

Resonancias pedagógicas del sin-sentido en clave de la escuela y la formación como experiencia

Pedagogical resonances of nonsense in the key of school and training as experience

Claudia Janneth Jaramillo Sánchez¹

Jaramillo S, Claudia
miradas N°3 – 2020 ISSN digital N° 2539-3812 Págs 166 - 179
Recepción: Abril 5 de 2020
Aprobación: Junio 2 de 2020
Publicación: Junio 30 de 2020

Resumen

Este escrito pretende reflexionar en torno a la escuela al abordar algunos aspectos históricos relacionados con su emergencia, objetivos y prácticas, a propósito de la escuela moderna y la escuela contemporánea. Estas lecturas permiten problematizar la formación en el presente que nos convoca, al poner en consideración el aprendizaje continuo como una noción que modifica los modos de enseñar, aprender, y, en definitiva, de ser sujetos. De ahí que, se propone pensar de otro modo la escuela y las relaciones que allí tienen lugar consigo mismo, con los otros y con el mundo, pues sugerir la formación como experiencia implica dar apertura a la inquietud sobre lo que venimos siendo y cómo lo venimos siendo, pero también, a las condiciones que hacen posible un devenir ético, estético y político sobre nuestras vidas, entre ellas la enseñanza, la pedagogía, el maestro, y otras, que desde luego, son partícipes de los sentidos envueltos en las lógicas contemporáneas, sin que esto impida desatar los sin-sentidos que emergen al poner en relación los saberes, los sujetos y sus prácticas de libertad.

Palabras clave: escuela, formación, experiencia, pedagogía, enseñanza, maestro.

¹ Magister en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de la Secretaría de Educación del Distrito. cjaramillos@educacionbogota.edu.co

Abstract

This paper aims to reflect on the school by addressing some historical aspects related to its emergence, objectives, and practices, regarding the modern school and the contemporary school. These readings make it possible to problematize the training in the present that convenes us, by considering continuous learning as a notion that modifies the ways of teaching, learning, and, ultimately, of being individuals. Hence, it is proposed to think differently about the school and the relationships that take place there, with myself, the others and with the world, because suggesting training as experience implies opening up the concern about what we have been and how we have been, but also, to the conditions that make possible an ethical, aesthetic and political becoming about our lives, among them teaching, pedagogy, teacher, and others, which, of course, are participants of the senses involved in contemporary logics, without this preventing unleashing the non-senses that emerge by bringing knowledge, individuals and their practices of freedom into relation.

Keywords: school, training, experience, pedagogy, teaching, teacher.

Una mirada a la escuela

“Hay momentos en la vida en los que la cuestión de saber si se puede pensar distinto de cómo se piensa y de percibir distinto de cómo se ve es indispensable para seguir contemplando y reflexionando.”

Michel Foucault, 1986

¿Por qué fijar la mirada en la escuela? Es una pregunta con diversas respuestas, sin embargo, en este texto no se pretenden enumerar razones sobre su importancia ni volver al mismo retorno, lo que si es cierto es que continúa siendo materia de discusión: aspectos negativos, aspectos positivos o posibles mejoras han constituido un escenario histórico que según Foucault (2002), se ha encargado de formar sujetos dóciles y útiles, toda vez que se fundamenta en un conjunto de acciones como vigilar, encerrar, controlar, calificar, clasificar, examinar y someter los cuerpos bajo la práctica disciplinaria. Al respecto Dussel y Carusso (1999) señalan que:

Ser observado, sentarse en determinado lugar y permanecer quieto, las instrucciones para sentarse “correctamente” [...] son técnicas aplicadas al cuerpo [...] que, con el correr del tiempo, se internalizan, se vuelven “naturales” y “correctas” para nuestro sentido común. Estas técnicas, a su vez, producen saberes que influyen en la manera en que percibimos la realidad social y humana: la economía, la lingüística, la historia, la biología, la medicina. (pp.78-79)

Muchas de estas acciones y prácticas quizá hoy continúan vigentes, otras, se han abolido, y muchas más, han tenido su emergencia; de ahí que, las prácticas, los discursos, los saberes y por supuesto, los sujetos partícipes de la escuela no han sido siempre los mismos, sobre todo esto recae una historia con entradas, salidas y disrupciones que no es lineal ni precisa, que en medio de su discontinuidad

evidencia movimientos y dispersiones. En palabras de Martínez:

