

E-DUCAR LA MIRADA. La necesidad de una pedagogía pobre

Jan Masschelein

La atención debería ser el único objeto de la educación
Simone Weil

*Caminamos, no para llegar
a la tierra prometida, sino porque caminar es en sí mismo, revolucionario.*
Subcomandante Marcos

*(Para Foucault) pensar siempre quiso decir
pensar en los límites de una situación. Pero también quería decir ver.*
Giles Deleuze

Introducción

Pensar en educar la mirada bien podría hacernos concluir, bastante fácilmente, que se trata de ayudar a los estudiantes para que logren alcanzar un mejor modo de ver: más crítico, emancipado o liberador. Ayudarles a abrir los ojos, es decir, a ser concientes de lo que realmente sucede en el mundo, ayudarlos a reconocer el modo en que sus miradas están generalmente atadas a determinadas posiciones y perspectivas.

Debemos, sin embargo, buscar hasta encontrar otra perspectiva crítica más adecuada que pueda incluir y tomar en cuenta las perspectivas de los otros. Educar la mirada, entonces, será aprender a ser concientes y a estar atentos. Se trata de comprender mejor.

En este trabajo, quisiera explorar una senda diferente, una idea distinta. Quisiera entender educar la mirada no el sentido de 'educare' (educar-enseñar) sino como 'e-ducere': salir, estar fuera, partir.

E-ducar la mirada no es alcanzar una mirada liberada o crítica, en tanto algo ya hecho, sino liberar nuestra propia mirada. No se trata de lograr mayor conciencia o de estar más alerta sino de volvernos atentos, de prestar atención.

Estar conciente es el estado mental en que un sujeto se tiene o constituye un para sí un objet(iv)o y aspira a conocerlo. Estar atento es el estado mental en el que el sujeto y el objeto juegan el mismo juego. Es un estado mental que se abre al mundo de modo que el mundo se presente frente a mí y (que "llego" a ver) que puede transformarme. La atención abre un espacio posible para la transformación del sujeto, es decir, un espacio de libertad práctica. A mi modo de ver para e-ducar la mirada es preciso de una práctica de investigación crítica que opere un cambio en nosotros mismos y en el tiempo presente en que vivimos; no se trata de escaparnos de éste tiempo –hacia un futuro mejor–.

Esta práctica de investigación crítica no depende de un método, sino que se apoya en la disciplina, no requiere una metodología rica, sino que pide una pedagogía pobre, es decir, prácticas que nos permitan exponernos, que nos lleven a la calle, que nos disloquen. Quisiera elaborar algo en relación con lo que dicha práctica de investigación e-educativa crítica es y comenzaré con un ejemplo: el ejemplo del caminar (y anotar). Entonces, e-ducar la mirada será una invitación a caminar.

Para desarrollar esta idea tomaré dos citas. Una es un pequeño comentario de Foucault y la segunda un texto corto y hermoso de Walter Benjamín. Comenzaré por el último.

Caminar: aprender el poder que domina la calle

En Dirección única, Benjamín escribe:

“El poder, la fuerza de una carretera varía según se la recorra a pie o se la sobrevuele en aeroplano. Así también, la fuerza de un texto varía según sea leído o copiado. Quien vuela, sólo ve cómo la carretera va deslizándose por el paisaje y se despliega ante sus ojos siguiendo las mismas leyes del terreno circundante. Tan sólo quien recorre a pie una carretera advierte su dominio y descubre cómo en ese mismo terreno, que para el aviador no es más que una llanura desplegada, la carretera, en cada una de sus curvas, va ordenando el despliegue de lejanías, miradores, calveros y perspectivas como la voz de mando de un oficial hace salir a los soldados de sus filas. Del mismo modo, sólo el texto copiado puede dar órdenes al alma de quien lo está trabajando, mientras que el simple lector jamás conocerá los nuevos paisajes que, dentro de él, va convocando el texto, esa carretera que atraviesa su cada vez más densa selva interior: porque el lector obedece al movimiento de su yo en el libre espacio aéreo de su ensueño, mientras que el copista deja que el texto le dé órdenes”.

Quiero leer este párrafo como una indicación extremadamente precisa de lo que la investigación educativa crítica podría ser, mostrando también por qué es revolucionario el hecho de caminar y que no se trata de que nos dejen entrar en la tierra prometida. Benjamin señala claramente que el caminar tiene relación con poder ver, con poder abrir los propios ojos, con llegar a tener una mirada nueva (en alemán *ansicht*), que no se trata de llegar a una perspectiva o visión determinada, sino de desplazar la propia mirada de modo de ser *nosotros* los que estemos allí/aquí y que ese allí/aquí se haga presente ante *nosotros* de un modo evidente y nos tome a su cargo. Dislocar la propia mirada de modo de poder ver diferente, ver lo visible (en tanto “las distancias, calveros, y perspectivas” no están escondidas ni están en algún *más allá*) y ser transformados –por eso he marcado entre comillas el *nosotros*-. Eso es caminar: dislocamiento de la mirada que permite la experiencia, no solo un transcurrir pasivo (estar bajo el mando de otro) sino un modo de abrirnos paso en el camino.

