
LA PRÁCTICA EDUCATIVA COMO EXPERIENCIA POLÍTICA

ALEJANDRA FERREIRO PÉREZ

RESUMEN:

En este trabajo se propone la revisión de una de las características de la práctica educativa considerada como una experiencia política, en que se promueven los vínculos de solidaridad y se suscita un sentido de comunidad en el aula. La argumentación se inicia con una discusión acerca del poder entendido como la posición que ocupa un sujeto en la confrontación de valores diferenciados que luchan por el predominio de la fuerza normativa de unos por encima de los otros. A partir de la cual, el docente se enfrenta a la disyuntiva de asumir el poder que le confiere su posición estructural como un ejercicio de imposición de normas y valores, o bien como la posibilidad de detonar la voluntad de resistencia de los estudiantes, que implica preservar afirmativamente su capacidad y fuerza creativa y de enfrentar un ejercicio despótico de poder. Esta experiencia de poder está vinculada con la calidad de las interacciones que ocurren en el aula, por lo que el análisis continúa con una revisión de los vínculos educativos que se producen en ella, los cuales pueden transitar de la mera interacción o el intercambio a la construcción de comunidades educativas en cuyas formas de vida y vínculos predomine la solidaridad.

PALABRAS CLAVE: práctica educativa, experiencia política, solidaridad, comunidad.

INTRODUCCIÓN

En mis años de estudio sobre la práctica educativa dancística profesional me he propuesto pensar los recorridos de los maestros de danza en su tránsito de la mera práctica docente a una práctica educativa que asume el compromiso de crear situaciones educativas en que se produzcan experiencias que conecten a los estudiantes con objetos potenciadores de su capacidad de acción,¹ que

¹ Dice Spinoza que si deseamos perseverar en la vida es preciso ampliar nuestra capacidad de ser afectado, lo que supone “un esfuerzo por experimentar alegría, aumentar la potencia de acción, imaginar y encontrar lo que es causa de alegría” (Deleuze, 2001:123). Pero también vivir requiere coraje para evitar la tristeza, conjurar y destruir todas sus causas. Si orientamos

amplíen su horizonte significativo,² puedan devenir en pasiones alegres y sirvan como venero del deseo de bailar.

Esta idea de práctica educativa me ha llevado a reelaborar teóricamente algunas de las aportaciones que estudiosos como Carr, Kemmis, Gimeno Sacristán, Elliot, Freire entre otros, han señalado para este concepto. En primer lugar, he planteado que la práctica educativa entraña una capacidad para articular reiteración y creación simultáneamente, lo que supone entender el proceso de modelación corporal como un conjunto de hábitos disciplinarios que los educadores procuran instituir en los cuerpos de los estudiantes, no para someterlos al dominio técnico y convertirlos en el instrumento pasivo del coreógrafo, sino como un medio para apropiarse del cuerpo, habitarlo y disfrutarlo. De ahí que la enseñanza profesional de la danza no puede entenderse como una transmisión mecánica de hábitos y códigos de movimiento, sino como un proceso que promueve un conocimiento múltiple y abductivo, es decir, abierto a la experimentación de nuevas formas de significar el mundo, el movimiento y el cuerpo. En segundo lugar, entiendo la práctica educativa como un proceso orientado ética y estéticamente, lo que implica que este proceso disciplinario apunte a la vida: organice encuentros de los que surja una composición que fortalezca la capacidad de acción (alegría) de los estudiantes, y los aleje de todo objeto del mundo que produzca tristeza, al tiempo que se genera un disfrute estético del cuerpo y el movimiento (lo que convierte el placer en alegría), a un punto tal que es capaz de compartir con otros este disfrute y generar una experiencia estética. Y tercero, considero la práctica educativa como una experiencia construida con un sentido y

nuestros hacia la vida, desearemos ser afectados por aquellos objetos del mundo que incrementan nuestra capacidad de acción y rechazaremos los que la disminuyen. Esta idea sugiere que todo proceso educativo tendría que orientar los deseos de los estudiantes hacia la vida y la alegría, al tiempo que se evita toda conexión con aquello que produzca tristeza.

² Según Dewey una experiencia auténtica es aquella que no sólo aumenta la habilidad para hacer algo (como puede hacerlo una rutina), sino que amplíe nuestra percepción y nuestra capacidad para hacer conexiones (Dewey, 1995:75). En este sentido educar supone ampliar el horizonte significativo, lo que sugiere la posibilidad de que en cada encuentro, en cada situación educativa el estudiante tenga oportunidad de acrecentar sus capacidades y expectativas.

significación política (Kemmis, 1996:24), que no procede sólo bajo una lógica de poder sino que es capaz de detonar una voluntad de resistencia en los estudiantes.

