

# Controvertir los sujetos y las identidades: hacia una resignificación de los gestos pedagógicos

Rocío Pérez<sup>3</sup>

## Resumen

---

En el presente capítulo nos interesa reflexionar sobre las relaciones entre los estudios culturales, el cuestionamiento a la lógica representativa, la constitución del sujeto y las identidades. Principalmente nos proponemos evidenciar la naturaleza de la representación desde la propuesta de Foucault; y también repensar la relación pedagógica como una escena donde se producen realidades y se constituyen identidades. Asimismo, abordamos el problema del sujeto y la identidad desde los planteamientos de Butler (2001) y Hall (1996), quienes proponen un abordaje interdisciplinar que tiene en cuenta tanto los aportes sociológicos, filosóficos como psicoanalíticos desde los que se ha pensado el problema del sujeto. Finalmente, se plantea resignificar el gesto pedagógico mediante otras metodologías artísticas de trabajo que no excluyen la dimensión experiencial corporal, cultural y teórica de la práctica pedagógica.

**Palabras clave:** estudios culturales, representación, producción de sí, identidad, sujeto, gesto pedagógico.

## Introducción

---

*“El orden es a la vez lo que se da en las cosas como su ley interior, la red secreta según la cual se miran en cierta forma unas a otras, y lo que no existe a no ser a través de la reja de una mirada, de una atención, de un lenguaje”. M. Foucault*

*“La educación, como práctica pedagógica cultural, tiene lugar en múltiples lugares e indica cómo, en contextos diversos, la educación nos hace, a la vez, sujetos de las relaciones de poder y sujetos a ellas”. H. Giroux*

---

3 Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Hoy los discursos más visibles en los medios de comunicación, las instituciones y los entornos familiares siguen concibiendo la educación y la comunicación como procesos neutrales de transmisión más cercanos a la “educación bancaria”, como “un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (Freire, 1969: 51). Si seguimos interpelando la educación como transmisión de contenidos “neutros”, seremos capaces de darnos la posibilidad de ser creativos, de inventar, de hablar con nuestras propias palabras y reconociendo nuestras historias.

Se trata de concebir una práctica educativa problematizadora, con compromiso político, basada en el diálogo, la reflexión, la esperanza y la transformación, que propicie procesos de alfabetizaciones para escribir sobre sí y producirse biográficamente, una educación que se plantee como un espacio donde se trata de formar seres para sí que transformen sus entornos. A grandes rasgos, la propuesta de Freire (1969) da estas pautas para proponer pedagogías críticas y otros acercamientos a los procesos comunicativos desde ámbitos comunitarios. Así se plantea la necesidad de interrogar las relaciones establecidas y normalizadas que han venido determinando los gestos pedagógicos.

Siguiendo esta óptica desde los Estudios Culturales, se reconoce que los procesos culturales, educativos y comunicativos no están dados de antemano ni son neutrales. Y es precisamente mediante el cuestionamiento crítico, la desconstrucción y la crítica cultural que se logran propiciar pequeños reposicionamientos y desplazamientos de lo que convencionalmente se asume como «no cuestionable».

¿Todavía es posible pensar los procesos educativos desde las ideas de la emancipación, el pensamiento crítico y los compromisos éticos y políticos? ¿Cómo educarnos hoy haciendo un trabajo de autocrítica, de desconstrucción y transformación de las identidades que adoptamos como progenitores, docentes y estudiantes? ¿Es posible desaprender y salir de las certezas para poder mirar y reconocer al otro en sus diferencias y complejidades? Frente a estos interrogantes nos interesa plantear una revisión preliminar de los estudios culturales latinoamericanos para proponer un análisis crítico a la lógica representativa que parece continuar guiando los procesos educativos y comunicativos, para esbozar otras rutas posibles que nos ayuden a reinventarnos en el encuentro pedagógico.

## ***Estudios culturales en el contexto latinoamericano***

Para hablar de los Estudios Culturales es preciso situar contextos y momentos específicos que han configurado este campo. Por ejemplo, desde la propuesta del *Diccionario de Estudios Culturales Latinoamericanos* (Szurmuk y McKee, 2009: 11-39) se elabora una genealogía que establece cuatro momentos: 1. La ensayística latinoamericana en los siglos XIX y XX; 2. La recepción de los textos de la Escuela de Frankfurt, de Birmingham y del posestructuralismo francés; 3. La relación horizontal Sur-Sur; y 4. La agenda de investigación de estudios culturales latinoamericanos en Estados Unidos. Sobre la ensayística de los siglos XIX y XX se destaca el pensamiento de autores como José Martí (1891), quien se preguntaba por «Nuestra América».

Desde la literatura y el arte de vanguardia se pregunta por lo propio; se comienzan a elaborar reflexiones en torno a lo nacional, lo popular, las identidades, alteridades y la diversidad cultural (Pini, 2001). Estas preguntas serán también abordadas en los textos de Ángel Rama (2008) y Antonio Cornejo Polar (2003), quienes desde el campo de la crítica literaria proponen conceptos como el de transculturación, en parte basados en los escritos del antropólogo Fernando Ortiz (1983), quien comparaba la cultura de su país con un plato del popular ajiaco; tanto en la comida como en la cultura había multiplicidad de componentes que se mezclaban sin perder completamente sus características. Esta idea le permite proponer un cambio en la manera de comprender las identidades desde la dinámica cultural.

En América Latina los problemas socioculturales y las diferencias se habían comenzado a pensar mucho antes, desde el legado de escritores como Felipe Guamán Poma de Ayala quien “escribe la *Nueva Corónica y Buen Gobierno*”, obra de 1200 páginas enviada en 1616 al rey Felipe III. En contraste con las crónicas escritas “sobre” los indígenas y desde la mirada y lógica epistémica-civilizatoria-colonial, Guamán Poma piensa y escribe desde el lugar de la cosmología andina” (Walsh, 2013: 34). En el campo sociocultural de América Latina también son fundamentales las contribuciones de los años sesenta y setenta, entre estas, la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la pedagogía del oprimido, la investigación-acción participativa.