El caminar no es que nos ofrece una vista (lectura) *mejor*, más cierta o más completa que traspase los límites de nuestra perspectiva, sino que nos permitirá una vista que trasciende todas las perspectivas. Una vista que nos transforma –por eso es experiencia- al mismo tiempo que aquello que vemos nos conduce. Nos permite una mirada que trasciende toda perspectiva en tanto esté ligada a una posición subjetiva, esto es: la posición de un sujeto en relación a un objeto. Caminar es poner en jaque esta posición, es *ex - ponerse*, estar fuera-de-lugar.

Benjamin deja bien en claro que es diferente recorrer un camino a pie o volar sobre él. Es una diferencia parecida a la que existe entre copiar un libro a mano y leerlo (comprenderlo). La diferencia estriba en que opera de un modo distinto, su poder es diferente.

Recorrer un camino a pie implica que éste se impone sobre nosotros con alguna autoridad, que dirige nuestra mirada y nos presenta la contundente realidad con sus diferencias, una evidencia que conduce. Ciertamente Benjamin no dice que la mirada que tenemos del camino es diferente porque corresponde a otro punto de vista o perspectiva (en el sentido de que se ve distinto estando a ras del suelo que desde el aire), lo que implicaría la idea de que sería conveniente tomar no solo la perspectiva desde arriba sino también desde abajo, cada vista/cada punto de vista dándonos su perspectiva (y quizá el de abajo sea mejor, más humano, verdadero, etc...). No se trata de eso, no se trata de visiones o perspectivas diferentes – las que ofrecen distintas posiciones subjetivas- sino que la diferencia entre caminar y sobrevolar tiene un efecto en aquello que “vemos”. El autor no se refiere a la diferencia entre una vista desde ninguna parte, o desde un punto de vista objetivo contrapuesta a un otro, subjetivo vivo y comprometido. No, se refiere más bien a una diferencia implicada en la actividad misma, a la diferencia entre caminar y sobrevolar, copiar y leer, como distintos modos de caminar y sobrevolar tiene un efecto en aquello que “vemos”. El autor no se refiere a la diferencia entre una vista desde ninguna parte, o desde un punto de vista objetivo

contrapuesta a un otro, subjetivo vivo y comprometido. No, se refiere más bien a una diferencia implicada en la actividad misma, a la diferencia entre caminar y sobrevolar, copiar y leer, como distintos modos de vincularse con el mundo, vincularse con el presente, con lo que está presente. Esta diferencia es diferencia de poder, en el efecto que la actividad tiene sobre nosotros y sobre aquello que se nos revela. Aquel que vuela, dice Benjamin, sólo 've', pero el que camina 'conoce el poder que conduce' (erfährt von ihrer Herrschaft'), es decir 'experimenta' cómo algo dado se nos presentifica, cómo eso se presenta a sí mismo para nosotros, se vuelve evidente y 'dirige nuestra alma', 'nos atraviesa'.

Sobrevolar el camino (y leerlo) hace que éste sea solo parte de una superficie plana, un plano que aparece, desde la perspectiva del que vuela, como recortado contra el horizonte.

El camino parece un objeto que obedece las mismas leyes que todos los otros objetos que se le aparecen a un sujeto en va en avión, recortados contra el horizonte, es decir, como objetos que pueden ser explicados, definidos, ordenados, identificados (en relación al sujeto) como la realidad total –o presente- que lo circunda. Los objetos se comportan de acuerdo a tales leyes o razones que son impuestas o supuestas por el sujeto: es decir de acuerdo a su intencionalidad. Entonces el camino queda sojuzgado por las leyes del punto de vista del aviador ('es sólo un plano desplegado'), no puede tocarlo o mejor, no puede atravesarlo. El aviador accede a cierto saber, una objetividad que se revela a una subjetividad. Algo objetivo aparece desde cierta perspectiva, que se lee desde la posición determinada por la intención del sujeto (entender un objeto confrontándolo con el horizonte de la intención del sujeto).

Caminar es otra cosa que cambiar la perspectiva (la de por ejemplo; la tierra prometida), como copiar a mano, implica un relación totalmente diferente con el presente, se trata de que uno mismo se lleva físicamente, aventurándose a seguir una línea arbitraria –el camino, el texto-, como un atajo de intenciones y exponiéndose a su conducción. Esta dirección nos abre una mirada nueva (neue Ansichten) sobre nosotros mismos, pero a la vez 'de allí en más convoca distancias, calveros, panoramas' es decir nos presenta una evidencia que trasciende las visiones y perspectivas.