En este trabajo reelaboraré esta tercera característica, considerando la fuerza que los vínculos educativos tienen en la construcción de esa experiencia.

1. EXPERIENCIA DE PODER Y RELACIONES EDUCATIVAS

La idea de que la práctica educativa es una experiencia que se construye con un sentido y significación política, procede del hecho de que toda actividad educativa, como toda práctica social, está regida por la lógica del poder (fuerza y control), de ahí que el maestro no realice una función inocente: no hay neutralidad cuando articula la experiencia del estudiante (McLaren, 1984:286). Sin embargo, en los intersticios de esta relación siempre es posible que surja una voluntad de resistencia, por lo que este proceso no sólo apunta al sometimiento, entraña también una dimensión liberadora.

El poder, desde la perspectiva de Mier, es la posición que ocupa un sujeto en la confrontación de valores diferenciados que luchan por el predominio de la fuerza normativa de unos por encima de los otros (Mier, 2001).³ Supone una tensión entre dos identidades polares con regímenes normativos distintos cuando una de ellas obliga a la otra, bajo ciertos mecanismos, a desplazarse desde su propio campo normativo y de valores hacia otro que generalmente le es hostil, lo que obliga a los sujetos a colocarse y a generar tácticas con las cuales responder a las estrategias del poder⁴ y de este modo modificar las condiciones de esa tensión. Según este punto de vista, es imprescindible diferenciar entre la fuerza modeladora que el campo normativo despliega sobre el sujeto

³ Este ejercicio de poder no se relaciona con la fuerza objetiva de las estructuras —que se aplica por igual a todos los sujetos— sino con las acciones concretas, en términos de valores, que entran en juego en las interacciones en las que se plantea una heteronomía entre los campos normativos.

⁴ Para Michael De Certeau, la táctica es “una acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio” (1996:43); es el arte del débil: crea sorpresas, caza furtivamente, es astuta. La

constituyéndolo en sujeto social o individual, y el poder que un sujeto, individual o social, ejerce sobre otro para imponerle sus normas y valores.

El poder no es sólo un acto, sino un proceso durante el cual se engendra una experiencia peculiar: la *experiencia de poder*, que puede darse como un ejercicio de imposición de normas y valores a otro, o como un ejercicio de lo que Mier denomina “voluntad de resistencia”, la que no concibe como un contrapoder, sino “como una preservación de la capacidad afirmativa de la fuerza de creación, de la capacidad de exceder siempre los horizontes aparentemente inalterables y neutros de lo decible, lo imaginable” (Mier, 2000:84). La *experiencia de poder* entraña la posibilidad de elegir el campo normativo y de valores al que se desea pertenecer, lo cual implica la producción de tácticas que enfrenten las estrategias del poder. En este sentido, la *experiencia del poder* supone también el ejercicio de la libertad.

Esta idea permite mirar la problemática de las relaciones educativas con una óptica diferente. Es un hecho que la práctica educativa entraña el ejercicio de un poder sobre los alumnos, debido a su posición estructural, y que este ejercicio implica, a su vez, la producción de ciertas estrategias a través de las cuales los alumnos serán conducidos de un campo normativo y de valores a otro. Sin embargo, si consideramos que el aula no sólo es un espacio de reiteración sino también de creación normativa y de valores, es viable pensar que, en ciertas circunstancias y condiciones, los procesos que ahí ocurren impulsan a los sujetos a desarrollar una voluntad de resistencia que les permite, por un lado, colocarse autónomamente en un campo normativo específico y, por otro, generar tácticas con las cuales enfrentar el ejercicio despótico del poder.

Es así que puede afirmarse que los procesos que ocurren en el aula no tienen como único destino el sometimiento; pueden convertirse también en procesos que liberen e incrementen la autonomía política y social de los estudiantes. En los salones de clase no sólo se producen sujetos que se subordinan y

estrategia “postula un *lugar* susceptible de ser circunscrito como *algo propio* y de ser la base donde administrar las relaciones con *una exterioridad* de metas o de amenazas” (1996:42).

amedrentan ante el poder, también surgen sujetos libres y autónomos, capaces de crear nuevos mundos y significaciones. Ello ocurre gracias a la guía de los “buenos maestros” (en el sentido spinoziano⁵) que utilizan el poder que se les ha conferido para crear situaciones educativas en que no sólo se preserva la capacidad de acción de los estudiantes, sino que la potencian, les abre las puertas al mundo y a la vida.