La forma escuela como dispositivo civilizatorio ha cumplido históricamente con una doble condición en lo que a ser un lugar para el común se refiere, primero, encierra, incorpora, acoge en su interior al común de la sociedad y paso seguido produce el efecto de hacer común todo con lo que interactúa: la lengua, los hábitos, los preceptos, la higiene, la disposición de los cuerpos, su finalidad pública, etc. (2008, p.2)

No se pretende hacer una reivindicación de la escuela ni legitimar prácticas que conlleven a su salvación, mucho menos, hacer señalamientos o establecer juicios de valor, de lo que se trata es de hacer visible que la escuela es una institución con fisuras, huellas y heridas que, aun así, continúa existiendo, es susceptible de reinventarse una y otra vez. Por lo tanto, este escrito aborda una serie de discusiones y elaboraciones en torno a la escuela con base en fuentes de carácter educativo y pedagógico, que se han tomado como referente para problematizar la relación escuela-formación como vector de fuerza estrechamente relacionado con la enseñanza, la disciplina, la pedagogía, el maestro y la experiencia, las cuales entran en tensión con otras como el creciente interés en el aprendizaje, la competitividad, la formación permanente y las tecnologías escolares, de manera que se intentan poner en

diálogo al pensar la escuela de otro modo.

El texto se compone de tres apartados, en el primero, se pretende poner de manifiesto el haz de relaciones que se tejen entre la escuela moderna y la escuela contemporánea, haciendo hincapié en la pregunta por sus modos de constitución y funcionamiento, a propósito de las prácticas que dan paso a su emergencia y legitimación; el segundo, refiere a la relación escuela-formación como resonancia pedagógica del sin-sentido que pone el acento en la experiencia como condición que posibilita cultivar la formación como práctica de cuidado y libertad; y por último, se profundizan algunas líneas de resonancia que más allá de concluir, dejan por sentado la invitación de los caminos que como maestros podemos tomar al gravitar en un mar de posibilidades.

Los apartados en mención se configuran en una apuesta en clave de la formación como experiencia, relación susceptible de problematizar en un mundo contemporáneo en el que

Cada vez somos menos dueños de nuestra experiencia de estar y ser en el mundo y en lo humano [...] la idea de tiempo y velocidad, que tenemos hoy no permite detenerse a pensar el sí mismo; más que tener experiencia, nos interesa el consumo de acontecimientos [...] aunque la vida de hoy, esté llena de acontecimientos el afán y

la inmediatez la convierten en un oleaje imposible de convertirlos en experiencia de vida. (Sepúlveda, 2009, p.15)

Pero también, dado que pensar de otro modo la escuela es una cuestión que congrega y convoca a hacer de nuestra práctica pedagógica un devenir ético, político y estético que en el presente sitúa la mirada hacia el pasado como posibilidad de atender tanto las discontinuidades, rupturas y modificaciones de la historia, como a las huellas y heridas que se portan actualmente. Así, la contemporaneidad nos permite crear comprensiones en torno a la conexión escuela-formación no como fenómeno novedoso, sino como punto de concomitancia que se concatena con la experiencia y se reactualiza, a propósito de las relaciones que aúnan la emancipación de los sujetos.

Es de aclarar que la mirada que se pretende hacer a la escuela no alude exclusivamente a un espacio físico, si bien los muros y las paredes hacen parte de ella, la pregunta por la formación remite a una concepción más amplia que pone en consideración las prácticas, los saberes, los discursos y los sujetos que allí se configuran y que incluso, bajo las premisas del aprendizaje permanente han hecho que el espacio presencial se complemente con un espacio virtual, lo que garantiza una conexión inagotable desde cualquier lugar y a cualquier momento. En efecto, la formación ya no se supedita a la familia o a la escuela, estos nuevos escenarios que mantienen conexiones

instantáneas, pero perdurables inciden en la configuración de los sujetos, de sus prácticas de subjetivación.

De la escuela moderna a la escuela contemporánea

“La escuela no es una constante histórica, es hija del azar más que de la necesidad, como acontecimiento es una forma compleja, singular y única, es decir, irrepetible.”

