerpo (Farina, 2011), por lo que cabría preguntarse: desde los haceres del cuerpo y el conocimiento allí generado, ¿cómo esta idea de experiencia se pone en diálogo —o no— con las estructuras reproductivas de la escuela? ¿Son las artes una posibilidad de romper con esta reproductividad, aunque en ellas habiten las fuerzas propias del campo artístico? Lo anterior se anota porque muchas de las maneras como sigue llegando el arte a las escuelas y distintos escenarios educativos contienen en sí mismas un alto grado de reproducción. Con ello basta ver distintos proyectos exitosos y experiencias significativas que dan a las artes en la educación su carácter implícito de transformación en nuestro contexto local, por tanto, la experiencia que deviene en gesto continúa siendo un desafío.

Dentro de las corrientes de pensamiento asociadas a la experiencia, se encuentra el pragmatismo, una parte de este movimiento estudia la estética, que resulta central en procesos educativos en artes; comprenderla desde distintas aristas aporta elementos para una revisión estructural de aquello que se aprende y enseña en este campo de conocimiento, asumiendo la experiencia estética como uno de los ejes articuladores y fundantes de la educación artística.

En esta línea se ubican pensadores como Shusterman (2002), Sennett (2009, 2012) y Greene (2004, 2005). Contrapuntos importantes se encuentran en Jauss (1986, 2002, 2015), Dufrenne (1964, 2017) y Benjamin (1973, 2016).

En la perspectiva educativa nos encontramos con la investigación de la experiencia vivida que se relaciona con modos de narrarla para construir conocimiento (Connelly y Clandinin, 1995, 2000; Contreras y Pérez, 2010; Larrosa, 2003; Van Manen, 2003).

Del entramado expuesto, la experiencia surge a partir de lo relatado y/o narrado por quienes hacen parte del encuentro educativo para comprender y resignificar las maneras como se manifiesta la acción en nuestras aulas. En diálogo con Jauss (2002), la experiencia sería una intensificación de la vida misma, y lograr esto en el acto educativo, un desafío.

Comprender la acción pedagógica desde la experiencia, pasa por la posibilidad de reconocerla inacabada. Los sujetos (docente-estudiante) que se involucran en esta dinámica tejen una serie de relaciones con su contexto cercano, estableciendo una serie de conexiones que les permitirán concebir la educación como una reconstrucción permanente de la experiencia (Dewey, 2004, 2010).

Esta reconstrucción sitúa elementos y relaciones que marcaron profundamente la acción en el pasado, que se activa en el presente y que invita a vivirla de modo distinto en un futuro. En esa capacidad de reconstrucción, la conexión con la idea de gesto es central.

¿En qué sentido las acciones que tienen lugar en el aula propician experiencias estéticas? ¿Cuáles son sus materializaciones? Son preguntas iniciales que dan origen a los siguientes apartados, los cuales cimentan la conexión entre gesto y experiencia estética e intentan contribuir a una dimensión estética del gesto en el acto educativo.

LECTURAS Y PENSAMIENTOS CRUZADOS

La experiencia estética⁴⁶ tiene que ver con la percepción estética pues modifica e intensifica la percepción y experiencia de un fenómeno determinado (Jauss, 2002). No se trata de estetizar preguntas referidas a situaciones pedagógicas, sino generar pensamiento y conocimiento estético a partir de ellas para dimensionar de otra manera la experiencia misma del aula, tanto la nuestra como la de los estudiantes.

La experiencia estética en relación con los colegas se materializa en la capacidad que tenemos entre nosotros para generar e intensificar aquello que acontece en nuestra aula y la de nuestros estudiantes.

El autor recupera la defensa por la experiencia estética nombrando sus funciones como elementos para que esta acontezca: *poiesis*, *aisthesis* y *catarsis*, en

46. La experiencia estética según Jauss (2002) tiene las siguientes propiedades: carácter intersubjetivo, superación de la mera preferencia, su reflexividad, crecimiento y corrección.

donde espectadores y productores se modifican mutuamente y los roles activo/pasivo se desdibujan invitando a transformarse entre sí. Entendida la *poiesis* como producción de la obra (objeto, imagen), la *aisthesis* como la recepción de la experiencia estética y catarsis como la función comunicativa. No obstante, su planteamiento al referirse a la *aisthesis* separa el conocimiento intuitivo del conceptual y los opone directamente. Al negar posibles relaciones volvemos al mundo de los dualismos y esencialismos que limitarían construcciones/concepciones del conocimiento a las ya existentes (Jauss, 1986, 2002, 2015).

Si bien esta recuperación de la experiencia estética plantea un recobrar su carácter cognoscitivo, que también reconoce Tatarkiewicz (2002) en el estudio histórico que realiza de este concepto, contiene aún ideas románticas del ser artista que cotejadas con el contexto actual requieren problematizarse.

Sin embargo, a partir de los *mass media*, el mismo Jauss (1986) reconoce otro tipo de experiencia presente en la fotografía y el cine, a partir de lo cual afirma que

Esta insospechada emancipación de los sentidos también ha puesto de manifiesto <que la naturaleza que le habla a la cámara es distinta de la que le habla al ojo> (Benjamin, 1995, p. 390), y que, con el descubrimiento de realidades que nunca fueron conscientes, aumenta también la posibilidad de <manipular>, imperceptiblemente y con nuevos estímulos seductores, la conciencia receptora.

Esa es la razón de que la actitud placentera y la crítica reflexiva del público estén en la actualidad, más separadas que nunca. (pp. 118-119)

Cabe mencionar que un debate vigente planteado por el autor es la tensión entre artes *mass media* o de masas y aquellas que se consideran cultas, pues el posicionamiento que se asuma al respecto incidirá en las comprensiones y reflexiones de prácticas asociadas a la teoría estética (Shusterman, 2002).

No obstante, la dualidad manifiesta entre productor-consumidor es un asunto que aún continúa vigente y que impregna pautas y roles entre educador y educando. Siguiendo a Jauss (1986):

Dewey definía la experiencia del arte como la más universal forma de lenguaje y como el modo más libre de comunicación (Dewey, 1934, 270). Sus análisis recomiendan delimitar las funciones cada vez que se reconoce un procedimiento básico de la experiencia estética: así, por ejemplo, en la unidad complementaria que forman producción y recepción, dos aspectos de la actividad estética, dife-

renciados por los conceptos artistic y esthetic. Dewey ilustra el carácter complementario de esta unidad con dos ejemplos: 1. el del artista, que ha de pasar de la producción a la recepción para corregir su obra en ciernes; y 2. el del espectador que debe hacerse creador él mismo y que, ante la obra, no debe adoptar una actitud pasiva, como si fuera un objeto terminado, si quiere que la percepción estética sea algo más que un simple reconocimiento. (pp.189-190)

Remarcar esta dualidad que parece superada desde otras perspectivas como las señaladas al inicio del párrafo, invitaría a cuestionarnos sobre los roles/regímenes que establecemos también en los procesos educativos.

Otro aspecto importante es el relacionado con las funciones de la *aisthesis*,

La experiencia estética ha recibido, en el plano de la *aisthesis*, una tarea contra el mundo de la vida cada vez más instrumentalizado que no se había planteado hasta ahora en la historia de las artes: oponer a la experiencia atrofiada y al lenguaje servil de la sociedad de consumo una función crítica y creativa de la percepción estética y, a la vista de la pluralidad de funciones sociales y de las versiones científicas del mundo, hacer presente el horizonte del mundo común a todos y que el arte puede visualizar como un todo posible o realizable. (Jauss, 2002, p. 73)

Esta cita pone la relevancia en la función crítica y creativa asociada a la percepción estética, más allá de la mera función contemplativa que se asumiría por lo general desde un lugar pasivo o enraizado únicamente en la emotividad frente a lo percibido. Estas funciones traducidas a la acción cotidiana del aula contribuyen a su potenciación desde el gesto. Continuando con este autor, su mirada sobre los procesos de recepción y significación de las obras resultan inquietantes,

las obras de arte únicamente existen dentro del marco configurado por su recepción, es decir, por las interpretaciones que de ellas se han hecho a lo largo de la historia. Esta recepción es un proceso abierto de formulación y corrección de nuestras experiencias. Su estética acentúa de manera particular la historicidad y el carácter público del arte al situar en su centro al sujeto que percibe y el contexto en el que las obras son recibidas. (Jauss, 2002, p. 10)

De aquí que sea necesario reparar en la relación con el artista y profesor como productor cultural y de imágenes y en la capacidad de agencia que se activa en los procesos educativos donde todos estamos en capacidad de crear dichas imágenes. Así como también detenerse en la direccionalidad de procesos de apren-

dizaje, las relaciones convencionales y/o tradicionales en las formas de ser estudiante profesor y aquello que se legitima dentro de las instituciones educativas.

Dewey (2004) por su lado, plantea la relación entre hacer y pensar que se requiere en la experiencia:

Al determinar el lugar del pensar en la experiencia notamos primeramente que la experiencia comprende una conexión del hacer o ensaya con algo que se ha sufrido como consecuencia. (...) El pensar es el instituir de un modo preciso y deliberado conexiones entre lo hecho y sus consecuencias. (...) El estímulo para pensar se encuentra cuando deseamos determinar la significación de algún acto, realizado o a realizarse. Entonces anticipamos las consecuencias. Esto implica que la situación tal como está, es de hecho, o para nosotros, incompleta y por tanto indeterminada. (p. 133)

En ese sentido, aunque la experiencia se centra en un hacer y en la responsabilidad de sus consecuencias, se infiere que la experiencia si bien es sensorial no se reduce a un hacer mecánico ni a una comprensión pasiva, conlleva en sí misma una reflexión. De acuerdo con el énfasis que se haga de esa reflexión, esta se puede considerar como experiencia, lo mismo sucede con la educación. Esto significa que hacer y pensar no se disociarían en tanto ambos campos, arte y educación, se pensarán como experiencia, lo que invita a revitalizar su sentido.

En el rastreo de autores que abordan y problematizan la noción de experiencia estética, encontramos a Shusterman (2002), uno de sus principales aportes es incorporar el arte popular al debate sobre la experiencia estética. El autor en mención lo presenta como:

una fuerza prometedora para transformar nuestro concepto y las instituciones del arte camino de una libertad mayor y una integración mejor en la praxis de la vida. (...) el arte popular como algo que recurre exclusivamente a lo socio-culturalmente empobrecido es un error, también lo es pensar que los creadores y los principales iniciados del arte culto comprende a la clase más dominante de la sociedad contemporánea. (...) Tampoco el arte culto es su principal instrumento cultural de dominación. En cambio, bajo el disfraz astuto del populismo democrático, explota las artes de la cultura popular y el arte manipulativo de la publicidad para promover un conformismo dócil y la veneración de lo nuevo que mantiene al consumidor dominado en el frenesí confuso de una moda cambiante y de la consiguiente inseguridad sobre sus gustos. (pp. 192-193)

Así mismo, al recuperar solo una dimensión de la experiencia estética, suele quedar velada otra parte en tanto hay aceptación de la perspectiva del mundo que configura, como un primer momento, pero que a su vez activa una crítica ideológica de él. En ese marco, el arte en relación con la educación puede ser liberador o todo lo contrario (Shusterman, 2002).

Otra perspectiva la señala Rancière (2012), quien asume la estética no como una disciplina sino como “un régimen de identificación específica del arte (...) [que] designará dos cosas, un régimen general de visibilidad y de inteligibilidad del arte, y un modo de discurso interpretativo que pertenece en sí a las formas de dicho régimen” (pp. 17-20).

En esa medida, preguntarse sobre los regímenes de visibilidad del arte presentes en un proceso pedagógico, entendido régimen de visibilidad como reglas de juego que hacen visible algo, cobra un lugar importante, en tanto se configuran modos de materializar gestos. Nombramos algunos: maneras de hacer (referidas al arte mismo), relaciones de poder entre profesores y estudiantes, o categorías de lo que sería pensable como arte dentro de la educación.

SOBRE LA ADQUISICIÓN DE SENTIDO

En una situación estética atendemos a la experiencia; en el resto de las situaciones la tomamos tal como viene. Estéticamente no perseguimos otro fin que experimentar la plenitud de sentido de nuestras experiencias. Los procedimientos estéticos de la imaginación y sus construcciones nos hacen presentes contenidos de experiencia de situaciones familiares o extrañas en el modo de su descubrimiento o significatividad.

JAUSS, 2002

Nos detenemos aquí respecto a la adquisición de sentido que se logra en medio de los procesos educativos. Adquisición en tanto condición de estudiante que se pregunta por un problema de su cotidianidad en el aula. Por su lado, el profesor materializa esta adquisición en devoluciones *in situ* al estudiante sobre los problemas que plantea.

Los momentos de las devoluciones significaban posicionamientos explícitos frente a lo que se considera: un estudiante, un profesor, el diálogo, la reiteración, la construcción de saberes en torno al arte. No obstante, esto también nos plantea desafíos como profesores en los que los estudiantes traen al aula sus

realidades complejas y vertiginosas. Nos devuelven a la pregunta por la significación de la experiencia y lo que implica hacer parte de un grupo que se piensa un asunto que atraviesa la existencia misma.

Una educación centrada en las artes que va más allá de las normativas y los discursos preescritos, que atraviesa la vida en tanto exige un replanteamiento constante de las relaciones de poder, de los saberes adquiridos y los que están por construir, de una lectura atenta y alerta de los contextos en los que cada quien la desarrolla. Ante la diferencia de contextos hay problemáticas comunes que tienden a homogenizarla, pero precisamente construir un aula desde la experiencia misma implica una resistencia y una producción del deseo (McLaren, 1994). Para que acontezca dicha experiencia, se recupera en primera instancia la del profesor.

La experiencia misma se configura como contenido, resultado y proceso. Más allá de tematizarla se trata de identificar situaciones en las que se hizo transferible y nos habló no solo de una autorreferencialidad, pues allí se agotaría su sentido, sino de lo que significó para una colectividad. Reducirla a contenido, resultado, proceso, significaría atentar contra su propia naturaleza que contiene a su vez la imposibilidad de definición.

Sin embargo, para que aconteciera dicha experiencia es necesario pasar por distintos ritos que exigen la confrontación y que ameritan seguir pensando juntos. Aquí se empieza a configurar una perspectiva de experiencia estética centrada en el goce de hacer *poiesis* y no en la estetización de los fenómenos que provee al arte y sus prácticas, una capacidad distinta para conocer que en general se opaca o desdibuja dentro de las instituciones en las que se realiza la educación.

Este conocimiento moviente que se da en la acción centra la atención en su proceso y en las tensiones que allí emergen, en tanto pueden remitir a fórmulas preestablecidas como a otros aspectos de los que no nos percatamos.

EN DIÁLOGO CON LA EXPERIENCIA: ACEPCIONES Y RESIGNIFICACIONES

Una actividad se diferencia de una experiencia porque esta última retorna al sujeto de un modo distinto, intensificada (Jauss, 2002), en razón de lo cual no toda actividad que se genere en la escuela adquiere la cualidad de experiencia (Dewey, 2004). A estas distinciones entre actividad y experiencia se une una

tensión adicional en relación con el arte, o el lugar que hegemónicamente ha ocupado. Si uno de los fines de la educación, como señala Dewey (2004), es generar experiencias que hagan mejores seres humanos, ¿esto acaso no entraría en contradicción con la transgresión de la cual se ha ufanado el arte?

No obstante, la dimensión estética se ha asociado de modo habitual al buen gusto y la contemplación,⁴⁷ aspecto que Jauss (2002) contradice y en el que claramente expresa que es estético el hecho mismo de generar experiencias.

Este trabajar con la experiencia que resulta —en términos amplios— estética, no se reduce solo a un objeto artístico. Tiene un correlato que se configura a partir de las distintas acciones que nosotros como profesores también realizamos, en donde se ponen en juego los saberes construidos y aquellos que solo acontecen en el encuentro con los estudiantes.

Por un lado, la experiencia es intensificación de ella misma. En el acto educativo, esta pasa por distintos momentos. En primera instancia, esta intensificación es un ejercicio por recuperar la propia voz y tomar conciencia de ello. Posterior a este reconocimiento, la experiencia toma forma artística en tanto medio y fin para dar cuenta de la reconstrucción en proceso y su presentación decantada. Este aspecto genera otro tipo de lectura e interpretación por parte de quienes participamos y observamos el proceso: profesores y estudiantes partícipes/involucrados. Surge un tercer estadio: la experiencia narrada que en medio de su relato y escucha deviene en experiencia/gesto para quienes hacemos parte de esta.

Es importante recuperar la experiencia estética para el profesorado en artes, en tanto productor, creador, consumidor y receptor, dado que al experienciarla en él será capaz de volver renovado a su propia práctica en el aula. Sin embargo, la recuperación de la dimensión artística de la labor docente es un asunto que reiteradamente se echa en falta al asumirse como docente que cada vez más se burocratiza bien sea en trámites administrativos o de gestión. La recuperación de esta dimensión tiene repercusiones entre colegas y estudiantes y los modos de relacionarse con el conocimiento que circula en el aula. Como profesores estamos convocados a ampliar nuestros repertorios para leer e interpretar las naturalezas de las imágenes que proponen los estudiantes respecto a

47. Shusterman (2002) se refiere con la segunda acepción junto a la de moral a la educación estética de Schiller, señalando además que se dejó olvidada la otra parte de lo estético. Tartakiewicz (2002) hace una reconstrucción también de este término.

sus realidades cercanas y construir teorías alrededor de nuestras prácticas. Con sus producciones, a su vez, nos generan imágenes o experiencias estéticas que nos alertan sobre aspectos de nuestra cotidianidad. En ese sentido la experiencia estética no se limita a actores y receptores, sino a unos agentes que dan cuenta de un campo de fuerzas dinámico, orgánico, vivo, que configura aquello que denominamos educación artística.

La naturaleza mutable de la experiencia nos hace un llamado de doble vía, por un lado, a la historia oficial de hecho inconclusa y, por otro, a los detalles que se encuentran en las narrativas personales que también producen conocimiento sobre este campo de saber.

Mi propósito no es “defender” la estética, sino contribuir a aclarar lo que esa palabra quiere decir, como régimen de funcionamiento del arte y como matriz discursiva, como forma de identificación de lo propio del arte y como redistribución de las formas de la experiencia sensible. (Rancière, 2012, p. 25)

En este punto se hace necesaria una resignificación de la experiencia desde perspectivas de la cultura visual que le apuestan por una renovación de la educación centrada en las artes. Se hace desde este lugar en tanto la cultura visual trabaja con imágenes, campo que también demanda una significación y una ampliación en cada contexto que se desenvuelva.

Es decir, las prácticas estéticas y artísticas intensifican la experiencia misma. En este caso la experiencia del profesor, la noción de arte se amplía a marcos de la cultura visual donde la producción cultural y el arte mismo van más allá del objeto. De igual manera, la práctica pedagógica⁴⁸ en su noción expandida, tal como lo menciona Dewey (2004), en tanto acción educativa entendida como experiencia, intensifica y resignifica la práctica artística y de manera recíproca afecta a la educación misma.

En este contexto, los giros culturales e icónicos expuestos por autores como Aguirre (2011), Hernández (2005, 2012a) y Moxey (2009) resultan pertinentes como una lectura para aquello que sucede en el aula en clave de producción de imágenes y creación de gestos. Estos son el giro icónico interpretativo, cultural y el lingüístico. En sus planteamientos, estos autores ponen en relación las pedagogías culturales en perspectiva crítica, los estudios de la cultura visual

48. Si bien hablamos de procesos educativos y pedagógicos, hablar utilizando el segundo término permite un espectro mucho más amplio que no solo se remite a la escuela.

revisados en perspectivas de la experiencia y el retorno a la significación de los objetos y la vida que hay en ellos.

Estas miradas se posicionan como correlatos que tensionan lo vivido dentro del aula y permiten una decantación de lo acontecido. A su vez cuestionan enunciados de la autonomía del arte, las representaciones hegemónicas que se siguen teniendo dentro de la institución educativa, el ejercicio por nombrar aquello que se hace y ponerlo en perspectiva histórica no única y maneras de generar imágenes que amplían la noción de visualidad. En términos de Deleuze (en Farina, 2005), esta visualidad puede ser óptica y háptica.

Precisamente, los modos de construir y vivir la visualidad en el aula convocan una configuración crítica y poética de las imágenes que consumimos y que hacen parte de nuestra cotidianidad. Estos modos de visualidad invitan a pensar cómo dentro del aula los cuerpos se hacen presentes, desde los movimientos, los silencios, las acciones, las palabras, y, en suma, todo aquello que pasa por el cuerpo que tiene una transformación y un proceso reflexivo en la acción y en la creación. Esa construcción de la visualidad desde los cuerpos posibilita entender el gesto como experiencia, donde las acciones, los pensamientos, las emociones y los sentimientos, tanto de profesores como docentes, se activan para reconstruir acciones pasadas y generar una transformación en las maneras de habitar la visualidad.

En la escuela la dimensión estética muchas veces se ve relegada a una noción de apreciación y la invitación aquí es a pasar a la acción a través de los distintos lenguajes y técnicas del arte, no solo para generar objetos sino también modos de relacionarse con ellos comprendiendo sus contextos de significación, sus materialidades y, por ende, los modos de construir realidad a partir de las maneras como cada uno de nosotros crea imágenes de una forma crítica y poética. La dicotomía profesor/estudiante espectador/creador se torna difusa y emerge/surge una revelación ante el otro desde su potencia (Rancière, 2005).

Esto se refiere al trabajo que se da entre los estudiantes, entre estudiantes y profesores, entre algunos colegas, donde el desafío es trabajar juntos, ¿y qué significa esto? La co-creación (Sömmer, 2005) aparece como esa posibilidad de hacer cosas juntos. Esta afirmación no es idealizada, no significa la superación del conflicto, de la incomunicación, de la diferencia, de la tensión. Significa convivir con ella, matizarla, otorgarle al otro su derecho de ser, de habitar la relación que

hemos construido más allá del gusto y el entendimiento de aquello que se plantea como reflexión artística de un problema de la cotidianidad de ser profesores.

ACTO PEDAGÓGICO COMO ACONTECIMIENTO

La relación pedagógica no es igualitaria, ni horizontal pero sí recíproca. Afecta y nos afecta. La relación tiene que ver no sólo con lo que sucede, sino con lo que nos sucede.

HERNÁNDEZ, 2011b

Mi dirección entonces es considerar una ética de la pedagogía a través de la cual los estudiantes y sus respectivas prácticas de aprendizaje puedan emerger en la existencia. Es una ética de lo desconocido, del devenir más que de las formas establecidas de ser.

ATKINSON, 2011, en ONSÈS, 2019

Tomo aquí, por tanto, la expresión «acontecimiento» en su sentido de asistir a una experiencia, esto es, de «hacer» una experiencia como algo que nos ocurre, que «se apodera de nosotros, que nos tumba y nos transforma». El acontecimiento es lo «grave», lo que tiene una cierta gravedad, aquello que da a pensar y rompe la continuidad del tiempo: un antes y un después. Obliga —llama— a la reflexión atenta. Los acontecimientos nos obligan a «hacer una experiencia» en el sentido de padecerla, de sufrirla, de ser alcanzado por algo que no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar. (...) El valor del aprender reside en el acontecer, en el hecho de ser un acontecimiento, algo que como tal nos extraña, pero que por lo mismo no nos confirma en lo que ya sabíamos. Y si todo aprender es el resultado del acontecer de una experiencia, el aprendizaje humano no es acumulación de lo adquirido a lo ya sabido. Aprender no es incrementar ni acumular. La experiencia que se «hace», a diferencia de la experiencia que se «tiene», no se resuelve en la mera repetición.

BÁRCENA, 2005

Entender la pedagogía como acontecimiento pasa por comprender que el proceso educativo atiende lógicas no preestablecidas donde se ponen en juego: las presencias, las incertidumbres, los azares y las construcciones de conocimiento no previstas, aquellas que se dan en medio del encuentro entre profesores, estudiantes, artistas y procesos de creación. Comprender lo pedagógico como acontecimiento implica tener una atención cuidada a los detalles, los gestos, los silencios, las palabras, las miradas y las distintas acciones en los escenarios educativos donde este tiene lugar. Lo inacabado, lo azaroso, la deriva y el arrojo a la experiencia de lo incierto convocan la transformación de los saberes imprevistos/no previstos de antemano (Bárcena, 2000, 2005; Onsès, 2019; Quiceno, 1997; Sossa, 2009).

Lo anterior se relaciona de una forma potente con los procesos de creación en donde lo indeterminado, lo intuitivo y la conciencia en el proceso son eje central para que la acción artística acontezca. Se establece así una conexión importante entre pedagogía y creación pues se afectan y transforman mutuamente en medio de las relaciones que se tejen en el aula.