Lo anterior, como sugiere Spinoza, depende en gran medida de la calidad de las interacciones, de ahí la necesidad de describir las condiciones y circunstancias en que ocurren estos procesos y que pueden transformar o no la asimetría característica de las relaciones educativas. Para ello retomaré una visión en que la construcción de los vínculos educativos no se limite a la mera interacción o al intercambio, sino que apunte a la construcción de comunidades educativas en cuyas formas de vida⁶ y vínculos predomine la solidaridad.

2. VÍNCULOS EDUCATIVOS Y CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDADES

⁵ Según Spinoza, lo bueno y lo malo no son conceptos relacionados con las ideas abstractas de Bien y Mal, sino que están enraizadas en el género de las experiencias vividas: buenas son las experiencias productoras de alegría y malas, las que conducen a la tristeza. Esta consecuencia se relaciona con la calidad de la *interacción* de un individuo con los objetos del mundo: si logra componerse o no con esos objetos; es decir, en el momento en que un cuerpo o idea se encuentra con otro distinto, puede suceder que haya una composición (unidad) y se forme un todo más poderoso, o bien que uno de ellos descomponga al otro y destruya la cohesión entre sus partes. Cuando hay composición se experimenta alegría y se potencia la capacidad de vivir y actuar; por el contrario, cuando hay fractura aparece la tristeza, sentimiento que amenaza la coherencia de quien la vive y disminuye su capacidad de acción. En suma, lo bueno se genera cuando en los encuentros hay composición y ésta se vuelve una potencia de acción mayor; lo malo surge cuando el encuentro quiebra la unidad del cuerpo y, aunque después logre otro tipo de composición con las partes, actúa como el veneno en la sangre.

⁶ Forma de vida la entiendo, en un sentido convergente con el de Wittgenstein, como aquellos patrones recurrentes de acción (de hacer y sentir, de actuar e interactuar) en que se expresan los significados de ciertas nociones compartidas por un grupo social. Las formas de vida son el “fundamento” no expresado de nuestros actos de lenguaje, de ahí que definan los alcances de nuestros intentos de dar sentido a un acontecimiento (Mier, 1999).

Los vínculos⁷ humanos no se crean ni preservan a partir de estructuras simbólicas unívocas, ni se sostienen por regulaciones homogéneas, ni tampoco a partir de marcos normativos explícitos y uniformes, pues junto a las leyes, normas y regulaciones sociales, inciden sobre la acción social múltiples tramas y regímenes apenas reconocibles en trazas, huellas, referencias y evocaciones calladas de alianzas, complicidades o memorias mutuas, que unen o excluyen, que crean comunidad o disgregan a los grupos.

Según Mier (2004), el vínculo social tiene al menos tres modalidades de existencia: interacción, intercambio y solidaridad. Se trata de formas diferenciales en que se expresan la obligatoriedad de la norma social, la experiencia de totalidad y su fuerza de significación. Pero que también expresan las figuras negativas de la normatividad: la transgresión, la extrañeza, la diferencia, la supremacía y el sometimiento (Mier, 2004:129). Lo anterior sugiere que en un proceso educativo auténtico podemos observar cómo un vínculo aprehendido desde la primacía de las regulaciones (jerarquías y deferencias y procederes estrictamente regulados) transita hacia uno cuya relevancia surge del orden jurídico del don (dar, recibir y devolver), para finalmente arraigarse en la solidaridad cuya aparición proviene de un acontecimiento “en el ámbito de la gratuidad, la generosidad, la hospitalidad, la apertura del vínculo y su duración al devenir, a lo intempestivo” (Mier, 2003:147), a su invención dialógica.

La interacción es un vínculo que se aprehende a partir de las regulaciones. En la interacción, el diálogo entre acción y reacción está orientado por convenciones e identidades normadas. No obstante, pese a su carácter previsible, el proceso de

⁷ Aquí distingo la noción de relación de la de vínculo. La primera opera en un campo simbólico regulado, en cambio el vínculo sugiere el encuentro, el enlace, la creación, el engendramiento de nuevas miradas en una profunda experiencia colectiva (Baz, 2006). El vínculo más que una representación, como algunos señalan, es una experiencia de sentido, una significación, gracias a la cual atribuimos sentido al mundo, a los otros y a nosotros mismos. Mas esta significación se manifiesta en una doble faceta, positiva y negativa a la vez, pues permite la identidad: el sujeto se vincula y se somete al otro como un deseo de identidad, de reconocimiento de sí, a partir del otro; pero simultáneamente da lugar a la diferencia y a la exclusión. De ahí que la fuerza del vínculo se manifieste no sólo en lo que une, también en lo que excluye, pues la afirmación de sí supone la exclusión de lo ajeno, de lo diferente.