Alberto Martínez Boom, 2009

Dar una mirada al pasado implica ponerla en relación con el presente, haciendo claridad que, en medio de las discontinuidades del pasado, las relaciones no desaparecen, más bien, a propósito de ciertas condiciones que hacen posible el presente, dichas relaciones se reelaboran constantemente. Así, se porta la huella y la herida del pasado sin hacer alusión a una añoranza o reivindicación, pues la huella y la herida se configuran en un estado latente de crisis y confrontación, en posibilidad de delatar el pensamiento desde la problematización y la creación de alternancias con la emergencia de nuevas relaciones que ponen en juego nuestro lugar en el mundo. De la escuela moderna a la escuela contemporánea se dinamiza un conglomerado de relaciones que tienen que ver con la disciplina, el tiempo y el espacio, la vida, los sujetos, pero, además, aquello que bordea la escuela e incluso, se conecta con ella.

Hay que advertir, que la referencia a lo contemporáneo no hace

alusión a la mirada sobre un presente que resulta de la causalidad, que es consecuencia lineal del ayer. El momento histórico que nos ocupa resulta de un juego de relaciones de poder y de saber que han permitido situar las dos últimas décadas en las lógicas de la globalización y del nuevo capitalismo. (Osorio, 2011, p.27)

Un nuevo capitalismo que, siguiendo a Osorio, se instala como una forma cultural caracterizada por las dinámicas de la empresa, la superficialidad y el consumismo, y, por la fragmentación del ser humano. Entonces, situar la relación modernidad-contemporaneidad a propósito de la escuela, otorga una serie de pistas desde una lectura discontinua de esta como lugar de encierro encargada de promulgar el disciplinamiento de la mente, el cuerpo y el alma de los sujetos, que propende por una formación como unidad a partir de la instauración de otras instituciones tales como la iglesia, la familia, el Estado y la fábrica, todo ello en su conjunto, pretendía garantizar estabilidad y seguridad a lo largo de la vida de la mano de la razón, la verdad y la moralización, las cuales regían el acceso al conocimiento.

La escuela emerge ligada al saber, el Estado y el individuo como ejes de movilidad de la modernidad, bajo ciertas condiciones de tipo político, social y cultural, pero, además, con el poder pastoral que denota fuertemente su expansión; a propósito de la escuela como objeto susceptible de inculcar

prácticas de moralización que como lo plantean Dussel y Caruso (1999), incitan la conducción propia de los sujetos a través de la convicción interior. Surge entonces la preocupación por el gobierno de las almas que más adelante, se orienta hacia el gobierno de los niños y es en medio de este interés que la escuela se constituye en eje de control y regulación de la vida acentuada en el disciplinamiento del cuerpo, la mente y el alma.

Las prácticas relacionadas con este disciplinamiento, implican mantenerse en actividad constante demarcando la ocupación del tiempo libre. Siguiendo a Dussel y Caruso (1999), surge el interés de la escuela por el desarrollo del niño a partir de la preservación del mundo exterior, por dotarlo de seguridad y alejarlo de los malos hábitos, se escinde el mundo de los niños del de los adultos, pero además, se irrumpe la cotidianidad del niño y su singularidad frente a las relaciones que entabla con el mundo, pues “El aislamiento se convierte así en un dispositivo que contribuye a la constitución de la infancia [...]” (Varela, 1991, p.30). Con el concepto de infancia, circulan ciertos saberes como la psicología, la pedagogía, la medicina, entre otros, que legitiman la preservación e individualización del niño en función de la disciplina. Así, la escuela funciona como un dispositivo que protege, ampara y resguarda a la infancia en clave de la instrucción sobre los oficios, la buena vida y las costumbres (Martínez, 2012).

Además de un lugar de encierro, la escuela moderna articula la relación tiempo-espacio para regular la infancia,

así, por ejemplo, la arquitectura escolar corresponde con ciertos modos de comunicación, socialización y control que gestionan las dinámicas temporales, según Escolano (2000), la escuela institucionaliza pautas y ritmos específicos a partir de la estructuración de la relación tiempo-espacio centrada en la vida del niño como bien supremo susceptible de conservar y regular. De hecho, la modernidad tiende a emancipar la vida y todo aquello relacionado con su preservación en la medida en que el individuo cumple una función necesaria dentro de la sociedad. (Arendt, 1996). Así mismo, las condiciones que versan sobre las características institucionales de la escuela, los intereses del Estado en relación con el nacionalismo, los métodos y técnicas de transmisión del saber hacia la moralización y la regulación tanto del cuerpo como del espíritu, así como la posición social del maestro en diálogo con las obligaciones que se le estipulan, ponen de manifiesto el modelamiento de un individuo escindido de su experiencia singular, pero identificado con los procesos de experimentación universal (Varela, 1991).

