

Discurso puente discurso territorio

Martha Judith Medina

Equipo RED-CEE. Universidad Pedagógica

*A los espectadores casi profesionales
esos viciosos de la lucidez
esos inmovibles que se instalan
en la primera fila así no pierden
ni un solo efecto ni el menor indicio
ni un solo espasmo ni el menor cadáver.*

Mario Benedetti

Invitación

A los espectadores de un nuevo milenio, a los ilustrados procuradores de transparencia y luz, monjes de su existencia, a los perseguidores de claridades siempre esquivas, a los que acumulan conocimientos con la mirada puesta en el costo/beneficio, a los que temen adentrarse en las oscuridades de laberintos propios y ajenos por temor a encontrarse cara a cara con las tinieblas que nos hacen tan humanos, a los que pregonan la muerte de las verdades absolutas y mientras tanto las esgrimen como escudo de sus debilidades humanas.

Contra los puentes levadizos

A todos los que «vivimos,» en un mundo mediado por las transiciones, por eternas paradojas, en donde los espacios se ensanchan pero a la vez se estrechan, a todos los extranjeros de un mundo que exige ser intervenido por la gestión dinámica de los saberes y en el que tercamente nos mantenemos en la seguridad lineal de nuestro pensamiento y de nuestras creencias aún a sabiendas de que las seguridades no existen, que éstas y sus verdades absolutas sólo son parte del control y de dinámicas de poder en las cuales nos hemos instalado como actores de segundo orden, que se sujetan a un libreto repetido a lo largo de su existencia, no pudiendo extraer nuevos matices a su personaje, porque estos guiones forman parte de nuestra piel, de nuestro cuerpo, al punto que los encuentros o des-encuentros no son con el otro, con los otros, son con nuestras imágenes idealizadas, ligadas a un deber ser, minuciosamente ordenadas por los discursos de amor, sexualidad, género, religión, educación, institucionalizados en una cultura que con todas sus posibles variantes, constituyen un mismo cuerpo del cual es difícil salir, desprender de sí, para construir otros territorios de miradas.

Sí, la convocatoria es para todo aquel que se haya sentido espectador de su hartazgo, frente a las eternas exigencias de demarcación del territorio teórico, encarnadas en los discursos de rigor académico, cuyo sentido es capturar, atar y homogeneizar el pensamiento impidiéndole arrojarse a su propio devenir.

El llamado se extiende a todo aquel que se atreva a pensar la teoría como puente, espacio de frontera, sitio

de tránsito donde fluye el pensamiento buscando su lugar sin límite, en la aproximación a la complejidad de lo humano; siéntase invitado a construir campos de sentidos y afectaciones, donde la palabra se reactive desde una fuerza exterior para horadar las imágenes, modelos y copias que cierran el paso a los combates propios del pensamiento.

Citación especial a los maestros desplazados de su propia historia; pues siempre ha existido un gendarme incorporado en la voz del sociólogo, psicólogo o filósofo que atalaya para dictaminar si se hace bien o mal, bajo una mirada que capta y liga, que instituye el pensamiento sujetándolo a la acción de lo cotidiano, al ritmo, espacios y tiempos de otros; de manera que no les ha quedado tiempo para construir una mirada de sí mismos.

En este sentido, los hilos fundamentales de este escrito se movilizan creando un mapa que imagina el territorio investigativo como un campo abierto donde se distribuyen puentes que relacionan múltiples vías del conocimiento, generan estrategias para bordear, rastrear, fisurar, indagar y comprender las relaciones de saber/poder entretejidas en los discursos que forman parte de los territorios en que se constituye el maestro y que dan cuenta de sus maneras de pensar y ser.

Lo importante de este mapa es imaginar cómo puede fluir el pensamiento dispersándose en un devenir perpetuo con el que se logre un pensamiento que siempre esté de paso en el despliegue de formas de pensar, sentir, crear, amar y morir.

Primer puente: construcción social del pensamiento y la investigación

Los presupuestos que formalmente ha tenido la academia sobre el pensamiento y la investigación, se construyen en un territorio cerrado, delimitado, que obliga al sedentarismo de una memoria institucionalizada sin conciencia de sí; espacio del cual el estudiante no puede desprenderse, es el territorio de su disciplina, de su profesión, del área, de su curso.