interacción mismo engendra una tensión que abre la significación a la potencia e interpretación de lo significado. En la interacción siempre es posible iluminar otros matices de la identidad de los sujetos y dar una nueva significación a la experiencia recíproca. De ahí que este proceso pueda asumir múltiples formas y calidades diferenciales que operen como puntos de fuga de la norma para la creación de otro tipo de vínculos.

No obstante que la noción de interacción permite entender el vínculo en un entorno institucional, no revela las formas singulares que asume la experiencia de la obligatoriedad, no genera pautas de comprensión de la constelación y composiciones de afectos en situaciones inéditas, ni de las interpretaciones y desplazamientos de la significación en los espacios colectivos. La interacción sólo sustenta una ética de la acción institucionalizada, lo que hace necesario comprender identificar otras calidades en el vínculo educativo.

“En el marco mismo de los procesos de interacción, se engendra a su vez un juego de intercambio: vínculo duradero, secuencia alternada de prestaciones obligatorias, incesantes, invención de identidades y paridades, engendramiento de estratos, diferencias, desigualdades, formas asimétricas del reconocimiento” (Mier, 2003:144).

El intercambio es una noción proveniente de los estudios de Marcel Mauss acerca del don, que permite entender el orden jurídico del cual se desprende la fuerza imperativa de la reciprocidad: dar, recibir y devolver. Esta estructura de donación revela “fuerzas creadoras, imperativas, conjuntivas y diferenciadoras del vínculo” (Mier, 2003:144). En el don se atestigua la creación y la ratificación simultáneas de atributos de identidad y de prestigio; del don surgen relaciones jurídicas antes inexistentes, que crean una red de obligaciones y de efectos agonísticos; el don subraya la firmeza de los compromisos, de ahí que ratifique y consolide los lazos afectivos y exija afección recíproca. De esta exigencia de reciprocidad surge “un vínculo singular, creador de obligatoriedad moral, de imperativos jurídicos, de fisonomías de identidad, de esferas de valor, de metáforas cosmogónicas, de conjugación de afectos, pero también de asimetrías,

de tensiones, de jerarquías, de sometimientos, de exclusiones engendradas por la creación del vínculo” (Mier, 2003:145).

El intercambio y la interacción se conjugan y a momentos se confunden, pero también se confrontan, incluso se excluyen o cancelan. Sin embargo, la peculiaridad del intercambio radica en que hace posible la experiencia de significación común, compartida, de las cosas y de los otros.

La interacción educativa transformada cualitativamente en intercambio, en donación, supone la prolongación de los ideales educativos a otros espacios: se da y se recibe para devolver a la sociedad. El aprendizaje adquiere un sentido, una orientación, que trasciende el aula. Y como sugiere Godelier, la donación instituye simultáneamente una doble relación entre el que dona y el que recibe (1998:25). El maestro, al donar sus conocimientos, propone una *relación de solidaridad*, pero a la vez establece una *relación de superioridad*, porque el que recibe, el alumno, contrae una deuda por la cual será sometido, al menos hasta que no devuelva lo donado. Es claro que cuando se produce una interacción educativa fallida, el intercambio se interrumpe y emerge su faceta oscura de conflicto, de exclusiones y ruptura de los lazos afectivos.

En cambio, el vínculo de solidaridad entraña una experiencia de potencia colectiva de la capacidad de acción. La solidaridad es un vínculo que surge del don, pero del cual no se espera nada, pues es desinteresado: hay gratuidad, generosidad. Así la juridicidad del vínculo se enrarece, ya no hay espera, devolución, sólo donación.

La experiencia de la solidaridad, según Mier, está enteramente apuntalada sobre otra experiencia: la que surge en el sujeto de la invención dialógica de sus propios vínculos (2003:147). La solidaridad es sólo un momento en el proceso de recreación incesante de los vínculos, pues su fragilidad, surgida de la experiencia humana de la finitud, reclama las afecciones de la presencia o bien la refundación o reinvencción de la memoria.