Hoy por hoy, la vida continua siendo el eje de regulación de las prácticas de los sujetos, por tanto, como lo afirman Masschelein y Simons (2014), las tácticas y estrategias en clave de la domesticación de la escuela moderna se mantienen vigentes, aun cuando sus modos de funcionamiento sean diferentes, por lo que este énfasis en la relación tiempo-espacio resuena hoy en una escuela contemporánea que desborda sus muros y fronteras, mientras

abre paso al desarrollo de otros ámbitos de aprendizaje que se acoplen con los desarrollos tecnológicos y la incidencia de los medios de comunicación que como lo deja ver Escolano (2000), hacen alusión a la emergencia de tiempos policrónicos que se tejen entre lo virtual y lo real, esta reconfiguración del tiempo y el espacio trae consigo nuevas demandas para el maestro: “Enseñar a desenvolverse y navegar en este collage de espacios y tiempos será sin duda uno de los retos más importantes al que habrá de responder el oficio de maestro y la cultura de la escuela.” (p.43)

Desde esta óptica, la intervención de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- en las prácticas escolares como mediadoras del aprendizaje “[...] empiezan a modificar las estrategias institucionales de gestión, regulación y organización de la socialización del saber y del conocimiento, y de reproducción de la fuerza de trabajo.” (Sierra, 2005, p.120). No obstante, es necesario precisar que en la escuela no solo funciona esta clase de tecnología, pues como lo expresan Masschelein y Simons (2014), se incluye también, la materialidad de la escuela por ejemplo, el tablero, los pupitres o las aulas, pero, además, los métodos de trabajo y los artefactos tales como el lápiz, el cuaderno, el libro, el computador, entre otros, todo aquello en su conjunto, dirigido a una disciplina que no solo pretende entablar el orden, sino centrar la atención de los estudiantes en una tarea específica, justamente este propósito, permitiría socavar el lugar

común que se le atribuye a la disciplina como modo de sujeción, represión y sumisión.

Surge así, la pregunta por los modos de funcionamiento de la tecnología en la escuela, pues al ser irreductible a las herramientas que la componen, se hace visible una serie de transformaciones que impactan las visiones de mundo de los sujetos, más allá de su uso o apropiación, es posible desprender cuestionamientos en torno a los modos de relación que se inducen con la tecnología como espacio para habitar el mundo al atravesar la socialización, el aislamiento, la disciplina, la enseñanza, el aprendizaje, el otro. Si los maestros continúan preocupándose por la apropiación de las herramientas en clave del aprendizaje, muy seguramente, la tensión se cierne sobre la función docente, pero si se fija la mirada en las relaciones que la tecnología suscita a partir de las prácticas escolares, se posibilitan condiciones de resonancia pedagógica hacia la apertura del ejercicio ético, político y estético de la formación como experiencia.

La escuela contemporánea se constituye en eje clave de un nuevo proyecto de desarrollo, las necesidades educativas se tornan en necesidades de mercado orientadas por la empresa la cual se encarga de reclamar las competencias que exige la formación productiva (Sierra, 2005). Es así como velar por la vinculación laboral de un sujeto flexible focalizado en la vía del aprendizaje “[...] para que los propósitos sean medibles, se perfeccionan los instrumentos de evaluación centrados en el conocimiento disciplinar del alumno.” (Mejía, 2007, p.149). La

vinculación laboral estable de la fábrica y el Estado como promotor de la escuela en la modernidad, se desplaza por la empresa y sus nuevas formas de trabajo inmaterial que albergan en su interior condiciones disímiles, que denotan actuar en el presente pensando en el futuro.

El sujeto se convierte en un empresario de sí mismo que según Foucault (2009), se cataloga como una unidad empresa que necesita sobresalir entre los demás por el conjunto de características deseables que le conforman como una idoneidad-maquina. Como lo expresan Masschelein y Simons (2014), el aprendizaje se constituye en un vector de fuerza de producción de competencias que recaen en la cualificación del capital humano a tono con la vinculación a las exigencias del mercado laboral, pues bajo la forma de conocimientos, destrezas y actitudes, pueden emplearse de manera efectiva y concreta, por lo tanto, el aprendizaje se ha diversificado de su carácter profesional, al cívico, cultural, social e incluso, personal.

Ya no se trata de la escuela como lugar de encierro, sino de la escuela que pernocta en tiempos y espacios simultáneos, que brinda apertura y flexibilización en los ritmos de aprendizaje, en las herramientas, en la formación permanente de ciudadanos competentes capaces de solventar problemas y afrontar situaciones de incertidumbre.