En el individuo se han arraigado discursos que incorporan imágenes de conocimiento que parten del origen de saberes fundantes que garantizan la validez de verdades absolutas sobre las cuales se sustentan las relaciones de poder dominante de un sistema, estas relaciones producen la subjetivación y ésta a su vez, produce el encadenamiento del sujeto, con lo cual se asegura la efectividad del encadenamiento y la ocultación del mismo (Cfr. *Del algoritmo al sujeto*. Jesús Ibañez):

«De esta manera, mi saber es un deber ser que se refiere al ser del saber. Todo saber debe referirse a un saber constituido, todo saber debe estar dentro de las coordenadas de un sistema que comprende los únicos posibles, los cuales, para el sistema, son todos los posibles y desde donde se puede comprender lo referido por el sistema. El sistema contempla la totalidad, nada se le escapa, inclusive lo que no acepta, lo que no es, lo no correcto, es contemplado y vigilado por el sistema.»

“De esta manera podemos ir descubriendo los mecanismos de funcionamiento: los saberes son resultado de saberes, son agregados a otro saber al cual se refieren para poderlo reafirmar en tanto que tal, y también para poder reafirmar a quien lo encarna y lo pronuncia por ser el que sabe el saber, porque es el que sabe repetirlo, pues sólo el que habla sabiendo las reglas, conociendo el significado de las palabras y sus correctas combinaciones, sólo aquel que sigue el orden requerido y va separando lentamente los contenidos para que aparezcan —claros y distintos—, hasta que su análisis lleve lo particular a su identificación con el concepto universal; sólo aquel, es reconocido como poseedor de un saber porque no sólo lo conserva, sino lo repite y lo institucionaliza; sólo aquél, decíamos, puede transmitirlo y sobre todo enseñarlo, siempre y cuando demuestre que sus discípulos repiten los mismos pasos para, de esta manera, recibir la ratificación del poder que tiene aquel que está autorizado para —encarnar— el saber que puede y debe ser transmitido a aquellos que también se encargarán de hacerlo perdurar.”¹

Este discurso se presenta recubierto con un tono de rigor científico que se aposenta en un fugaz amor de verano con la erudición. *“El sistema académico suele cargar la memoria, lo que no acrece su valor de supervivencia. Impone un modelo de competencia que exige la exhaustividad, leerlo todo sin tener en cuenta que hay pocas cosas que merezcan ser leídas, leerlo todo sin integrar nada, suplir el pensamiento por la erudición.”²*

¹ ABELLO, Ignacio. En: Revista Texto y contexto. Universidad de los Andes. Bogotá, mayo-agosto, 1986.

² IBAÑEZ, Jesús (1985). *Del algoritmo al sujeto, perspectivas de la investigación social*. Pág. 12. Editorial Siglo XXI, Madrid, España.

Estos discursos forman parte de una gramática institucional en la que se funda una dinámica de saber-poder, que incorpora unos órdenes de los espacios y tiempos, unas jerarquías de los saberes y unas lógicas de solución y almacenamiento; así, el pensamiento queda frenado, minusválido frente a la pregunta, renunciando a ser sustituido en la voz de otro.

En este sentido, las imágenes de investigación han atrapado en sus ligaduras paranoicas al docente. Al investigador empírico no se le permite plantear sus propias preguntas, su práctica investigativa se limita a responder a las preguntas planteadas (Cfr. *Del Algoritmo al sujeto*. Jesús Ibañez):

«Tal modelo opera encerrando, o mejor, sometiendo la producción del conocimiento a los pasos de —método—, parcelado en compartimentos lógicamente dosificados e introducidos en el diseño previo del currículo o programa de formación. Para el estudiante y para más de un docente, ha quedado la imagen de la investigación como el escalonamiento necesario de una serie de pasos, agrupados en lo que generalmente se denomina como Metodología de Investigación (I, II, III...), cuyo producto decantado se condensa en el simulacro de validaciones empíricas conocido como monografía o tesis de grado.»³

En estas dinámicas se apoyan los discursos que en los procesos de enseñanza-aprendizaje han sujetado y demarcado al docente; pero son otras las respuestas y tareas que se le asignan.