De este modo, Benjamin sugiere que caminar, tanto como copiar, libera nuestra mirada, abre nuestros ojos – que en sí, por supuesto, es también un antiguo y conocido topos en el pensamiento filosófico y educativo – disloca nuestra mirada, que no es lo mismo que ofrecernos una perspectiva diferente o una visión nueva. Y no se trata de la revelación de una verdad oculta tras aquello que estamos habituados a ver. Abrir los ojos es mirar lo que es evidente cuando estamos atentos o expuestos. Recorrer a pie el camino, como copiar a mano un texto, son modos de vincularse con el presente y son primeramente e-ducativos. Son formas de la investigación educativa crítica (considero crítica como equivalente a 'e-ducativo'). Constituyen un tipo de práctica investigativa que es estar atentos, es decir, abiertos al mundo, expuestos (al texto) de modo que éste pueda presentársenos y entonces conducirnos. Ese dirigirnos no es al modo en que lo haría un tribunal, no se trata de la imposición de una ley o de determinados principios (que se supone tendríamos que reconocer e imponérselos), sino la manifestación ('aprendizaje') de un poder que hace que nos movamos y a la vez pavimentemos el camino.

No es conduciéndonos, ni llevándonos a la tierra prometida, sino más bien empujándonos. No se nos dice hacia dónde ir, pero nos empuja de donde estamos y de lo que somos. Copiar un texto no es sólo una representación sino la posibilidad de atravesar el camino. Es una actividad paradójica: ser conducidos por algo que aún no nos ha sido dado, sino que nos está siendo dado, algo que puntualmente se nos hace presente a medida que avanzamos. Copiar el texto como una actividad concreta es reproducir o modificarlo; no tanto representarlo como presentarlo. En ese sentido podemos considerar que caminar es un mapeo del presente que no nos ofrece una descripción –y por lo tanto mapear no es representar una totalidad-, sino la ocasión de atravesarlo. Caminar es a la vez seguir y pavimentar el camino que conduce nuestra alma. Podríamos decir que caminar es una actividad física de desplazar la propia mirada (dejando la posición que tenemos, exponiéndonos) a lo largo de una línea arbitraria, un trayecto que a la vez que existe (y es recapturado) y es

re-pavimentado, es un camino para miradas nuevas (es decir, no nos conduce a un lugar determinado de antemano sino que nos lleva sin destino ni orientación).

Caminar es aumentar la distancia crítica, lo que no significa lograr una meta/punto-de-vista, sino más bien una distancia que permite que la propia 'alma' se disuelva desde dentro. Es una práctica que arriesga el proceso de "subjetivación" estableciendo una relación distinta con el presente – ha sido por eso que Foucault considera la crítica como "un asunto de actitud". Es una actitud para con el presente que no lo juzga, es decir, no lo lleva ante un tribunal, el tribunal de la razón, ni lo interpreta desde una perspectiva determinada; no evalúa el presente contrastándolo con una visión de la tierra prometida. Esa actitud nos expone al presente, suspendiendo el juicio y también nos implica de un modo tan físico que podría disolvernarnos y por lo tanto liberarnos.

En este contexto la investigación crítica en e-ducación no tiene como objetivo primordial lograr la comprensión ni el conocimiento, no busca aumentar nuestra capacidad de estar alerta ni ser más conscientes de lo que sucede. Es un tipo de investigación que se abre a un espacio existencial, un espacio concreto donde la libertad es práctica: un espacio donde potencialmente puede acontecer una transformación personal y que exige una liberación (e-ducación) de la mirada y en ese sentido es un espacio iluminador.

El conocimiento que alcanzamos al investigar de este modo no tiene como objetivo primordial perfeccionar nuestro entendimiento, a menos que se trate de atravesarnos – con la inscripción concreta en el propio cuerpo – transformarnos y transformar la manera en que vivimos. Este modo de investigar se preocupa por el presente y por nuestra relación con él: que logremos estar presentes en el presente como otro modo de decir que lo importante en la investigación es estar atentos. Estar atentos es una actitud-límite, que no busca limitar el presente juzgándolo, sino exponer los propios límites y exponernos ante ellos.

Caminar, entonces, es una práctica crítica que implica una actitud-límite que nos transforma, no haciéndonos tomar conciencia sino prestando atención. Esto nos lleva a la cita de Michel Foucault en relación a la práctica de la crítica. Pero primero una breve nota.