La experiencia nos transforma en otro distinto al que éramos previo a sumergirnos en ella (Bárcena, 2005). Para que la práctica de uno mismo dé en el blanco constituido por ese uno mismo que se pretende alcanzar, resulta imprescindible el encuentro polifónico con el otro (Foucault, 1996), quien se torna indispensable en la práctica de uno mismo para que la forma que define esta práctica alcance en definitiva su objeto, es decir, el yo transformado.

Los educadores producimos representaciones de la realidad, discursos individuales y extremadamente personales sobre lo que nos rodea. Llevar a cabo un acto pedagógico, no es ni podrá ser nunca un acto pedagógico neutral; y, por lo tanto, es absurdo intentar comprenderlo como un proceso únicamente informativo. Si queremos convertir nuestra práctica en una práctica del siglo XXI, debemos reconocer el carácter representacional del acto pedagógico, debemos entender que aquello que decidimos dejar entrar en nuestras clases lo dejamos entrar porque lo tamizamos por el filtro de nuestra posición como docentes, de tal manera que lo seleccionamos, lo estructuramos y lo comunicamos de determinada manera, exactamente igual que lo que hace un escritor cuando decide el tema, la estructura y la forma de su novela. (Acaso, 2012, p. 49-50)

Cada formación se ha especializado en metodologías y didácticas propias para la construcción de conocimiento, sin embargo, independientemente del saber que se tenga es necesario contar con la capacidad de ampliar la frontera disciplinar para potenciar entre los estudiantes la construcción de subjetividades y la identificación de maneras propias de construcción de mundo con el fin de darle sentido a habitar en él.

La mirada radicaría en una revisión permanente por parte de nosotros como artistas/docentes sobre las metodologías que elaboramos, los modos particulares de practicar el arte, y las transformaciones que estos aspectos van teniendo en el transcurso del proceso educativo. Por tanto, entender el acto pedagógico como acontecimiento, es un desafío.

El énfasis en la apertura disciplinar, en este caso las artes, requiere tener en cuenta los saberes ya adquiridos. Es fundamental poner en juego las nociones previas que cada quien trae sobre la práctica artística y la manera como se han adquirido esos saberes. La dimensión experiencial en los procesos formativos cobra relevancia y proporciona un matiz singular en el que la experiencia otorga significado a las acciones que tienen lugar dentro y fuera de la escuela.

Por tanto, el lugar que ocupa la formación específica en artes es primordial, porque desde el conocimiento que se tiene de una disciplina se puede avanzar en diálogos y construcciones interdisciplinarias en los cuales el contexto cultural en donde se trabaja es determinante (Aguirre, 2011; Hernández, 2012a).

Se procura así una construcción de conocimientos integradores desde perspectivas estéticas que parten de un reconocimiento de prácticas cotidianas hasta experiencias artísticas que configuran gestos más elaborados (simbólicos, metafóricos) sobre perspectivas de un aspecto de la realidad circundante.

LO PEDAGÓGICO DESDE UNA PERSPECTIVA CULTURAL

Los modos de entender lo pedagógico no se reducen al ámbito escolar, sino que acogen las dinámicas del ámbito cultural. Esta distinción la precisa Fernando Hernández (2007) cuando menciona la pedagogía cultural, reseñada previamente por Steinberg y Kincheloe (2000) como aquella que,

tiene que ver con el papel que juegan las representaciones y las manifestaciones de la cultura popular con la que niños, niñas y jóvenes se relacionan fuera de la Escuela, y que tienen un importante papel en la constitución de sus subjetividades, [la pedagogía escolar entendida como] lo que se supone que la escuela enseña y los valores que pretende transmitir en su propuesta educativa. (p. 30)

Entender lo pedagógico como construcción permanente, en tanto interpelación de los propios prejuicios, se da cuando acontece el encuentro con el otro, entendido este como potencia para el desarrollo de las propias capacidades. La potencia de este encuentro pasa por enunciar los discursos naturalizados activando el desacuerdo, como estrategia para sobreponerse a los propios límites, a lo ya conocido.

De este modo, se propone lo pedagógico en relación con el arte, no desde modelos ya establecidos que interpretan, diseñan y ajustan estructuras a la vida,

pues esta se definiría de antemano; sino como una configuración desde la crítica poética al modelo existente. Lo que implica, por un lado, desmontar las coreografías preestablecidas para enseñar y aprender, y, por otro lado, reconocer que buena parte de los modelos propios ya están incorporados desde tradiciones en las cuales no hemos reparado lo suficiente.

En este punto, Hernández (2011c) sitúa la relación pedagógica como una conversación cultural, por cuanto esta: “sólo es posible cuando nos reconocemos, desde nuestras diferentes posiciones, en una trama de afectos, presencias, vínculos y contradicciones que nos involucra e invita a ser agentes de nuestra propia búsqueda de sentido” (p. 3).

Desde aquí se vislumbran pedagogías deseantes que dialogan, ponen en riesgo y cuestionan la existencia de quien las asume, no como ruta única sino como camino posible para otorgar sentido a aquello que se hace, para reconocer que el paso por este mundo es susceptible de configurarse en acontecimiento, para reconocer que hay saberes y no-saberes que están incorporados, pero que requieren develarse y ponerse en juego con otros que tienen la misma voluntad.

En palabras de Meirieu (1998):

La pedagogía es praxis. Es decir: ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto. No debe resignarse jamás en el ámbito de las condiciones, pero no por eso ha de dejar de aplicarse obstinadamente al de las causas. No puede caer en el fatalismo sin negarse a sí misma, ni puede ser manipuladora sin abandonar la vocación que le es propia. Es acción precaria y difícil, es acción obstinada y tenaz, pero desconfía, por encima de todo, de la prisa en terminar. (p. 140)

El carácter pedagógico entendido no como ciencia sino como praxis, como reflexión de la acción o un accionar reflexivo, no está distante de lo que se evidencia en algunos procesos educativos en artes, que considerados como espacios vitales en los que se pone en juego la experiencia, permiten comprender lo pedagógico como una actitud construida y no como resultado de poner en acción estructuras preestablecidas. Aquí es posible dialogar con María Acaso y Elizabeth Ellsworth (2011):

La experiencia no tiene cuerpos inertes, sino cuerpos que viven: “Estar viva y habitar el cuerpo es estar continuamente y radicalmente en relación con el

mundo, con los otros y con lo que hacemos de ello”. Por eso “necesitamos conceptos y lenguajes que nos muestren sin congelarse o colapsarse, lo fluido, lo continuo, lo dinámico, lo múltiple, lo incierto”. (p. 118)

Del mismo modo, lo pedagógico construido como relación incide también en las posibilidades de emancipación. Para que esta acontezca, McLaren (1994) señala lo siguiente:

opera echando raíces en la imaginación de los oprimidos, hablando directamente a sus experiencias. La subjetividad individual se encuentra constantemente atravesada por la contradicción; su localización en el campo cultural es siempre relacional, en la medida en que los sujetos ingresan a la lucha por la subjetividad desde niveles distintos, históricamente determinados, de dotes materiales, culturales y sociales. (p. 39)

La noción de subjetividad se resignifica pues no es solo una cualidad íntima, sino que se construye de modo social en el encuentro con el otro, y en el que los procesos de emancipación no son únicamente hacia otros, sino que empiezan por uno mismo. En diálogo con lo anterior, se contemplan varias dimensiones que dialogan con la experiencia en perspectiva de acontecimiento. La primera de ellas es “aquello que me pasa” que pone en el centro el qué de la experiencia. La segunda se relaciona con el quien de la experiencia, se pone el énfasis en el me, “aquello que me pasa”; la reflexividad en este estadio es fundamental; y la tercera alude al movimiento mismo de la experiencia, el foco se pone en el suceder, en el pasar “aquello que me pasa” (Larrosa y Skliar, 2011).

LO PEDAGÓGICO COMO RELACIÓN

Lo pedagógico lo asumimos desde el encuentro y las maneras como construimos con el otro. En las conversaciones, lo pedagógico como relación pone en juego la disciplina artística, la condición humana, las maneras de repetir, olvidar, castigar, estimular y activar situaciones en las que nos vemos distintos, pero también en las que reconocemos aquello que repetimos, en las que hacemos conciencia de aquello que aprendemos juntos y en donde caemos en cuenta de nuestras vulnerabilidades. De lo anterior nos percatamos en la acción con el otro que nos posibilita reconocernos e interactuar en colectivo.

Una anotación que atraviesa la comprensión de lo pedagógico son las maneras como construimos las relaciones con los estudiantes, muchas veces

teniendo como punto de partida el miedo, la complicidad, el humor, las necesidades vitales y disciplinares y las relaciones con los colegas. Las construcciones aquí generadas se dan desde la paridad, el diálogo con el otro, la soledad, el silencio, las jerarquías y las relaciones de poder.

Las dimensiones de las relaciones humanas que constituyen lo pedagógico superan la producción misma de la obra, y este es un asunto que desborda los modelos preestablecidos en la enseñanza de las artes. La configuración de lo pedagógico pasa por el reconocimiento de las estructuras que cohabitan en nosotros, lo cual se traduce en desafío pedagógico en tanto voluntad por resignificar la relación con los otros.

Estas relaciones también se dan desde la contaminación, un querer hacer, atrapar, confrontar, desde el cuidado, la confianza, el dolor; la relación está mediada por el estudiante y su práctica artística como problema pedagógico, entre el deseo de ser artista o profesor y las realidades y condiciones que implican uno u otro rol, incluso las fricciones presentes cuando se asume la doble militancia de artista profesor.

LO PEDAGÓGICO DESDE UN NO SABER

Nos configuramos como profesores aprendiendo a serlo. La condición de vulnerabilidad se evidencia y el hecho de no saber lo que se enseña, a nivel de contenidos, es un impulso para —desde lo intuitivo— elaborar programas, tener como anclaje el sentido común y generar estrategias de autoformación que con el tiempo se van transformando.

Aceptar que no se sabe, dentro del rol del profesor, implica un desafío importante en la medida que cambia la existencia misma del docente y esto, al hacerse con conciencia, amplía el universo de las relaciones con los estudiantes. Este no saber con el tiempo se va consolidando como experiencia y aquí una interpelación ¿de qué manera el hecho de no saber se mantiene vivo para que el deseo por un aprendizaje individual y colectivo se haga presente?

Partir de no saber conlleva también enfrentarse con desempeños técnicos disciplinares específicos en las artes que luego se traducen, aunque con la mejor voluntad, en procesos de sensibilización hacia ellas. No obstante, después esto se reduce a una transmisión débil de los principios básicos de cada lenguaje artístico desvirtuando su potencia social y creadora. En ese sentido, varias de las afirma-

ciones aquí recogidas instalan preguntas por los lenguajes que denotan posicionamientos con respecto a lo que se entiende por arte.

No saber implica, de todos modos, enfrentarse a las zonas grises del conocimiento por parte de estudiantes y profesores para que el lugar de lo inesperado acontezca y construyamos conjuntamente algo inédito (Atkinson, 2011, 2015; Hernández, Sancho y Fendler, 2015). Esto pasa por reconocer aquello que se sabe, para que puesto en relación con otros genere un desplazamiento, un desplazamiento en el saber y juntos aventurarnos a ampliar y explorar los mundos que aún no han sido descubiertos. El arrojo y riesgo del profesor se ponen en juego desafiándolo de manera constante para no caer en la repetición de formar como se fue formado, o aplicar metodologías y modelos pedagógicos que no tienen que ver con contextos y realidades locales.

COMPRESIONES DE LO PEDAGÓGICO

En concordancia con lo descrito anteriormente y en diálogo con marcos más amplios, lo pedagógico involucra conversaciones culturales (Gutiérrez, 2006; Hernández, 2011c) entre quienes participamos de los distintos encuentros de la acción pedagógica. Allí tomamos parte, nos posicionamos y generamos alternativas con relación a nuestro ejercicio docente. Esta conversación cultural pasa también por trascender y transgredir la frontera de la escuela y la academia. Este lugar dentro/fuera, muchas veces sesga y genera unos modos de hacer respaldados y legitimados en tradiciones académicas o lugares comunes que se distancian de las problemáticas y contextos actuales. En este intercambio se ponen en juego los acervos culturales de los sujetos que se involucran a través de acciones, palabras, cuerpos y miradas que articulan la educación a la vida misma.

La dimensión relacional del acto pedagógico pasa por varios estadios. Contempla las relaciones con los colegas, con los estudiantes, con unos tiempos, espacios y contextos específicos. Tienen un lugar importante los vínculos afectivos tejidos en el tiempo, la restitución de las relaciones humanas a partir de la complicidad y lo que ella conlleva. Por otro lado, las relaciones con los estudiantes se elaboran a partir de instalar preguntas y problemas para generar paridad y espacios conjuntos de aprendizaje, así como desde exigencias cuidadas y de los desplazamientos mutuos tanto del profesor como del estudiante como manera de establecer estas conexiones.

Un elemento importante en la conformación de estas relaciones es el relato sobre la vulnerabilidad (Sancho y Hernández, 2014), entendida como los miedos, que a buena parte de nosotros nos conformaron en algún momento, y que hacen parte de nuestra configuración como docentes. Esto significa a su vez reconocerse frágil en medio del proceso de creación y configuración docente. Incluso el miedo de los estudiantes activa acciones de cuidado en el aula. En estas acciones, el afecto, el respeto y la atención por el otro convocan una transformación de la vulnerabilidad en cuidado.

Lo anterior desemboca en un conocimiento relacional (Lopes, Hernández, Sancho y Rivas, 2013), en donde se prioriza cuidar las relaciones entre los sujetos sobre los saberes disciplinares del arte. No obstante, estos reclaman una especificidad al campo del que hacen parte.

Otra comprensión posible de lo pedagógico adquiere una perspectiva institucional. Si bien es cierto que el ejercicio docente se lleva a cabo en ámbitos institucionales —la universidad, el colegio— que prescriben un deber ser, persiste un espíritu entre el cuerpo del profesorado por una tercera, por romper el sistema, por elaborar otros modos de hacer y generar prácticas instituyentes (Raunig, 2007) que cuestionan el sistema desde dentro de sí mismo y permanecer en él.

Esta conexión con la institucionalidad de la que hacemos parte no se da desde la sumisión, sino desde la capacidad que tiene cada uno de nosotros de generar dichas prácticas instituyentes, entendidas como la posibilidad de gestar desde la acción misma otros modos de relacionarse con la institucionalidad de la que hacemos parte. Por tanto, lo institucional, deja de ser solo lo dado y establecido, y pasa a ser nombrado como práctica instituyente cuando alguien agencia esta transformación desde una esfera micro que inevitablemente tendrá su resonancia en esferas más amplias.

Esto deriva luego en posicionamientos éticos, estéticos y políticos que se ponen en juego en las aulas de clase, entre estudiantes, profesores y colegas. La capacidad de agencia en el aula es una de las posibles materializaciones de los gestos que han ocurrido allí. Así, el lugar del no saber o la pedagogía de lo desconocido que acontece en el momento mismo del encuentro pedagógico adquiere relevancia (Atkinson, 2011, 2015; Hernández y Sancho, 2015).

Lo pedagógico, entendido como relación y construcción social y cultural, va más allá de los modelos pedagógicos preexistentes. Esto no significa que se obvian las construcciones sociohistóricas que de ellos existen, sino que a partir de un reconocimiento de los modelos y tradiciones que habitan entre nosotros se puede renovar su mirada y ejercer nuestras prácticas expandidas.

PERSPECTIVAS DISCIPLINARES BLANDAS: UNA MIRADA DESDE LAS ARTES

Una cuarta articulación propone un énfasis disciplinar en las artes para tejer desde allí las reflexiones alrededor de la experiencia, la acción pedagógica y el gesto, reconociendo en ellas una apertura que convoca el pensamiento blando que va más allá del hacer técnico con el cual se les asocia por lo general, y que sitúan asuntos relevantes entre la acción pedagógica y una dimensión de investigación/creación que se activa desde las artes y se hace presente en medio de este accionar, de lo que sucede en el aula.

Para mí el objetivo es comprender cómo la educación artística o mediación artística, no se crea desde procesos miméticos o reiterativos, y nunca es neutra. Nunca puede pretender tener la verdad, sino que es un proceso de diferenciación, de traducción permanente... estamos hablando de tres niveles de traducción: desde la persona, desde el exterior hacia adentro [de la institución por la que circula la obra] y desde la misma exposición [o ámbito artístico por donde circulan las obras: teatro, sala de conciertos, entre otros]. (Mörsch y Sturm, 2006, p. 173)

Ser mediador implica, entonces, reconocer las lógicas de transmisión e intercambio de las que se participa como sujeto, productor, consumidor o cocreador (Sommer, 2005), para tomar posición y generar aproximaciones críticas del medio al que se pertenece; para reconocer el valor y la historia de las estructuras de las que se hace parte, reinventarlas y generar en otros perspectivas distintas y sensibles de la cotidianidad. Estas apreciaciones configurarían voces polifónicas y mediadores multidimensionales que logren captar fenómenos a través de las experiencias que agencian en sus contextos de acción, en aras de su transformación y reconocimiento.

Las revisiones sobre la propia formación inciden en el carácter actitudinal y relacional que se configura como educador. La comprensión del currículo como práctica deconstructiva se activa, como un hipertexto que posibilita múl-

tiples lecturas, apropiaciones y significaciones. Un currículo relacionado con la vida cultural en el que aparece un tejido intertextual que tiene dinámicas propias (Harvey, 1989, citado por Efland, Stuhr y Freedman, 2003), muchas de ellas no previstas de antemano y evidentes en el momento mismo en que se realizan.

LECTURAS SOBRE EL GIRO PEDAGÓGICO

Increasingly, it seems to me that the "turn" we are talking about must result not only in new formats, but also in another way of recognizing when and why something important is being said.

ROGOFF, 2008

Las prácticas artísticas contemporáneas exigen diálogos interdisciplinarios que en ocasiones acontecen por contagio, y hacen señalamientos de algún asunto específico. Cada vez más el campo artístico reclama fisuras, entradas y salidas. El arte entendido como práctica social (Helguera y Hoff, 2011) no reivindica su labor transformativa, sino que la pone en cuestión. Estos posicionamientos surgen del arte, de una concepción de la visualidad, la sonoridad y la corporalidad que están en permanente construcción colectiva. Si bien lo colaborativo aboga por una colectividad, esta no es uniforme. Allí, afinar la mirada sobre las singularidades y diferencias que la conforman es un desafío cuando se lidera; si bien el mismo grupo se autorregula, esto lleva un tiempo para asumirse como colectivo. Colectividades que transitan entre la provocación y la imposición. Lo colaborativo aboga no por las instituciones, sino por las prácticas instituyentes que cada sujeto asume al sentirse como tal al habitar de manera singular su propio proceso en lo colectivo. Muchas de estas prácticas transitan entre distintos ámbitos y los gestos se reiteran o potencian en los contextos donde se apropian.

Lo colaborativo, carente de miradas críticas, se idealiza y transita bordes complejos. Con facilidad se obvian las relaciones de poder que fluctúan en los procesos adelantados y la colaboración se convierte, en ocasiones, en una imposición donde se privilegian ciertas prácticas y discursos. Lo colaborativo muchas veces se despoja de su propia potencia en tanto no se asume el compromiso de ampliar en el otro y en uno mismo la esfera de lo ya conocido. Nos encontramos precisamente para llegar a parajes inesperados.

El giro pedagógico que proviene de la institucionalidad artística como un modo otro de transformar prácticas educativas, desde las dinámicas propias del

campo del arte, aboga por el trabajo colaborativo entre artistas, formadores y la comunidad amplia. Aquí no desaparecen las relaciones de poder, estas mutan y transitan entre quienes hacen parte del proceso y reconocerlas implica dimensionar la colaboración. En las prácticas colaborativas entre colegas, los sujetos reconocen sus voces particulares, así como los lugares de consensos, disensos y diferencias.

La participación en estas comunidades políticas es esencial. Somos transformadores de nuestras propias realidades. Nos construimos desde narrativas y representaciones culturales diversas, producto de fuerzas provenientes de nuestras experiencias vitales que requieren ser reconocidas entre nosotros. En palabras de Rancière (2005):

La comunidad política es una comunidad disensual. El disenso no es en principio el conflicto entre los intereses o las aspiraciones de diferentes grupos. Es, en sentido estricto, una diferencia en lo sensible, un desacuerdo sobre los datos mismos de la situación, sobre los objetos y sujetos incluidos en la comunidad y sobre los modos de su inclusión. (p. 51)

Las perspectivas que aportan las prácticas artísticas a las prácticas educativas posibilitan resignificar la idea de disenso, como lo plantea Rancière, que otorga otro sentido al acto educativo y al estar en comunidad. En consecuencia, el disenso como gesto es relevante para que el acto pedagógico acontezca.

SOBRE LOS SABERES DE LAS ARTES

Lo vinculante desde el arte desborda lo disciplinar, la experiencia artística se genera como provocación para volver a escuchar lo ya escuchado, ver lo ya visto, habitar lo ya habitado desde las potencias de las artes y los gestos que se materializan/son posibles de materializarse desde este campo de conocimiento. De esa manera, se amplía lo ya conocido para llegar a lugares insospechados y se generan acciones en las que los sujetos implicados se reconocen como distintos. Esa travesía por lo insospechado se hace juntos, en ella se ponen en juego los saberes arraigados culturalmente, los cuales invitan a movilizarse para que acontezca un diálogo en el que escucha y habla se transforman de manera permanente.

Así mismo, se tiene como centro de las prácticas artísticas y educativas el cuerpo. Se parte de su reconocimiento y conciencia hasta llegar a elaboraciones más depuradas donde sus gestos desbordan la cotidianidad y la condición de extrañeza se torna sustancial. El arte potencia el extrañamiento ante lo cotidiano,

y la relación con lo desconocido se torna aventura para el descubrimiento, el goce, la invención y el conocimiento. Narrarnos desde el cuerpo implica hacer conciencia de él, de sus capacidades y sus límites, de los cambios a medida que crecemos, de los sentimientos que lo invaden y de las sensaciones que captamos a través de los sentidos. Estos nos permiten tener conciencia del mundo en que vivimos y de las transformaciones que podemos hacer en él.

La experiencia que atraviesa el cuerpo es fundamental en la construcción de subjetividades y es desde allí que otorgamos sentido al lugar que habitamos. En ese sentido, entender el cuerpo como materia de exploración con el entorno que nos rodea, como estrategia de aproximación a las distintas manifestaciones artísticas y culturales que están arraigadas en el tiempo y que a su vez se dispone a lo nuevo, al riesgo, a la deriva, dejándose seducir por lo inesperado manteniendo presente un cuidado que le es propio, deriva en una comprensión de este como territorio epistémico (Ambrosi, 2020; Deleuze y Guattari, 2004; Pacheco, 2004).

En esa dirección se propone también un diálogo con Cynthia Farina (2005, 2006). A partir de dos aportes centrales. El primero de ellos referido a la percepción, y el segundo enfocado a la relación del cuerpo con los objetos.

La percepción constituye los modos de ver, escuchar y tocar a lo que nos afecta sensitiva e intelectualmente, y de producir conocimiento con ello. De ahí que la acción cotidiana de percibir está ligada a una “política de las percepciones”, a un uso de las percepciones que se emplea en las relaciones que la constituyen y dan sentido. (Farina, 2006, p. 9)

En relación con las prácticas artísticas actuales, y reconociendo sus dinámicas en el campo artístico y cultural, se puede afirmar que han desbordado sus límites hasta el punto de que un ser creador es un ser pensante de sí mismo y de las acciones que realiza en contextos específicos. De esta manera, las prácticas artísticas provienen tanto de la tradición de sus disciplinas y sus múltiples transformaciones, como de un alto componente reflexivo en torno a su función social como integradoras de comunidad.

No obstante, el debate de la formación disciplinar en el campo de las artes y la cultura continúa siendo objeto de discusión en relación con las acciones propuestas que entrecruzan artes y educación. Hay posiciones que defienden el trabajo disciplinar en tanto detección de talentos (concepción que se mantiene vigente) y otras que argumentan trabajar desde aspectos integradores que se

hacen presentes en las distintas disciplinas, como lo son: el cuerpo, la escucha, el movimiento, la mirada, por señalar algunos de ellos y que en concepto de quien escribe este texto, los consideraría más pertinentes a la hora de realizar procesos artísticos y pedagógicos.

La afirmación anterior no desconoce el valor de la formación específica, es más, le da a esta un lugar primordial dado que el conocimiento que se tiene de una disciplina invita a diálogos y construcciones interdisciplinarias en los que el contexto en donde se trabaja es determinante. En esa dirección, la resignificación de la cotidianidad en los escenarios en los que se adelantan acciones educativas (familiar, escolar, cultural) implicaría reparar en los elementos y signos que están presentes en los procesos de intercambio de experiencias, de diálogo de saberes y de enseñanza-aprendizaje que pasan inadvertidos.