En el escenario educativo el docente está sujeto a unos procesos de formación que se sitúan en un deber ser, cuyo soporte principal es el saber hacer, creando unas disposiciones institucionales para la constitución de órdenes curriculares que enmarcan los tiempos y los espacios para la distribución de contenidos, para aprender a hacer. De ahí el énfasis en el conocimiento de didácticas, modelos, métodos que atraviesan los currículos de las instituciones formadoras de maestros, tendientes a que el docente aprenda a planear, implementar, aplicar, transmitir, evaluar y controlar.

Cabe anotar que en la dinámica de fuerzas que se entrelazan el escenario social y el educativo se presenta una ruptura entre lo que se le enseña al maestro y las exigencias que le formula el mismo escenario educativo en niveles superiores y el escenario social.

Se le encomienda al docente un trabajo atravesado por la pasión de saber, capacidad para maravillarse y preguntarse por todo aquello que forma parte de la vida del pensamiento crítico, de la mentalidad reflexiva, de la actitud creadora, tareas visibles en roles como: artesano de cultura, agente de cambio, forjador de futuro, intelectual interdisciplinario, investigador; tareas y papeles que exigen ejercicio de pensamiento que no ha sido constitutivo en el escenario educativo.

A ese ser llamado maestro se le ha indagado en su quehacer y desde el escenario donde actúa, más no desde su ser. Ha sido un actor anónimo en cuanto a su constitución en tanto que no se han interrogado las redes de saber-poder que han conformado su acervo cultural, sus imaginarios, su mundo simbólico; ha sido un actor que no ha tenido espacios para construir un cuidado de sí, pues su gremio históricamente ha sido condicionado por otros saberes, actores, directores de escena que en su mente enseñan a reproducir. La creación de su yo, el ejemplo de alguna tipología conocida, y aunque se encuentra en el ojo del huracán de la problemática educativa, no se mira la manera como se ha constituido social y culturalmente.

«Sin duda, el objetivo principal hoy no es descubrir, sino rechazar lo que somos. No es preciso imaginar y construir lo que podríamos ser para des-embrazamos de esta especie de «doble cohesión» política que es la individualización y la totalización simultáneas de las estructuras de poder moderno. Podría decirse que el problema, a la vez político ético, social y filosófico que se nos plantea hoy, no es tratar de liberar al individuo del Estado y sus instituciones sino de liberarnos nosotros del Estado y del tipo de individualización que le es propio. Nos es preciso promover nuevas formas de subjetividad rechazando el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos.»⁴

En este territorio de encierro, de murallas al pensamiento, el requerimiento es tender puentes que relacionen, integren, pero que también se dispersen en es-

³ CASTRO, Jorge Orlando (1999). *Apostillas sobre investigación*. En: Revista Investigación Educativa y Formación docente. Julio-diciembre.

⁴ FOUCAULT, Michel (1996). *Tecnología del yo y otros textos afines*. P. 24. Barcelona Paidós, Tercera edición.

pacios de frontera en donde la duda y la pregunta inciten a tomar los diferentes caminos que rompan la continuidad, la reproducción, adoptando por siempre una actitud nómada. En este sentido, la construcción discursiva de este trabajo propone y dispone las tensiones entre la palabra y el silencio como campo de movilización de fuerzas del lector y el escritor. Para el efecto, es importante determinar el espacio de lo académico no como un campo de dominación, sino como territorio de juegos de poder en donde el uso de la herramienta teórica y la movilidad del pensamiento permita que: *“Lo que uno gana no lo pierde el otro: lo pueden ganar todos. Encarar la oposición como un juego de poder, sin dejarse uno dominar ni intentar dominar a nadie, es el único modo de pasar, no indemne, pero al menos sin otras heridas que las que ya traía.”*⁵

Sin embargo, en nuestros espacios académicos y socioculturales, se habla desde la verdad misma, se simplifica la vida desde la anulación del otro, por la vida del derecho o del hecho, en unas relaciones de dominación que tienen la facultad de excluir, de controlar el pensamiento divergente, por ello se demarcan territorios de conocimiento y se obliga a la permanencia en ellos.