Aparece claramente la idea de “formación a lo largo de la vida”, que en

algunas formulaciones se llega a afirmar se tiene desde la gestación hasta la tumba. Esto va a producir una modificación no sólo de la institucionalidad de la educación, sino de la construcción de un sujeto que ha de prepararse para una ruptura de los sistemas tradicionales de educación, entrando en sistemas de formación permanente que corren por sistemas de socialización más allá de los sistemas escolares tradicionales. Se da una articulación diferenciada entre los conocimientos que vienen de la experiencia, un tipo de práctica social diferente, y los acumulados en los grupos sociales. (Mejía, 2004, p.159)

En este sentido, se evidencian ciertas rupturas entre la escuela moderna y la escuela contemporánea, especialmente, en lo relacionado con la preparación para la vida, que ha pasado de la estabilidad, la durabilidad y la certeza, a la incertidumbre, la temporalidad y la flexibilización, a propósito de la configuración de mundo a la que asistimos: múltiple, complejo, veloz, caótico, incierto, escurridizo, fluido y flexible son algunos de los términos que expone Bauman (2005), para mostrar el cambio contemporáneo que tiene lugar en la instantaneidad de lo que se consume, que ya no solo tiene que ver con objetos sino también, con el saber que tiende a mercantilizarse, a hacerse deseable, precisando que el

conocimiento y la información circulan en cantidad y con fácil acceso.

Así las cosas, la escuela contemporánea esta llamada a solventar múltiples necesidades que involucran aspectos tanto locales como globales. Esta encrucijada atendida por el maestro sitúa la formación docente como uno de los puntos más urgentes en las reformas educativas a la luz de las exigencias del mercado centralizadas como lo afirma Mejía (2007), en los procedimientos técnicos que garantizan la realización de su función desde la aplicación de estándares, competencias y evaluaciones. Entonces, la atención en el aprendizaje, así como en las herramientas que contribuyan a suscitar interés implica poner en práctica experiencias significativas, es decir, de talante innovador y creativo, susceptibles de divulgar y replicar por parte de otros. La pregunta por la escuela como escenario diversificado e incluso al que se le delega un sinnúmero de pretensiones no tiene que ver con su cuestionada pertinencia, sino más bien, con sus modos de reinención que buscan irrumpir, romper, afectar o confrontar realidades, lo que hace más probable desplazar la mirada y deslocalizar las certezas que nos acompañan en el presente.

Pensar de otro modo: hilos del sentido y del sin-sentido entre escuela y formación como experiencia

Somos mundos posibles, experiencias múltiples, sensaciones diferentes, representaciones sin un objeto común. Somos cuerpos, placeres, pensamientos que no se depositan en cada uno de forma igual, y si es necesario ver su unidad ella no está en una forma común sino en la red de coexistencias transversales y múltiples.”

Humberto Quiceno, 2007

La apuesta en mención se inspira en la interrogación sobre la necesidad de la escuela en el momento actual dadas las tensiones, crisis y conflictos que la supeditan al servicio del mercado y los intereses socialmente relevantes, según el planteamiento de Masschelein y Simons (2014), sobre la táctica de la domesticación de la escuela a través de su politización que tiene que ver con hacerla necesaria para la solución de problemáticas sociales, culturales y/o económicas que se traducen en problemas de aprendizaje. Es así como pensar la escuela de otro modo, implica reconocer que su necesidad no debe reducirse al marco de su funcionalidad social, surge entonces la inquietud por la escuela como posibilitadora de condiciones que se aproximan a la formación como experiencia y se distancian de la formación como experimento, susceptible de replicarse y reproducirse a través de perfiles ideales en consonancia con premisas como la competitividad y la flexibilidad.

Pensar de otro modo la escuela no alude a lo diferente o distinto, pues esto puede caer en generalizaciones

que remitan a un juego de palabras, la precisión que se hace sobre otro modo no sugiere ningún tipo de posicionamiento o jerarquía del pensamiento; de acuerdo con Foucault (2003), esto tiene que ver con “[...] problematizar lo que es y hace un ser humano concreto en el mundo específico en el que le ha tocado vivir.” (p.12). Es así, como pensar de otro modo la escuela deviene en acto peligroso al detonar confrontaciones y desplazamientos de la mirada sobre lo que venimos siendo y cómo lo venimos siendo desde aristas de relación que permitan hacer una lectura en doble vía: la del sentido y también, la del sin-sentido. En palabras de Deleuze (1971), los sin-sentidos posibilitan que el sujeto se interrogue y ponga en cuestión la afirmación del sentido bajo el cual él mismo se configura en relación con el mundo.