El segundo momento que tendremos en cuenta es la recepción de los Estudios Culturales por medio de las traducciones y la lectura de las propuestas críticas de la Escuela de Frankfurt y su rechazo a las industrias culturales como amenaza de deterioro de la “alta cultura” o arte culto, y la alternativa que se abre desde la propuesta de crítica cultural planteada por Benjamin quien veía en las industrias culturales otras formas de resistencia. Desde Latinoamérica se vislumbran las posibilidades que emergen de la cultura de

masas, algo que había sido planteado en Birmingham (Szurmuk y McKee, 2009: 12-39).

Asimismo, desde la corriente posestructuralista, los aportes de los filósofos franceses son importantes para comprender desde otros ángulos la relación del sujeto con la cultura, la representación y el lenguaje (Szurmuk y McKee, 2009: 12-39). Con la llegada del giro lingüístico pasamos de una concepción que tenía al lenguaje como productor de representaciones que no se cuestionaban, a centrarnos cada vez más en el análisis de estas representaciones lingüísticas donde el lenguaje, como entramado de significaciones, toma el lugar central de la reflexión filosófica y provoca un creciente interés por estudiar los discursos, la retórica, la gramática, entre otros. Un ejemplo de este interés por el lenguaje es el texto *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas* (Foucault, 1968). En la introducción, el filósofo francés cita un fragmento del cuento de Borges, “El idioma analítico de John Wilkins” (1952).

*En “cierta enciclopedia china” está escrito que “los animales se dividen en a] pertenecientes al Emperador, b] embalsamados, c] amaestrados, d] lechones, e] sirenas, f] fabulosos, g] perros sueltos, h] incluidos en esta clasificación, i] que se agitan como locos, j] innumerables, k] dibujados con un pincel finísimo de pelo de camello, l] etcétera, m] que acaban de romper el jarrón, n] que de lejos parecen moscas”. En el asombro de esta taxonomía, lo que se ve de golpe, lo que, por medio del apólogo, se nos muestra como encanto exótico de otro pensamiento, es el límite del nuestro: la imposibilidad de pensar esto. (Foucault, 1968: 1)*

Aunque no nos detendremos mucho en este punto, sí es preciso señalar cómo el lenguaje produce en el orden convencional del alfabeto un orden «no convencional» que hace estallar la lógica del pensamiento. Así, Foucault (1968) se pregunta por lo que se puede pensar y decir, por las relaciones entre el lenguaje y las epistemes donde se producen los grandes discursos humanistas, psiquiátricos, penales, disciplinares, médicos que legitiman las prácticas de control y gobierno de las poblaciones.

Este panorama inicial evidencia que hay múltiples perspectivas en el campo de los Estudios Culturales y puntos en común; por ejemplo, en lo que se refiere al estudio de la cultura como espacio dinámico donde se activan las relaciones de poder, y el reconocer que la producción de significados no está separada de las condiciones materiales en que se produce. Desde esta perspectiva vamos a analizar la lógica representativa que ha guiado los gestos pedagógicos y las identidades más convencionales para luego trazar otras rutas posibles que nos ayuden a reinventarnos en el encuentro pedagógico.

## ***Lógica representativa***

En *Las palabras y la cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, Foucault devela el problema de la representación mediante el análisis de “Las Meninas” de Diego de Velázquez. Se evidencia el cara a cara, la reciprocidad de la mirada entre el pintor, sus modelos y sus potenciales espectadores. “En apariencia, este lugar es simple; es de pura reciprocidad: vemos un cuadro desde el cual, a su vez, nos contempla un pintor. No es sino un cara a cara, ojos que se sorprenden, miradas directas que, al cruzarse, se superponen. Y, sin embargo esta sutil línea de visibilidad implica a su vez toda una compleja red de incertidumbres, de cambios y de esquivos” (Foucault, 1968: 14).

Esta relación de reciprocidad también se da en el aula donde se despliega el juego de la representación atravesada por relaciones de poder, olvidos, gestos, expresiones, silencios e invisibilidades. ¿Es el aula una escena? ¿Qué nos enseña el dispositivo pictórico de “Las Meninas” sobre la representación? En primer lugar, en tanto espectadores de “Las Meninas” entramos a formar parte del espacio virtual que nos hace presa de las miradas del pintor y los personajes; estamos en el lugar de los soberanos, el rey Felipe IV y su esposa Mariana, que actúan como modelos y de los que tenemos noticia gracias al espejo ubicado al fondo del cuadro.

En este espacio de visibilidad, que ningún personaje al interior del cuadro mira y que no refleja ningún elemento de la escena, estaría la imagen potencial de tantos espectadores furtivos que se han detenido frente al cuadro. Allí aparecería la imagen del pintor quien ha ocupado también el lugar de espectador de sí mismo. Así, el espejo al fondo del cuadro nos revela la identidad de los modelos y se abre como espacio potencial donde se inscribe lo que no se ve representado al interior del cuadro. La visibilidad desde la opacidad. Cada uno de los elementos del cuadro está destinado a completar el ejercicio de la representación.