Intermezzo: una nota sobre "mapear el presente"

No puedo desarrollarlo aquí, pero el modo de caminar y/como copiar el texto, tal como Benjamín sugiere puede vincularse con las ideas de mapeo y de cartografía que fueron usadas hace un tiempo y que actualmente regresan a convocar nuestra atención. Es interesante que este 'giro cartográfico', dice Bosteels, no se trate de que la literatura y otros trabajos artísticos incluyan más mapas, ni tampoco de que proliferen el tedioso uso del término 'mapear' como mero sinónimo de 'describir', sino en cambio, de la interpretación explícita de la cartografía como un ejemplo de actividad cultural con un potencial crítico y hasta utópico aparentemente intrínseco.

Pienso que acercarnos a la idea de mapeo comenzando por las actividades de caminar y copiar en vez de leer y sobrevolar, puede ser muy útil para superar la discusión casi estéril acerca de la cuestión de la representación relacionada con la idea del mapeo como actividad crítica. Mapear no tiene que ver con leer, ordenar o re-presentar, sino con recapturar e inventar a la vez, copiar y atravesar el camino. Debe quedar claro que lo que sugiero aquí es algo completamente diferente de la idea de mapeo que se está construyendo y consolidando en el ámbito académico, incluso en contextos educacionales. Un buen ejemplo podría ser el reciente estudio realizado por Lambeir que se presenta como un mapeo útil a los fines de educar nuestra mirada. Es un estudio que intenta mapear el 'cibespacio' como si fuese nuestro presente. Lambeir señala que dondequiera que alguien se enfrenta a un panorama confuso o incluso peligroso, va a necesitar algo que le permita abrirse camino; por ejemplo alguna luz en lugares indicados del terreno, o quizá algún mapa. Además, esos mapas tienen que ser suficientemente verdaderos como para alertar acerca de la presencia de obstáculos y simultáneamente no desalentar ni asustar a quien los usa. Hoy en

día parece que carecemos de “un mapa que guíe a la gente a través de ese mundo siempre extranjero...de esa jungla...que es la revolución tecnológica permanente” (Lambeir, p.1). Los mapas ofrecerían esquemas conceptuales o un grupo de ideas que permitiría contextualizar el problema. El mapa no debería indicarnos un camino único, lo cuál sería demasiado simple, una copia exacta del terreno no es útil porque necesitamos distinguir entre lo importante y aquello que no lo es. Y por supuesto esos mapas están hechos desde un punto de vista determinado y son en cierto sentido productos de nuestra imaginación. Implican una toma de posición. El intentar no tomar una cierta posición, y sugerir que todas las alternativas son igualmente valiosas es insostenible: no se puede pasar sobre alto el hecho de que vivimos en este mundo. No somos espectadores externos, ciertamente no en tanto educadores, según Lambeir. De hecho, el autor afirma, que estos mapas son una determinada cosmovisión que nos cuenta una historia, nos da una visión particular, (incluso una teoría) en la que los ideales son como carteles indicadores de hacia donde debemos movernos. Dirigen nuestro viaje y nos ayudan para lograr tener una mirada no sólo más amplia sino también más clara. Siendo, entonces, como dice Lambeir, un tipo de relato que puede hacer de nosotros, otra vez, habitantes de nuestro hábitat en permanente transformación.

Y los filósofos de la educación (como hacedores de mapas) deben comprometerse con sus propios puntos de vista y defender alternativas posibles. La educación implica un compromiso y un contrato personales. “Tienen que ofrecer `mapas atractivos´ que otros quieran elegir. Cuando digo ´atractivos´ me refiero a relatos que, no como los cuentos de hadas, tengan una argumentación elaborada”.

De hecho mapear es ante todo hacer una descripción del paisaje, para marcarlo y demarcarlo, para cuidarse de no perderse ni de ser molestado. Y hacer los mapas, como Lambeir dice, implica permanecer con los dos pies sobre la tierra (que empieza con la práctica - pero que no es obviamente el movimiento de caminar), comenzando por una posición (en la cuál él quisiera ayudar a los que ya ejercen, a los estudiantes, etc.), evitando los senderos que conducirían a ninguna parte.

No puedo desarrollarlo aquí detalladamente, pero, como ya he dicho, mirar la cuestión del mapeo a partir de lo que Benjamin dice sobre el copiado y el caminar, ofrecería una idea totalmente distinta de lo que mapear es. Partiendo de esa idea la propuesta de Lambeir haría de nosotros malos espectadores y de hecho nos volvería ciegos para el presente e inmunes para las transformaciones. Nos haría desatentos.