Comprender los procesos educativos desde una dimensión investigativa implica un desafío: verlos como posibilidad de indagación sobre los fenómenos percibidos y las experiencias cotidianas. Lo que sucede en el aula como ámbito de indagación, el acontecer entre nosotros que se encarna en proyectos vitales y que recupera la dimensión humana del conocimiento, no disocia teoría y práctica; el conocimiento se encarna, se torna experiencia.

LOS SUJETOS DE UNA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

Pensar en la paradoja, en lo no resuelto de una relación pedagógica. Ubicar a estudiante y profesor no cara a cara, como en un juego de espejos infinito y enfrentado, sino uno junto al otro. Pensar la cultura como acción o en acción y pensarla sin que sea una continuidad, ni una repetición, sino como algo que nos sorprende o que la sorpresa de la no repetición te lleva a plantear algo de un modo que antes no habías imaginado... En la enseñanza esto significa enseñar sin dirigir, sin premiar; aceptar lo inevitable, pensar en textos parciales, permitir mundos plurales. Esto representa que tú, como docente, también puedas permitirte interrogarte sobre lo que has aprendido, a retar lo que se considera por conocimiento en un momento dado o lo que se considera datos como algo dado (Bal, 2010). Por consiguiente, la docencia también tiene un poder deconstructivo, pues lo no resuelto sugiere que la posibilidad es interminable.

ACASO y ELLSWORTH, 2011

Las líneas anteriores invitan a reflexionar acerca del sentido de la educación artística entre sujetos que están configurados desde múltiples perspectivas en quienes los imaginarios en torno al arte y la cultura continúan vigentes.

Aquí no solo hay una mediación que pasa por los contenidos curriculares, o por las técnicas de investigación adquiridas, o por la apropiación de estrategias de producción y creación artística asociadas a las lógicas y dinámicas del arte contemporáneo, tampoco se reduce a las técnicas tradicionales asumidas en los distintos semestres. Este reconocimiento de con quiénes establecemos vínculos en el aula es vital para las acciones recíprocas que tienen lugar en la acción pedagógica.

La bisagra que propone el docente posibilita aperturas, modifica estructuras, transforma prácticas, desarrolla estrategias y plataformas para que la relación con el aprendizaje se haga presente de maneras que no estuviesen previstas con antelación. Es allí en esta condición indeterminada en la que el riesgo y la atención en la acción misma dentro del aula o cualquier espacio formativo toma fuerza y adquiere significación para estudiantes y profesores. Así, entre esta indeterminación, la mediación se torna fundamental para reconocer rutinas, sentidos, estrategias y modos conjuntos de hacer.

Si el saber del profesor no se transforma en la interacción con otros, difícilmente potenciará miradas de autorreconocimiento sobre el saber que se posee y las limitantes inherentes al mismo. Esto plantea un desafío a la hora de proponer encuentros dialógicos que provoquen la construcción de realidades insospechadas.

TRABAJO CON IMÁGENES

En relación con los planteamientos compartidos antes, un lugar estratégico se configura a partir del trabajo con imágenes y las narrativas que se construyen con ellas. Se propone así una identificación a partir de diferentes usos, funciones y sentidos que transitan en el aula y en los sujetos que participan del proceso pedagógico.

Primero, como registros y memorias de lo sucedido. Segundo, imágenes que hacen parte del proceso pedagógico y tercero, imágenes que visualizan aspectos pedagógicos que de otra manera no es posible. Esta identificación dialoga con modos de narrar y documentar la acción pedagógica planteados por Hernández (2012b) en los que los detalles, lo imprevisto y lo que emerge se vuelve foco de atención.

El cambio de mirada en la configuración de las imágenes, su lectura, e interpretación, sus grados de significación y su proceso de creación generan preguntas referidas no solo a lo que dicen por sí mismas, sino que a la vez cuestionan las representaciones que allí se ponen en juego, enfocando preguntas orientadas a los cómo de la imagen. Desde esta perspectiva, la idea de la imagen como desencadenante, que se configura como dispositivo para dar cuenta de realidades cotidianas, elaborar relatos y asociaciones contribuye a la resignificación de las historias y relatos que se conforman a partir de ellas.

A este respecto, el análisis que propone Pink (2001) resulta sugerente, parte de revisar los contextos de producción y los contenidos de las imágenes, entendidos como las presentaciones que ellas engloban. Este análisis escapa a miradas totalizantes y da paso a interpretaciones más contextuales y subjetivas que ponen en relación miradas de quien observa y de quien es observado (Crary, 2008; Didi-Huberman, 2017; Haraway, 2005).

De este modo, se genera un relato que se construye entre varios: quienes participan de la experiencia, quien mira y toma el registro, y quienes luego observan lo registrado para hablar de ello en un contexto específico. En esa medida, el análisis del contenido visual, en palabras de Pink (2001), “would not be an objective analysis of truthful visual record, but one (academic) gaze interpreting a subjective (even collaborative) visual narrative” (p. 99).

La selección de imágenes con las que finalmente se decide trabajar y que implican una relación corporal intentan mantener viva la siguiente pregunta: “¿qué nos revela una fotografía que de otra manera parecería imperceptible?” (Wells, 2003, citado por Hernández, 2008, p. 101).

Las lecturas y análisis de las imágenes reposan como miradas contextuales y reflexivas en relación con su elaboración y recolección, dando importancia a la materialidad de la imagen, tal como lo afirma Banks (2010): “La atención prestada a la materialidad de la imagen visual y a la materialidad de su contexto puede servir para iluminar la textura distintiva de las relaciones sociales en las que realiza su trabajo” (p. 77). Sus soportes y calidades artísticas, por tanto, también son importantes, pero no fundamentales. Aquí forma y contenido se ponen en relación y no se analizan de manera separada.

El contenido de las imágenes se asocia no solo a lo que ve y percibe, sino al lugar que ocupan dentro de la acción pedagógica, de una investigación o una

creación, pues dan cuenta de asuntos relevantes que sucedieron en medio estos procesos. Por tanto, su elaboración y reconocimiento develan gestualidades inadvertidas.

LOS CONTEXTOS Y MATERIALIDADES DE LAS IMÁGENES

Dicho lo anterior, el trabajo con imágenes, más allá de la creación en sí misma, empieza a configurarse en método de investigación. Entenderlas como desencadenantes posibilita ampliar su historia social y proporciona elementos contextuales de la creación/investigación presentes en el aula que no serían perceptibles de otra manera.

Dentro del ejercicio por asumir la imagen como método de investigación, surgen con fuerza tres nociones: imagen como desencadenante, *photoelicitation* y narrativa visual.

De esta forma, una propuesta de investigación con y sobre imágenes ayuda a contextualizar los efectos de la mirada, y mediante prácticas críticas (anticolonizadoras), explora las experiencias (efectos, relaciones) en torno a cómo lo que miramos nos conforma, nos hace ser lo que otros quieren que seamos, y poder elaborar respuestas no reproductivas frente al efecto de esas miradas (Hernández, 2012c).

En la configuración de la mirada se establecen relaciones y tensiones entre el ver y el mirar (Abril, 2007; Rose, 2001). En diálogo con Rose, lo visual es lo meramente perceptivo y la mirada evidencia a quien observa. Por consiguiente, los procesos de subjetivación en relación con lo que se mira son explícitos. En este punto, la imagen da cuenta de modos de presentar y representar imaginarios de modo colectivo.

En este recorrido sobre las imágenes como método visual se cuentan importantes recopilaciones (Marín, 2005; Roldán y Marín, 2012). En ellas se hace un recuento de las distintas perspectivas de metodologías artísticas de investigación, entre las que se encuentran: *Art for scholarship's sake* definida por Melisa Cahnmann-Taylor; *A/R/Tography* trabajada entre otros por Rita Irwin, Stephanie Springgay, Carl Leggo y Peter Gouzouasis; *Arts-based educational research* representada por Tom Barone, Elliot Eisner, Richard Siegesmund y Melisa Cahnmann-Taylor; *Arts-based visual research* trabajada por Richard Siegesmund y Melisa

Cahnmann-Taylor; *Arts-based research* sustentada entre otros por Shaun McNiff y Susan Finley; *Arts-informed research* presentada por Ardra Cole y Gary Knowles; y la investigación educativa basada en las artes visuales en la que a partir de procedimientos de las artes visuales se problematizan e investigan temas educativos, entre quienes se encuentran Javier Abad, Ricardo Marín y Joaquín Roldán (Roldán y Marín, 2012). La gran diferencia que señalan los autores en esta última, es que calidad artística sí es inherente en unos procesos y no en otros.

Dentro de esta perspectiva (IBA), también se encuentran desarrollos particulares elaborados por Fernando Hernández (2008), quien realiza una revisión cuidadosa de las apuestas de investigación basada en las artes. Los avances y dilemas de esta perspectiva se presentan en las Conferencias de investigación basada en las artes y de investigación artística *Arts-based research and artistic research*.⁴⁹ Roldán y Marín (2012) establecen dos usos de las imágenes fotográficas. Uno es el uso extrínseco, en el que se privilegia el registro y las características formales que recoge la foto, teniendo como centro objetos y personas representados sin tener en cuenta el lenguaje fotográfico como tal. El otro uso es intrínseco “cuando las imágenes fotográficas se consideran constructos inteligentes y no solo procedimientos mecánicos de representación” (Roldán y Marín, 2012, p. 42).

En procesos de creación e investigación, resulta interesante potenciar la visualidad de la imagen en sí misma, donde forma y contenido no se disocian, sino que configuran otros modos de dar cuenta de la realidad y de construir conocimiento desde la visualidad.

Por otro lado, la noción de *photo-elicitation* (Grady, 2008; Harper, 2002; Knoblauch et al., 2008; Van Leeuwen y Jewitt, 2014) surge como la posibilidad de conversar entre imágenes y colaboradores para evocar recuerdos, afectos alrededor de ellas y generar una lectura conjunta de las imágenes a partir de momentos y espacios vividos. Estos aspectos son importantes para las narrativas visuales que posteriormente se elaboran y materializan las gestualidades presentes en el acto pedagógico.

As with the larger analysis process, photo elicitation best begins with openended viewing, first allowing the informants to say whatever they wish.

49. Aquí las memorias de la Primera y Segunda Conferencia: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/45264>; <http://art2investigacion-en.weebly.com/>; <http://hdl.handle.net/10481/34212>; <http://hdl.handle.net/10481/34213>; <http://hdl.handle.net/10481/34214>; <http://hdl.handle.net/10481/34215>

This approach is more likely to produce unforeseen information and commentary. If you immediately start with very specific questions, the informant is likely to get the message that those are the only topics you want information on and restrict their subsequent commentary to those points or other details that you bring up. (Collier, 2014, p. 52)

Del mismo modo la dimensión espacial, temporal y corporal, así como las relaciones que se dan al conversar, configuran estrategias para la construcción de narrativas visuales (Bach, 2007), en donde es posible ampliar posibilidades en la construcción del relato creador e investigador y establecer relaciones entre los que participamos en ella. Así, se potencian múltiples perspectivas sobre un mismo objeto de indagación, otorgando a su vez importancia a los sentimientos y emociones que estos contienen (Harper, 2003).

El trabajo con imágenes redimensionado como una práctica social es atento a las realidades en las que estas se producen, a sus contextos de circulación y a las prácticas formativas que se derivan de ellas. También resignifican el rol y la práctica del artista como investigador donde es necesario explicitar la toma de decisiones para tener lectura de pares que posibiliten su legitimación (Lacy, 1996; Sullivan, 2010; Wesseling, 2011).

Las estrategias compartidas permiten materializar aquello que acontece en el aula de formas inacabadas, imprevistas y silenciadas en donde lo que se potencia desde las artes, es la materialización del gesto, atrapar lo inefable que da cuenta de lo que sucede en la acción educativa.

Comprender la producción y creación de imágenes en su sentido amplio dentro del escenario educativo, cuya producción y creación está atravesada por el cuerpo, las narrativas, los relatos, los conceptos y las experiencias de quienes participan de este proceso educativo, hace parte de una generación de conocimiento que pasa desapercibido y que las artes lo que hacen es poner de presente la gestualidad que de ellos emana.

Por ello la invitación a una apertura de fronteras blandas del conocimiento, que se proponen en este capítulo, posibilitarían presentar de una manera concreta eso que llamamos gesto; y desde este lugar convocar a su vez el proceso educativo en perspectiva de creación/investigación, para comprender que se investiga desde la práctica misma, desde el *sensorium* que está presente en las artes como aporte para revisar cuidadosamente las gestualidades que acontecen

en el aula y, de este modo, activar de manera crítica y poética los materiales que de allí surgen.

CONCLUSIONES

Hacia modos otros de conocer: lo gestual y/o el gesto en artes se entiende como aquella traza, impronta o elemento que trasciende la dicotomía entre forma y contenido, evidencia la intencionalidad del artista en su proceso de creación donde la materia para la creación o las materias que allí se trabajan (espacio/tiempo/imagen/movimiento/mirada/cuerpo) activan otras maneras de crear y se reitera la necesidad de trascender la representación. Por ello, es muy valioso encontrar relaciones entre lo que implica el gesto en el acto de creación y el gesto en la educación que dialoga con apuestas liminales que cuestionan las perspectivas de la representación en el aula (McLaren, 1994, 1995).

Es desde este lugar que se plantean unas miradas que recogen la noción de experiencia entendida como acción que está atenta a lo que emerge del aula y que por ello deviene en acontecimiento, para poder comprender esa relación entre experiencia y gesto que se da en la creación artística y en la pedagogía. De este modo, resulta relevante la articulación con pedagogías de la presencia y las artes desde perspectivas disciplinares amplias que aportan elementos para comprender otros modos de conocer y estar atentos a la materialidad del gesto.

Lo anterior plantea revisiones en torno a lo que implica el lugar de las artes que atraviesa los cuerpos sin disociarlos de la razón y la emoción al disponerlos de manera simultánea en procesos creativos y educativos. Se entiende el gesto pedagógico como la potencia que acompaña la acción de manera simultánea al hacer/crear presente en el acto pedagógico. En ese sentido, es muy importante reconocer esos otros modos de saber que activan los vínculos existentes entre el arte y la educación y que se comparten a continuación:

En primera instancia, mencionar que las relaciones con el conocimiento no son solo de un único orden y que desde allí la gestualidad resulta relevante. Por tanto, la apuesta es hacia un conocimiento relacional que reconoce aquello que nos sucede en medio de la relación pedagógica, en donde distintas fuerzas, diferentes niveles de autoridad y diversos modos de comprender el conocimiento se traducen en conversaciones culturales donde las experiencias tanto de estu-

diantes como profesores se sitúan en reciprocidad, así como los saberes y contextos que circulan en medio.

Por otro lado, identificar las potencias del conocimiento situado, donde hay una reivindicación de miradas parciales y renuncias a la totalidad, conlleva un reconocimiento a aquello que pasa por los cuerpos, tanto de quien enseña como de quien aprende, proporciona una perspectiva no solo situada sino corpórea. Esto invita a pasar por el cuerpo la experiencia y conocimiento desde las artes. Esta afirmación parece ser un lugar que se da por hecho, pero aún es un desafío desde ciertas formaciones disciplinares como la música o las artes visuales. Reconocer que el lugar del cuerpo también se afecta, se transforma y produce relato, conocimiento y saber en un campo específico y que a su vez aporta otra manera de estar presente en el aula tanto para el profesor como para el docente.

Así mismo, está el conocimiento artístico que implica modos de comprender realidades desde las potencias comunes en las artes más allá de las disciplinas artísticas y sus desempeños técnicos. Si bien es cierto, en la escuela la relación con el aprender y el conocer el mundo pasa por revisiones en sus modos de habitarlo, no se necesita como requisito tener un conocimiento técnico disciplinar; esto a diferencia de lo que pasa en las formaciones profesionales de artistas. Sin embargo, se considera importante no dejar la discusión en ese plano sino reconocer que en los elementos comunes de las artes, como el cuerpo, la imagen en movimiento, el sonido, los modos de leer una imagen, los modos de mover un cuerpo y de percibir el sonido, se empiezan a plantear comprensiones de un conocimiento complejo relacionado con las inteligencias múltiples (Gardner, 2005), pero que sus concreciones se dan desde un hacer artístico que no pasa únicamente por el aprendizaje de las técnicas, los formatos y los contenidos sino que pasa por una dimensión experiencial de lo que implica entender el arte hoy en día, sus modelos de aprendizaje, las maneras contemporáneas y actuales en las que niños, padres de familia y maestros viven y comprenden las artes. Las líneas anteriores proponen alternativas o sinergias que complejizan la enseñanza misma del campo de las artes y que, a su vez, se amplía en una dimensión de conocimiento artístico que, reiteramos, dialoga con las potencias comunes de las artes.

Por último, estaría el conocimiento narrativo que implica comprender intenciones humanas y significados desde lo vivido. Este conocimiento narrativo pasa por no solo reconocer la voz y el relato que hay detrás de cada acción, tanto el profesor como el estudiante, sino también reconocer los relatos que se

han construido socialmente a partir de un problema en el aula o que surgen al identificar narrativas existentes alrededor de los problemas que se habitan en una comunidad educativa y que de alguna manera necesitan presentarse de otra forma, hacerse visibles y no silenciarse, para poder hacer conciencia o superar estigmas y estereotipos al respecto. Lo anterior empieza a dialogar con lo que no se dice, pero sí se comunica a partir del cuerpo, de la mirada, de la voz y otros elementos presentes en la acción educativa, detonando construcciones de conocimiento desde los actores y agentes involucrados.

En medio de las relaciones que vinculan arte y educación se plantean varios elementos que dialogan con lo que ya se mencionó, en tanto experiencia y frontera que disipa distancias disciplinares de las artes y se pueden nombrar de la siguiente manera:

Comprender la dimensión colaborativa en donde el otro y lo otro del acto pedagógico tienen lugar y aquello que se pone en juego surge de lo desconocido (De Pascual y Lanau, 2018) para llegar a lugares inesperados y trabajar, no solo, a partir de las potencias de los actores sino de esas zonas grises de conocimiento que generan nuevas maneras de comprender y habitar la realidad.

Por otro lado, está el carácter emancipatorio de la educación que dialoga con la posibilidad de permitirle al otro y a uno mismo ser y estar de manera crítica y poética en el mundo que se configura en el aula o en el contexto inmediato por el que transitamos y que implica no solo la recuperación de las voces, sino resignifica lugares de enunciación de aquello que se crea donde cada quien pueda ser reinención de sí mismo. Esa capacidad emancipatoria de la educación tiene un correlato en las pedagogías críticas, pero también implican otros modos de presencia que trascienden la representación del acto educativo.

Como tercer elemento está la relación dialógica que pone de presente/sitúa las potencias, las vulnerabilidades, las escuchas, las miradas y los cuerpos a partir de un proceso de ida y vuelta. El saber no está dado de antemano en su totalidad, por ello, las elaboraciones *in situ* que emergen donde el gesto acontece son el fin y propósito de la acción educativa. Se ponen de manifiesto las relaciones recíprocas en las que los roles de autoridad y de poder son transitorios, mutables y no desaparecen.

Un cuarto elemento es la relación experiencial en donde la vida, la vivencia y la experiencia en torno a un tema/problema/proyecto específico toman

forma partiendo de la individualidad y procesos de subjetividad para trascender a procesos de subjetivación y reconocer una vida en común. Esa experiencia no solamente pasa por la autorreferencia y algo que se sintió y se vivió, sino que también irradia y problematiza otros que se dialoguen/se relacionen con ella. Por tanto, la escuela invitaría a pensar currículos abiertos (Da Silva, 2001) en donde la dimensión cultural se pone en perspectiva, no solo de los contenidos preestablecidos y los marcos previos a lo que implica el hecho pedagógico sino que se pone en el centro de la experiencia del estudiante y los currículos culturales.

En diálogo con lo anterior, la relación con la experiencia narrativa tiene que ver con esos modos de contar historias, de generar relatos que, puestos en perspectiva, otorgan otra mirada a la realidad habitada. Aquello, lo que me/nos interesa, lo que me/nos afecta y lo que me/nos apasiona de lo que hago/hacemos, se relaciona con dar una posibilidad de contar otras historias que han sido invisibilizadas en los procesos educativos.

Por último, hay un vínculo afectivo que de alguna manera tiene que ver con eso que aprendo/aprendemos, eso que creo/creemos, eso que vivo/vivimos y las maneras en que tiene que ver conmigo/con nosotros. Se generan dinámicas de convivencia, las cuales no se pueden dar por sentadas: como profesor, ¿de qué manera empiezo a generar un diálogo afectivo con los estudiantes?, ¿cómo se manifiestan en mi aula los espacios de afecto, más allá de las palabras tranquilas? Sobre todo, cuando aparece el disenso en los tiempos actuales que vivimos y que reclaman atención.

REFERENCIAS

- Abril, G. (2007). *Análisis crítico de textos visuales. Mirar lo que nos mira*. Síntesis.
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles. El espacio del aula como discurso*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. y Ellsworth, E. (2011). *El aprendizaje de lo inesperado*. Los Libros de la Catarata.
- Aguirre, I. (2011). Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. En: R. Martins e I. Tourinho (Eds), *Educação da Cultura Visual: Conceitos e contextos* (pp. 51-68). Editora UFSM.
- Ambrosi, M. (2020). Epistemología de los cuerpos y los territorios: un análisis rizomático. *Pensamiento. Revista de investigación e información filosó-*

- fica, 76(289), 319-340. <https://doi.org/10.14422/pen.v76.i289.y2020.005>
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Paidós.
- Atkinson, D. (2011). *Art, equality, and learning: Pedagogies against the state*. Springer Science & Business Media.
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity*, 8(1), 43-56.
- Bach, H. (2007). Composing a visual narrative inquiry. In J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 280-307). Sage Publications.
- Banks, M. (2010). *Los datos visuales en investigación cualitativa*. Morata.
- Bárcena, F. (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético: sobre las formas del aprender. *Enrahonar. An international journal of theoretical and practical reason*, 31, 9-33. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/enrahonar.406>
- Bárcena, F. (2005). Una pedagogía del acontecimiento. En A. Arellano. (Coord.), *La educación en tiempos débiles e inciertos* (pp. 49-78). Anthropos.
- Benjamin, W. (1973). *Discursos interrumpidos I*. Taurus.
- Benjamin, W. (2016). *El narrador* (1a. red.). Metales Pesados.
- Collier, M. (2014/2001). Approaches to analysis in visual anthropology. In T. Van Leeuwen, & C. Jewitt (Eds.), *The handbook of visual analysis* (pp. 35-60). Sage Publications.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (Coord.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (2000). *Narrative inquiry, experience, and story in qualitative research*. Jossey-Bass.
- Contreras, J. y Pérez, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Crary, J. (2008). *Técnicas del observador. Visión y modernidad en el siglo XIX*. CENDEAC.
- Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Pre-textos.
- De Pascual, A. y Lanau, D. (2018). *El arte es una forma de hacer (no una cosa que se hace): Reflexiones a partir de una conversación de Luis Camnitzer y María Acaso*. Los Libros de la Catarata.

- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación* (6a. ed.). Morata.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós Ibérica.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Didi-Huberman, G. (2017). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Manantial.
- Dufrenne, M. (1964). The aesthetic object and the technical object. *The journal of aesthetics and art criticism*, 23(1), 113-122. DOI: <https://doi.org/10.2307/428144>
- Dufrenne, M. (2017). *Fenomenología de la experiencia estética*. Publicaciones Universitat de Valencia.
- Efland, A., Stuhr, P. y Freedman, K. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós.
- Farina, C. (2005). *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* (Tesis inédita de Doctorado). Universitat de Barcelona.
- Farina, C. (2006). Arte, cuerpo y subjetividad: experiencia estética y pedagogía. *Memoria Académica. Educación Física y Ciencia*. Año 8, 51-61. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.134/pr.134.pdf
- Farina, C. (2011). Mutações do sensível. A arte deslocalizada e o corpo desincorporado. *PORTO ARTE: Revista de Artes Visuais*, 18(30). <https://www.seer.ufrgs.br/PortoArte/article/viewFile/29626/18312>
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. Altamira.
- Foucault, M. (2008). *El orden del discurso*. Fábula Tusquets.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones: aproximaciones a la construcción social*. Paidós Ibérica.
- Gergen, K. y Gergen, M. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Paidós Ibérica.
- Gutiérrez, E. (2006). *Traduciendo posiciones. Sobre coyunturas postcoloniales y entendimiento transversal* [P. Férrez, trad.]. Instituto Europeo para Políticas Culturales Progresistas (EIPCP) <http://eipcp.net/transversal/0606/gutierrez-rodriguez/es>

- Grady, J. (2008). Visual research at the crossroads. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1173>
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul: conferencias de educación estética*. Edere.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación: ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Graó.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17(1), 13-26. <http://www.nyu.edu/pages/bkg/methods/harper.pdf>
- Harper, D. (2003). Reimagining visual methods: Galileo to Neuromancer. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 176-198). 2nd edition. Sage Publications.
- Helguera, P. y Hoff, M. (2011). *Pedagogia no campo expandido*. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação & Realidade*, 30(2), 9-34. <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/12413/7343>
- Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la cultura visual. Otra narrativa para la educación de las artes visuales*. Octaedro.
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118. <http://revistas.um.es/educatio/article/view/46641/44671>
- Hernández, F. (2011a). Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en ciencias sociales: los desafíos de poner biografías en contexto. En F. Hernández, J. Sancho y J. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp.13-22). Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/15323>
- Hernández, F. (2011b). Prestar atención a la relación pedagógica como alternativa a la concepción de innovación en la docencia que actúa como dispositivo para construir un modo de identidad de estudiantes y profesores en la universidad. *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes* (pp. 4-11). Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/20946/7/Indaga_t_1.pdf

- Hernández, F. (2011c). ¿Qué he venido a hacer aquí? La relación pedagógica como trama de relaciones. En 1 Jornadas sobre Relación pedagógica en la universidad: saberes, estudiantes, evaluación e investigación. Universitat de Barcelona. http://som.esbrina.eu/jornadesuni/docs/Fernando_Hernandez_IJRPU.pdf
- Hernández, F. (2012a). Elementos para una génesis de un campo de estudio de las prácticas culturales de la mirada y la representación. *Visualidades*, 4(1 y 2), 12-62. <https://doi.org/10.5216/vis.v4i1ei2.17998>
- Hernández, F. (2012b). Documentar y narrar la relación pedagógica en la universidad como proceso de formación e investigación. En J. Correa, y E. Aberasturi (Coords.), *(Re)pensar la innovación en la universidad desde la indagación. La relación pedagógica en la universidad* (pp. 24-41). Universidad del País Vasco. <https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UVWEB138526.pdf>
- Hernández, F. (2012c). *Investigar con imágenes, investigar sobre imágenes, desvelar aquello que permanece invisible en la relación pedagógica*. Seminario pedagógicas de la cultura visual [documento de trabajo inédito]. Universidad de Barcelona: Doctorado en Artes y Educación.
- Hernández, F., Sancho, J. y Fendler, R. (2015). Las zonas grises de estudiantes y docentes como acontecimiento: Aprender de lo que nos perturba. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(2), 368-379. DOI: <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.28226>
- Jauss, H. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria: ensayos en el campo de la experiencia estética*. Taurus.
- Jauss, H. (2002). *Pequeña apología de la experiencia estética*. Paidós Ibérica.
- Jauss, H. (2015). *Caminos de la comprensión*. Antonio Machado Libros.
- Knoblauch, H., Baer, A., Laurier, E., Petschke, S., & Schnettler, B. (2008). Visual analysis. New developments in the interpretative analysis of video and photography. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 14. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1170/2587>
- Lacy, S. (1996). (Ed). *Mapping the terrain: new genre public art*. Bay Press.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes* [Conferencia]. En Serie Encuentros y Seminarios. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf>
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens.

- Lopes, A., Hernández, F., Sancho, J. y Rivas, J. (2013). *Histórias de vida em educação: a construção do conhecimento a partir de histórias de vida*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/47252>
- Marín, R. (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales*. Universidad de Granada, Universidad de Sevilla.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Mörsch, C. y Sturm, E. (2006). *Prácticas dialógicas. Intersecciones de la pedagogía crítica y la museología crítica*. Fundació Es Baluard Museu d'Art Modern i Contemporani de Palma.
- Moxey, K. (2009). Los estudios visuales y el giro icónico. *Estudios visuales: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 6, 8-27.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Instituto de Estudios y Acción Social.
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo Veintiuno editores.
- Onsès, J. (2019). Los lugares de no-saber de una docente novel. Una indagación difractiva. *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(1), 1-14. <http://doi.org/10.1344/reire2019.12.121106>
- Pacheco, L. (2004). El horizonte epistémico del cuerpo. *Región y sociedad*, 16(30), 185-194. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252004000200006&lng=es&tlng=es
- Pink, S. (2001). *Doing ethnography. Images, media, and representation in research*. Sage Publications.
- Quiceno, H. (1997). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. *Revista Educación y Pedagogía*, 9(19), 137-158. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/23733/19484>
- Rancière, J. (2005). *Sobre políticas estéticas*. Museu d'Art Contemporani de Barcelona y Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rancière, J. (2012). *El malestar de la estética*. Clave intelectual.
- Raunig, G. (2007). *Prácticas instituyentes, N.º 2. La crítica institucional, el poder constituyente y el largo aliento del proceso instituyente* [J. Barriendos, G. Pin y G. Mélich, trads.]. Instituto Europeo para Políticas Culturales Progresistas (EIPCP) <http://eipcp.net/transversal/0507/raunig/es>

- Rogoff, I. (2008). Turning. *e-flux journal*, 0. <http://www.e-flux.com/journal/turning/>
- Roldán, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de Investigación en educación*. Aljibe.
- Rose, G. (2001). *Visual methodologies. An introduction to researching with visual materials*. Sage Publications.
- Sancho, J. y Hernández, F. (2014). *Maestros al vaivén. Aprender la profesión docente en el mundo actual*. Octaedro.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.
- Sommer, D. (2005). Art and accountability. *Literature and arts of the Americas*, 38(2), 261-276. www.amherst.edu/media/view/28713/original/Art%20and%20Account.pdf
- Sossa, J. (2009). Pedagogía de acontecimiento: una experiencia de Educación no Formal para las músicas regionales. (*pensamiento*), (*palabra*), y *obra*, 2. <https://doi.org/10.17227/ppo.num2-304>
- Sullivan, G. (2010). *Art practice as research. Inquiry in visual arts*. Sage Publications.
- Shusterman, R. (2002). *Estética pragmatista: viviendo la belleza, repensando el arte*. Idea Books.
- Tatarkiewicz, W. (2002). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética* (7a. ed.). Tecnos, Alianza.
- Van Leeuwen, T. & Jewitt, C. (2001). *The handbook of visual analysis*. Sage Publications.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.
- Wesseling, J. (2011). *See it again, say it again. The artist as researcher*. Valiz.
- Westbrook, R. (1993). John Dewey. *Prospects*, 23(1-2), 277-291. Unesco.

Para citar este capítulo: Romero-Sánchez, M. M. (2021). Gestualidades pedagógicas en Artes: la experiencia de las imágenes como acontecimiento. En D. A. Buriticá-Morales, L. D. Ocampo-Montoya, & C. Vélez de la Calle (coords. acad.), *Miradas diversas al gesto pedagógico* (pp. 17-40). Centro Editorial Cinde.

PEDAGOGÍAS DE LOS CUERPOS TORCIDOS: FORMAS DE TRANSMISIÓN DE LOS GESTOS DIVERSOS

Jordi Planella-Ribera⁵⁰

INTRODUCCIÓN

La experiencia se tiene continuamente porque la interacción de la criatura viviente y las condiciones que la rodean está implicada en el proceso mismo de la vida. En condiciones de resistencia y conflicto, determinados aspectos y elementos del yo y del mundo implicados en esta interacción recalifican la experiencia con emociones e ideas, de tal manera que surge la intención consciente. A menudo, sin embargo, sobreviene la experiencia. Las cosas son experimentadas, pero no de manera que articulen una experiencia.

JOHN DEWEY, 1980

Abrir el camino de las sendas torcidas

A menudo hemos experimentado en nuestras vidas, en nuestros cuerpos la vivencia de transitar por un camino que alguien ha pensado, imaginado o dibujado como “torcido”. Son los mismos individuos que en determinados momentos de nuestras vidas han intentado inculcarnos la verdad sobre el “buen y recto camino”. Pero como la vida es frágil y a la vez difícilmente aprehensible, a menudo escapamos a dichas formas de control social y biopolítico. Este trabajo se sitúa en dicha órbita y tiene por objeto presentar una reflexión sobre diferentes cuestiones relacionadas con las formas de transmitir saberes vinculados con el cuerpo y la educación en el contexto universitario, y de forma concreta en la formación de profesionales de la educación. Este trabajo se inscribe en un programa de investigación más amplio que lleva por título “Pedagogías Sensibles” y que con distintos investigadores venimos desarrollando en los últimos años. Fruto de este trabajo

50. Catedrático de Pedagogía Social. Universitat Oberta de Catalunya, España. Educador social, licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, posgraduado en Teoría sistémica y doctor en Pedagogía. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0463-4177>. Correo electrónico: jplanella@uoc.edu

es la publicación de los libros *Pedagogías Sensibles: sabores y saberes sobre el cuerpo y la educación* (Planella, 2017) y *Cuerpo, cultura y educación* (Planella, 2019).

Lo que presento es una revisión de algunas de las ideas elaboradas y sistematizadas a lo largo de dicho programa de investigación y que tienen como principal objetivo clarificar cómo se transmiten, en la universidad, las cuestiones vinculadas directamente con el cuerpo, el género y la educación (social, escolar, etc.). Para ello me he servido de diferentes autores que son relevantes por su producción y por determinadas formas de pensar y entender este tipo de educación. Con dichos autores se ha establecido un diálogo, y de forma especial con Valeria Flores, Gloria Anzaldúa y Gayatri Ch. Spivak. De igual forma, he incorporado elementos vinculados a un subproyecto denominado Corpografías Escolares que recogen las vivencias de estudiantes de la Maestría de Psicopedagogía (en su mayoría maestras y maestros en ejercicio).

En un breve ensayo editado en forma de opúsculo bajo el título *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*, Val Flores (2016), escritora, maestra y activista *queer* se hace una serie de preguntas que me sirven para arrancar mi trabajo:

¿Como docentes nos podemos imaginar promoviendo imágenes de cariño entre varones, nenas con pelo corto, chicos con vestidos o paseando bebés, niñas que quieran desarrollar la musculatura, de familias con madres lesbianas, gays o trans, por ejemplo? ¿Podemos imaginar una sala de maestrxs donde las conversaciones sobre sexualidad gay o de identidad trans no sean motivo de burla permanente o donde la sexualidad lesbiana no sea un acallamiento indisoluble? (p. 8)

Me parece más que evidente que en educación se trata de pensar y buscar determinadas preguntas que orienten el trabajo cotidiano, pero también el trabajo de investigación sobre las formas de transmitir. A la estela de lo dicho, el objetivo principal de este trabajo es compartir los resultados de diferentes experiencias de transmisión e investigación de saberes vinculados al campo de la educación, que podemos calificar como “pedagogías sensibles” o “pedagogías corporales” y que, desde mi punto de vista, se convierten en fundamentales en la formación de profesionales del campo de la educación. Tal vez se traten de pedagogías que puedan ser entendidas como “segundas pieles”, como aquellas que presentan o representan otras formas de pensar, entender y ejercer la educación. Las segundas pieles tienen esa capacidad de cubrir y descubrir, de transformar,

de “performar” determinadas realidades, y eso es relevante en un ejercicio que se propone ofrecer otras miradas a la educación simbólica del cuerpo y a las posibilidades de ejercer y vivir la diferencia corporal (en especial de género) como algo que no debe “escondarse” bajo el manto de la normalidad (y de la normalización pedagógica). La educación simbólica del cuerpo (*Leib*) se contrapone a la educación física de los cuerpos (*Körper*). En esta última se privilegia una determinada visión y concepción de los cuerpos basada en sus perspectivas anatómicas y fisiológicas. La dimensión simbólica posibilita una hermenéutica corporal desde la palabra encarnada y a partir de la comunicación del ser humano en todas sus dimensiones (corpografía).

Las cuestiones que aquí aparecen se enfocan desde la “experiencia” y tienen que ver con lo que nos propone Foucault (2013):

no hay libro que no haya escrito sin, al menos en parte, una experiencia directa, personal. He tenido una relación personal, compleja, con la locura y con la Institución psiquiátrica. He tenido con la enfermedad y con la muerte también una cierta relación. He escrito sobre el Nacimiento de la clínica y la introducción de la muerte en el saber médico en un momento en que esas cosas tenían cierta importancia para mí. (p. 187)

Uno de los elementos clave de este tipo de pedagogía es la no separación entre lo que estudian los autores que están vinculados a ella y sus propias vidas. Y en ello insiste Vincenzo Costa (2018) al decir que “conviene, en suma, iluminar la radicación de la experiencia educativa en la vida, a fin de entenderla como interna a su movimiento” (p. 30). Conectar la educación con la vida, un reto relevante y nada fácil para poder pensar las formas de transmisión contemporáneas.

Se trata de una pedagogía encarnada, de algo en lo que insiste con claridad Tolokonnikova (2018) cuando dice que:

Creo en la unión de la teoría y la práctica, de las palabras y los hechos. Procuero no hablar demasiado sin hacer algo a medias (...) En el principio existía la palabra, pero como todos sabemos, los hechos le siguieron de cerca. (p. 20)

Me parece que este hecho, la conexión entre el cuerpo y la palabra, entre lo dicho y lo vivido, se convierte en algo realmente central. De ello se desprende la idea de la corpografía, de una vida vivida desde y con el cuerpo y de poder pensarnos como seres bioculturales o encarnados. Es así que entiendo que “la



Figura 1. Contranaturalidad del género de La Devesa. Girona (España). Fuente: Planella, 2020

encarnación consiste en el hecho de tener carne, más aún, de ser carne. Los seres encarnados no son, pues, cuerpos inertes que no sienten ni experimentan nada, sin conciencia ni de ellos mismos ni de las cosas” (Henry, 2018, p. 9).

A VUELTAS CON LOS CUERPOS TORCIDOS

Sí, el cuerpo es algo que nos remite a una cierta obviedad, a una cierta cotidianeidad pero no por ello debemos dejar de reflexionar y pensar sobre él. Así, es necesario verlo como algo que atraviesa nuestras vidas casi sin darnos cuenta, pero lo queramos o no somos seres primariamente corporales y no podemos escapar a esta condición. Es necesario, en la medida de lo posible, poder recuperar una parte de esa dimensión corporal que, a menudo, las sociedades contemporáneas insisten en poder tapar y hacer desaparecer de forma velada. De hecho, en otros contextos, la cuestión del cuerpo y la educación es algo que de forma constante aparece una y otra vez. La revista *Les cahiers du travail social* (editada por el Institute Régional de Travail Social de Franche-Comté) en su número 77, se centra de forma directa en el cuerpo (*Le corps*). Y ese monográfico empieza con un poema muy claro:

CUERPO

Sin él, nada.

Ni joyas ni penas, ninguna sensación, ni tampoco —para los creyentes—
templo para el alma.

Para él, todo.

Una infinidad de intercambios con el mundo, con el otro;
Diálogos íntimos con uno mismo.
De nuestro primer lloro a nuestro último aliento es la sombra que nos
acompaña,
la pareja obligada de todos nuestros despertares;
el aprendiz paciente, atento e incómodo, juzgando y sufriendo
los primeros amores y de los que seguirán, mezclando la risa con las lágrimas;
el alumno estudioso, curvado, soñando despierto en los bancos de la escuela;
la máquina perfecta y exultante, superándose en el deporte;
la imagen proyectada y reenviada en un incesante juego de seducción.
Pero también lo que envuelve la carne, la red de músculos y de nervios que no
soporta la mínima imperfección, que rompe vidas a la mínima
Hándicap, que duele y rompe con la armonía general ante el menor signo de
enfermedad.
El amigo a través del cual todo se obtiene, el enemigo por el cual todo se
rechaza.
El que nos transporta con alegría o nos entrega a los dolores de la locura.
Aquel con quien debes componer, a menos que el mal de vivir
se convierta en algo insoportable y que la revuelta se gire contra él.

Philippe Decouflé⁵¹

A tenor de la lectura del texto de Decouflé podemos afirmar que el cuerpo nos atraviesa, atraviesa nuestras vidas y nuestra existencia sin que nos demos cuenta (o por lo menos algunos eso creen). Pero ese “sin darnos cuenta” nos lleva, en situaciones extremas, a sufrir, a ver al cuerpo como algo que nos transmite “dolor”, como algo que en ocasiones nos dificulta el ejercicio de “vivir”. Y esas vivencias han sido gestionadas, pensadas, organizadas y dominadas por los modelos biomédicos. Desde la educación se puede y se debe dar un giro a esas perspectivas y dimensiones. El cuerpo era (y en su esencia sigue funcionando de esta forma) asimilado a los órganos, a lo fisiológico, a lo biológico pero no a su dimensión cultural o vivencial. Desde hace más de cincuenta años el filósofo alemán Edmund Husserl hizo una distinción que me parece fundamental para entender esta cuestión y que consistió en diferenciar el concepto *Leib* (cuerpo vivido) de *Körper* (cuerpo físico).

Se trata de dos términos complejos y que como propone Escribano (2013):

51. Bailarín y coreógrafo francés

traducimos Körper por cuerpo físico y Leib por cuerpo vivido, conscientes de la existencia de otras posibilidades. Dada la dificultad de encontrar en catalán, inglés o francés, por ejemplo, dos términos de referidos al cuerpo que recojan el contenido semántico de Körper y Leib respectivamente, ciertos traductores lo resuelven a través de distinciones meramente tipográficas. (p. 141)

Siguiendo lo que nos propone este filósofo de Barcelona, me centraré en los términos originales de la versión alemana *Körper* y *Leib* para exponer ideas vinculadas con el tema que me ocupa y preocupa. Se trata de una diferenciación relevante para lo que me traigo entre manos, ya que lo que propongo a lo largo de este texto es un trabajo vinculado, justamente, con las dos dimensiones: con la perspectiva del cuerpo físico y con la perspectiva del cuerpo vivido (o como lo denominan algunos autores, del cuerpo simbólico). Se trata de desplegar, analizar y exponer las posibilidades de pensar cómo se transitan determinadas cuestiones. Ello no me interesa plantearlo desde la perspectiva de la biopolítica, del control político de la vida o de los cuerpos que sustentan esas vidas. Para Lemke (2017) “la biopolítica es considerada como la fusión de dos conceptos que se contradicen, pues la política, en el sentido clásico, es actuar y decidir en conjunto, justo eso que sobrepasa la ‘mera’ criatura y lo corporal” (p. 14).

CAMINOS SOMÁTICOS, DESBORDANTES Y CREATIVOS

El método, en un trabajo de investigación o en un proyecto de innovación, hace referencia al camino seguido. Metodológicamente hablando, he organizado el trabajo a partir de tres grandes cuestiones: a) preguntas de investigación y objetivos, b) fuentes de información y corpus textual, y c) el análisis de los resultados. Ello permite disponer de una perspectiva más amplia porque implica partir de las preguntas que guiarán el proceso de investigación, el manejo de los distintos corpus textuales como fuentes de información y el posterior ejercicio hermenéutico que desvela sus claves. La investigación que presento ha tenido por objetivo situar y analizar las pedagogías que se relacionan con el cuerpo y el género en tres categorías generales. En este sentido, algunas de las preguntas que han guiado la investigación han sido: ¿Puede la pedagogía transmitir en la formación de profesionales de la educación cuestiones vinculadas a lo sensible? ¿Lo sensible tiene sentido en un contexto donde priman los aprendizajes y las transmisiones operadas desde lo intelectual? ¿Quién decide lo que es y lo que no es transmisible

en relación con los cuerpos y los géneros? ¿Existen patrones heteronormativos que imperan en los modelos pedagógicos?

He contado con diferentes fuentes documentales para el desarrollo del trabajo. Se han manejado libros (monografías como fuentes primarias y secundarias) y narrativas de los estudiantes que han participado en la elaboración de las corpografías escolares en formato audiovisual. Para ello, partimos de lo que nos proponen Giribuela y Nieto (2010): “las palabras dichas por otros, tanto aquellas que provienen de testimonios como los procedentes de las lecturas del profesional, suelen tener un espacio significativo en los informes sociales” (p. 89). Para esta investigación nos parecía relevante la inclusión de otras voces, voces de estudiantes y de otros investigadores, testimonios de las pedagogías sensibles que hemos estudiado. La cuestión de las narrativas de los propios sujetos se convirtió en algo fundamental, y de ello nos interesaba especialmente:

cómo cuentan sus historias los individuos —lo que enfatizan, lo que omiten, su postura como protagonistas o víctimas, la relación que la historia establece entre el que cuenta y el auditorio— todo ello moldea lo que un individuo puede afirmar sobre su propia vida. (Rosenwald y Ochberg, 1993, p. 2)

El análisis de las informaciones se ha desarrollado desde la hermenéutica y se sitúa en el campo disciplinar de la Filosofía de la Educación. A partir del marco teórico en el que hemos ubicado la investigación (hermenéutica educativa y narrativa pedagógica) hemos llevado a cabo el análisis de las informaciones recogidas y segmentadas. En este sentido comparto por completo lo que nos propone Barrio (1994) : “Los saberes filosóficos de la educación pueden aportar (...) ese nivel de radicalidad del que naturalmente carecen otros saberes positivos, pero que igualmente son necesarios” (p. 143).

El análisis se ha realizado a partir de tres grandes categorías: 1) Pedagogía Sensible, 2) Transdiversidad y 3) Poscolonialidad. Se ha trabajado con unidades de relato que designaban episodios sociales y teorías concretas de las experiencias formativas que han tenido lugar en las asignaturas, seminarios o jornadas. Para la concreción de las categorías he tenido en cuenta lo que Duverger (1996) propone: “El trabajo material de examen del texto es casi secundario respecto de la formulación de las categorías que le sirven de marco” (p. 181).

TRANSFORMACIONES, PERFORMACIONES Y VIDAS CORPORALES

La investigación que presento permite analizar un tema amplio y en realidad poco definido, pero que preocupa e interesa cada vez más a una parte nada despreciable de profesionales vinculados, de una u otra forma, al campo de la educación. La idea de formar desde la perspectiva de lo sensible se alinea con lo que propone Flores (2016): “este trabajo pretende incitar a (re)pensar la infancia en nuestras prácticas pedagógicas como instancia de sexualización, su articulación con los modos heterosexualizados del saber escolar, y cómo los afectos participan de esta pedagogía heteronormativa” (p. 3). Resituar lo normativo en relación con las transmisiones sobre género se convierte en algo fundamental para poder abrir la mirada, para poder acoger el desarrollo de vivencias no atravesadas por cierta hegemonía de las masculinidades en las aulas. Ello implica, necesariamente, pensar y repensar cómo se forma a los profesionales de la educación: “la acción educativa está condicionada también por el modo en que se educan los educadores” (Brezinka, 2002, p. 18).