*Quizá haya, en este cuadro de Velázquez, una representación de la representación clásica y la definición del espacio que ella abre. En efecto, intenta representar todos sus elementos, con sus imágenes, las miradas a las que se ofrece, los rostros que hace visibles, los gestos que la hacen nacer. Pero allí, en esta dispersión que aquélla recoge y despliega en conjunto, se señala imperiosamente, por doquier, un vacío esencial: la desaparición necesaria de lo que la fundamenta —de aquel a quien se asemeja y de aquel a cuyos ojos no es sino semejanza. Este sujeto mismo —que es el mismo— ha sido suprimido. Y libre al fin de esta relación que le encadenaba, la representación puede darse como pura representación. (Foucault, 1968: 24).*

Lo magistral de esta obra, y que observa Foucault con agudeza, es que el sujeto por representar está ausente. Vemos la contraparte, es decir a los espectadores de la escena que el pintor se dispone a representar, en este sentido Velázquez nos muestra todo el dispositivo de la representación. En otras palabras, devela el artificio, nos muestra que la representación siempre tiene un lado oculto, algo que permanece en la opacidad. Para hacernos una representación del mundo nos situamos, asumimos un papel, un lugar en la escena que se compone de signos y juegos de poder. Así nos preguntamos si como docentes somos capaces de reconocer las posturas que adoptamos, las contradicciones o exclusiones que traen consigo, nos preguntamos si somos capaces de reconocer el artificio de poder que nos sitúa en un aula u otra al ser sujetos de una institucionalidad y unos discursos.

### ***El sujeto, el proceso de sujeción y la ambivalencia***

Desde la definición del término «sujeto» (del latín *subiectus*; participio pasado de *subiicere*, poner debajo, someter) se señala la problemática de la sujeción: el sujeto está sujetado y sometido. En su texto *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, Judith Butler (2001) realiza un análisis de la relación entre el sujeto y el poder. Para ella “la sujeción es el proceso de devenir subordinado al poder, así como el proceso de devenir sujeto” (Butler, 2001: 12). Advertimos en este punto una ambivalencia: el sujeto emerge y se hace capaz de ejercer un poder, al tiempo que se subordina a este. Habría «sujeto» en la medida en que se instaura una relación de sumisión, de dependencia a un otro. Encontramos aquí dos entidades: el poder ligado a una exterioridad y el sujeto y su psique. El proyecto de Butler consiste en mostrar cómo el poder que creíamos provenía desde una entidad exterior al sujeto, es decir, el amo, se ha convertido en una realidad psíquica.

Esta problemática es demarcada desde antes. “Hegel describe el acercamiento a la libertad por parte del esclavo y su decepcionante caída en la consciencia desventurada. El amo, quien al principio parece ser ‘externo’ al esclavo, reemerge como la propia consciencia de este. La desventura de la consciencia emergente es su propia autocensura, el efecto de la transmutación del amo en realidad psíquica” (Butler, 2001: 13).

La consciencia del sujeto se volvería sobre sí mismo, por tanto, se describe aquí un primer atisbo de la figura de “la vuelta”, del pliegue o del repliegue del sujeto sobre sí mismo que podría sugerirnos la forma que adoptaría el poder en tanto realidad psíquica; el sujeto sometido a él mismo.

*La paradoja del sometimiento conlleva una paradoja referencial: nos vemos obligados a referirnos a algo que aún no existe. Intentamos dar cuenta de cómo nace el sujeto mediante una figura que provoca la suspensión de nuestras certezas ontológicas. Que esta figura sea ella misma una “vuelta” es especular en sentido retórico y performativo: “vuelta” es el significado griego de “tropo”. Por tanto, el tropo de la vuelta indica y a la vez ejemplifica el carácter tropológico del gesto. (Butler, 2001: 14)*

La posibilidad de reflexión en el sujeto, del repliegue de este sobre sus propios actos, su posibilidad de preguntarse por sí mismo, de nombrarse a sí mismo, de relatarse a sí mismo, se da por medio de la figura de “la vuelta”, que es también la figura en que el sujeto se diferencia del objeto, y por tanto, reconoce que su lugar está marcado por una división. En el caso de la estructura melancólica, el sujeto funciona como su propio amo y esclavo, como su propio sujeto y objeto. Puesto que el objeto de amor se encuentra perdido, el sujeto decide convertirse en su propio objeto de amor y de odio (Freud, 1993).

¿Cómo esta estructura freudiana melancólica explica la sumisión, la necesidad de dependencia o de subyugación del sujeto, su complacencia para con la subordinación? En este punto, el análisis foucaultiano sobre la ambivalencia del sujeto sometido cobra sentido en la medida en que el sujeto emerge de esta dependencia pero al mismo tiempo es maniatado desde allí, como si el sujeto no pudiera escapar de sí mismo, de su conciencia, su mirada y su control.

El sujeto está supeditado a producirse a sí mismo, dentro de los límites del discurso, a asumir una identidad de género, una posición dentro de las jerarquías sociales, ser y producirse siempre desde allí. Así, por ejemplo, al elegir una identidad de género el sujeto rechaza y arroja al mismo tiempo lo que no se corresponde con su escogencia y esto que se arroja configura el campo de lo abyecto, aquello que resulta insoportable y por tanto arrojado, negado e informe.

Desde su primera infancia la persona está en una relación de dependencia con quienes la cuidan, nombran y le asignan su lugar; desde allí, se constata el vínculo afectivo y de sujeción que configura el objeto de amor y por tanto instaura al sujeto, siempre en pérdida. De ahí su fragilidad, su tendencia a la dependencia, pero también paradójicamente, su posibilidad de construirse y configurar simbolizaciones, teorías, juegos e imágenes.



Winnicott (1972) analiza el tránsito entre la relación de dependencia madre-hijo a una relación con un objeto transicional que pertenece tanto al mundo exterior como a su propia interioridad emocional. Así desde la infancia la persona comienza a crear vínculos entre sí misma y el mundo en una serie de configuraciones creativas que incluyen juegos, canciones, expresiones gestuales y otras.