Un programa de formación de educadores como el nuestro está destinado a crear puentes entre territorios teóricos, a crear condiciones de posibilidad para que el estudiante se desplace, busque, se dé el lujo de perderse, de experimentar, de construir y desconstruir relaciones en los campos de saber, el problema no es enseñar; de decir, si está bien o mal desde el control que se ejerce en la condición de evaluador, el problema es caminar juntos, acompañarnos.

Este trabajo se propone hacer apropiación de lo aquí enunciado como parte de su atalaya teórica al interior del proceso de investigación en el reconocimiento del sujeto docente y en un camino de ida y vuelta se propone poner en consideración estas líneas para el enriquecimiento de la formación investigativa de los estudiantes.

Puesto que no podemos permanecer inmóviles:

“Mientras que la frase La Universidad está en crisis siga en la nube de los discursos y sea una frase de cajón para escribirla en los informes. Mientras que la calidad y la excelencia académica sigan pegadas de los afiches, mientras que todos los

males del mundo se deban a los malos. Y mientras que todos nosotros, los buenos, podamos tener a los malos como excusa, seguramente, la Universidad seguirá en crisis y segura e inevitablemente llevaremos baja calidad académica en los bolsillos. Habría que correr el riesgo de empujar los límites y las cercas del gueto, perdernos en la elementalidad del pensamiento; en la actividad que produce conocimiento. Y sobre el filo de la frontera hacer sangrar los discursos y en la superficie donde la apuesta de la vida y la muerte es la risa, probarnos a lanzar los dados en la ruleta; ¡Aunque nos cueste el juego, aunque nos cueste la piel!”.
Esaú Páez, Profesor U. P. N., 1991.

Segundo Puente: pensar la pedagogía

Este escrito pretende que el discurso se deslice silenciosamente por entre las desgastadas palabras de lo insustituído y en este aquí, en este ahora, cree puentes para pensar la pedagogía.

Consecuentes con lo anterior, nos proponemos instalar un primer pretexto para reflexionar las marcas que han impreso las relaciones pedagógicas alumno maestro que con el fin de tener un referente inicial que nos permita acercarnos a una conceptualización sobre el tipo de relación pedagógica que podemos construir en nuestros espacios académicos.

La población de maestros que llega a las especializaciones en este momento, su gran mayoría se formó en los modelos educativos de los años sesenta y setenta, modelos que determinaron una estructura marcada por lineamientos de la tecnología educativa en la cual se sitúa una forma de hacer docencia donde prima el componente didáctico que prioriza formas y contenidos sobre la posibilidad de pensar la relación pedagógica. *“En América Latina, durante los 70, la O.E.A., apoyó el llamado currículum experimental a través del programa Tecnología Educativa y el diseño Instruccional (TEYDY), inspirado en la corriente teórica de la psicología experimental Norteamericana.”*⁶

⁵ IBAÑEZ, Jesús (1985). *Del algoritmo al sujeto, perspectivas de la investigación social*. Cap. Juegos de dominación y juegos de poder. Editorial Siglo XXI, Madrid, España.

⁶ MUÑOZ, José. *Las prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder*, Pedagogía discurso y poder.



“Dentro de este modelo se generan prácticas pedagógicas basadas en el diseño cuidadoso de planeaciones, en donde no puede escapar ningún detalle al control del maestro. Recordemos las recomendaciones de las maestras consejeras de las normales a sus alumnos practicantes sobre el «manejo del grupo», para lo cual se enseñaba una amplia gama de técnicas, de ordenamientos, distribuciones espaciales y temporales que garantizaban el control, técnicas minuciosas siempre con frecuencia ínfimas, pero que tienen su importancia, pues definen cierto modo de adscripción política y detallada del cuerpo, una nueva microfísica del poder; no han cesado desde el siglo XVII de invadir dominios cada vez más amplios, como si tendieran a cubrir el cuerpo social entero.”⁷

Para el efecto, se producen en el ámbito mundial planteamientos políticos y planes educativos permeados por un marco de referencia economista, en donde se encadena el concepto de desarrollo. En otras palabras, la meta que deben buscar los países ‘subdesarrollados’, es constituirse en países en vía de desarrollo, discurso que se enfatiza en el sector educativo mediante políticas de cobertura total, en donde se enlaza el concepto de calidad de la educación; visión que supone una concepción del sistema educativo como fábrica que imprime marcas indelebles (almacenamiento de información, desarrollo de habilidades y destrezas), garantizando así una eficacia que permite un control de calidad: el docente asume un rol de operario en el que su labor se centra en ser administrador de un currículo. En resumen, una anatomía política que forma parte de una mecánica de poder que actúa generando individuos, piezas que se ajustan a la compleja máquina de relaciones de poder.