La pedagogía sensible se entiende como una forma genérica que incorpora diferentes miradas y perspectivas sobre la educación, y estas perspectivas o dimensiones pueden tener diferentes lecturas y enfoques epistemológicos. Una de las lecturas posibles tiene que ver con el hecho de tener o mantener los sentidos despiertos, no anestesiados. Los sentidos nos relacionan directamente con el cuerpo humano y con determinadas formas de concebirlo y de ejercer, a través de él, la condición de sujeto encarnado. A menudo la pedagogía busca adormecer (anestesiarse) más que despertar a los sujetos de la educación. En pleno Seminario sobre Corpografías y Pedagogías Sensibles en la UFRGS (Porto Alegre, Brasil) el año 2015 y visitando el Museo da História de la Medicina de Rio Grande do Sul (MUHM), vimos de forma muy clara esta metáfora cuando nos encontrábamos, justamente, en la sala dedicada a la anestesia. Más tarde, al compartirla con los estudiantes, aparecieron muchas sensaciones y experiencias vividas a lo largo de su formación que se podían vincular de forma directa con aquella imagen de un paciente tumbado en el quirófano, quieto y del que se espera un alto nivel de pasividad. El texto de presentación de dicho seminario anunciaba:

El seminario Corpografías y Pedagogías Sensibles busca mostrar a los estudiantes el estado de las investigaciones que vinculan las cuestiones corporales (Body

Studies) con las praxis pedagógicas. La pedagogía sensible, la educación de la corporeidad u otras formas de denominar algo que más allá de la tecnificación, de la mecanización y la excesiva didactización, busca ofrecer otras miradas a la educación. Dichas miradas intentan ir más allá de lo puramente mecánico, anatómico, físico para atreverse a ofrecer algo del orden pedagógico que no produzca situaciones de anestesia en los dispositivos pedagógicos. (Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil. Agosto de 2015)

Algunas pedagogías (y sus representantes) siguen soñando con este estado de anestesia de sus estudiantes; una anestesia, que a menudo se traduce en el deseo de hacer desaparecer el cuerpo y todo lo que la condición corporal recuerda a nuestra dimensión de “sujetos de carne”. Henry (2018) insistirá en que

los seres encarnados son seres sufrientes, atravesados por el deseo y el temor, que sienten toda una serie de impresiones vinculadas a la carne por cuanto que, constituidas de su sustancia —una sustancia impresional por tanto— comienzan y acaban con lo que ella experimenta. (p. 9)

Vinculado a la idea de la anestesia, pero en sus antípodas, encontramos la idea fundamental de resistencia y de otras pedagogías que apuestan por las dimensiones sensibles y corporales de los sujetos. Esta carta de una de las participantes en el citado Seminario es un claro ejemplo de lo que acabamos de plantear:

Recuerdo también que una vez llegaron unas muchachas de Saba a darnos una “charla”; ese día nos separaron a las niñas de los niños. No sé qué habrá pasado con ellos, pero a nosotras nos hablaron de la regla y de las toallas que podíamos usar nosotras que éramos más pequeñas. Por la edad que teníamos, se acercaba ese momento de que nos “viniera” y teníamos que estar preparadas para no mancharnos. La idea que me quedaba (o más bien, que nos queda a varias) fue que la regla tenía que esconderse, que era algo sucio y que nos cuidáramos mucho para que nunca apareciera ninguna mancha roja. Esa fue (o es) una de las grandes lecciones que nos dan a las mujeres y que tanto daño nos hacen. (Carta 1)

En una dirección parecida, Corazza (2002) nos habla de la “pedagogía del infierno” al hacer referencia a la educación anunciada por Nietzsche, Deleuze y otros malditos afines, y apuesta por una pedagogía que se proponga:

la tarea específica de ser capaz de pensar lo impensable, lo intratable, lo imposible, lo no pensado del pensamiento educativo (...) Pensamiento que iguala las

verdades recibidas, metamorfosea el valor de las opiniones establecidas, y busca suspender y transvalorar el valor de todos los valores y las verdades. (p. 31)



Figura 2. Ni la tierra ni las mujeres somos territorio de conquista. Girona, 2019. Fuente: Planella

Retomando la idea de anestesia (*άναισθησία*), este es un término de origen griego que significa ausencia de sensaciones, ausencia de sensibilidad. El estado de ausencia de dolor, por ejemplo, para las intervenciones quirúrgicas, contrasta con su sentido en el campo educativo. Es así que podríamos hablar de pedagogía anestesiada y de pedagogía anestesiante. La pedagogía anestesiada toma la forma verbal del pasado y se presenta como algo ya concluido; la pedagogía anestesiante toma la forma verbal —activa— de la potencia, del potencial futuro de negación de determinadas subjetividades. Ya sabemos que el fin de la anestesia es la paralización de determinadas partes del cuerpo humano para realizar algún tipo de operación en ellas o con ellas. No despertar al sujeto (con sus pasiones, saberes, placeres, encarnaciones) sino mantenerlo dormido y pasivo —corporalmente hablando—. He aquí, el fin de determinadas pedagogías. Se trataría, en definitiva, de no aceptar que el cuerpo podría estar controlado en todos sus aspectos, reemplazado, y haber así alimentado, a menudo sin darse cuenta, el fantasma de un dominio absoluto sobre él. Pasa a ser, entonces, un cuerpo tendido en una camilla, en un quirófano, o bien sentado pasivamente en un pupitre de nuestras universidades, sin moverse, atento y sin molestar. Otra de las cartas de participantes en el Seminario plantea lo siguiente:

Decido huir de las técnicas del cuerpo. Estudio 5º curso de primaria en una escuela donde el cuerpo debe, tiene, necesita disciplinarse. Tengo 10 años y hemos dejado atrás la dictadura franquista ¿Por qué seguir con esa parafernalia? ¿Cuándo nos hablarán del cuerpo? ¿Deberemos correr eternamente dando vueltas al patio? Noto que se me desgarra el alma: sé que no quiero ser un

número, una pequeña pieza de un gran engranaje, carne destinada a obedecer, a deformarse, a normalizarse. Resistir, resistir frente a muchas cosas, pero sobre todo a la producción uniforme de cuerpos masculinos (las niñas llegarán el siguiente año pero a un curso inferior), blancos, burgueses, limpios, cristianos y no sé cuántas cosas más. (Carta 2)

De este sujeto de la educación se espera —sobre todo— que no se mueva, que esté pasivo (¿no es este el significado de paciente en el campo médico?) Y esto, a la pedagogía, le sigue costando entenderlo y aceptarlo. Para muchas pedagogías los cuerpos no hablan, son silencio y no gritos desgarrados, y cuando deciden tomar la palabra (prestada, robada o arrancada de las manos del poder) la pedagogía se teme lo peor e imagina mundos subversivos, incontrolados y peligrosos.

INSTRUCCIONES FORMATIVAS PARA TRANSGREDIR LA NORMA

¿Puede, la pedagogía, transgredir algo del orden social, político y educativo ya establecido? Para responder a esta pregunta me serviré de experiencias, de discursos encarnados, que van desde Gloria Anzaldúa hasta la vivencia de la transgresión por parte del activista y cantante punk Urko Gato. Dice Ricardo Llamas (1998) que pensar el mundo desde la Teoría *Queer* es situarse en lo que podemos denominar como “teoría torcida”, en una teoría que busca la frontera como espacio de ruptura, como franja donde es posible pensar de otro modo. Con el paso de los años se ha hecho evidente que hay claras conexiones entre lo que se ha venido denominando teoría *queer* y la pedagogía (podemos denominar a esta unidad terminológica como *pedagoqueer* y de hecho esta denominación ha empezado a cuajar ya en diferentes discursos y publicaciones). Este hecho no siempre ha sido evidente, e incluso ha sido visto y temido como algo extraño (y por qué no decirlo, peligroso). Mezclar diversidades sexuales con la educación podía tener un cierto sabor a “peligro”, podía hacer pensar a alguien (en especial con mentalidades cerradas y ultraconservadoras) que poner en manos de educadores la palabra *queer* era pervertir, era torcer la educación misma, e incluso ha sido visto y temido como algo extraño. Así lo narra Pepe Miralles (2014):

Realmente me ha importado poco saber las preferencias sexuales del alumnado que he conocido. Contrariamente, en ocasiones sí que he notado que a ciertos estudiantes les ha importado mi preferencia sexual, que manifiesto con naturali-

dad desde el primer día de clase (...) En las clases que imparto, mis comentarios, aportaciones y análisis están contaminados por mi preferencia sexual. Ser marica es una forma concreta de afrontar la existencia, consecuencia de años de experiencias generalmente relacionadas con la injuria. Ser marica conlleva formas de relacionarse distintas, de percibir y ser percibido. Pero también implica, al menos en mi caso, habitar un espacio fuera de la norma. (p. 155)

Pero también es cierto que lo que sucede en los contextos o dispositivos educativos es un claro reflejo de lo que trasluce en la sociedad: estigmatizar, señalar, condenar determinados usos del cuerpo, de los cuerpos que deciden “habitar un espacio fuera de la norma”. Lo dice Trujillo (2013):

Ser queer es ser raro, diferente, escaparse de la heteronormatividad, del binarismo de género y sexual. Un chico “afeminado” al que le gusta jugar con sus amigas a la goma en el patio de la escuela o una chica “marimacho” que se pasa las horas dándole patadas a la pelota no encajan en lo que se espera de sus comportamientos como chico y chica respectivamente. (p. 8)

La manipulación de los cuerpos (y lo que representan o pueden representar) toma una fuerza especial en las praxis pedagógicas. El cenit (o la imaginación de otras fronteras) de las políticas educativas vinculadas a la diferencia es de una limitación increíble. ¿Qué entienden estas políticas por diferencia? ¿Quién dictamina, otorga, clasifica, distribuye o redistribuye a los sujetos de la educación considerados diferentes? El normalismo (una práctica demasiado extendida en la sociedad contemporánea) ha provocado daños irreparables, ya que ha sido el patrón que ha regido y marcado lo que está permitido y lo que no, el patrón que ha marcado el ritmo de clasificación y ordenación de grupos y sociedades. Para Flores (2016):

Este régimen de conocimiento y desconocimiento que establece la heteronormatividad, construye una distinción radical entre lo que se considera público, admisible en el campo de lo dicho, lo autorizado socialmente acerca de cómo deben ser leídos o comprendidos los cuerpos, y lo infame, lo indecible, aquello cuyo sólo nombre produce espanto, indignación, escándalo o corrupción de la estructura social y de las buenas costumbres. (p. 7)

Podemos afirmar con rotundidad que el normalismo está instaurado de forma estable en nuestras sociedades; de hecho, es quien las ordena, quien las

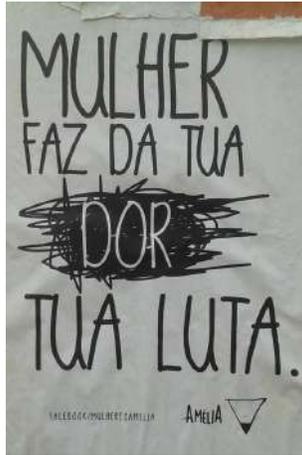


Figura 3. Empoderamiento(s) Corporal(es) Porto Alegre (Gasómetro). Fuente: Planella, 2015

guía, quien administra su ritmo. En una carta de otro de los participantes en el Seminario de Porto Alegre (2015) se plantea que:

Mi experiencia en la escuela estuvo marcada por el hecho de tener los pies hacia adentro. Para mis colegas yo era el pie torcido, pie de hoz, entre otros juegos de palabras. El hecho de caminar de forma diferente despertó gracia en los otros niños, y un sentido de corrección en mí. Las discusiones que tuvimos en el seminario posibilitaron trascender el concepto de cuerpo para explorar la dimensión simbólica y convivir con colegas que experimentan de maneras diversas lo cotidiano. Para mí, revisar este hecho a través de los desafíos propuestos en clase, despertó necesidad de repensar las formas como reaccionaba por el hecho de tener pies torcidos en la escuela. (Carta 3)

Lo transdiverso se sitúa, no solo en el plano de lo sexual (diversidad sexual en un sentido amplio) sino en la idea misma de diversidad corporal, de cuerpos no normativos en todas sus perspectivas. Desde esta posición me parece interesante poder poner de lado la cuestión de los cuerpos “torcidos” (ejemplo de la Carta 3) con los cuerpos con orientaciones sexuales diversas por la retroalimentación que pueden hacerse estas temáticas al pensar en el sentido profundo de lo trans. Así lo plantea Missé (2018):

Me refiero a que nos han robado la posibilidad de vivir el cuerpo de otra forma, que se nos ha impuesto una interpretación única sobre algunas de sus partes. Me

refiero a que para explicar nuestro malestar se nos ha dicho que no deberíamos haber nacido en este cuerpo pero que podemos lograr el adecuado con tratamientos hormonales y algunas intervenciones quirúrgicas. (p. 11)

Tratar el cuerpo por tener una “deformidad” física o de otro tipo, conlleva, muchas veces, la praxis violenta del normalismo, de la sujeción (física o moral) a esa norma que regula las formas de ser y estar en sociedad.

Si compartimos la idea de que la orientación sexual y la identidad de género integran aspectos esenciales de la vida de la persona, entenderemos la relevancia de introducir esta perspectiva en las políticas y praxis educativas (Clade, 2014). Y este hecho es relevante porque es justamente en la infancia (y en las instituciones y dispositivos educativos) donde se construyen y generan las miradas negativas a la diferencia. La discriminación directa o indirecta por motivos de orientación sexual está a la orden del día y es una de las principales fuentes de malestar y sufrimiento en los chicos y las chicas trans.

Se hace evidente a través de discursos y proyectos que necesitamos romper con el control biológico sobre las poblaciones, sobre los cuerpos disidentes, sobre los militantes de la diferencia. Romper con las relaciones entre pedagogía y biopolítica. Un control y un acompañamiento social y educativo que busca (en su mayoría) producir cambios biológicos en los sujetos trans (a través de la hormonación, la cirugía, la patologización, etc.). Pero la perspectiva trans situada en la dimensión transgénerica (o *queer*) se abre a otras dimensiones y posibilidades de ser pensada, entre las que encontramos la pedagógica. Para algunas personas trans, “lo trans” no es un problema médico, sino que se trata de un síntoma del malestar de los roles de género clásicos. Tras la hegemonía imperante del poder biomédico sobre las poblaciones, debemos buscar otras formas de afrontarlo. Y la educación es una de ellas; es una praxis con una potencia radical para transformar determinadas formas de injusticia y malestares en algunas poblaciones. Hasta hace poco las agencias sociales y educativas se mantenían cerradas en sí mismas, como formas de anquilosamiento institucional, como garantes sociales de las formas de normalidad y como actores de los medios de control de las subjetividades excesivamente perturbadoras. La necesidad y las formas como la pedagogía construye las normatividades corporales, con respecto a la sexualidad, ha llevado a pedagogos, maestros y educadores a repensar qué hacen, cómo lo hacen y qué producen en sus praxis en relación con las temáticas sexuales.

DECOLONIZAR LOS CUERPOS

El tercer acto de nuestra investigación nos acerca a la cuestión de la colonización de las subjetividades en los procesos formativos. Me interesa en especial el concepto “poscolonial” porque como ocurre con muchos otros no es habitual que se le relacione con las teorías y praxis educativas y ello nos permite un sinfín de posibilidades reflexivas. Aparece con frecuencia en el campo de las humanidades, los estudios culturales, la sociología, la filosofía, etc. pero a menudo queda muy alejado del campo pedagógico. Para entender algunas de las cuestiones fundamentales de los Estudios poscoloniales nos parece sugerente lo que propone Montserrat Galceran (2016) en un reciente trabajo:

La importancia de las perspectivas que voy a recorrer en este libro rebasa su condición de documentos de formas de pensar interesantes. Desestabilizan la tranquilizadora conciencia intelectual europea que, incluso con buena intención, está convencida de que la validez universal de sus doctrinas, avalada por la buena fama de que gozan en muchos centros intelectuales del mundo es a prueba de su valía. Escuchar las voces de las/los intelectuales postcoloniales y descoloniales nos advierte de que esta presencia universal del pensamiento europeo no es necesariamente la prueba de su valía intelectual, sino más bien de su poder colonial. No se impone universalmente porque sea valioso, es valioso y se impone universalmente porque es el pensamiento dominante. (p. 17)

Galceran nos sitúa, de manera clara y directa, en lo que sucede con las formas dominantes de producir e instaurar saberes. Discrepo de ella cuando sitúa esta forma de producción de saberes solo en Europa, porque en el campo que nos ocupa (la educación) la producción y distribución dominante de saberes debe ubicarse también en los Estados Unidos. En educación hemos dejado de mirar hacia otras posiciones geográficas donde se producen saberes y que en algún momento han sido significativas: Francia e Italia, o Brasil, Colombia, México, Chile, etc., con producción de saberes pedagógicos de gran valor. Solo por citar un contexto geográfico como el italiano, los trabajos de Costa (2018), Potestio y Togni (2011), Striano (2004), Martini (2005) son ejemplos de ello en campos variados como la pedagogía social, la filosofía de la educación o la educación de adultos. Está claro que hemos asistido a un giro (*pedagogical turn*) en el enfoque de la mirada, y el contexto anglosajón domina el panorama de la producción de saberes educativos. Da a todo ello un soporte relevante el imperialismo del

idioma y el control de determinadas bases de datos donde se publican la mayor parte de investigaciones vinculadas al sector educativo.



Figura 4. Cuerpo(s) en el Limbo Espectáculo Limbo (Barcelona). Fuente: Jordi Planella (2015)

Como contraposición a este *pedagogical turn*, es relevante destacar lo que propone una de las principales autoras poscoloniales. Así, Gayatri Chakravorty Spivak (1999) nos dice que debemos pensar en la forma como la educación institucional o conjunto de discursos y prácticas se encuentra relacionada con la autodeterminación de las poblaciones subalternas, así como de su subordinación. Los *Subaltern Studies*, vinculados a la idea de poscolonialidad, han servido para sustentar nuevos discursos (la mayoría de ellos desmembrados de las tendencias dominantes) y abrir la pedagogía a otras posibilidades, a otras formas de pensar e interpretar el acto educativo mismo. Spivak (1999) termina su texto *Subaltern Studies* de forma contundente:

El subalterno no puede hablar. No hay virtud en las listas globales de lavandería con “mujer” como un artículo piadoso. La representación no se ha marchitado. La intelectual femenina como intelectual tiene una tarea circunscrita que no debe rechazar con una rúbrica. (p. 83)

Los estudios poscoloniales son un eje potente para pensar, desde posiciones teóricas encarnadas, cuestiones como la formación desde la perspectiva de género, el lugar de la diferencia en las aulas, el análisis crítico de las políticas de discriminación positiva, el cuidado de sí como forma o elemento de control en la sociedad contemporánea, etc. Así es, la pedagogía puede (y debe) hacer uso de

las herramientas intelectuales que le permiten repensar las formas relacionales que vehiculan los procesos de producción de alteridad. Contra el uso del lenguaje imperialista y colonial escribe Flores (2016):

Hay palabras que resultan —todavía— imposibles de escribir en pizarrones y cuadernos escolares. Palabras que manchan, que ensucian, que contagian, que no tan sólo son impronunciables sino también in-escribibles. Palabras estranguladas por las leyes de la civilización, la moral, la normalidad, la buena educación. (p. 17)

La perspectiva poscolonial sirve para intentar (con las dificultades reales que implica) que nuestra mirada sea menos europea, menos blanca, menos masculina, menos católica, menos normalizadora, más corporal y quizás, menos intelectual y también más carnal. La mirada puede transformarse, mutarse o girarse hacia otras direcciones. Es justo a través de la mirada que ponemos en juego la metáfora que simboliza la vida misma y a través de ella se pueden romper ciertos límites. Para Han (2018) “los límites o fronteras cuya forma está determinada por la autenticidad u originalidad cultural, se disuelven. La cultura se libera, en cierto modo, de todas las costuras, limitaciones o hendiduras; pierde los límites, las barreras” (p. 21). Al romper los límites con la mirada creamos realidades y les damos sentido y forma, y es por ello que podemos pensarlas y concebirlas distintamente. La pedagogía, en clave poscolonial, trata justo de romper con cierta idea preconcebida sobre un ser humano a imagen y patrón de una determinada normalidad. Pero tanto para estudiantes como para profesores, no se trata de un ejercicio fácil cuando uno ha encarnado —la mayor parte de su vida— un cuerpo preestablecido. Ello requiere llevar a cabo, en los dispositivos pedagógicos, otro tipo de prácticas, tal vez “prácticas que intenten cuestionar el signo masculino/femenino a través de la transgresión. La denegación o la incorporación paródica. Ir más allá del límite manteniéndose en el límite, intentar sobrepasar el cuerpo en la insistencia de un cuerpo” (Castillo, 2015, p. 12).

Pensando en esto me siento cómodo con la frase que escribe el filósofo Enrique Dussel (1998) en su libro *Ética de la liberación*: “Ahora, pretendemos situarnos en el horizonte mundial, planetario, más allá de la región latinoamericana, de la ‘heleno’ y euro-centrismo propio de Europa o Estados Unidos actuales, desde el centro y la periferia hacia la mundialidad” (p. 46). Intentar desplazar el centro, algunos centros, es lo que hemos procurado en este trabajo. Hay que llevar a cabo este giro, este desplazamiento hacia otras epistemologías. Y lo

haremos teniendo muy presente una autora que ha marcado nuestra forma de pensar los cuerpos, Gloria Anzaldúa. La fuerza de sus palabras es ejemplo de texto-encarnado:

Me daba miedo que fuera evidente a los ojos de todo el mundo. El secreto que procuraba ocultar era que yo no era normal, que yo no era como las otras personas. Me sentía ajena, sabía que era ajena. Era la mutante a la que se expulsa del rebaño a golpes de piedra, un ser deformado con el mal de su interior. (Anzaldúa, 2016, p. 42)

CONCLUSIONES

Abriendo espacios para la transmisión de otros gestos: bajo esta estela de la pedagogía he presentado las tres categorías analíticas que en los últimos años han ocupado nuestro trabajo de investigación y docencia en la universidad y que conforman ventanas abiertas a pensar la educación desde otras dimensiones y perspectivas, con otros enfoques y posiciones. Pero el giro hacia la incorporación de toda esta perspectiva solo es posible a partir de lo que plantea Pallarès (2018):

La concientización ni es sólo el resultado de unas interacciones racionales ni es la consecuencia de unas prácticas educativas que han fracasado (o de otras que han triunfado) sino, más bien, es una dosificación variada que se racionaliza en análisis, consensos y compromisos que, puestos al servicio de la Pedagogía, reflejan relaciones de hechos educativos que permiten desarrollar expectativas y normas culturales compartidas entre los miembros de la comunidad escolar; hablar de hacer cambios para mejorar la educación es ya un punto de partida necesario. (p.129)

Y en esa generación de cambios posibles, lo sensible explota de forma clara en muchas de las narrativas analizadas a lo largo de distintos seminarios. Se trata, de poner en juego otras dimensiones que vinculen la subjetividad con el saber, más allá de las coordenadas cognitivas. Lo sensible pone en juego la piel, la carne, el cuerpo y le pide —a gritos— que abra sus poros para dejar transpirar sus anhelos, pero también para permitir que a través de ellos penetren microporos de saber. El aprendizaje no puede presentarse como algo cortado o aislado de la vida. Sobre esta cuestión insiste Foucault (2015), al hablar del papel de la filosofía en la constitución de los sujetos: “La meta de las escuelas griegas de filosofía era la transformación del individuo. La meta de la filosofía griega era dar al

individuo la Capacidad que le permitiera vivir distintamente, mayor, más feliz, que otra gente” (p. 149).



Figura 5. Velar y desvelar el rostro Proyecto: As punk as possible (Sala Becket, Barcelona).⁵² Fuente: Planella, 2019

La perspectiva de la transdiversidad nos abre a otras formas de entender al ser humano y los procesos formativos que lo envuelven más allá de un patrón “normativo” que pone en juego praxis normalistas. El debate entre ser normal y no serlo no es algo banal; y aunque nos pueda parecer alejado de marcos legales y políticos (como el de los derechos humanos), las lógicas rasuradoras de la diferencia operan con total impunidad. El testimonio de Andrea Achilli es muy claro y directo:

Llegando a la adolescencia me di cuenta de esa diferencia tan grande con las demás, sobre todo a la hora de ir al boliche, vestirse y todo eso. Odiaba los escotes, los tacos, las botas!!! Grrrrr! Terrible! Pero bueno, por un tiempo fui un poco más femenina, lo cuál duró bastante poco. Aunque ya era más grande y aún así, seguí construyéndome a mi manera y buscando mi propia satisfacción en ese mundo. En fin, niña en patas, desprolija, rotosa, despeinada, rabiosa, machona, gruñona, bruja, bocasuelta y libre. (Tron y Flores, 2013, pp. 16-17)

Pensar en la pedagogía desde la poscolonialidad implica tener presente este desplazamiento de las intenciones y del papel del sujeto educando. Se trata de dotarlo de los elementos que lo hagan, siempre en cierta medida, un sujeto

⁵². <https://www.salabeckett.cat/es/laboratori/collectiu-as-punk-as-possible-cossos-dissidents/>

autónomo, pensante y con capacidad de dirigir moralmente su vida (sin la necesidad de preceptos y recetas pensadas para los demás). Se trata de pensar en el formar, de-formar y transformar, en imaginar “la emancipación como micropoética pedagógica (y) suponer un cambio en términos de conocimiento, de ubicación y posición de los cuerpos, y de relación entre las palabras” (Flores, 2016, p. 18).

REFERENCIAS

- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands/ La Frontera. La nueva mestiza*. Capitán Swing.
- Barrio, J. M. (1994). El lugar de la filosofía y de la antropología de la educación en la investigación educativa. En V. García Hoz (dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (pp. 111-143). Rialp.
- Brezinka, W. (2002). *Obbiettivi e limiti dell'educazione*. Armando.
- Castillo, A. (2015). *Ars Disysecta. Figuras para una corpo-política*. Palinodia.
- Clade. (2014). *Diversidad sexual e identidad de género en la educación. Aportes para el debate en América Latina y el Caribe*. Clade.
- Corazza, S. M. (2002). *Para uma pedagogia do inferno na Educação: Nietzsche, Deleuze e outros maditos afins*. Autêntica.
- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. Sígueme.
- Dussel, E. (1998). Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de las exclusiones. Trotta, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I) y Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Duverger, M. (1996). *Métodos de las ciencias sociales*. Ariel.
- Escribano, X. (2013). Cos Viscut (Leib). *Anuari de la Societat Catalana de Filosofia*, 24, 135-154.
- Flores, V. (2016). *Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño*. Bocavulvaria.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2015). *La ética del pensamiento. Para una crítica de lo que somos*. Biblioteca Nueva.
- Galceran, M. (2016). *La bárbara Europa. Una mirada desde el postcolonialismo y la descolonialidad*. Traficantes de Sueños.
- Giribuela, W. y Nieto, F. (2010). *El informe social como género discursivo. Escritura e intervención profesional*. Espacio Editorial.