El sujeto también emerge en esta relación lúdica con el mundo, cuando acepta la separación del objeto para producir o configurar una sublimación o sustitución de este. El arte como lúdica, como experimentación vendría entonces a ocupar un lugar preponderante en la emergencia del sujeto que no se contenta con ser dominado en una relación de dependencia, sino que inventa otros posibles en una relación dinámica con el saber, el mundo, los textos, los contextos o los cuerpos.

La propuesta de Butler (2001) nos invita a pensar en la tensión entre el sujeto psíquico y el sujeto social, a percatarnos de que somos “sujetos sujetados”, a preguntarnos sobre los discursos que actuamos, encarnamos y nos hacen devenir hombres, mujeres, homosexuales, occidentales, latinoamericanos, etcétera. De esta manera se reconoce al sujeto desde su transitoriedad, su precariedad y su ambivalencia. En el campo del arte mediante el trabajo fotográfico de artistas como Cindy Sherman<sup>4</sup>, se pone en evidencia este sujeto sujetado que «performa» su género. Sherman performa “la mujer” encarnando los estereotipos impuestos desde los filmes hollywoodenses, los contextos domésticos o las imágenes canónicas de la historia del arte. En sus fotografías ella adopta el estereotipo para reconocerlo, desplazarlo y producir así un sujeto femenino contradictorio, frágil y perverso, causante de la seducción y la repulsión, de lo bello y lo abyecto. El sujeto se mira a sí mismo como otro, se desplaza para fotografiarse y adoptar identidades travestidas en una figura especular, “de vuelta” que se convierte casi en una operación paródica de sí mismo. Para Butler (2001) habría una apuesta por desarrollar las dos caras del poder que se anclan en la esfera social y psíquica. Habría entonces que enlazar el estudio sociológico y psicoanalítico, las lecturas de Foucault sobre el sujeto y el poder y aquellas de Freud (1992) sobre el sujeto constituido por el yo, el ello y el superyo, por lo consciente y lo inconsciente, por dos o más estadios de realidad.

---

4 Artista estadounidense reconocida por sus series fotográficas en las que cuestiona la representación de la mujer en la sociedad, los medios masivos de comunicación y los contextos artísticos. Para conocer las diferentes series fotográficas visitar la página de la exposición retrospectiva de la artista en el MOMA: [www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/cindysherman/](http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2012/cindysherman/)



## ***Problematizaciones sobre el concepto de identidad***

En *Introducción: ¿quién necesita identidad?* Stuart Hall (1996) traza los puntos teóricos que han problematizado el concepto de identidad, procesos de identificación y construcción de subjetividad desde diferentes campos teóricos. Comienza planteando dos caminos posibles para problematizar nuestra necesidad de identidad. El primero traza el gesto de la borradura de Derrida, quien propone un acercamiento al concepto moderno de identidad desde su vaciamiento o descentramiento. Es decir, no considera el concepto desde su insistencia en lo mismo sino desde el punto de quiebre, desde el espacio de la diferencia que se genera entre lo mismo y lo otro. Hablar de lo mismo como otro. Poner lo de abajo, arriba.

El otro camino restituye la identidad desde las prácticas discursivas y los compromisos éticos y políticos no para volver a las identidades esencialistas modernas sino para reconocer la fundación de las identidades en las representaciones discursivas que determinan y hacen legítimas a unas prácticas sobre otras. En este punto, Hall propone revisar la relación entre sujetos y prácticas discursivas.

Enseguida se problematizan los procesos de identificación que hemos entendido como el pertenecer a algo o estar de acuerdo de manera natural, lo que queda en entredicho cuando Hall evidencia que estos procesos de identificación, como se explican desde el psicoanálisis, siempre son parciales, carentes, ambivalentes y cambiantes. No hay identidades de una sola pieza, intachables, coherentes y permanentes; más bien los procesos de identificación funcionan en el plano de lo imaginario, de las fantasías, de los travestismos, de las ambivalencias. En este punto Hall (1996) se refiere al psicoanálisis freudiano para demostrar que los procesos de identificación son ambivalentes.

### ***La imagen de sí***

*“El reflejo en el agua mostraba al Otro que soy Yo o, si se prefiere, la otredad como mismidad” - Roman Gubern*

Hay toda una historia del dejar tras de sí huellas, marcas del pasaje de nuestra presencia en el mundo, en los relatos, objetos e imágenes. La imagen de sí es el antídoto frente a la desaparición pero también es una prueba de la ausencia del sí mismo, no estamos en las imágenes. En el tiempo que nos es dado vivir parece existir una tendencia casi obsesiva frente a la propia imagen; cada vez más nos sentimos interpelados por el deseo de cambiar nuestra imagen, de modificarnos, travestirnos, transformarnos, primero ante

nuestros ojos, ante el espejo que deviene pantalla electrónica y perfil en las redes sociales.

Pero, ¿por qué este interés en la imagen de sí? Este proviene de una preocupación meramente social o de encajar en uno u otro grupo social o tal vez tenga algo que ver con la vanidad, pero también con una cierta posición ante el mundo; me pregunto, ¿qué es la imagen de sí? ¿Por qué tal inquietud por alterar y recrear la propia imagen, primero frente al espejo y enseguida frente a las cámaras y las pantallas electrónicas? ¿Por qué conservar las mutaciones del sí mismo en imágenes? ¿Cómo se constituye la imagen de sí, se pasa de la huella a la mirada, del espejo al álbum familiar y a las redes sociales en dispositivos digitales? ¿Y en qué medida estas nuevas imágenes sintéticas de sí dialogan con los procesos culturales y artísticos en ámbitos educativos?

La imagen de sí es inherente al surgimiento del yo. Es decir, a las experiencias con la mirada de la persona que materniza y al momento del encuentro con la imagen de sí en el espejo. Este instante cuando los bebés se topan con el espejo y su primer impulso consiste, casi siempre, en querer asir esta imagen, que por lo demás resulta inasible. Ahora bien, si la pregunta por la imagen de sí está ligada a la emergencia de la persona humana, del yo y a la posibilidad de mirarse como otro, y de ser reconocido por otros, estamos hablando de un problema de orden psicosocial que compromete además las experiencias sensibles con el mundo.