La formación es una cuestión del sin-sentido, al desatarse del sentido atribuido a las finalidades que la prescriben como ruta efectiva del aprendizaje, como el camino para perfilar un ideal de sujeto al servicio del mercado. En palabras de Larrosa, “Formar significa, por un lado, dar forma y desarrollar un conjunto de disposiciones preexistentes. Por otro, llevar al hombre hacia la conformidad con un modelo ideal que ha sido fijado y asegurado de antemano.” (2003, p. 32). Dar formar y establecer modelos ideales constituyen un concepto de formación unívoco que se pretende cuestionar desde el sin-sentido.

Sin embargo, la apuesta que se cierne sobre la relación escuela-formación no intenta posicionar la

escuela como el espacio legítimo y selecto para formarse, pero sí, como fuerza que despliega condiciones que hacen posible su advenimiento, entre las cuales se encuentran la pedagogía, la enseñanza, los saberes escolares, la experiencia, los sujetos; en esa medida, se pone de manifiesto una formación estrechamente relacionada con el pensamiento ético, político, y estético, en tanto que estos puntos de concomitancia permiten poner en diálogo las relaciones que los sujetos establecen con el mundo: consigo mismos, con los demás y con lo otro, a propósito de la reflexión sobre el pensar, el sentir y el actuar. La formación no puede remitirse exclusivamente a la adquisición de un compendio de competencias, conocimientos, comportamientos o habilidades, pues es, ante todo, una práctica de libertad por inventar.

La apuesta por asumir la formación como experiencia implica hacer tres precisiones del sin-sentido: la primera, es que se toma distancia de nociones como experimento, experticia, vivencia o experiencia exitosa que se ponen en juego en la escuela para reforzar el aprendizaje, la competitividad y los perfiles ideales; la segunda, es que al ser la experiencia “eso que me pasa”, se padece, no se fabrica, no está dada de antemano, no emerge de la acción, la práctica o la técnica, sino de una pasión que supone “atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición.” (Larrosa, 2008, p.108); y la tercera, tiene que ver con no hacer de la experiencia algo equiparable al sujeto, pues de acuerdo con Foucault esta desgarradura al sujeto de

sí mismo y lo aproxima más bien “a su aniquilación, a su disociación.” (2003, p.12). Es así como el desgarramiento deviene en transformación, suspensión, refuerzo y disolución de los modos de ser y habitar el mundo, lo cual tendría que ver con la problematización constante de esa experiencia en tanto que, se aproxima más a la transgresión de los límites del sentido que se acoplan en el diario vivir.

Probablemente, esta posibilidad de desgarramiento se halla asociada a la propuesta de Masschelein y Simons (2014), de la escuela como apertura al mundo, al acontecimiento y al traer el mundo a la vida: “Abrir el mundo tiene que ver con el momento mágico en que algo exterior a nosotros nos hace pensar, nos invita a pensar [...]” (p.23). Ciertamente, dicha apertura se relaciona con el tiempo libre que incita la escuela desde la suspensión y la confrontación constante con el mundo que se moviliza entre la obsolescencia y la novedad. La relación escuela-formación provoca oscilación de la vida al transformar el curso del aprendizaje presumible hacia alteraciones con las que se pueden configurar distintos modos de ver y enunciar las cosas, en tanto dichas alteraciones posibilitan develar otras formas de ser sujeto, indeterminadas, deformadas y sin curso teleológico. Se trata entonces, de una experiencia en movimiento, que deviene contingente y en asombro dada su posibilidad de ser “singular, local y relativa” (Garavito, 1999), no se pretende capturar la experiencia consagrándola en una unidad, sino más bien, hacerla visible en su multiplicidad.

Una de las condiciones que hace posible la relación formación-escuela es la pedagogía, al incitar conversaciones y diálogos con diferentes formas de saber que abarcan lo disciplinar, lo experiencial y lo escolar, cuya condición es según Noguera (2009), la existencia de otro. Por consiguiente, la pedagogía más allá de un saber propio del maestro que genere reflexiones en torno a su quehacer, es una condición que posibilita la emancipación de la inquietud y el afecto, una pedagogía que se reconfigura con las prácticas actuales de los maestros, con la interrogación de sus saberes y sus modos particulares de pensar, de hacerse cargo de sí mismos, de cuidarse, no solo en el ámbito escolar sino en sus propias vidas. Se hace posible según Jiménez (2011, p.81) “Una pedagogía que se renueva más allá de postulados teóricos, en las experiencias de vida.”