Ir caminando y prestar atención

En una breve respuesta a una carta de lectores en el diario ‘Le Matin’ Michel Foucault coincide con lo que señala Maurice Blanchot „que la crítica comienza por la atención, la presencia y la generosidad“. Quisiera detenerme en esta afirmación, como lo hice antes con aquella de Benjamin, porque considero que es una indicación muy fructífera para elaborar una idea acerca de la investigación pedagógica crítica. Como ya lo he sugerido, la práctica de la investigación crítica puede ser descripta, de un modo particular, como el arte de abrir los ojos– liberar y movilizar la mirada-, es decir, el arte de presentificar, de hacer presente. Eso quiere decir que no se trata del arte de representar, de concientizar, de reflexionar críticamente, de transferir o mediatizar conocimientos, modos de comprender o descripciones. Lo que está en juego es dejar detrás la soberanía del juicio (de traer el presente delante de una corte y sus leyes, relacionándolo con una visión determinada, proyectándolo contra ese horizonte) y recuperar, podríamos decir, la soberanía de la mirada que da algo a ver, que lo hace evidente.

La investigación crítica tiene que ver con e-ducar la mirada para que llegue a ser atenta. La investigación pedagógica crítica no trata sobre cómo tomar conciencia o ser consciente, sino sobre la atención y cómo estar atentos. Estar atentos es estar abierto al mundo.

La atención es exactamente estar presente en el presente, estar allí - en el presente - de una manera tal que el presente pueda presentarse ante mí. (Que llegue a ser visible, que pueda venir a mí pudiendo yo llegar a ver) y eso me expone al presente de una manera tal que puede modificarme, ´abrirme´, contaminarme, que mi mirada puede ser liberada (con la dirección de ´ese´ presente).

Esa es la clase de atención que hace posible la experiencia. Estar atento es el contrario de estar ausente (en inglés el término se relaciona con el ´atender´ en sus diversas connotaciones del cuidado - atender a un paciente, cuidar las lámparas -, de asistir - ir a la iglesia -, de estar presente, de escuchar, de ir hacia adelante).

Estar ausentes significa no estar ahí, estar cautivos de un horizonte de expectativas, proyecciones, perspectivas, visiones, opiniones, imágenes, cautivos de nuestros propios sueños, es decir de nuestra intencionalidad - que nos constituye como sujeto en relación a un objet(ivo). Podríamos decir que el estado mental de alguien que tiene un objet(ivo), una orientación es el de aquel que es sujeto (del conocimiento). Estar atento es no estar cautivo de una intención, proyecto, visión, perspectiva o imaginación (que siempre nos ofrecen un objeto y retienen el presente en una re-presentación). La atención no me ofrece una visión o perspectiva, se abre para aquello que se presenta como evidencia.

La atención es carencia de intención. La atención exige la suspensión del juicio e implica una clase de espera - la crítica como el arte de esperar (Foucault) -; en francés el término se vincula con el attendre del ´esperar´. Estar atento es que el someterse a un régimen de verdad está neutralizado y la energía con la cual el sujeto (del conocimiento) se proyecta a sí mismo en los objetos está agotada. Esta particular clase de atención implica y habilita un ser-presente que pone en riesgo al sujeto y difiere de la expectativa de sacar ventajas. En ese sentido, la atención es siempre generosa.

La necesidad de una pedagogía pobre

La investigación pedagógica crítica, es decir, la investigación que abre los ojos, que nos pone a distancia de nosotros mismos, que abre un espacio de transformación posible, no está sujeta a un método ni a la observancia de determinadas reglas y procedimientos que serían compartidos por cierta comunidad (por ejemplo la comunidad científica, o la comunidad de seres racionales, la comunidad de los que se someten a las demandas de la razón comunicativa...). No requiere una metodología rica, sino que pide una pedagogía pobre, una pedagogía que nos ayude a estar atentos, que nos ofrezca el ejercicio de un ethos, de una actitud. No tiene que ofrecernos las reglas de una profesión, los códigos de una institución, las leyes de un reino, las historias y sueños “el movimiento de su mente en el vuelo libre de soñar despierto” (Benjamin). Y por lo tanto enviar una invitación a caminar no es igual que requerir someterse a leyes o reglas - por ejemplo de un método que hace las veces de tribunal o garante para conseguir las respuestas válidas; o, en palabras de Habermas: las condiciones de la razón comunicativa o las leyes y los principios del diálogo.

La investigación pedagógica crítica requiere una pedagogía pobre, un arte pobre: el arte de esperar, de moverse, de hacerse presente. Ese arte pobre es en cierto sentido, ciego (no tiene ningún destino, ningún fin, no va a ninguna parte, no le preocupa el más allá, no tiene como meta ninguna tierra prometida), es sordo (no oye interpelación alguna, no obedece leyes) y es mudo (no tiene ninguna enseñanza para dar). No nos ofrece ninguna posibilidad de identificación (la posición de sujeto - la posición del profesor o del estudiante - es, por decirlo de algún modo, un vacío), ninguna comodidad.