¿Qué pasa con la imagen de sí en el espejo? Jacques Lacan en *El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica* (2009) A grandes rasgos expone que el ser humano vive una experiencia con su cuerpo como si éste estuviera fragmentado; contrario a esta experiencia la imagen del cuerpo en el espejo se da como unificada y se configura como una imagen del yo-ideal.

*La fase del espejo formulaba la unificación imaginaria -entre los seis y los dieciocho meses- vivida por el niño, y plasmada en el reconocimiento de su propia imagen en el espejo, como la condición de la constitución del Yo al producirse la declinación del destete. De este modo, la autoscopia especular del bebé en brazos de la madre conduce a la epifanía de la identificación, que es, en palabras de Lacan, "la transformación producida en el sujeto cuando asume una imagen". En tal caso, la imagen especular del Yo integrado deviene conciencia del propio Yo. Pero el inicio de la socialización del bebé ha sido esencial para hacer posible la fase del espejo, como demuestran los "niños salvajes" Kaspar Hauser y Victor de l'Aveyron, quienes rescatados de la asocialidad total eran incapaces de identificar su imagen especular y buscaban a alguien detrás del espejo. (Gubern, 1987: 11)*

Tenemos por lo menos tres aspectos que subrayar, primero que el ser humano desde sus primeras experiencias se siente atraído por su imagen, lo que lo lleva a jugar con ella apareciendo y desapareciendo en un juego constante para obtener imágenes instantáneas de sí a través de gestos cada vez más creativos. Segundo, que esta experiencia resulta significativa para configurar el yo en el encuentro con el otro. Es muy importante anotar que no se reconocería la imagen de sí en el espejo si no se tuviera antes la experiencia de la interacción. Tercero que hay una relación de la imagen de sí con el orden de lo imaginario.

### ***Cuidado de sí***

La primera referencia a esta práctica y quizás la más conocida es la que testimonia Platón en la *Apología de Sócrates*. Sócrates se presenta como el maestro que interpela a sus conciudadanos para que se pregunten a sí mismos por su propia alma, por sus virtudes antes que por sus riquezas. Los principios que rigen la práctica socrática se guían en primer lugar por ser un mandato de los dioses, por no demandar nada a cambio y por ser útiles a la ciudad, ya que los ciudadanos aprenden a cuidar de sí, de los otros, de la ciudad y no solo de sus bienes.

También en el *Alcibíades*, Sócrates invita a su joven discípulo a cuidar primero de sí y aprender a autogobernarse antes de pretender gobernar a otros. De este diálogo se deduce que el cuidado de sí implica una dimensión política y pedagógica como artes de gobierno y asimismo llama nuestra atención sobre el conocimiento de sí a través de las prácticas de la lectura y la escritura. Foucault nos habla de los *hypomnemata* que se entienden como cuadernos de notas que “constituían una memoria material de las cosas leídas, escuchadas o pensadas, y hacían de ellas un tesoro acumulado para la relectura y la meditación ulteriores” (Foucault, 2013: 149). Es decir, los indicios, los recordatorios de los principios propios, como mapas que orientan la mirada.

Pero como lo explica Foucault el cuidado de sí no es un asunto solo de filósofos, en la Grecia helenística era un principio de vida aunque reservado solo a los ciudadanos, “*epimeleia heautou*”, que significa cuidar de sí mismo es una palabra muy fuerte en griego que implica una actividad que requiere atención, conocimiento y técnica” (Foucault, 2013: 144). El cuidado de sí pasa por una serie de prácticas y procesos que no están destinados a una sola etapa de la vida sino que son una práctica continua que nunca acaba.

Los epicúreos consideraban que el cuidado de sí estaba ligado a una comprensión profunda del mundo, “la razón para familiarizarse con la física o la

cosmología era que uno debía cuidar de sí” (Foucault, 2013: 145). Podemos citar tres características en relación con esta práctica. En primer lugar, se habla de una actitud general hacia sí mismo, los otros y el mundo. En segundo lugar, la *épiméleia heautou* es una determinada forma de atención, de mirada; preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros, hacia sí mismo. En tercer lugar, hace referencia a la capacidad de transformarse a través de ejercicios tales como la meditación, la escritura, la caminata reflexiva, el examen de conciencia. Estas prácticas serán luego apropiadas por el sistema religioso que hará de ellas un ejercicio confesional que creemos debe ser sometido a un trabajo de desconstrucción para liberar las prácticas de sí del dogma religioso que condena y culpabiliza al sujeto.

Runge Peña propone repensar el rol del maestro como mediador, así el gesto pedagógico adquiere otro sentido que está más ligado con procesos de transformación y devenir: “Formarse significa de-formarse constantemente, un permanente dejar de ser para devenir otro” (2003: 226). Aquí valdría la pena recordar que “quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en ese sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin *discencia*” (Freire, 2006: 25).

### ***Gesto pedagógico***

Fundamentalmente, el gesto pedagógico ha estado vinculado con prácticas de instrucción y conducción. Como lo expone Noguera y Marín la idea de instrucción y conducción se ha mantenido en nuestras concepciones pedagógicas a lo largo de los tiempos y ha sido la base para el desarrollo de la concepción liberal de educación. “Recordemos que el término pedagogía es usado desde el principio para referir la práctica de conducir y orientar la conducta de otros. Esta palabra, que proviene del griego *paidagogia*, compuesta por *país*, *paidós* (niño), y *ágein* (conducir, llevar)” (Noguera y Marín, 2013: 130). Hay una ruptura en las formas de instrucción en la propuesta de Rousseau y en la filosofía kantiana, que podemos decir sientan las bases de la pedagogía moderna que ya no se basa en el predominio de formas de poder (gobierno) disciplinarias sino en formas de poder (gobierno) liberales. “Es decir el paso de la enseñanza y la instrucción hacia prácticas pedagógicas vinculadas con la educación y con el desarrollo” (Noguera y Marín, 2013: 131).