- Han, B-Ch. (2018). *Hiperculturalidad*. Herder.
- Henry, M. (2018). *Encarnación. Filosofía de la carne*. Sígueme.
- Lemke, Th. (2017). *Introducción a la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Llamas, R. (1998). *Teoría torcida. Prejuicios y discursos en torno a la homosexualidad*. Siglo XXI.
- Martini, B. (2005). *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*. Franco Angeli.
- Miralles, P. (2014). El profesor no receta bibliografía. En R. Huerta y A. Sanz (Eds.), *Educación artística y diversidad sexual* (pp. 155-163). Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Missé, M. (2018). *A la conquista del cuerpo equivocado*. Egales.
- Pallarès, M. (2018). Recordando a Freire en época de cambios: concientización y educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(2), 126-136. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>
- Planella, J. (2017). *Pedagogías sensibles. Sabores y saberes sobre el cuerpo y la educación*. Publicaciones de la Universidad de Barcelona.
- Planella, J. (2019). *Cuerpo, cultura y educación*. Kinesis.
- Potestio, A. y Togni, F. (Coords.) (2011). *Bisogno di cura, Desiderio di educazione*. La Scuola.
- Programa del Seminario Pedagogia do Sensível (agosto de 2015). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Río Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil).
- Rosenwald, G. & Ochberg, R. (1993). Introduction: Life Stories, Cultural Politics and Self Understanding. En G. Rosenwald & R. Ochberg (Eds.), *Storied Lives: The Cultural politics of Self-understanding* (pp. 3-27). Yale University Press.
- Spivak, G. Ch. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason: Towards a History of the Vanishing Present*. Harvard University Press.
- Striano, M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Laterza.
- Tolokonnikova, N. (2018). *El libro Pussy Riot. De la alegría subversiva a la acción directa*. Roca.
- Tron, F. y Flores, V. (Comp.) (2013). *Chonguitas. Masculinidades de niñas*. Editora la Modonga Dark.
- Trujillo, G. (2013). Entrevista. *Trabajadores de la Enseñanza*, 343, 7-9.

- Carta 1: (2015) María, participante en el Seminario Pedagogia do Sensível. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Río Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil).
- Carta 2: (2015) Carlos, participante en el Seminario Pedagogia do Sensível. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Río Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil).
- Carta 3: (2015) Danilo, participante en el Seminario Pedagogia do Sensível. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Río Grande do Sul (Porto Alegre, Brasil)

Para citar este capítulo: Planella-Ribera, J. (2021). Pedagogías de los cuerpos torcidos: formas de transmisión de los gestos diversos. En D.A. Buriticá-Morales, L. D. Ocampo-Montoya, & C. Vélez de la Calle (coords. acad.), *Miradas diversas al gesto pedagógico* (pp. 17-40). Centro Editorial Cinde.

GESTOS PEDAGÓGICOS EN LOS SUJETOS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS. AFILIACIONES DESDE EL ARTE Y LAS TECNOLOGÍAS DE CONOCIMIENTO Y APRENDIZAJE

*Claudia Vélez de La Calle*⁵³

*Manuela Correa-Vélez*⁵⁴

INTRODUCCIÓN

Escapar a la tentación de las definiciones es difícil. Parece ser que la construcción del sentido se guía más por la fuerza de la tradición de objetivar los significados que intentar estallar los conceptos.

Se parte de explicitar la noción de gesto pedagógico para una comprensión del campo que se aborda, asumiendo que es una de múltiples apreciaciones al respecto, que puede ser controvertida en cualquier momento. Para efectos de este escrito, de acuerdo con Borges de Barros y Sánchez (2020):

Es necesario comprender (...) el cuerpo y la corporeidad como una pulsión y una potencia de convergencia e integración curricular (...) considerar en el aprendizaje la noción de experiencia como una producción cultural, social, económica y discursiva de subjetividades en contexto. Desde esta perspectiva el gesto pedagógico en el aprendizaje se (des)articula etnológicamente, intersubjetivamente y sinestésicamente entre y desde cuerpos en un lenguajear que oscila entre el sentido y el excedente de sentido. Si consideramos epistemológicamente, el aprendizaje o el gesto pedagógico, como una praxis social compleja que sucede entre cuerpos, deberíamos también considerar la resignificación epistemológica de la didáctica hacia una praxis corporal en contexto histórico, social, político y económico. (p. 69)

53. Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Directora académica Doctorado y Posdoctorado en Alta Investigación en Educación Intercultural de la Universidad de San Buenaventura Cali. Santiago de Cali. Orcid: 0000-0001-7014-047X. Correo electrónico: cpvelez@usbcali.edu.co

54. Profesional en Relaciones Internacionales, con énfasis en análisis de conflicto y coyuntura internacional de la Universidad Jorge Tadeo Lozano de Bogotá, Máster en Estudios Internacionales, Organizaciones y Cooperación Internacional de la Universidad de Barcelona, España. <http://orcid.org/0000-0001-5026-5136>. Correo electrónico: velez.manuelacorrea@gmail.com

Los gestos pedagógicos desde esta perspectiva no son una categoría plural en abstracto, sino que son una mediación pedagógica del sujeto encarnada en su propia sustantividad. Valga decir, esa posible singularidad y particularidad del sujeto, configurada por su historia, su discurso (cadena azarosa de sentidos/significantes/significados), su deseo, se presenta/representa/comunica a través de modos de ser/hacer vínculos pedagógicos con otros sujetos.

Desde estas nociones preliminares los gestos pedagógicos no están por fuera de las constituciones de los sujetos, sino que dependen justo de su producción. Haciendo un ejercicio de comprensión se diría que los sujetos pedagógicos son producidos por gestos pedagógicos y los gestos pedagógicos producen sujetos en contextos pedagógicos.

En una delimitación necesaria para la construcción intencionada que este texto pretende —romper con la universalidad del concepto Gestos pedagógicos—, aparece una determinante de su sentido y es el contexto donde se produce el gesto (por sujetos individuales y/o colectivo). Con base en los sujetos individuales o colectivos, tratar de comprender y significar los gestos pedagógicos requiere, por ahora, de sujetos (no solo el docente) y de los contextos. Así las cosas, los sujetos de la época contemporánea —niños(as), jóvenes y adultos— se configuran distinto que en la modernidad. Además, son diferentes, de acuerdo a los orígenes de los cuales provienen pese a la tendencia homogenizante de la globalización, la mundialización de la cultura, y del agenciamiento del mercado.

Varios filósofos modernos y posmodernos han presentado debates sobre las condiciones sociales que constituyen los horizontes de sentido de sus concepciones sobre el ser/el sujeto/el individuo/el divido dependiendo del contexto temporal donde nos ubiquemos.

Con base en lo anterior pensar los gestos pedagógicos, leerlos, incluye tener en cuenta sujetos y contextos que para este caso serían lo contemporáneo y el escenario de la escuela (¿Rural? ¿Urbana?) en Colombia.

Haciendo una delimitación de sujetos (¿docentes?, ¿estudiantes? o ambos) vinculados pedagógicamente, tendríamos varias formas de conocerlos por sus afiliaciones. En este caso se trata de pensarlos desde dos campos distintos al saber ilustrado, que adquieren relevancia para las generaciones presentes en la relación pedagógica.

EL ARTE COMO MEDIACIÓN DE EXPRESIÓN ESTÉTICA DE LA SUBJETIVIDAD

Los sujetos que se expresan a través del arte están inmersos en un conjunto de relaciones complejas desde el punto de vista del poder, de la subordinación, de las tensiones propias de la creación artística, de la financiación y de la visibilidad simbólica del producto del trabajo artístico.

Este conjunto de condicionantes modela, afecta, da forma a las relaciones establecidas entre los artistas, y los contextos culturales e históricos en los cuales se desenvuelven. Se trata de comprender que los procesos artísticos son escenarios atravesados por variados hábitos culturales, elaboraciones discursivas, que inciden en la construcción de la obra de arte; es decir, escenarios que no pueden escapar a las influencias del medio social e histórico en los cuales se desenvuelven.

Esta reflexión inicial respecto de la particularidad de las relaciones en las cuales se encuentran inmersos los sujetos que abordan el quehacer artístico en cualquiera de los roles, modalidades y funciones existentes o novedosas permite contextualizar este desempeño. Al decir de Solomon (2003, citado por Lachino, Prado y Romero, 2016):

El arte moderno buscaba el monismo, el autoritarismo, lo utópico, jerárquico, uniforme, distanciado, sobrio, teórico, entre otros, mientras que el arte posmoderno, por su parte, busca ser pluralista, democrático, populista, anárquico, diverso, participatorio, irónico, práctico (p. 258).

Se trata de ubicar la creación artística, la expresión artística en cualquier escenario, ya sea en el teatro, en el museo, en la sala de danza, en la escuela, en la academia de artes, en un territorio de enunciación en donde los saberes se cruzan, las estrategias de composición se comparten y los formatos artísticos sufren de hibridaciones.

Uno de los escenarios de emergencia del arte puede ser el de la escuela, de la educación superior, de la academia de artes, en los cuales interesa pensar y realizar el arte como escenario de conflicto en donde se cuestione los discursos que soportan los valores estéticos hegemónicos dominantes que dan soporte y validez a estéticas reproductoras de las narrativas del poder.

Siguiendo a Peñuela (2010),

se considera necesario realizar también una crítica a los discursos y prácticas pedagógicas latinoamericanas, comenzando por el análisis de las diferenciaciones, distanciamientos y procesos de apropiación del discurso pedagógico moderno occidental y eurocéntrico, problematizando los procesos de validez hegemónica con los que se han constituido y han operado históricamente. En particular, para el caso de la pedagogía, el situar su configuración en América Latina en el devenir modernidad-posmodernidad, permite desnaturalizar sus procesos de funcionamiento y a la vez, evidenciar su estrecha relación con proyectos ético-políticos educativos propios. (p. 161)

Se trata de identificar de acuerdo con Peñuela (2010) “(...) las regularidades, las discontinuidades, los vacíos, los puntos de ausencia y los procesos de apropiación y producción del conocimiento y de la subjetividad, al igual que las formas de resistencia emergentes y muchas veces invisibilizadas (...)” (p. 163). Es en el hecho artístico, en la emergencia del sujeto artista que, a través de su expresión, da cuenta de percepciones dispersas, particulares, fragmentarias de la realidad en la cual surge, y de la cual es producto.

La obra de arte, el ejercicio de los sujetos en cuanto artistas, busca dar a conocer distintos ángulos y miradas, los cuales permiten la emergencia de perspectivas problematizadoras diferentes a la existente, a la validada histórica y culturalmente, a los discursos hegemónicos que a lo largo del tiempo han construido y definido el arte, los cuerpos, el espacio y el tiempo. La escuela ha servido de receptor de esta variedad de influencias que apuntan, de un lado, a reproducir una mirada sobre el quehacer artístico, sobre lo bello, sobre lo expresivo de modo individual, trazado y repetido a través de los currículos, e implementado en los Proyectos educativos institucionales y en las actividades de aula. De otro lado, se perciben expresiones artísticas mediatizadas a través de los docentes “artistas”, o sensibles al arte, en cuanto expresión única de los individuos estudiantes y docentes en un contexto específico, social, definido de forma histórica y cultural.

En la Colombia rural y urbana, la escuela, en el sentido amplio del conjunto de instituciones educativas de la primaria a la básica y media, se pueden identificar variadas iniciativas, estudios y análisis al respecto, que pasan por la enseñanza de la pintura, de la danza en sus variaciones folclóricas —bailes internacionales como el tango, el danzón cubano, el vallenato, entre otros—, de la historia del arte, de la historia artística de las comunidades afrodescendientes, entre

otras. El ejercicio consiste en hacer una lectura minuciosa de estas experiencias, documentadas o no, en esta perspectiva, con miras a identificar los gestos pedagógicos propios del contexto cultural en que surgen y toman vida.

La reflexión de algunos académicos y pensadores de las comunidades afrodescendientes, andinas y sabanera, sobre la forma de transmisión de las culturas respectivas en Colombia, a través del dispositivo pedagógico denominado “Semana cultural” en las instituciones educativas, permite pensar acerca de su carácter, alcances y horizonte de sentido construido ante todo en la comunidad educativa de docentes y estudiantes.

De acuerdo con Rojas et al. (2016), en su artículo “Semana cultural, una expresión de procesos pedagógicos en el territorio rural de Ciudad Bolívar”, se apunta a dotar de sentido este dispositivo pedagógico de una manera contextual, situada, en la cual emergen los saberes culturales en relación con el territorio que habitan los sujetos docentes y los sujetos estudiantes, mediados por la acción de la institución educativa. Allí afirman que:

La Semana Cultural se ha convertido en dispositivo para favorecer la convivencia centrándose en el “respeto por la vida”, desde la tolerancia y la responsabilidad. Como consecuencia del proceso desarrollado Colegio – comunidad. (...) La Semana Cultural Institucional y Comunitaria en el Colegio Rural José Celestino Mutis, es la expresión de los procesos pedagógicos construidos por docentes, estudiantes, directivos y padres de familia en el marco del análisis del territorio y el interés institucional por recuperar la memoria campesina de la región. (...) proponen un encuentro cultural que permite expresar y hacer visible los saberes de los habitantes de nueve veredas rurales de Ciudad Bolívar, saberes construidos de manera empírica mediante formas simbólicas como: la danza, el teatro la música, la poesía y las artesanías. (...) La Semana Cultural queda validada como un proceso pedagógico que permite la construcción de conocimientos académicos y empíricos, abordando el territorio como herramienta pedagógica en los procesos de investigación en aula y en la construcción de saberes desde las tradiciones, la memoria y los aportes científicos construidos en la escuela. (p. 4)

LAS TECNOLOGÍAS DE COMUNICACIÓN, APRENDIZAJES Y CONOCIMIENTOS

Sería bueno comenzar con una enunciación, que por “evidente y hasta obvia” no deja de ser importante mencionarla como punto de partida, de base, sobre la cual

podemos desarrollar nuestra reflexión. Esta es, que cada persona, niño, joven en el sistema educativo, es único, es excepcional, en el sentido de particular, y debe ser reconocido como tal siempre, en todo momento del acto educativo, en el cual participan los docentes, los niños y los jóvenes de manera directa, mediada por el conjunto de instrumentos, herramientas, infraestructuras que el sistema educativo provee y constituyen el soporte de su quehacer educativo.

Para enunciar lo anterior, se retoma el texto de Carlos Skliar (2011), en su apartado “Gestos mínimos”:

Hoy se habla demasiado de una educación para todos, pero en ése “Todos sin excepción”—donde se marca en demasía lo sustantivo, lo mayúsculo, otra vez la totalidad— no parece caber un cualquiera: cualquier niño, cualquier niña, cualquier joven, en fin, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier modo de aprender, cualquier posición social, cualquier sexualidad, en fin: cualquier, cualquiera. Lo que quiero decir es que hay la pretensión de un gesto siempre desmesurado, siempre excesivo en esa enunciación del “todos” y nos faltan, nos hacen falta, hacen falta los gestos mínimos para educar. Para educar a cualquiera... Digo, de nuevo, una vez más: dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar. Así, quizá, sería posible educar no ya a todos, en sentido abstracto, sino a cualquiera y a cada uno. La cualquieridad y la cada-unicidad con las que venimos al mundo. Y con las que nos marchamos de él. (p. 20)

Los contextos en los cuales los niños y jóvenes se insertan en el sistema educativo son un elemento esencial para la comprensión de su unicidad, de su particularidad, de sus características, a las cuales se debe estar atento desde quienes asumen la función de maestros, docentes, educadores, y su corresponsabilidad en los engranajes administrativos que hacen que el sistema educativo funcione y opere.

Estos contextos abarcan las condiciones sociales, culturales, económicas, políticas, y dentro de estas, la influencia y afectación de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en su desenvolvimiento social y, particularmente, para el caso que nos ocupa, de su desenvolvimiento escolar.

Para el efecto, retomamos a Buriticá y Saldarriaga (2020), en su artículo “Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural” cuando abordan su comprensión del “gesto pedagógico” desde una noción teórica, definida como la

articulación de relaciones, de actitudes afectivas (amor pedagógico) y procedimientos técnicos de enseñanza:

Estudiar el gesto pedagógico y la relación con los procesos de participación y agencia de los niños y niñas en el contexto de la educación rural es una tarea importante... , porque este puede dar cuenta de la práctica del maestro, la participación de los niños, su reconocimiento y su inclusión en lo educativo, social, político y cultural de su territorio, y por tanto, su visibilización o invisibilización como un sujeto que participa, negocia, interviene, enseña y aprende. (p. 20)

La influencia, las implicaciones, las transformaciones en las mentes, en los sujetos sociales de esta época contemporánea, que para efectos de esta reflexión abarca desde finales del siglo xx al presente, generan características diferentes en estos, tanto en sus formas de pensar como de relacionarse entre sí y con el mundo, familiar, educativo y social. En especial, es a partir de las posibilidades que les proporcionan los elementos tecnológicos que se encuentran en posición de establecer relaciones diferentes y novedosas, los sujetos estudiantes inmersos e inscritos en el sistema educativo, entre los que incluimos los sujetos mayores de 40 años. Hernández, Arciga y García (2010) conceptualizan las nuevas tecnologías como tecnocultura:

Se demuestra la génesis y el desarrollo de un nuevo y emergente entorno comunicativo, que aquí se denomina territorios hipermediáticos. Ello permite profundizar en cómo estos cambios tecnoculturales pueden conducir a la comprensión de otras formas de la reconfiguración de la subjetividad, y cómo éstas se ligan a una nueva epistemología social. (p. 1)

Dichas reflexiones nos llevaron a considerar un reciente y constante nuevo viraje tecnológico, informativo y comunicacional, que no sólo ha transformado y promovido medios y entornos mediáticos híbridos que fomentan o exigen nuevos tipos de configuración subjetiva por parte de los sujetos y sus prácticas culturales, sino que ha acarreado transformaciones en los sistemas cognitivos humanos y, consecuentemente, en la organización social; ello ha producido cambios en una nueva epistemología digital social, que impacta en la manera de ver a los sujetos sociales de la educación y, por ende, en el modo en que ha de ser repensada una reflexión sobre la pedagogía dentro de los nuevos entornos hipermediáticos y posmodernos. (p. 8)

Deibert (1997, citado por Hernández et al., 2010) comenta que “diferentes medios actúan como extensión de los sentidos humanos acarreado transfor-

maciones a los sistemas cognitivos humanos y así también a la organización social” (p. 23).

Es interesante ver cómo en el debate educativo acerca de las nuevas tecnologías no es común que se introduzca dicho viraje que ofrece esta aproximación a los medios y orienta los debates más hacia una visión determinista de la tecnología; en su lugar, nosotros buscamos resaltar el carácter constitutivo de los medios en la subjetividad humana, como una dimensión cultural de cómo entender la tecnología. (Hernández et al., 2010, p. 5).

Hernández et al. (2010) resaltan, de acuerdo con Lankshear, Peters y Knobel, que

las prácticas sociales que involucran el uso de nuevas tecnologías dentro de contextos no educativos e informales, poseen un impacto crucial con respecto a cómo hemos de concebir la verdad y el conocimiento y consecuentemente su repercusión en su relación con respecto a la práctica pedagógica. (2000, p. 25, citados en Hernández et al., 2010, p. 5)

Se trata de resaltar la importancia del análisis y comprensión de los factores culturales, económicos y/o sociales que han configurado el uso y diseño de las redes de internet, poniendo el énfasis en la incidencia, el grado y características de la afectación que los sujetos, las subjetividades, han construido, que han influido en su transformación.

De nuevo, siguiendo a Castells (2005) citado por Hernández et al. (2010),

Por lo tanto, lo que es específico desde un punto de vista histórico del nuevo sistema de comunicación, organizado en torno a la integración electrónica de todos los modos de comunicación, desde el tipográfico hasta el multisensorial, no es su inducción de la realidad virtual, sino la construcción de la virtualidad real. (p. 405)

Tal como lo señala Aibar (2008, citado por Hernández et al., 2010), se trata de reconocer la realidad de un conjunto de comportamientos ético-políticos incluidos en el uso, diseño e incorporación de la tecnología en la vida diaria de los sujetos, dejando entrever una dimensión por investigar entre cultura y tecnología. Se trata de abrir la perspectiva analítica de la cultura tecnológica, concebida como el entorno de entramados sociotécnicos en los cuales nos encontramos envueltos los sujetos.

Se piensan ambos campos como mediaciones y agenciadores del vínculo pedagógico y por ende constituyente de los gestos pedagógicos. Para ilustrar este vínculo, retomamos a Álvarez y Vélez de la Calle (2015) cuando afirman:

Indudablemente las relaciones entre TIC y TAC (Tecnologías de aprendizaje y comunicacionales) implican cambios radicales y diversos también en las formas del trabajo (Teletrabajo) de la formación a distancia (teleformación) y de las vigilancias y controles tecnológicos de las metas laborales. Sin embargo, los escenarios institucionales se demoran en asumirlos por su dinámica lenta y conservadora de apropiación social del comportamiento y el conocimiento. Sucede que, de forma silenciosa pero constante la penetración de las TIC/TAC en la vida académica es contundente y solo después de sus impactos se reflexiona al respecto. Siendo demasiado tarde reparar las distancias generacionales entre sujetos docentes y sujetos estudiantes. Lo anterior obliga afirmaciones anacrónicas, moralistas y naturalizadas de los docentes como la de valorar a los estudiantes como analfabetas letradas, ignorando que los jóvenes leen otro tipo de códigos simbólicos mediados por las TIC comprendidos en un hipertexto amplio distinto a la lectoescritura convencional. (p. 234)

CONCLUSIONES

Con base en estos supuestos e intencionalidades, este texto intentó recoger las discusiones del Seminario doctoral, acerca de los modos como las artes y las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) configuran sujetos pedagógicos distintos que producen gestos pedagógicos potentes anclados en dimensiones estéticas/emocionales/afectivas/cognitivas/éticas diferentes a las racionalidades disciplinares racionocéntricas de otras épocas.

Entre los temas de profundización que se mencionaron con diversos grados de especialización en el seminario, se encuentran tres que pueden ser abordados en un futuro evento académico. Mientras tanto, haremos una reflexión inicial que siente algunos mojonos o puntos de referencia para continuar su discusión.

- El Sujeto pedagógico contemporáneo y los gestos pedagógicos
- Gestos pedagógicos y cuerpo danzante
- Gestos pedagógicos tecnológicos y robotizados

Los gestos expresados por los sujetos pedagógicos en diversos escenarios formales o informales, escolares o no, dan cuenta de las particularidades del ser que los habita, del ser que habita un espacio y un territorio, un escenario simbólico compartido parcialmente con otros sujetos.

De acuerdo con Corominas (2012, p. 49):

El gesto, en la acepción primigenia de la palabra, remite al movimiento de partes del cuerpo humano como las manos, brazos o la cabeza. Este movimiento corporal, consciente o no, puede ser la principal vía de expresión de pensamientos y sentimientos, o colaborar para dotar de una mayor fuerza expresiva al lenguaje verbal. También existe otra manera de entender el gesto, una conceptualización que conecta con una determinada manera de ser y obrar, gesto entendido como actitud, acto o intervención.

Por ello, leer los gestos pedagógicos, requiere de una comprensión profunda del sujeto que los realiza, y de las circunstancias en las cuales toman forma y se expresan.

En este sentido, pensar, abordar una reflexión acerca de los gestos pedagógicos del cuerpo que danza, lleva a la identificación del sujeto danzante, de su historia personal, de su historia social, de su antecedente como cuerpo entrenado en unas técnicas, en unos valores culturales de expresión artística, vinculados a una región, a una cultura, a un país, y sobre todo, a una época.

Tal como lo afirman para el contexto de México Lachino et al. (2016):

La danza contemporánea que se hace en México se enfrenta, en general, a técnicas de danza descontextualizadas: el ballet, la técnica Graham, la técnica Humphrey-Limón, entre otras, las cuales dan cuenta de sociedades específicas. Dentro de este marco las técnicas son, a fin de cuentas, ideas de mundo y de sujeto, sobre todo si se considera que “[...] todas las formas características de moverse de un cuerpo apelaban a valores estéticos y políticos” (Leigh, 2013). Entonces, la apropiación acrítica de dichas técnicas, por el campo de la danza contemporánea mexicana, dan cuenta de procesos de colonización en nombre de la eficacia y de un deseo implícito de reafirmar su pertenencia a la Modernidad. (p. 260)

La pandemia puso de presente para todos algo que ya se había evidenciado varios años atrás, con la emergencia masiva de los aplicativos tecnológicos que inundan hoy el medio a través del cual se relacionan los individuos, los sujetos que, en una relación pedagógica, construyen, expresan deseos, sentimientos y

contenidos de conocimiento. El caso del robot, del aplicativo tecnológico a través del cual nos relacionamos sujetos, en contextos de intercambios, construcciones y producciones de saber y de saberes, establece nuevas categorías de relacionamiento entre sujetos, situados en este momento histórico contemporáneo.