Una pedagogía pobre nos invita a salir hacia el mundo, a exponernos a una situación incómoda, a tomar una ´posición´ débil, nos ofrece sentido y ayuda para hacerlo. Pienso que ella ofrece sentidos a la experiencia (en vez de explicaciones, interpretaciones, justificaciones, representaciones, historias, criterios, etc.), sentidos para estar atentos. Éstos sentidos son pobres, insuficientes,

defectuosos, carecen de significación, no están referidos a una meta o a un fin. Sentidos puros, pistas que conducen a ninguna parte, es decir que pueden conducirnos a todas partes: como un *passe-partout*.

Una pedagogía pobre ofrece un tipo de sentido que nos vuelve atentos, que elimina o suspende la voluntad de someternos a un régimen de la verdad o de someternos en función de lograr una ventaja o beneficio. Una pedagogía pobre no promete beneficios. No hay nada que ganar (no hay nada a cambio), no se aprenderán lecciones. Sin embargo, es una pedagogía generosa: da tiempo y espacio, el tiempo y el espacio de la experiencia.

Una pedagogía pobre no vigila, no está supervisando, no está cuidando un reino (el reino de la ciencia, de la racionalidad, de la moralidad, de la humanidad, etc.). No impone condiciones de ingreso, sino que invita a ir y caminar los caminos, a salir al mundo, a copiar el texto, es decir, a exponerse. El caminar los caminos significa literalmente salir de la comodidad del hogar para entrar el mundo.

El mundo es el lugar que no tiene dueño, que no tiene ninguna puerta de entrada que tenga que ser vigilada. Para entrar en el mundo es suficiente hacer un esfuerzo (ir a caminar, copiando). Es necesaria la voluntad de moverse y de agotar la energía de proyección y de apropiación (que repetidamente establece su propio orden u 'hogar'), es necesario es un esfuerzo concreto para disciplinar el cuerpo y la mente que no quiere decir normalizar nuestra posición, aunque en alguna medida la debilita. El caminar y el copiado son actividades que disciplinan físicamente. Caminar y copiar nombran toda clase de prácticas educativas que permitan experiencia y exposición. Implican deponer la comodidad de una posición (de una orientación, de una buena intención, de un conocimiento, de una explicación o de una historia).

Una pedagogía pobre es aquella que afirma: "mira, no voy a dejar que te distraigas, mira! En vez de esperar emociones, historias y explicaciones...Mira!". Impresiona la mirada ofreciéndole trayectos, como las líneas arbitrarias (caminos, los renglones de un texto). Ofrece los cortes, las incisiones que como las líneas movilizan la mirada, la sacan, la atraen, la llevan. Pero la línea no define la mirada fija y no ofrece una perspectiva. Esta pedagogía no representa ningún horizonte, no ofrece ninguna tradición, no ofrece ninguna representación, dibuja una línea como quien corta o tajea, algo que atrae la mirada. Esta línea no arma ninguna escena, ningún teatro, es una línea que hace un corte, a través del cual los cuadros se ofrecen a sí mismos, es un *passe-partout*. El cortar no es representación o reflexión. Lo que se revela, entonces, lo que aparece a lo largo de la línea, no es un mundo desfigurado o caótico que esperase un punto de vista correcto (o una descripción o explicación). Caminar por esa línea, a lo largo de ese sendero no es perderse en la caverna platónica. No, la línea abre un tajo en el mundo hacia el mundo verdadero. Entonces no hace falta caminar con un destino prefijado o una orientación que de le de sentido, donde el supuesto ideal fuera la llegada. Lo que una línea arbitraria ofrece no es una reflexión torcida, incomprendible, falsa o caótica del mundo, sino una apertura al mundo. El caminar a lo largo de esa línea es caminar sin un programa, sin un fin pero sí con una carga, un encargo: ¿qué hay allí para ver u oír?

Una pedagogía pobre ofrece un sentido para tomar la posición del vulnerable, la más incómoda, la exposición. Tan pronto como uno deja esta exposición, la mirada cambia y conseguimos los objetos (y los objetivos) que suelen tener los sujetos, conseguimos el conocimiento en vez de experiencia. (No dudo de la importancia del conocimiento pero la investigación pedagógica crítica no busca el conocimiento dirigido a la comprensión, sino que busca abrirse, para la transformación posible de uno mismo - ver arriba-). Una pedagogía pobre da un sentido al salirse de esa posición de modo que el alma pueda andar por el camino, como el camino es pavimentado por el texto en el mismo momento en que copio el texto. El copiado como mapeo sigue un trayecto que no está dirigido por ideas centrales o por las (hipó) tesis del copista o hacedor de mapas.