Los planteamientos de Rousseau sobre la educación sitúan al sujeto en un medio “natural” propicio para que desarrolle sus propias capacidades y preguntas (Noguera y Marín, 2013: 136); es decir que el control ya no se ejerce directamente sobre el educando sino sobre el medio. “Rousseau inventó una nueva forma de gobierno, de conducción que llamó ‘educación’. Ahora bien, se trata de una extraña forma de gobernar, pues su fundamento es invisibilizarla o mejor, trasladarla del lado del adulto, del maestro hacia el “medio”, hacia la naturaleza (Noguera, 2015: 7).

Sin embargo aquello no significa que el sujeto se deja completamente libre a sus deseos, a grandes rasgos el planteamiento es que el sujeto nunca se le deja completamente libre, la educación siempre implica una vigilancia, un acompañamiento de cerca del sujeto. El profesor está ahí bien presente aunque no imponga su presencia de manera autoritaria. En este caso la autoridad proviene de su saber, de su función de autor. Asimismo, se piensa la educación desde los postulados kantianos que implican que el ser humano solo puede realizarse en su autonomía y ser libre por medio del disciplinamiento y del ejercicio educativo.

“Para Kant la educación designa cierta forma de gobierno pedagógico, a través de la cual es posible que la humanidad alcance la mayoría de edad” (Noguera y Marín, 2013: 139). Desde este postulado el gesto educativo sigue distinguiéndose por la capacidad de conducir, “de dirigir al otro con el propósito final de que ese otro consiga, como parte de esa dirección, su propia autonomía, es decir, alcance su propio autogobierno: gobernar, dirigir, conducir para que el otro aprenda a conducirse” (Noguera, 2015: 8).

Hasta ahora, hemos considerado el gesto pedagógico desde la filosofía moderna, es decir desde las pretensiones de universalidad, autonomía, libertad, disciplina, que han sido cimientos importantes para la conformación del discurso educativo. Pero nuestra apuesta consiste en mirar cómo este gesto pedagógico también es acontecimiento, experiencia estética, acto creador y transformación. Es decir que además de disciplinar el maestro sensibiliza hacia el mundo. Y algo muy importante, el maestro tiene un cuerpo y éste es activo en la relación pedagógica a través de posturas y gestos. De ahí la necesidad de elaborar una filosofía del gesto que tenga en cuenta la significación múltiple, contextual y creadora de los gestos pedagógicos que son también acontecimientos.

### ***Gesto pedagógico-acto creativo***

Según el *Diccionario Etimológico de Chile* “la palabra gesto viene del latín *gestus*, la cual era usada para referirse al lenguaje corporal de las perso-

nas. Es decir, la expresión facial, movimiento de las manos y postura del cuerpo. El gesto ha sido objeto de estudio de la psicología, la antropología, la sociología y la pedagogía, entre otras. Hay un campo multidisciplinar alrededor de los estudios sobre el gesto y se ha desarrollado un campo de estudio centrado en la comunicación no verbal.

La mayoría de estudios sobre el gesto desde estos campos apuntan a una decodificación del lenguaje expresivo para interpretar estados de ánimo, patologías, desordenes, emociones. Podríamos decir que buscan articular la expresividad del gesto con la individualidad, interioridad no-expresada a través de las palabras. En el caso de nuestro proyecto el gesto es comprendido más desde sus implicaciones expresivas y creativas, desde las significaciones múltiples, desde los espacios potenciales para la aparición de gestos creadores que propiciarían otras formas de encuentro pedagógico.

El gesto creador es quizás uno de los más antiguos. En un primer momento lo podemos analizar desde su relación con la técnica, los gestos prefiguran las herramientas. Hay todo un saber humano primigenio que se desarrolló por medio de los gestos (Leroi-Gourhan, 1971). Asimismo tenemos indicios de la importancia de los gestos simbólicos que desarrollaron las sociedades primitivas a través de las pinturas rupestres.

Hoy consideramos que los gestos funcionales que llevamos a cabo en la cotidianidad han remplazado en gran medida a aquellos que se conciben de manera creativa y espontánea. Es por ello que nos resulta fundamental repensar el acto pedagógico desde el gesto creador; así como el arte propicia encuentros sensibles consigo mismo la relación pedagógica brinda espacios para que el sujeto vuelva sobre sí, reflexione sobre sus prácticas y encuentre una relación de reciprocidad con otros que le hagan verse y pensarse a sí mismo.

### ***Contexto educativo interrogado***

En el juego tenemos la posibilidad de abrirnos al imprevisto, de jugar, de reírnos de nuestras fragilidades, de reconocer las diferentes maneras de entender las reglas como una posibilidad y no como una imposición inamovible; las reglas se pueden recrear, dialogar, acordar. Estamos en movimiento, en tránsito, viviendo y resistiendo a la muerte. La inestabilidad es una de las características que definen a la modernidad líquida y nos demanda reinventarnos para jugar siempre de otro modo. De ahí la necesidad de repensar el gesto pedagógico como acontecimiento creativo y espacio de encuentro donde la comunicación afectiva es posible y se diversifican los intercambios comunicativos.