Por tanto, nos apartamos de la pedagogía como representación, en términos de Peñuela (2010), es aquella que se refiere a un enunciado superfluo y limitado a mostrarle al maestro qué y cómo hacer para constituirse en sujeto modelo, diluyendo así la posibilidad de creación en su práctica. Si bien esta es una de las formas de abordar la pedagogía cuyo eco del sentido resuena en políticas educativas que estiman la funcionalidad del maestro, importa crear resonancias e hilos de despliegue hacia la pedagogía que posibilita trascender muros y fronteras, desmontando su origen o finalidad, una pedagogía por reinventarse desde la singularidad de las prácticas.

La pedagogía concatena relaciones con la enseñanza a propósito de la experiencia de ser enseñado desde el don de traer algo nuevo al escenario y a su vez, desde el encuentro con la extrañeza (Biesta, 2012). En concordancia Martínez (2003), plantea la enseñanza en relación con un sujeto que da algo a otro sin un fin determinado diferente a la incitación del pensamiento como ejercicio artístico, estético y ético. Es así que la enseñanza es un acontecimiento que atraviesa y desborda la relación pedagógica entre el maestro y el estudiante pues, al intervenir el pensamiento, al traer algo nuevo a la escena, también se alude al gesto pedagógico del maestro, aquel que como lo señala Noguera (2009), no radica en preparar al otro para asumir una verdad o conocimiento, sino en tratar de mostrar lo que él hace para que cada quien asuma sus propios ejercicios de libertad en relación con el mundo.

Remitirse a la formación como experiencia pone el acento en las prácticas de libertad, de cultivo y cuidado de sí mismos, aludiendo a una resonancia pedagógica que tiene que ver con el pensamiento como productor de esa libertad respecto con lo que se hace, justamente, abandonar las certezas que nos acompañan, desplazarnos y emplazarnos constantemente permite el despliegue de fuerzas de creación alternativas con las prácticas de libertad que configuran los maestros desde su experiencia. Como lo señala Foucault (1990), ser maestro consiste en mostrar a los sujetos que son más libres de lo que parecen, que aquello asumido como verdad y evidencia absoluta puede ser criticado e incluso destruido.

Muchas son las premisas que legitiman y deslegitiman la necesidad de la escuela, pero pocas son las apuestas de pensamiento que la intentan configurar como territorio de movilización capaz de despegar posibilidades vitales de existencia.

La relación escuela-formación como resonancia pedagógica del sin-sentido permite problematizar un sinnúmero de acontecimientos pero además, preguntarse por cómo aquello incide en el ser y quehacer de los maestros, un lugar que si bien se inscribe bajo un compendio de deberes, a propósito de las lógicas que se movilizan en el mundo contemporáneo, también permite hacer de nuestra vida un enclave de pensamiento, una elección personal, de ahí que la opción de interrogar lo que venimos siendo como maestros, tiene que ver con dar una mirada sobre cómo lo estamos asumiendo, se trata entonces, de una cuestión ética, política y estética que se cierne sobre el deseo de nuestras prácticas de libertad.

Líneas de resonancia pedagógica para no concluir

Las líneas de resonancia pedagógica que se hacen visible a partir del sin-sentido, tienen que ver con el hecho de considerar la escuela como un territorio de despliegue de apuestas de pensamiento, más próximas a las posibilidades del sujeto en relación con el cultivo y cuidado de su propia vida, aquella que tiende a administrarse y regularse desde prácticas de autogerenciamiento, que comportan pautas sobre las nuevas formas de

trabajo y producción para lo cual la formación permanente, en consonancia con la flexibilidad y la competitividad resulta ser un imprescindible en la vía de la relación estudiante-aprendizaje.