Este sujeto se caracteriza entre otras cosas, por su versatilidad en el uso de los aplicativos tecnológicos, en la confianza en la comunicación establecida con otros sujetos a través de estos medios, en la aceptación consciente o no, de las decisiones sobre contenidos, medios y modos de producción, transmisión de los saberes orientadas por los robots y los algoritmos que dominan el escenario virtual.

El acceso de manera continuada a lo largo del tiempo que ha durado la pandemia, y la década inmediatamente anterior, en la cual los algoritmos que aprenden toman forma y presencia en los complejos procesos de producción de conocimiento, de intercambio de saberes en todas las áreas del saber pedagógico, ha construido un escenario nuevo, diferente, con sujetos pedagógicos distintos a todos los que hemos conocido desde antes del surgimiento y desarrollo de internet.

La relación en desarrollo continuo es cambiante, adquiere nuevos visos y matices que se reflejan en los nuevos conocimientos y datos que procesa el algoritmo, y en las reacciones y aprendizajes por parte de los sujetos pedagógicos que se construyen a cada paso, a cada nueva interrelación.

La construcción de escenarios virtuales variados, tales como los blogs de comentarios de docentes, de analistas de política pública, de investigadores académicos, entre otros, unidos a la gran cantidad de material ubicado en la web, como los videos de historias de vida, videos etnográficos, los diarios digitales, las variadas y múltiples herramientas tecnológicas nuevas, o por lo menos utilizadas con mayor intensidad, constituyen una multitud de material de análisis que no se puede dejar de lado, que nos fuerza a repensar nuestras presuposiciones analíticas y nuestras posiciones como intelectuales y académicos. Es necesario no olvidar, por un momento, que el uso de los escenarios virtuales reconfigura la mentalidad, la manera de ser y estar en el mundo social.

Entre los desafíos del gesto pedagógico concebido como una combinación tensional del reconocimiento, la direccionalidad, y los procesos de subjetivación, se pueden enunciar de manera general la necesaria reflexión del docente, de

sus didácticas y de su relación contextual con el territorio, con los sujetos y con las instituciones en las cuales se desenvuelve su quehacer. Allí toman forma los reconocimientos de una y otra parte, las intencionalidades tanto institucionales desde el currículo como de las emergencias que evidencian sujetos inscritos en un territorio y uno o varios contextos.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) son parte del mundo contemporáneo de la educación, ya no nos abandonarán, y es indispensable incorporarlas como parte integral de nuestro quehacer docente, educativo. En suma, los gestos pedagógicos contemporáneos son múltiples, variados, no unívocos, carecen de uniformidad, están asentados en nuevos contextos, nuevas plataformas, escenarios configurados de maneras nunca antes vistas, ni previstas. La robótica, los algoritmos, el mundo globalizado, la escenificación política de la ciudadanía global han servido de telón de fondo para la emergencia de un nuevo sujeto pedagógico, o mejor, de unas características diversas. La presencia política y la participación ciudadana constituyen elementos claves de dicho telón, en el cual los sujetos emergen hoy por hoy con fuerza, con energía y con expresiones antes nunca vistas. Es labor de los investigadores, de los analistas simbólicos y de los pedagogos atisbar las características de estos nuevos sujetos. Para terminar, enunciamos de nuevo el punto de partida, se diría, haciendo un ejercicio de comprensión, que los sujetos pedagógicos son producidos por gestos pedagógicos y los gestos pedagógicos producen sujetos en contextos pedagógicos.

REFERENCIAS

- Álvarez, G. y Vélez de La Calle, C. (2015). Configuración de subjetividades en los jóvenes universitarios sobre las Tecnologías de la Información, la Comunicación y del Aprendizaje (TIC/TAC). *Itinerario Educativo*, 65, 223-236.
- Borges de Barros, A. y Sánchez, N. (2020). El gesto pedagógico: reflexiones y orientaciones en torno al núcleo de aprendizaje Corporalidad y Movimiento de las Bases Curriculares de Educación Parvularia. Proyecto financiado por el fondo Fomento de Arte en la Educación (FAE) del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. Convocatoria 2019, Folio 480512. Línea de postulación 4: Instituciones y organismos de fomento del arte y la cultura que desarrollan proyectos con establecimientos educacionales. <https://libros.uchile.cl/1097>

- Buriticá, D. y Saldarriaga, Ó. (2020). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23-35. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>
- Corominas, A. (2012). El gesto del artista. Primeras aproximaciones a la representación cinematográfica de la práctica pictórica de Vincent Van Gogh. *Formats: Revista de comunicación audiovisual*, 3, <https://raco.pre.csuc.cat/index.php/Formats/article/view/256097>
- Hernández, M., Arciga, B. y García, V. (2010). Tecnologías culturales, entornos comunicacionales y la reconfiguración del sujeto. *Sinéctica*, 34, 1-16. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100004&lng=es&tlng=es.
- Lachino, H., Prado, N. y Romero, R. (2016). Proyecto El Gesto: crear una lectura. *Escena. Revista de las artes*, 75(2), 251-272.
- Peñuela, D. (2010). ¿América Latina Des-Colonizada? Cuerpo y espacialidad en el proyecto modernidad/colonialidad. *Revista Colombiana de Educación*, 59, 148-165.
- Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa*, 8(2), 11-22. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.8.477.2011>
- Rojas, E., Barreto, N., Rojas, P. y Álvarez, Y. (2016). Semana cultural, expresión de procesos pedagógicos en el territorio rural de Ciudad Bolívar. *Revista Magazín Aula Urbana*, 95, 5. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/384>

Para citar este capítulo: Vélez de la Calle, C., & Correa-Vélez, M. (2021). Gestos pedagógicos en los sujetos educativos contemporáneos. Afiliaciones desde el arte y las tecnologías de conocimiento y aprendizaje. En D. A. Buriticá-Morales, L. D. Ocampo-Montoya, & C. Vélez de la Calle (coords. acad.), *Miradas diversas al gesto pedagógico* (pp. 17-40). Centro Editorial Cinde.

CUERPO, GESTO PEDAGÓGICO Y MODOS DE APARICIÓN Y MEDIACIÓN: RETOS CONTEMPORÁNEOS EN EL CONTEXTO DEL COVID-19

Jaime Alberto Saldarriaga-Vélez⁵⁵

INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende aportar a la comprensión fenomenológica del gesto pedagógico entendido como construcción cultural corpórea, inter e intra-subjetiva, que se manifiesta como un vector semántico que potencia el encuentro interpersonal en el acto educativo, sus límites y fronteras, y que indica aceptación o rechazo, que guía un comportamiento o una acción, y que acontece tanto en la escolaridad como en otras prácticas sociales educativas. Por tanto, es mucho más allá que una expresión: “El gesto no es una expresión, no expresa una forma de pensamiento; es la propia colocación, en escena, de una forma de ser del pensamiento” (Noguera, 2009, p. 140). En consecuencia, el gesto pedagógico materializa visiones del mundo, del otro, de los otros, actitudes, modos de proceder, en la relación pedagógica, en tanto “un gesto es una forma de ver y de decir, una manera de relacionar palabras y cosas. En ese sentido, el gesto es un acontecimiento, una producción de novedad.” (p. 140).

El gesto pedagógico significa entonces la puesta en escena de una concepción del mundo y una práctica, en la relación pedagógica, en función de la construcción de sí del formando:

En ese sentido, por pedagogía es preciso entender aquel conjunto de saberes, técnicas, prácticas y experiencias dirigidos a la constitución (gobierno) de sí. No son sólo las prescripciones, los saberes elaborados, las técnicas preestablecidas: se trata también de experiencias inéditas, particulares, singulares, de apro-

55. Profesor Universidad de Antioquia, Departamento de Pedagogía. Licenciado en filosofía especialista en Cultura Política y Pedagogía de los Derechos Humanos; Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2374-4147>. Correo electrónico: jalberto.saldarriaga@udea.edu.co

piaciones, cuya condición es la existencia de otro (maestro, médico, preceptor, amigo). (p. 146)

De este modo, el gesto pedagógico teje la relación intersubjetiva que posibilita a quien se forma hacer su propia construcción, que no es posible sin la presencia visible de otro.

Para la construcción de este artículo se ha tomado como referente empírico los encuentros presenciales mediados por la virtualidad en el ejercicio cotidiano de la docencia universitaria, cuatro grupos focales realizados con estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia), así como las comunicaciones y conversaciones informales mediadas por la virtualidad con estudiantes universitarios en torno a su cotidianidad, acontecida en el marco de la pandemia del COVID-19 que comenzó en el mes de marzo de 2020 y que se analizan desde un enfoque hermenéutico crítico (Álvarez-Gayou, 2003; Bauman, 2002; Mejía-Quintana, 2014).

CONTEXTO: UN SALTO INTEMPESTIVO

La intempestiva decisión de suspensión de clases presenciales, ordenada por el gobierno nacional de Colombia a todas las instituciones educativas del país, y entre ellas a las de educación superior oficial, sin que se supiera a ciencia cierta la fecha de retorno a la presencialidad, y el comienzo imprevisto e improvisado de cursos virtuales o presenciales mediados por tecnologías, llevó a estudiantes y profesores a asumir posturas diversas, desde las más radicales de oposición que argumentaron que: “la educación virtual se trata de una estrategia de privatización y mercadeo de la educación pública, para cerrar la universidad y para desmovilizar a los estudiantes (...) de mala calidad...” (Entrevista conversacional, Clase Programa de Pedagogía, sincrónica, abril 9 del 2020, grabación de Zoom), hasta quienes afirmaron que “esta es la educación del futuro y no nos podemos negar a ello” (Reunión de profesores Programa Pedagogía, abril 15 del 2020), con muchos matices a favor, en contra o aceptación de su necesidad e importancia, pero con muchos reparos. Una semana después, los estudiantes de los programas académicos de formación de maestros y pedagogos, en asamblea, deciden salir a cese de actividades hasta que no hubiese garantías de trabajo académico con calidad a quienes continuaren, así como garantías para estudiantes que tendrían dificultades de conectividad, económicas o personales, o que no desearan con-

tinuar estudios desde herramientas virtuales (sincrónicas o asincrónicas). Entre las solicitudes presentadas en el pliego de garantías se encuentran expresiones de actos compromisorios como: “respetar la individualidad de cada estudiante y con esto su decisión de continuar o no”; “encuentros virtuales de máximo dos horas semanales”; “encuentros virtuales de máximo 2 horas por sesión”; “retomar clases desde el contenido dado a partir del 15 de marzo”; “no tomar asistencia”; “retomar el semestre después de la contingencia”; “que se dicten clases virtuales para quienes quieran verlas”, etc. (Comité de garantías, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, abril 22 del 2020).

Al tiempo, los docentes se reunían para hablar de las dificultades de conectividad, de la falta de preparación para asumir esta forma de educación, del deseo de volver a la presencialidad, del miedo al contagio y de las limitaciones y posibilidades de la educación virtual, por la calidad de la educación virtual, por las posibilidades de permanencia y los riesgos de deserción de estudiantes. En cuanto a la relación pedagógica, el encuentro cara a cara se constituye en un lugar común de debate dado que la aparición en cámara no solo depende de la conectividad y calidad de los dispositivos sino también del interés existencial de cada estudiante e incluso docente, por aparecer y propiciar una relación intersubjetiva corporal, o permanecer en una relación funcional.

Al día de hoy, en el país la situación de la permanencia universitaria y de los nuevos ingresos de estudiantes de educación superior en Colombia arroja datos muy preocupantes:

Sumado a la pandemia, la deserción estudiantil en las universidades alcanza cerca del 50 %” (...) Para este segundo semestre la Universidad Central presentó una disminución de casi 35 % en las matrículas de nuevos estudiantes, según afirmó el rector de la Universidad Central”. (Neira, 2020)

Si bien, muchos factores confluyen en la deserción escolar en tiempos de pandemia, cabe la pregunta sobre lo que viene ocurriendo en el acto pedagógico en el marco de la virtualidad o de la presencialidad mediada por tecnologías de comunicación y aprendizaje. Por tanto, la pregunta por las afectaciones en el gesto pedagógico configurado en el marco de la presencialidad propia de la escuela moderna, a causa de la intempestiva mediación por entornos virtuales, implica indagar por los modos de aparición y de mediación del gesto pedagógico en la virtualidad, por las posibilidades y límites que esta le plantea a la relación

pedagógica y a la pedagogía en general, al generar otras dinámicas educativas en las que tanto la virtualidad y la presencialidad mediada por tecnologías de comunicación, como la no presencialidad en los procesos educativos formales e informales, estarían configurando otro escenario formativo.

EL CUERPO COMO PRODUCTOR DE SIGNIFICADOS

Desde una mirada fenomenológica de la corporalidad humana, como nos la presenta el sociólogo francés David Le Breton (2018), el cuerpo humano, más allá de la convencional mirada biológica (lo animal de los humanos), es entendido como un fenómeno social y cultural, como una construcción histórica que las distintas sociedades producen, tanto en lo material como en lo simbólico. En consecuencia, el cuerpo se entiende como un vector de significaciones, como un “vector semántico” (p. 9), por medio del cual se establecen todas las relaciones con los otros, configurándose a partir de ellas las distintas visiones y construcciones de mundo. Por tanto, se constituye el cuerpo en materia simbólica que se despliega tanto desde los sentidos, desde las percepciones sensoriales —ver, oír, oler, gustar, tocar—, como en el contacto con otros y con lo otro, atribuyéndose significados a cada objeto o cuerpo percibido, generándose así respuestas corporales vividas pre-reflexivamente (Van Manen, 2016); hasta las producciones de cuerpos prefigurados de modo intencional por los sistemas económicos, políticos y culturales creados por las distintas sociedades, como cuerpos funcionales a sus fines:

Las percepciones sensoriales, la experiencia afectiva y la expresión de las emociones parecen emanar de la intimidad más secreta del sujeto, pero no dejan de ser social y culturalmente modeladas incluso si traducen siempre una apropiación personal. (Le Breton, 2010, p. 21)

Como producción cultural, el cuerpo se autoproduce y se resignifica en sus propias expresiones, constituyéndose así en un núcleo de significación, tal como lo argumentó Merleau-Ponty: Mi cuerpo es “el centinela que asiste silenciosamente a mis palabras y mis actos” (Merleau-Ponty, 1986, p. 11).

El cuerpo es nuestro medio general de poseer un mundo. Ora se limita a los gestos necesarios para la conservación de la vida y, correlativamente, propone a nuestro alrededor un mundo biológico; ora jugando con sus primeros gestos y pasando de su sentido propio a un sentido figurado, manifiesta a través de ellos

un nuevo núcleo de significación: es el caso de los hábitos motores, como el baile. (Merleau-Ponty, 1993, p. 163, citado por Citro, 2006, p. 35)

No se trata solo de un cuerpo que ordena, emite y dirige un gesto como si este último fuese una simple expresión mecánica de un reflejo o de un pensamiento, sino que el gesto puede constituirse en un modo de ser cuerpo y, por tanto, de ser sujeto: una gestualidad representa, identifica, constituye un referente, configura una subjetividad.

El gesto, al caracterizar un cuerpo, se hace objeto de representación en tanto se busca captar, en la pintura o en la fotografía, por ejemplo, la “esencia” de un acto humano: en la pretensión de convertir al cuerpo en objeto de representación de una “esencia”, el gesto concentra uno u otro modo de darse, de presentarse, tipifica a un sujeto, lo dota de una identidad, pero a su vez lo recrea, lo magnifica. En tanto expresión, el gesto proyecta al cuerpo y, por tanto, lo potencia. En tanto objeto de imaginación, las sociedades producen los cuerpos que comportan los ideales y referentes de ser humano, de modos de ser humano, al tiempo que establecen con ello los marcos de lo inaceptable y de lo aceptable, de lo normal y lo anormal. En este sentido, la investigadora argentina Silvia Citro (2006) argumenta que:

Sin embargo, sobre esta materialidad común de los cuerpos, la vida sociocultural construye prácticas disímiles (técnicas corporales cotidianas, modos perceptivos, formas de habitar el espacio, gestos, expresiones de la emoción, síntomas, danzas) y da lugar a representaciones de la corporalidad y de sus vínculos con el mundo también diferentes. El cuerpo inevitablemente es atravesado por los significantes culturales y él mismo se constituye en un particular productor de significantes en la vida social. (p. 1)

De este modo, al tiempo que el cuerpo se constituye en objeto de significación por parte de las sociedades que le atribuyen y le determinan un sentido, permanece como un significante vacío, en tanto que, a pesar de ser objeto de moldeamiento, no puede ser atrapado y prefigurado en su totalidad, permaneciendo en su carácter de inasible e ingobernable, con lo que se constituye en un significante siempre abierto a otras posibles significaciones. En consecuencia, concebir el gesto como “vector semántico” (Le Breton, 2018, p. 9), implica que:

Si nuestro cuerpo no nos impone, como lo hace con el animal, unos instintos definidos desde el nacimiento, sí es él, cuando menos, el que da a nuestra vida

la forma de generalidad y que prolonga en disposiciones estables nuestros actos personales. En este sentido, nuestra naturaleza no es una vieja costumbre, puesto que la costumbre presupone la forma de pasividad de la naturaleza. (Merleau-Ponty, 1993, p. 163)

De este modo el cuerpo nos instala en el mundo, como un *dasein*, un “ser en el mundo” (Heidegger, 1977), entendiendo aquí por mundo en una de sus acepciones, como: “el mundo público del nosotros o el mundo circundante peculiar y más cercano (doméstico)” (p. 78). Esto es que el cuerpo no está por fuera de lo que somos o estamos siendo, y por el contrario nos constituye como ser-en-el-mundo-con-otros, en tanto que: “los otros hombres jamás son para mí puro espíritu: sólo los conozco a través de sus miradas, sus gestos, sus palabras, en resumen, a través de su cuerpo” (Merleau-Ponty, 2003, p. 48).

LUGAR DEL GESTO PEDAGÓGICO EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

El gesto humano acontece en la corporalidad como modo de aparición frente al otro o a los otros, en la escena pública mostrándose como un vector de significación que se emite, consciente o inconscientemente, en la interacción cotidiana con otros seres humanos, como modo particular de expresión corpórea materializa una actitud, que atraviesa el ejercicio comunicativo público y privado.

No obstante, el gesto no es una mera expresión individual: se configura en el marco de escenarios sociales e históricos en los cuales las sociedades y sus culturas generan gestualidades en las que se inscribe el encuentro con otros cuerpos, con el otro que a su vez confluye en el acto con su propia gestualidad, configurándose una suerte de *performance* (una puesta en “escena”, una ritualidad) previa a toda objetivación de la relación pedagógica: cuerpos que se perciben, se miran, se oyen, preguntándose por ¿qué va a ocurrir ahí?:

El lenguaje corporal y el lenguaje verbal son dos códigos diferentes, sabemos que no pocas veces, lo que se dice no coincide con lo que se hace, lo que se afirma con la palabra se niega con el cuerpo, o su inverso. Noguera (2009) señala el carácter compuesto del gesto: categoría (pensamiento) y actitud (puesta en escena): “El gesto no es una expresión, no exprime una forma de pensamiento; es la propia colocación, en escena, de una forma de ser del pensamiento” (p. 140). Al acto pedagógico concurre el gesto individual que emerge de

la tensión entre el posicionamiento, entendido este como la incorporación de la gestualidad propuesta por la sociedad, las instituciones, el contexto y la cultura de los actores, en este caso los educadores, en función de las concepciones e imaginarios sobre el educar, enseñar, formar; y la postura, vivida como el paso de este posicionamiento a la acción, en la que la corporeidad configurada por cada individuo se pone en, y en la que intervienen los modos como cada individuo siente y vive su cotidianidad (Maitre de Pembroke, 2019). A ello me referiré más adelante. En dicha inscripción no se exceptúan los escenarios educativos, tanto el escolar como los diferentes escenarios sociales que educan, ya sea espontáneamente o que tienen una intención y planifican acciones educativas y gestos.

Estos escenarios educativos, en particular, procuran configurar corporalidades, entendida la corporalidad humana, según Le Breton (2018), como un “fenómeno social y cultural, como materia simbólica, como objeto de representación y de poder” (p. 9). De este modo, los humanos, que partiendo de la percepción del mundo que nos rodea, configuramos nuestras acciones dotándolas de significado y en el que,

El cuerpo es ese vector semántico por medio del cual se construye la evidencia de la relación con el mundo, esto es, no solamente las actividades perceptivas, sino también la expresión de los sentimientos, las etiquetas de los hábitos de interacción, la gestualidad y la mímica, la puesta en escena de la apariencia, los sutiles juegos de seducción, las técnicas del cuerpo, la puesta en forma física, la relación con el sufrimiento y con el dolor, etc. (Le Breton, 2018, p. 9)

En el ejercicio de la corporalidad, los humanos atribuimos a nuestro cuerpo un sentido, lo configuramos simbólicamente, y le damos forma en el mundo compartido con otros como corporeidad, en tensiones que se producen como ejercicio de poder en el que el gesto cumple un papel fundamental: buscar la respuesta del otro, intentar que el otro actúe como lo esperamos.

La pregunta por el gesto pedagógico traslada la reflexión sobre el gesto, cuerpo y corporeidad al acto educativo y pone el foco en primer lugar en el educador, entendida su acción como ejercicio de poder y lo que significa en cuanto posición de sujeto, enmarcado en las sociedades, instituciones y grupos humanos que configuran de forma directa sistemas educativos e instituciones para cuyos actores (educadores y estudiantes, en este caso) prefiguran modos de aparición, o posicionamiento, en el sentido propuesto por Chamla, citado por Maitre de Pembroke (2019):

Según Chamla (2008), el posicionamiento profesional es un proceso de construcción identitario que permite enunciar su posición en un contexto respecto a obligaciones de múltiples niveles. En lo que se refiere a la postura, ésta es una manera de habitar un posicionamiento que implica actuar, así como una interacción con los otros y con la situación (Chamla, 2008). En ese sentido, la postura es vehiculada por el cuerpo, y los gestos son los vectores de intencionalidad, de elección y de sistemas de valores. (Maitre de Pembroke, 2019, p. 207)

En este sentido, el posicionamiento profesional está ligado al gesto que se espera sea puesto en la escena educativa por cada actor según su lugar de poder, el rol y las obligaciones que se preestablecen para cada posición de sujeto. Dichos gestos comportan valores, mientras que la postura producida por cada actor puede tomar elementos del gesto esperado, como también hacer resistencia a un predeterminado modo de posicionamiento que no se considere acorde con su visión del mundo, su postura política o ética, e incluso, con rasgos propios de su personalidad.

En la formación de educadores, se da el aprendizaje del posicionamiento, es decir del gesto que le permite ser reconocido como educador competente, tanto por los educandos como por sus colegas, como autoridad y poder para dirigir el proceso educativo; gestos que se espera que se conviertan con la práctica cotidiana en “movimientos naturales” (2019, p. 206).

Por su parte, por postura se entiende el modo como el educador traduce los gestos prefigurados que debió haber incorporado en su proceso de formación como educador, entendido este proceso de posicionamiento. La postura se va estructurando como gestos cotidianos espontáneos, como construcción subjetiva que tanto consciente como inconscientemente hace el educador del gesto que considera correcto para interactuar con sus educandos, pero también cómo lo reconfigura desde su subjetividad, desde creencias, emociones, actitudes, valoraciones, juicios frente a cada uno de sus estudiantes, en los diferentes momentos y situaciones de interacción educativa, que no son nunca las mismas.

Desde una mirada fenomenológica, el gesto pedagógico tendría que configurarse desde “cierta sensibilidad y receptibilidad fenomenológica hacia la experiencia vivida, como son, por ejemplo, las realidades y el mundo de la vida de los niños, niñas y adolescentes” (Van Manen, 2003, p. 20).

En el contexto de la pandemia del COVID-19, las escuelas formales se vieron obligadas a instalar —a veces en forma planificada, a veces improvisada—

ambientes educativos de aprendizaje mediados por la virtualidad, en los que la interacción corporal de los actores se restringió, en ocasiones drásticamente, a relaciones entre cuerpos que no se tocan, no se sienten, no se huelen, y que en muchos casos y a discreción personal, ni siquiera se miran, aprenden o reconocen sus rostros; en el que los juegos entre cuerpos, propio de la proxemia presencial, dejan de existir. Emerge necesariamente la duda: ¿qué ocurre con los vínculos que no se han construido previamente, con las interacciones que no se han consolidado, en cuanto a la formación y constitución de sí? ¿Es el otro, el mismo de la presencialidad que el de la virtualidad? ¿Quién es ese otro que aparece a lo sumo como un nombre puesto en la pantalla? ¿Qué pasa con la palabra propia y la del otro que no aparece y cuyo gesto desconocemos? ¿Qué significatividad puede alcanzar el otro en la construcción de sí cuando no lo reconozco?