Huergo (2010: 65-104) propone tres espacios para abordar la relación comunicación-educación estos son: 1) los institucionales educativos; 2) los mediáticos tecnológicos; y 3) los sociocomunitarios. Sobre el primero anota que es importante reconocer ¿quiénes son los sujetos educativos hoy? Nos preguntamos así por la época y las diferencias generacionales que entran en tensión en el aula. Por una parte, los jóvenes –aunque no siempre- que vivencian su identidad desde la deriva y el nomadismo muchas veces habitando en condiciones precarias y por otra –aunque no siempre- los docentes que preservan sus identidades ancladas en los conceptos modernos de unidad, causalidad, razón, autonomía, argumentación, discurso verbal e ideologías políticas. De este modo se crea una relación de tensión entre unas ideas naturalizadas de lo que se debe enseñar en el aula y del cómo se debe enseñar que muchas veces excluyen los medios, la expresión oral o la expresión corporal.

Una parte importante de la vida de los jóvenes se escribe y se narra en lenguajes audiovisuales mediante el intercambio de videoclips e imágenes pero la escuela difícilmente reconoce estas posibilidades expresivas como lenguajes válidos que pueden ser estudiados, analizados, criticados y recreados por los propios jóvenes para narrarse. De ahí el agrietamiento de las instituciones que se ven interpeladas por otros lenguajes, saberes y manifestaciones que no pueden ser enseñados con las matrices tradicionales.

Es con este ánimo que nos preguntamos: ¿Cómo re-significar el gesto pedagógico? Con esta pregunta nuestro objetivo principal es re-pensar/re-hacer la praxis pedagógica partiendo de una crítica a la lógica representativa moderna, para luego plantear alternativas y acercarnos a los procesos de producción creativa de sí desde la convergencia entre filosofía, pedagogía y arte.

### ***Controvertir la lógica representativa***

Foucault escribe sobre las dificultades de invertir el platonismo. Señala por una parte que no es tan sencilla la inversión como pasar de la esencia a la apariencia, de la realidad a los simulacros; no se trata de convertir lo falso, lo accidental las copias y simulacros en ideas esenciales porque justamente así las privaríamos de su propia lógica para ponerlas en el centro. “Para invertir el platonismo sería inútil, pues, restituir los derechos de la apariencia, devolverle solidez y sentido; sería inútil acercarle formas esenciales que le proporcionen como vértebra el concepto” (Foucault y Deleuze, 1995: 6). Tendríamos más bien que fijarnos en la diferencia, en el espacio intermedio que se abre y que no se puede nombrar sino en la coexistencia de dos mundos de naturalezas disimiles; se trataría de una filosofía del fantasma, que no es del todo cuerpo ni del todo idea.



*Hoy es preciso pensar toda esta abundancia de lo impalpable: enunciar una filosofía del fantasma que no esté, mediante la percepción o la imagen, en el orden de unos datos originarios, pero que le permita tener valor entre las superficies con las que se relaciona, en el retorno que hace pasar todo lo interior afuera y todo lo exterior adentro, en la oscilación temporal que siempre le hace precederse y seguirse, en suma, en lo que Deleuze puede que no permitiría llamar su "materia- lidad incorporal". (Foucault y Deleuze, 1995: 7-8)*

Así planteado el trabajo filosófico nos impone retos y nos abre posibilidades para explorar las relaciones laberínticas entre lenguaje, experiencias sensibles y producción de sí. El filósofo Edgar Garavito propone otras alternativas para articular el lenguaje con la vida misma, por ejemplo, una crítica a las concepciones modernas que han mantenido al lenguaje separado del acontecimiento de la vida. De este modo reconoce que es preciso controvertir los controles del lenguaje moderno que son: el sujeto psicológico que expresa lo que siente, "la idea de un objeto que debe ser designado, señalado por el lenguaje; y las relaciones de significación entre sujetos, objetos y teorías que componen todo el marco institucional de la lengua (Garavito, 1999: 7). Así es necesaria una perspectiva que cuestione los procesos de identificación que operan en el lenguaje.

Para Garavito (1999: 6-13) hay tres alternativas que se deben tener en cuenta: a) la heteronomía del sujeto en el campo de la expresión, es decir la capacidad de pensar el lenguaje como acto creativo que produce acontecimientos y devenires que no se quedan en el acto puramente comunicativo univoco; se habla a múltiples voces, y en este sentido de una muerte de la idea tradicional de autor como garantía de la univocidad significativa del texto. b) la autonomía del discurso en el campo de la connotación es decir la posibilidad de salir de las categorías del discurso moderno y entrar más bien en un discurrir y c) la transdiscursividad del lenguaje en el campo de la denotación como lugar transformador contra los autoritarismos.

Así es importante hacer un ejercicio del habla que se sitúe más en el campo del discurrir como ejercicio del correr al aire libre que como ejercicio del pensar en función de una identidad y teoría dadas que codifican y categorizan el mundo de la vida y por ello no dejan emerger lo otro.

Para dirigirnos hacia una resignificación/reinvención del gesto pedagógico hemos elegido el enfoque cualitativo y artístico de investigación. La investigación cualitativa se caracteriza por ser un proceso flexible, donde el investigador está en la posibilidad de ajustar su pregunta y sus métodos. Asimismo, este tipo de investigación se caracteriza por la dimensión interpretativa ya

que los datos o material empírico son objeto de análisis e interpretación permanente (Vasilachis, 2006). El enfoque cualitativo funciona según procesos inductivos, los métodos y herramientas de recolección de datos son flexibles y se adaptan a las preguntas de investigación.