Es importante anotar que el discurso de la tecnología educativa utiliza un momento histórico; es concomitante a la dinámica de poder que lo utiliza, penetra y supera una visión cronológica del problema, pues se incorpora, se hace piel del quehacer del maestro, al punto que se metamorfosea en discursos ‘innovadores’. Por otra parte, vale la pena aclarar que a estos discursos no se les puede buscar un origen en mentes obstinadas, ya que se producen en una dinámica de poderes a cada instante más sofisticados que actúan en el cuerpo social atravesando la cotidianidad de los sujetos.

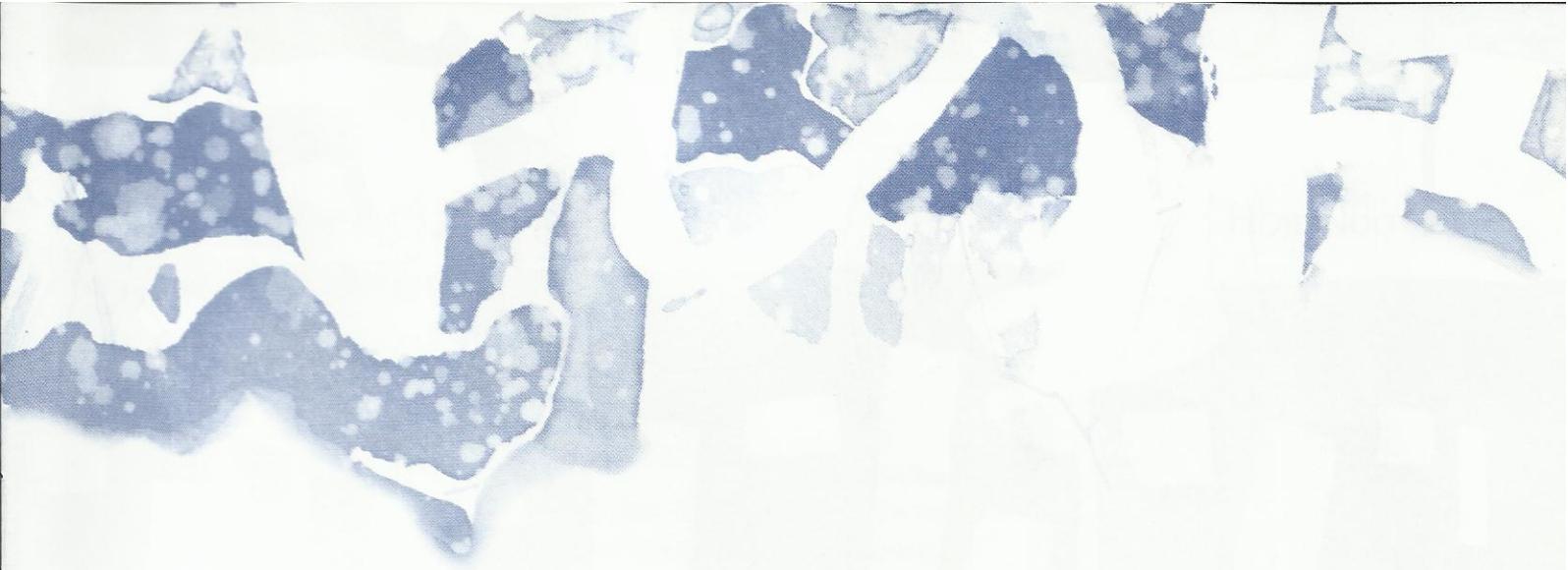
La panorámica que el texto ha pretendido mostrar nos sitúa en las improntas que las relaciones pedagógicas han dejado en nuestros discursos, en nuestro pensamiento; sin embargo, se requiere de un rastreo más puntual.