Vale decir que muchos aprendizajes no requieren ni reclaman dicha significatividad y que para muchas personas puede no existir un interés en que sus aprendizajes estén mediados por otro significativo, sea educador o par educando. Para estos sujetos o propuestas educativas quizás estos retos no sean relevantes. No obstante, una apuesta pedagógica fenomenológica o sociocrítica (hermenéutica crítica), no podría obviar ni restar importancia a estas consideraciones en torno al lugar del otro en la formación entendida como construcción de sí.

GESTO PEDAGÓGICO COMO INTERACCIÓN

Como ya se ha dicho, el gesto pedagógico, como otros gestos que acontecen en escenarios sociales institucionalizados o prefigurados no solo por la ley sino también por la costumbre (cuando la costumbre se hace ley), es subsidiario de los diversos sistemas culturales que se configuran no solo para regular escenarios macro (como la gestualidad que se le debe enseñar a todos los maestros en formación para lograr lo que en la jerga de las escuelas se suele nombrar como “control de grupo” o “manejo de grupo”, y que en muchas ocasiones califican al maestro en ejercicio o al maestro en formación como idóneo ante sus colegas y estudiantes), sino también en espacios micro locales que producen un modo propio de interacción, de “micro-cultura”, en el marco de la llamada cultura escolar, entendida, siguiendo a Antonio Viñao (2002) como: “las viejas maneras de trabajar, de las reglas básicas solidificadas en la escuela a lo largo de los años, es decir, de la cultura escolar o gramática de la escuela” (p. 6). En tanto interacción, la cultura escolar es comprendida por el autor, así:

Es, pues, desde esta ‘cultura’, dicen, y con sus experiencias pedagógicas y su formación, ya sean académicas o autodidactas, que él o ella organiza el ‘cuerpo a cuerpo’ en la clase y lleva a la práctica los objetivos pedagógicos de la escuela, demostrando, así, la utilidad y la real eficacia de la tradición institucional. (Terrón y Mato, 1995, citados por Viñao, 2002, p. 57)

Este cuerpo a cuerpo, rostro a rostro, gesto a gesto, constituye por una parte un modo de ritual, y por tanto una gestualidad, en donde cada gesto se constituye en una señal de orientación, de aprobación o reprobación, de lo que se espera del educando como del educador, en esta *performance* cotidiana:

Esta (la gestualidad) se refiere a las implementaciones del cuerpo en los encuentros entre los actores —rituales de saludo o de despedida (signos con la mano, movimientos de cabeza, darse la mano, abrazar, besar en la mejilla, en la boca, expresiones faciales, etc.), formas de asentir o negar, movimientos faciales o corporales que acompañan la emisión de palabras, la dirección de la mirada, variaciones de la distancia entre los actores, maneras de tocarse o de evitar el contacto, etc. (Le Breton, 2018, p. 65)

Pero el gesto pedagógico que en acto acontece en el marco de la interacción educador/educando, se configura no solo desde la gestualidad prefigurada por la cultura escolar y el educador —posicionamiento y postura (Maitre de Pembroke, 2019)—, sino que se genera un efecto de espejo que hace que el gesto puesto en escena, en cuanto es leído e interpretado por el otro, produzca a su vez otro gesto de respuesta. En muchas situaciones educativas cotidianas, tanto el gesto inicial como el de respuesta están previamente configurados, pero en otras, el gesto emerge de una interacción espontánea que responde a la emocionalidad que acontece en la interacción, escapando del total control o planificación, aconteciendo también de manera inconsciente y en apariencia anárquica,

pero para que el actor pueda experimentar y expresar un sentimiento, este, de alguna manera, debe pertenecer al repertorio cultural del grupo (...), al reparto de un elemento simbólico que cada actor traduce con su propio estilo, pero dentro de una zona de reconocimiento mutuo. (Le Breton, 2018, p. 77)

En los escenarios educativos, en especial en la escuela, la interacción y la gestualidad que la soporta hace su aparición según el modo como los educadores se despliegan en la relación con los educandos, desde su posición de sujeto entendida como posición de verdad en cuanto al modo de vida, la conducta y

los saberes que se espera que los educandos asuman y construyan. Esta posición de sujeto se materializa en el estilo y en el tono personal del docente, que Le Breton va a nombrar desde la oposición Maestro de sentido/Maestro de Verdad (Le Bretón, 2010, p. 28):

El primero (maestro de sentido) concibe su tarea como una iniciación, una formación del hombre. (...) Sabe que sólo el alumno posee una respuesta y que éste debe recorrer a su propio ritmo el camino hacia ella. El maestro de verdad es un maestro de desidia y sumisión; no incita a la investigación, sino que obliga a imponer un sistema en que las formas son intercambiables y se inscriben en una vía única, indiferente a su personalidad. (Le Breton, 2010, p. 29)

De este modo, el gesto, instalado en sistemas de gestualidad diversos, se inscribe en las formas de poder que se despliegan en las culturas escolares para configurar sujetos y modos de sujeción (Foucault, 1988), sea sujeto a otros (maestro de verdad) o a sí mismo (maestro de sentido).

No obstante, en el contexto actual de la pandemia y la implementación generalizada de la educación mediada por la virtualidad, parece ser que se producen modificaciones importantes en la llamada cultura escolar al alterarse los modos cotidianos de relación cara a cara, cuerpo a cuerpo, que se establecen desde el gesto pedagógico prefigurado en y para la presencialidad (posicionamiento). Esto exige la creación o recreación de otros modos de relación (otra postura, otra actitud), de los cuales aún no sabemos qué modos de subjetividad o qué modos de identidad, de aparición puedan derivarse: ¿sujetos más individualizados, más circunscritos al mundo privado, temerosos del mundo que les rodea?

EL GESTO PEDAGÓGICO EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN MEDIADA POR TECNOLOGÍAS

El gesto pedagógico tradicionalmente configurado para el escenario escolar, diseñado de modo primario para la presencialidad, rostro a rostro, cuerpo a cuerpo, tiene hoy un momento de crisis emergente en la contingencia de la pandemia COVID-19, pero que hace visible la tensión que han propuesto otros modos de educación que relativizan la presencia y el encuentro entre educador y educando en el espacio físico como indispensable en la formación de sujetos, y necesario en la aproximación a los saberes. Hoy, por motivos de la pandemia, pero desde décadas anteriores la oferta educativa no presencial emergió por la urgencia de

contar con modalidades educativas tecnológicamente pertinentes para contextos en los que la presencialidad no es posible (en particular contextos rurales), y en los que los procesos educativos se ven forzosamente mediados por tecnologías de comunicación; pero también una educación virtual que para otros representa un medio más eficiente por los recursos no solo audiovisuales sino por el acceso a centros académicos y de información que con dificultad son posibles bajo la presencialidad convencional.

Más allá del debate sobre las posibilidades y límites de la mediación tecnológica para la formación y la enseñanza de saberes en contraste con la presencialidad, la educación mediada por la virtualidad, emerge la pregunta sobre ¿cómo está aconteciendo el encuentro y la interacción intersubjetiva sin el encuentro cara a cara, cuerpo a cuerpo, donde la posibilidad permanente de aparición y desaparición del cuerpo frente a la mirada del otro, pone en crisis formas y manifestaciones del gesto pedagógico convencionalmente presencial? Por tanto, surge la reflexión en torno a: ¿Cómo acontece hoy la relación pedagógica en general y el gesto pedagógico en particular, en sus modos de aparición y mediación tecnológica contemporáneas?

Un primer dato que surge de la práctica cotidiana docente mediada por la virtualidad es la posibilidad que los educandos tienen, por la mediación tecnológica, de usar a discreción el poder para hacer aparecer y desaparecer su cuerpo, en especial su rostro, quedando por fuera del control visual. En conversación colectiva con docentes del Programa de Pedagogía en torno a la pregunta, ¿Cómo se vienen sintiendo en la “virtualidad?”, emergen expresiones como: “La gran mayoría de los estudiantes permanecen con la cámara apagada y solo unos cuantos la prenden, especialmente cuando uno se los indica”; “cuando hay un grupo nuevo uno no conoce casi los estudiantes porque no los ve, no los recuerda”; “yo siempre les digo, cuando los encuentre en la calle no los voy a reconocer”; “esto no es lo mismo”; “uno se siente hablándole a la pared (...) a una pantalla negra”, entre otras expresiones. La lectura del rostro se constituye en un elemento clave para que el docente construya una postura actualizada al otro presente (Maitre de Pembroke, 2019).

El encuentro cuerpo a cuerpo que ha sido un privilegio del educador presencial, se encuentra afectado al verse en un escenario en el que el desciframiento del otro depende de su aparición. Al no “ver” al otro se hace difícil descifrar el gesto del otro, su respuesta a la puesta en escena: “Y el hecho es que nadie, hasta

ahora, ha determinado lo que puede un cuerpo, es decir, a nadie ha enseñado la experiencia, hasta ahora, lo que puede hacer el cuerpo”. (Spinoza, citado por Planella, 2017, p. 102).

Al respecto emerge la pregunta si: ¿Está siendo el uso discrecional del aparecer/no-aparecer una forma de resistencia a la vigilancia del educador o al juicio de los otros, o un modo de individualización de los educandos en consecuencia con las lógicas de la globalización educativa?

Un segundo dato que emerge de la práctica cotidiana docente es la dificultad para el encuentro entre pares educandos cuando estos no se han reconocido mutuamente, de modo que puedan responder de forma colectiva frente al gesto del educador, en un escenario virtual en el que el gesto pedagógico acontece sin el cara a cara o el cuerpo a cuerpo. El gesto del educador, corpóreo, ha sido por tradición objeto de juicio colectivo espontáneo entre educandos que nunca han dejado de comentar sobre dicho gesto, tratando de descifrarlo colectivamente, en ocasiones legitimándolo, reconociéndolo, generando gestos de acogida; en otras descalificándolo, generando gestos de resistencia e incluso de menosprecio, como ha sido remedar, ridiculizar su gesto. Los gestos del educador, cuando son percibidos en colectivo como agresiones por parte de sus educandos, han sido objeto de rechazo y de confrontación, así como son reconocidos cuando son valorados como aportantes a la construcción de sí.

En este contexto se tratará a continuación de presentar algunas tensiones en torno del encuentro cara a cara tanto entre educadores y educandos en el que propiamente tiene lugar el gesto pedagógico, como entre los pares, con base en algunas reflexiones y testimonios de estudiantes universitarios generados en encuentros intencionales (grupos focales), para hablar a propósito de lo que les ha significado la relación pedagógica y de pares en la actual modalidad de “presencialidad mediada por la tecnología de comunicación”.

CONFIGURACIÓN DE UN NUEVO ESCENARIO DE APRENDIZAJE QUE PERMITE EL APARECER O NO APARECER

Se pasó de educarse en un escenario público abierto, de debate político y académico, deliberativo, de encuentros y desencuentros entre pares, de socialidades, de apertura a la posibilidad de acceder a múltiples saberes, a las más diver-

sas vivencias no solo en el encuentro cara a cara en el aula, sino también en los pasillos, en los teatros, en los espacios abiertos, en los auditorios, a construir un escenario de aprendizaje en un medio disperso y fragmentado, y en muchos casos estrecho e interferido (interrumpido), como lo es el espacio familiar (doméstico): “Digamos que el cambio más abrupto, en lo personal, para mí ha sido no poder estar totalmente o ir directamente en la universidad” (Grupo focal 1, joven universitario, hombre). El espacio universitario en general amplía el encuentro pedagógico y el gesto pedagógico más allá del aula física donde este aparece, el cara a cara toma otros escenarios de expansión tanto en lo público como en lo privado. Mientras que el traslado al espacio privado del hogar implica otras condiciones, otras relaciones, a veces restricciones en la experiencia del mundo público universitario:

esto no me afectó solo a mí, sino a muchas de mis compañeras, casi 3 años y medio acostumbrada a levantarnos, ir a la universidad, a reunirnos con la compañera para hacer trabajos. Y cambiar todo y de estar todo el día sentados en el computador se hace más difícil. (Grupo focal 3, mujer universitaria)

La restricción del encuentro corporal también ha obligado a los educadores a buscar otros medios para lograr el acercamiento a sus estudiantes, de hacer posible el gesto pedagógico mediado por unas tecnologías que hacen depender el encuentro de la posibilidad de una cámara abierta, en donde el cara a cara se limita, cuando no está apagada o no se tiene cámara, a un pequeño recuadro que no logra hacer patentes los gestos.

La no aparición, por su parte, ha llevado al anonimato de muchos estudiantes, a veces voluntario y otras con frecuencia causado por limitaciones económicas y tecnológicas, que trata de ser enfrentado por herramientas virtuales especialmente audiovisuales y técnicas interactivas que posibiliten alcanzar la emoción y reflexión, la interacción que propicia el cara a cara: “los maestros han tenido que cambiar, han tenido que buscar y aprender primeramente el manejo de las distintas herramientas tecnológicas para poder tener un acercamiento con nosotros y toda esta modalidad” (Grupo focal 2, estudiante mujer).

Esto ha significado para muchos tener la obligación y la urgencia de conocer y familiarizarse con dichas herramientas, lo que implica acceder a otros lenguajes y mediaciones, experiencias de las cuales emerge la percepción (no generalizada), de que el encuentro pedagógico se diluye en el frecuente anonimato: Las expre-

siones, ‘hablarle a una pantalla’, ‘hablarle a un muro’, entre otras, o la sensación de no recibir respuesta, de no estar siendo escuchado, de sentir que la clase se convierte en un monólogo. En últimas, no saber si al estudiante le importa o no le importa lo que se viene trabajando o se limita a hacer las intervenciones obligatorias y elaborar los productos académicos exigidos. (Conversatorio. COVID-19: Políticas públicas, crisis de modos de vida y pedagogía. Departamento de Pedagogía. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. 15 de mayo del 2020)

El encuentro pedagógico que acontece en el escenario familiar hace que la relación entre estudiante y docente, estructurada desde el gesto pedagógico, esté condicionada no solo a la posibilidad de conectarse (que para algunos está ligada de modo directo a sus recursos económicos y de sus familias: escaso dinero para comprar aparatos suficientes y tecnológicamente actualizados, planes costosos o compra de datos para el celular, que condiciona y en ocasiones determinan la posibilidad y calidad del encuentro) sino también al deseo de aparecer o de no aparecer, que en el escenario doméstico implica hacer visible el mundo privado familiar; y también íntimo, porque prender una cámara implica mostrar la casa, la habitación, los familiares, la estética y el arreglo más personal que se tiene en la cotidianidad de casa: “Profe, a mí me da pena, no estoy arreglada.”

Este aparecer, entonces, no solo es frente al educador sino también ante sus pares visibilizando el mundo privado e íntimo, lo cual no todos están dispuestos a permitir, con lo que se resta muchas posibilidades a la corporeización del gesto pedagógico en tanto interacción.

POSIBILIDAD DE EVADIR EL GESTO VIGILANTE DEL EDUCADOR

Aparecer o no aparecer permite al estudiante ponerse por fuera de la mirada del educador frente a posturas y construcciones corporales que en la presencialidad son con frecuencia objeto de censura o de reconvención por parte del educador.

Es a través del cuerpo que los estudiantes responden con tensión, irritación y otras formas que molestan, provocan y “perturban” el trabajo intelectual. El cuerpo es el que provoca las distracciones de los educandos, y también mediante el cuerpo ocuparán este tiempo de distracción (Planella, 2017, p. 112).

La vigilancia ha sido una de las funciones centrales que la escuela moderna ha otorgado a los maestros, sea bajo la forma disciplinaria de panóptico (Foucault,

1984), o sobre la forma indirecta e interiorizada de control (Deleuze, 1991). La predeterminación y la consecuente vigilancia de las posturas personales y de la estética uniforme ha sido uno de los dispositivos más destacados de las prácticas de disciplinamiento escolar, y que revela un comportamiento obediente. No obstante, el paso a una presencialidad mediada en donde los cuerpos no aparecen o hacen su aparición intermitente como cuerpos restringidos a los tonos de voz o a una imagen del rostro mínima o desdibujada, produce paulatinos distanciamientos comunicativos y emocionales, cuando no un desconocimiento del otro:

Yo necesito recuperar el reconocimiento del rostro de alguien, o sea, tocarlo, sentirlo, olerlo, con la virtualidad se pierde también la demarcación de cada ser, o sea, es como una cosa muy general y no está esa especificidad de cada quien, o sea, se pierde ese asunto. (Grupo focal 3, estudiante mujer)

Yo inicié un curso con compañeros que no conocía y lo que más tristeza me dio fue terminar sin que nos pudiéramos siquiera ver. Nos los vi... ni siquiera al profesor... Si me los encuentro no los voy a reconocer. (Grupo focal 4, estudiante mujer)

La decisión de aparecer o no aparecer es una novedad significativa en la relación pedagógica en educación mediada por la virtualidad que modifica la puesta en escena del gesto pedagógico, tanto en las escuelas como en otros escenarios educativos, tal como se ha venido mostrando:

ya estoy como soy, en la casa desnuda tal cual, si prendo la cámara o no la prendo y muestro lo que quiera mostrar, porque también es una manera de exponer el mundo privado a otros. (Grupo focal 2, estudiante mujer)

ya no es solamente aparezco en lo público, sino cómo aparezco, cuándo aparezco, cómo tengo que presentarme a los otros, cómo quiero presentarme, cómo puedo presentarme, hasta dónde me da y de alguna manera aparece una decisión de por medio que es entonces, decido no aparecer o decido aparecer. (Grupo focal 1, estudiante mujer)

El juego del aparecer/no aparecer, cuándo aparezco, cómo aparezco, etc., se plantea como tensión, pues, en la puesta en escena del gesto pedagógico frente a la actitud del educador aparece la actitud del estudiante (de apertura, de cierre, de indiferencia, de evasión), que hace posible, o no, que el gesto pedagógico pueda aportar a la construcción de sí.

El no-reconocimiento, tanto entre docentes y estudiantes como entre pares, genera un paulatino distanciamiento en donde los cuerpos van siendo otros, donde los cuerpos no cuentan en los intercambios, donde aparecer no solo no es decisivo en el “aprender”, sino que quizás lo más deseable es no aparecer, abriéndose paso la posibilidad de “abandonar las coordenadas del cuerpo”, como lo plantea la filósofa Paula Sibilia:

El protagonista de los intercambios comunicacionales es ese otro cuerpo nuevo, virtualizado, capaz de extrapolar sus antiguos confinamientos espaciales: ese organismo conectado y extendido por las redes teleinformáticas. “La telepresencia nos da un nuevo sentido del yo” (...) explora la posibilidad de abandonar las coordenadas del cuerpo para interactuar con otras personas a distancia, todo en ambientes sintéticos creados con computadora. (Sibilia, 2013, p. 51)

De este modo, la reducción del deseo o de la posibilidad del aparecer en el espacio educativo llevaría la interacción pedagógica al mínimo, y se convertiría en un espacio pragmático donde el riesgo que implica en la sociedad contemporánea el hecho de darse a conocer, de exponerse en público, quedaría resuelto con la no-aparición. En consecuencia, vale preguntarse si el gesto pedagógico estaría significativamente ante el no-aparecer como una posibilidad de ser y de estar en los escenarios educativos, o ¿qué otras configuraciones tendría o estaría teniendo el gesto pedagógico ante una corporeidad inédita?

CONCLUSIONES

La indescifrable pandemia del COVID-19, que por fuerza o imprevisión política ha llevado de modo intempestivo a la educación presencial a escenarios educativos mediados por tecnologías, con temporalidades distintas (tiempo sincrónico, tiempo asincrónico), exige a la pedagogía y a los pedagogos del presente volver a la pregunta por el cuerpo, por su necesidad para el acto pedagógico, y por ende, por el lugar del gesto pedagógico en el acto pedagógico, y su rol, determinante o no, en los procesos de formación.

En el gesto pedagógico, el cuerpo adquiere una centralidad simbólica (corporeidades) en torno a hacer de la educación una acción que trascienda la transmisión de contenidos de la cultura y de comportamientos, hacia la formación, entendida como un proceso de construcción de sentido desde los propios sujetos (educandos) tanto desde lo personal como desde lo colectivo, donde el

educador es concebido no como un “maestro de verdad”, sino como un “maestro de sentido” (Le Breton, 2010, p. 28). Por tanto:

Hablar de la dimensión simbólica del cuerpo y de su pedagogía es posible, entre muchos otros aspectos, porque cada vez se analiza menos (por lo menos como única afiliación) desde posiciones objetivas (el cuerpo entendido como cuerpo-objeto) y en cambio pasa a ser interpretado como parte integrante de los procesos de subjetivación que dan lugar a diversas producciones de subjetividad. Esta dimensión simbólica del cuerpo es traducida por Bárcena et al. (2002), como lenguaje poético y el cuerpo pasa entonces a ser entendido como el lugar que da lugar a los acontecimientos de la existencia. (Planella, 2015, p. 164)

En consecuencia, el primer reto que emerge en este nuevo contexto es lograr reposicionar el cuerpo en el acto pedagógico, que hoy padece del cansancio producido por la interacción permanente a través de las pantallas, por la pasividad del cuerpo, por el solipsismo del cuerpo, que fluctúa en la tensión permanente entre el aparecer y el desaparecer de la vista de las pantallas.

Otro reto consiste en la constitución de nuevas *performances*, de nuevos modos de aparecer, de nuevas rutinas, y también de nuevas formas de acercamiento, de tal forma que la reducción del encuentro cara a cara no termine siendo la consolidación de un modo de vida individualista donde el otro, sea por principio, un extraño invisible.

También, nos reta la urgencia de recuperar los espacios y momentos de encuentro informal que acontecen en el día a día de la educación presencial, en la que el encuentro espontáneo de conversaciones profundas de pasillo, la pregunta por la vida, el consejo, la interpelación casual, el acompañamiento a situaciones vividas, puede ir desapareciendo en la medida en que el otro se desvanece, vaya perdiendo el rostro y por tanto se constituya en una pantalla negra más, con un nombre de poca recordación.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. Paidós Educador. <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>
- Bauman, Z. (2002). *La Hermenéutica de las Ciencias Sociales*. Nueva Visión.

- Citro, S. (2006). Variaciones sobre el Cuerpo. Nietzsche, Merleau-Ponty y los Cuerpos de la Etnografía. En: E. Matoso (comp.), *El cuerpo in-cierto. Corporeidad, arte y sociedad* (pp. 45-108). Letra Viva; Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Deleuze, G. (2006). Postdata sobre las sociedades de control. *Polis Revista Latinoamericana*, 13, 1-7. <https://journals.openedition.org/polis/5509>
- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Heidegger, M. (1977). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2010). *Cuerpo sensible*. Metales Pesados.
- Le Breton, D. (2018). *La sociología del cuerpo*. Siruela.
- Maitre de Pembroke, E. (2019). Un estudio fenomenológico: posicionamiento y gestos en clase. *Educatio Siglo XXI*, 37(2), 205-222.
- Mejía-Quintana, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento jurídico*, 13, pp. 15-53. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7136931>
- Merleau-Ponty, M. (1986). *El ojo y el espíritu*. Paidós Ibérica.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *El mundo de la percepción*. Fondo de Cultura Económica.
- Neira, L. (13 de agosto de 2020). *Sumado a la pandemia, la deserción estudiantil en las universidades colombianas alcanza cerca del 50%*. Diario La República. <https://www.larepublica.co/empresas/sumado-a-la-pandemia-la-desercion-estudiantil-en-las-universidades-es-de-casi-50-3044557>
- Noguera, C. (2009). Foucault profesor. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(55), 131-149. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9762/8976>
- Planella, J. (2015). *Pedagogías de lo sensible. Cuerpo, cultura y educación*. Universidad de Barcelona. <https://cmallarino.wixsite.com/cuerposelocuentes/single-post/2017/12/13/pedagog%C3%ADas-de-lo-sensible-cuerpo-cultura-y-educaci%C3%B3n>
- Planella, J. (2017). *Pedagogías Sensibles. Sabores y saberes del cuerpo en la educación*. Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bits>

tream/2445/129632/1/9788491680222%20%28Creative%20
Commons%29.pdf

Sibilia, P. (2013). *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Editorial Universidad del Cauca.

Viñao, A. (2002). *Sistemas, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.

Para citar este capítulo: Saldarriaga-Vélez, J. A. (2021). Cuerpo, gesto pedagógico y modos de aparición y mediación: retos contemporáneos en el contexto del covid-19. En D. A. Buriticá-Morales, L. D. Ocampo-Montoya, & C. Vélez de la Calle (coords. acad.), *Miradas diversas al gesto pedagógico* (pp. 17-40). Centro Editorial Cinde.