Esta pedagogía presenta el mundo, ofrece 'evidencia' de él. - "no lo que es evidente porque simplemente se da (en un plano o de modo empírico...), sino lo que es evidente porque aparece cuando, decididamente, uno mira... esto está absolutamente lejos de una visión que tan sólo

avista (que mira sólo para ´ver´): lo evidente se impone como la creación de una mirada (“elle s’impose comme la mise en puissance d’un regard”). “Lo evidente implica siempre un punto ciego dentro de su misma obviedad: de esta manera se inclina en el ojo. El ´punto ciego´ no priva al ojo de su vista: por el contrario, genera una abertura para la mirada y presiona sobre él para mirar.” . Es esta presión la que ejerce la pedagogía: presiona. Y el ´punto ciego´ podríamos verlo como la línea (arbitraria) que se abre para la mirada.

Una pedagogía pobre da cuenta de una necesidad de mirar y de hacer uso de los ojos: la evidencia y la certeza de una mirada que se moviliza, de una mirada como respeto por el mundo y su verdad. No es la verdad sobre lo real, sino la verdad que sale de lo real - la verdad no está en una tesis o en una representación, sino en la experiencia.

És dar otra vez lo real (que no se da simplemente) es ` realizarlo ´ (véase a Benjamin) es decir, para verlo y para mirarlo. Una pedagogía crítica no captura la mirada, sino que la requiere, la moviliza, la anima, la hace ir-a-lo-largo, de modo que la mirada no sea prisionera sino que pueda ser seducida y llevada por lo evidente . Y la evidencia no es lo que simplemente se da, sino lo que viene, aparece cuando la mirada cuida del presente en vez de llevarlo ante un tribunal.

Caminar a lo largo de un camino implica una transformación posible (´conducir el alma´), el ´sujeto´ de esa caminata es el sujeto de la experiencia y por lo tanto de algún modo es no-sujeto (en tanto no tiene un objeto o una orientación). Para decirlo de otra manera: los sujetos de la experiencia y los sujetos atentos son un tipo especial de sujetos. No se someten al tribunal (cualitativo, cuantitativo) de la investigación científica, o al tribunal de la razón comunicativa, o de los requisitos del diálogo, sino que se dejan conducir por el presente que está viniendo. Y sabemos por Benjamin que el caminante como el copista no está escuchando “el movimiento de su mente en el vuelo libre de soñar despierto” (que es lo que hace el lector, el que entiende e interpreta: escuchar lo que le ordena su ´yo´). En este sentido la mirada también se libera del ´yo´ y no es subjetiva o privada aunque es ciertamente personal (y unida al cuerpo), implicando un ` nosotros´, implicando ` nuestra alma ´.

Y pienso que eso, es precisamente lo que se arriesga en la investigación pedagógica crítica tanto ´un abrir los ojos´ como el abrirse a un espacio existencial, un espacio de libertad práctica: nuestra alma.

Notas

i BENJAMIN, Walter “One-Way Street,” in *One-Way Street and Other Writings*, transl. E Jephcott and K. Shorter (London: NLB, 1979), 51. (Traducción al español: Walter Benjamín, “Dirección única”.Alfaguara literatura. Madrid 1987).

ii BUTLER, Judith „What is critique? An essay on Foucault’s virtue,“ in *The Judith Butler reader*, ed. S. Salih (Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, 2001)

iiiCfr:“ouvrir une espace de liberté, entendu comme espace de liberté concrète, c’est-à-dire de transformation possible”, Michel Foucault, “Structuralisme et poststructuralisme”, in *Dits et écrits II 1976-1988*, ed. D. Defert, F. Ewald and J. Lagrange (Paris:GallimardQuarto, 2001), 1268.

ivCfr. “This is because knowledge is not made for understanding; it is made for cutting”, Michel Foucault, “Nietzsche, Genealogy and History,” in *Essential Works of Foucault, 1954-1984*, ed. Paul Rabinow (New York: New Press, 1997)

vVer: Bruno Bosteels, “A misreading of maps: the politics of cartography in Marxism and Poststructuralism,” in *Signs of change: Premodern – modern – postmodern*, ed. St. Barker (Albany: State University of New York Press, 1996), 109- 138; Thomas Flynn, Sartre, Foucault and historical reason. A poststructuralist mapping of history (Chicago/London: The University of Chicago Press, 2005)

vi LAMBEIR, Bert The educational cyberspace affaire. A philosophical reading of the relevance of information and communications technology for educational theory. (Leuven: Tesis de Doctorado. Inédita. K.U.Leuven, 2004)

vii FOUCAULT, Michel “Michel Foucault et L’Iran,” in *Dits et écrits II 1976-1988*, ed. D. Defert, F. Ewald and J. Lagrange (Paris: GallimardQuarto, 2001), 762.