No obstante, la relación maestro-enseñanza como fuerza de novedad que atraviesa la relación pedagógica desde el afecto, puede incitar la formación como experiencia en medio de tensiones y conflictos que desborda el curso teleológico de lo presumible. Así, interrogar la necesidad de la escuela dada la amplia difusión de ámbitos de aprendizaje y estrategias de flexibilización del conocimiento, resulta pertinente para visibilizar que si bien la escuela funciona bajo las premisas del aprendizaje continuo, también es cierto que en el acontecimiento de la enseñanza emana el saber bajo la forma de la experiencia, lo popular, lo ancestral y lo singular, aunado con los modos de conducirnos a sí mismos y a los otros, lo cual pone el acento en la configuración del sujeto y sus maneras particulares de ser y habitar el mundo, sus prácticas de libertad.

¿Cómo nos estamos formando? es un interrogante sobre el deseo que incita a formarnos de unos modos y no de otros, bajo las lógicas presumibles de la calidad y el bienestar, es decir, del sentido; pero también, bajo las ópticas de lo posible, a la luz de elecciones personales que debemos tomar en el acontecer veloz de cada día, dado que, si bien el compendio de demandas en relación con la formación es extenso, la manera de responder a estas se relaciona con la configuración de apuestas que pongan en relación a los demás como

singularidades inagotables, no se trata de resistirnos al devenir establecido como el imperativo del aprendizaje permanente, pero si tal vez, de dar apertura al sin-sentido asumiendo una postura crítica frente a aquel compendio de demandas que se incrementan en la escuela, de posibilitar otros modos de formación y de aprendizaje por la vía de la agitación constante del pensamiento, de la inquietud frente a la vida tal cual la conocemos.

Finalmente, la relación del presente con el pasado desde el encuentro con la extrañeza permite pensar que los modos de funcionamiento de la escuela no han sido y probablemente, no seguirán siendo los mismos, pero las prácticas, los sujetos, las tecnologías, la disciplina, el tiempo, el espacio y en definitiva, las relaciones que allí se imbrican, nos aproximan a ciertas problematizaciones que posibilitan comprender que la escuela como acontecimiento de experiencia no ha sido única ni lineal, pues su historia pernocta en medio de discontinuidades y huellas que hoy continuamos confrontando desde la pregunta y la invención.

Referencia bibliográfica

- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. España: Gedisa Editorial
- Biesta, G. (2012). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. En: *Phenomenology & Practice*, Vol. 6, Núm. 2, pp. 35-49.
- Deleuze, G. (1971). *Lógica del sentido*. Barcelona: El Bote de Vela.
- Dussel, I. & Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Escolano, B. (2000). *Tiempos y espacios escolares. Ensayos históricos*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Foucault, M. (2003). *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Foucault, M. (2009). “Clase del 14 de marzo de 1979”. En: *Nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France (1978-1979)*. Ediciones Akal.
- Garavito, E. (1999). *Escritos Escogidos*. Medellín: Editorial Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín.

- Jiménez, M. (2011). Disciplina y cuidado de sí mismo: una aproximación a los confines de la subjetividad y la educación. En: *Pensar con Foucault: nuevos horizontes e imaginarios en educación*. Guadalajara: Universidad Autónoma de Zacatecas; México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de cultura económica.
- Larrosa, J. (2008). Sobre la experiencia. *Revista Aloma*. Núm.19. pp.87-112.
- Martínez, A. (2003). La enseñanza como posibilidad de pensamiento. En: *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, A. (2008). La escuela: un lugar para el común. En: *Educación: Posiciones acerca de lo común*. Del estante editorial.
- Martínez, A. (2012). *Verdades y mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Masschelein, J., Simons, M. (2014). *Defensa de la Escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila.
- Mejía, M. (2004). La globalización educativa reconstruye el sujeto de la modernidad. En: *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central Departamento de Investigaciones.
- Mejía, M. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Noguera, C. (2009). Foucault profesor. *Educación y Pedagogía*. Vol. 21, Núm. 55, septiembre-diciembre, pp. 131-149.
- Osorio, A. (2011). Maestro contemporáneo, gestión y pedagogía, la subjetivación como posibilidad y como fuerza. Tesis para optar al título de Magíster en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Peñuela, D. (2010). El Arte de resistir desde la pedagogía y la condición humana del maestro. *Cuestiones de Filosofía*, Núm.12, pp. 1-14.
- Sepúlveda, C. (2009). Experiencia como campo de relación entre el arte y la pedagogía. *Pensamiento, Palabra y Obra*, Núm.2, pp. 12-18.
- Sierra, F. (2005). *Políticas de comunicación y educación. Crítica y desarrollo de la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, J., Álvarez, F. (1991). La Maquinaria Escolar. En: *Arqueología de la Escuela*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.