*La investigación cualitativa es un multimétodo focalizado, incluyendo interpretación y aproximaciones naturalistas a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga. La investigación cualitativa incluye la recolección y el uso estudiado de una variedad de materiales empíricos –estudios de caso, experiencia personal, introspección, historias de vida, entrevistas, textos de observación, históricos, de interacción y visuales- que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. En concordancia con ello, los investigadores cualitativos despliegan un amplio rango de métodos interrelacionados, esperando siempre conseguir fijar mejor el objeto de estudio que tienen entre manos. (Denzin y Lincoln, 1994: 2-3).*

Encontramos un nicho en la investigación cualitativa principalmente por su carácter interpretativo, flexible, multimétodo y contextual. Teniendo en cuenta estas diversas características del enfoque cualitativo, Denzin y Lincoln proponen que el investigador cualitativo es un *bricoleur* que por medio de diversos métodos y estrategias responde a situaciones particulares; “el bricoleur produce un bricolage, esto es, un conjunto de piezas unidas, un tejido de prácticas que dan soluciones a un problema en una situación concreta” (1994: 3).

Desde nuestra propuesta el trabajo de bricolaje contempla diferentes textos ya que estamos convencidos que leemos cuerpos, contextos, imágenes, gestos, huellas, indicios, atmósferas, lugares, silencios y espacialidades. En este sentido nuestro ejercicio pedagógico-artístico está constantemente produciendo encuentros desde los lenguajes, gestos y afectos. De este modo se hace importante re-escribir y recuperar las experiencias pedagógico-artísticas que se vivencian como otras entradas para reflexionar sobre las metodologías que desde el arte se pueden constituir como materiales que dan cuenta de procesos complejos donde se articulan los lenguajes, los gestos, los saberes y las experiencias.

Así nos acercamos a las Metodologías Artísticas de Investigación que surgieron como una derivación de las Metodologías Cualitativas. Aunque este sea su marco, las Metodologías Artísticas de Investigación se han ido distinguiendo de las puramente cualitativas cuando: recurren a lenguajes no

verbales como la fotografía, la música o el audiovisual; su calidad estética y artística es fundamental; y se abren a otras formas discursivas que pueden prescindir de los datos empíricos (Roldán y Marín, 2012: 22). Así vamos a tomar las herramientas de la investigación cualitativa que tienen que ver con los procesos interpretativos y situados pero no necesariamente para obtener datos empíricos sino para hacer lecturas artístico-interpretativas que aportan y resignifican los gestos pedagógicos desde el arte.

Las metodologías artísticas de investigación surgen en el contexto de la educación artística, principalmente a través de los aportes de Eisner (2014). A partir de allí se han ido ampliando las opciones según los intereses; algunas veces se opta por poner todo el énfasis de la investigación en la elaboración de un producto artístico profesional, pieza musical, audiovisual o escultórica. Otras veces el énfasis se pone más en los procesos colectivos que se llevan a cabo en las aulas a través de propuestas en educación artística que a su vez se sistematizan de forma artística y creativa recurriendo a fotografías, vídeos o relatos autobiográficos.

Dentro de las nuevas opciones se encuentra la A/RTografía, que reúne los términos en inglés *Art-Artist, Researcher y Teacher*. Este enfoque busca la convergencia de roles y miradas. "La a/rtografía trasciende una simple posición metodológica para llegar a implicar una toma de posición global que concierne al conjunto de la persona, no sólo en su trabajo profesional cuando hace investigación, sino toda su compleja red de roles y funciones: como mujer, como docente, como artista, etc." (Roldán y Marín, 2012: 30).

Siguiendo esta línea intentaremos abrir un espacio donde converge la reflexión teórica, la práctica pedagógica y artística. Desde la reflexión teórica se busca principalmente interrogar la manera como hemos venido pensando el gesto pedagógico, el lenguaje y la producción de sí. Desde la práctica artística y pedagógica se trata de producir gestos creativos desde lo colectivo.

## Referencias

---

Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*. Madrid: Cátedra.

Cornejo Polar, A. (2003). *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas*. Lima: Celacp.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa Vol. I. El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Eisner, E. (2014). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2013). *La inquietud por la verdad. Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. y Deleuze, G. (1995). *Theatrum philosophicum. Seguido de repetición y diferencia*. Barcelona: Anagrama.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México D.F.: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de [www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf](http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf)
- Freud, S. (1993). *Duelo y melancolía*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992). *El yo y el ello*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Garavito, E. (1999). Autonomía y heteronomía del discurso excluido. En *Magazin Dominical*, 6-13.
- Gubern, R. (1987). *El simio informatizado*. Madrid: Fundesco.
- Hall, S. (1996). Introducción: ¿Quién necesita identidad? En P. Du Gay y S. Hall (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural* (13-39). Buenos Aires: Amorrortu.
- Huergo, J. (2010). Una guía de comunicación educación por las diagonales de la cultura y la política. En R. Aparici Marino, *La educomunicación más allá del 2.0* (65-104). Barcelona: Gedisa.
- Lacan, J. (2009). El estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica (99-105). En *Escritos 1*. México D.F.: Siglo XXI.

Leroi-Gourhan, A. (1971). *El gesto y la palabra*. Caracas: Biblioteca Universidad Central de Venezuela.

Noguera, C. (2015). Pedagogía como gobierno de sí y de los otros. O del problema del adiestramiento y la ejercitación humana. Conferencia dictada en la cátedra doctoral La Filosofía de la Educación como Sustrato de la Formación. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de <https://youtu.be/X9bG9DaMDCo>

Noguera, C. y Marín, D. (2013). Educar es gobernar. En R. Cortés y D. Marín (Comps.), *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (127-139). Bogotá: IDEP.

Ortiz, F. (1983). *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Pini, I. (2001). *Fragmentos de memoria. Los artistas latinoamericanos piensan el pasado*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Platón (1992). *Diálogos*. Madrid: Gredos.

Rama, A. (2008). *Transculturación narrativa en América Latina*. Buenos Aires: El Andariego.

Roldán, J. y Marín, R. (2012). *Metodologías artísticas de investigación en educación*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Runge, A. (2003). Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía*, XV (37), 219-232.

Szurmuk, M. y McKee, R. (2009). *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México D.F.: Siglo XIX.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (23-68). Quito: Abya-Yala.

Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Granica.