viii Fabian, hablando acerca de la investigación antropológica en tanto ‘mirar’ al otro, sugiere que nuestra mejor investigación sea la que hacemos cuando estamos ‘dementes’, es decir, cuando nuestros controles internos se relajan, olvidamos nuestros objetivos, nos dejamos llevar. Es ese modo extasiado, que no es un método sino la necesidad de una pasión – “en tanto impulso y sufrimiento, terror y tortura”- como condición de un mirar verdadero. (Cfr. J. Fabian, *Anthropology with an attitude. Critical essays* (Stanford: Stanford University Press, 2001)

ix NANCY, Jean Luc y KIROSTAMI Abbas, *L’évidence du film/the evidence of film* (Brussels:Yves Gevaert, 2001), 12.

x Una invitación a caminar es una invitación a compartir una experiencia límite. Pero tenemos que ser cuidadosos cuando nos referimos a ‘evidencia’ y ‘evidencia de la experiencia’. Vean como ejemplo la convincente crítica de Scout acerca de suponer que la experiencia nos dará una evidencia de algo que se vuelve visible. De todos modos, como espero haber aclarado, yo aquí uso ‘experiencia’ y ‘evidencia’ en otro registro, existencial y no epistemológico o metodológico. Joan Scott “The evidence of experience,” *Critical Inquiry* 17, (1991): 773-797.

BENJAMIN, Walter “One-Way Street,” in *One-Way Street and Other Writings*, transl. E Jephcott and K. Shorter (London: NLB, 1979), 51. (Traducción al español: Walter Benjamín, “Dirección única”.Alfaguara literatura. Madrid 1987).

BUTLER, Judith „What is critique? An essay on Foucault’s virtue,“ in *The Judith Butler reader*, ed. S. Salih (Malden/Oxford/Victoria: Blackwell Publishing, 2001)

Cfr:“ouvrir une espace de liberté, entendu comme espace de liberté concrète, c’est-à-dire de transformation possible”, Michel Foucault, “Structuralisme et poststructuralisme”, in *Dits et écrits II 1976-1988*, ed. D. Defert, F. Ewald and J. Lagrange (Paris:GallimardQuarto, 2001), 1268.

Cfr. “This is because knowledge is not made for understanding; it is made for cutting”, Michel Foucault, “Nietzsche, Genealogy and History,” in *Essential Works of Foucault, 1954-1984*, ed. Paul Rabinow (New York: New Press, 1997),

Ver: Bruno Bosteels, "A misreading of maps: the politics of cartography in Marxism and Poststructuralism," in *Signs of change: Premodern – modern – postmodern*, ed. St. Barker (Albany: State University of New York Press, 1996), 109- 138; Thomas Flynn, Sartre, Foucault and historical reason. A poststructuralist mapping of history (Chicago/London: The University of Chicago Press, 2005)

LAMBEIR, Bert The educational cyberspace affaire. A philosophical reading of the relevance of information and communications technology for educational theory. (Leuven: Tesis de Doctorado. Inédita. K.U.Leuven, 2004)

Cfr. "This is because knowledge is not made for understanding; it is made for cutting", Michel Foucault, "Nietzsche, Genealogy and History," in *Essential Works of Foucault, 1954-1984*, ed. Paul Rabinow (New York: New Press, 1997),

Ver: Bruno Bosteels, "A misreading of maps: the politics of cartography in Marxism and Poststructuralism," in *Signs of change: Premodern – modern – postmodern*, ed. St. Barker (Albany: State University of New York Press, 1996), 109- 138; Thomas Flynn, Sartre, Foucault and historical reason. A poststructuralist mapping of history (Chicago/London: The University of Chicago Press, 2005)

LAMBEIR, Bert The educational cyberspace affaire. A philosophical reading of the relevance of information and communications technology for educational theory. (Leuven: Tesis de Doctorado. Inédita. K.U.Leuven, 2004)

Cfr. "This is because knowledge is not made for understanding; it is made for cutting", Michel Foucault, "Nietzsche, Genealogy and History," in *Essential Works of Foucault, 1954-1984*, ed. Paul Rabinow (New York: New Press, 1997),

Ver: Bruno Bosteels, "A misreading of maps: the politics of cartography in Marxism and Poststructuralism," in *Signs of change: Premodern – modern – postmodern*, ed. St. Barker (Albany: State University of New York Press, 1996), 109- 138; Thomas Flynn, Sartre, Foucault and historical reason. A poststructuralist mapping of history (Chicago/London: The University of Chicago Press, 2005)

LAMBEIR, Bert The educational cyberspace affaire. A philosophical reading of the relevance of information and communications technology for educational theory. (Leuven: Tesis de Doctorado. Inédita. K.U.Leuven, 2004)