Los modelos pedagógicos arraigados en nuestro país desde comienzos del siglo pasado, se han movilizado dentro de la racionalidad del Estado con sus proyectos políticos, económicos y religiosos *“El Estado se define así como órgano de disciplina social, para lo cual organiza a los maestros como ejes de la unidad nacional. Para lograrlo, afina todo el sistema de inspección, control y vigilancia sobre el ejercicio de sus funciones.”⁸*

Las instituciones formadoras de maestros crean dispositivos de enseñanza encargados de organizar y distribuir el conocimiento dentro de una economía de poder tendiente a la reproducción del conocimiento mediante estrechos canales de distribución. Un ejemplo de ello son las asignaturas, parcelas de conocimiento encargadas de signar y domesticar el pensamiento mediante disciplinas que:

⁷ FOUCAULT, Michel (1998). *Vigilar y castigar*. Cap. Los cuerpos dóciles. P. 142, Editorial Siglo XXI. México.

⁸ Martínez, Alberto y ÁLVAREZ, Alejandro (1991). *La educación en las constituciones*. Revista Educación y Cultura. FECODE, No 22, abril.



“Aplican el juego del lenguaje del docente/ discente, la docencia hace a los discípulos dóciles (los que soportan cualquier deformación, los que soportan la disciplina que los deforma) o doctos (los que repiten lo que se les ha enseñado, los que reproducen la marca que les marca). Como no podía ser menos, la enseñanza.... se realiza atando al disciplinado discípulo con el mismo lazo que ata al docto y dócil docente.”⁹

La querrela es contra los rituales de poder dominador de los que hace gala la relación pedagógica para ahuyentar y excluir cualquier palabra que quiera recuperar la propia voz y su ritmo interior mediante el ejercicio constante del pensamiento.

La invitación es a redimensionar el concepto de apertura y distancia despojándolos de la connotación negativa, mediante relaciones pedagógicas potentes, en donde la palabra se deje habitar por el concepto en un ejercicio propio del pensamiento.

Es importante anotar que una pedagogía de la fisura abre horizontes y el caminar se hace lento e inseguro, pero centrado en el deseo de fisurar campos del sujeto por donde se filtre la duda, es crear una dinámica en donde el pensamiento sea un haz de luz, que en su movimiento rompa con esquemas del sujeto mismo y de otros, posibilitando nuevos sentidos, nuevas formas de mostrar lo pensado.

La pretensión de una *pedagogía de fisura* es crear una estrategia que penetre el pensamiento pedagógico que se ha consolidado por formas detalladas de poder, que forman parte de dispositivos de control que no permiten puntos de escape.

El papel del maestro en la pedagogía de fisura es justamente crear puntos de escape a estos dispositivos, con la misma mecánica del detalle, para posibilitar pro-

cesos, en resumen una observación con lupa a “*la minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, a la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo*”¹⁰, arraigadas en nuestro ser a través de las prácticas educativas.

Desde esta perspectiva, la tarea de acompañamiento no es ya una acción referida al acomodamiento de metodologías para determinado proyecto, no existe una receta, los métodos investigativos son herramientas que se apropian a formas de pensar la investigación misma y se plasman en textos con sentido; por lo tanto, el quehacer investigativo y pedagógico se abre en múltiples sentidos, diversidad que inhibe, máxime cuando nuestra formación nos dio la seguridad de los paradigmas como verdades absolutas, como hechos dados.

Por lo tanto, la *pedagogía de fisura* genera el evento, mediante la lectura de lo cotidiano, que pregunta sobre lo evidente, aspecto que precipita el extrañamiento; que con la herramienta bibliográfica y metodológica crea un campo fértil, vientre para una semilla investigativa.

Finalmente, la invitación en este juego es a apreciar el poder de re-construcción, a inventar nuevos caminos sobre los viejos caminos de la escuela, como diría Laing: “*Todos deberíamos dedicarnos sin pausa a desaprender gran parte de lo que hemos aprendido, y a aprender a aprender lo que no nos han enseñado*”. **n**

⁹ IBÁÑEZ, Jesús (1985). *Del Algoritmo al sujeto*. Juegos de dominación o juegos cerrados. Editorial siglo XXI. Madrid, España.

¹⁰ FOUCAULT, Michel (1998). “*Vigilar y Castigar*”. P. 144. Editorial Siglo XXI, México.