La experiencia de la solidaridad, afirma Mier, es al mismo tiempo comunitaria, singular e incalculable: opaca, reticente a la autorreflexión, pero a la vez y paradójicamente “sustentada en un proceso simbólico, autorreflexivo, radicalmente autónomo, plenamente comunicable” (2003:148). Sólo que esta comunicabilidad, esta comprensión común, mutua, emerge de la fuerza ritual, de la confirmación y arraigo de los mitos, de las narrativas comunes construidas en diálogos fáticos, de las concordias disciplinarias, de las identificaciones corporales y las concordias disciplinarias. Mier también señala que la solidaridad revela dos tiempos: uno referido a la excepcionalidad del acontecimiento, en que se crea un vínculo simbólico absolutamente singular y, otro, en que se expresa la duración del vínculo que da lugar a la invención narrativa de una memoria y un destino comunitarios.

En efecto, la experiencia de la solidaridad crea comunidad, comunión con los otros. Una comunidad emerge de la fuerza del vínculo solidario, el que se expresa radicalmente ante la muerte: una comunidad no sirve para nada, sino para que el prójimo no se pierda solitariamente, se halle suplido (Blanchot, 1999:36).

Mas una comunidad educativa sólo puede emerger de la generosidad del proceso formativo, de la capacidad del docente de darse sin esperar retribución alguna, de entregarse al placer “de compartir la experiencia, desalojarla de la idea del saber como posesión privada, y [de la] confianza en el potencial del prójimo, del que se acerca a aprender, a desarrollar su capacidad de entender su mundo y a sí mismo” (Mier, 2004). De ahí que la generosidad intelectual del docente, de la que habla Mier, sea la condición moral en que se fundan los procesos de intervención en la tarea de formación (Baz, 2006). La buena enseñanza entraña compromiso y responsabilidad del docente, pero esta no puede emerger más que del profundo placer de compartir las propias pasiones, cuya fuerza obliga a proponer alguna obsesión a sus alumnos.

Pero también la generosidad del docente supone la capacidad para persuadir y solicitar atención, acuerdo, al tiempo que disconformidad colaboradora. Para

construir un espacio de intercambio resguardado por la confianza, pues como afirmaba Marx “sólo se puede cambiar amor por amor y confianza por confianza” (cfr. Steiner, 2004:33). En suma, para crear una comunidad en que acontezca una composición de afecciones y una promesa de intensidad que motive al mutuo reconocimiento de un régimen pasional concurrente.

De este modo, el vínculo educativo en que surge la experiencia de la solidaridad, a la vez que suscita en el alumno un deseo de comunidad, le reclama una respuesta singular de radical autonomía, en que se transfigure su forma de vida y asuma el compromiso ético de autoconstruirse.

Por ello, afirmo que la práctica educativa no puede calificarse como tal si no es vivida como una experiencia política que apunta a detonar la voluntad de resistencia de los estudiantes, a la vez que crea en el aula un sentido de comunidad en que se estrechan los vínculos de solidaridad y se potencia la capacidad de acción individual y colectiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Baz, Margarita (2006). “La formación como experiencia colectiva: memoria y proyecto”, *Revista Area3: Cuadernos de Temas Grupales e Institucionales*, número especial, (publicación digital www.area3.org.es), España.
- Blanchot, Maurice (1999). *La comunidad inconfesable*, Madrid: Arena.
- De Certeau, Michael (1996). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*, México: UIA.
- Deleuze, Gilles (2001). *Spinoza: filosofía práctica*, Barcelona: Tusquets.
- Dewey, John (1995). *Democracia y educación*, Madrid: Morata.
- Duvignaud, Jean (1990). *La solidaridad. Vínculos de sangre y vínculos de afinidad*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, Alejandra (2005). *Escenarios Rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*, México: INBA/Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Freire, Paulo (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, segunda edición, México: Siglo XXI.
- Godelier, Maurice (1998). *El enigma del don*, Barcelona: Paidós.

-
- Goffman, Irving (1970). *El ritual de interacción*, Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.
- Kemmis, Stephen (1996). "La teoría de la práctica educativa", Prólogo en Carr, W., *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Morata.
- McLaren, Peter (1984). *La vida en las aulas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México: Siglo XXI.
- Mauss, Marcel (1979). *Sociología y antropología*, Madrid: Tecnos.
- Mier, Raymundo (1999). "Formas de vida. De Wittgenstein a la semiótica: el perfil incierto de los actos de lenguaje", en Roberto Flores (comp.), *Formas de vida*, Puebla: BUAP.
- Mier, Raymundo (2000). "Apuntes para una reflexión sobre comunicación y política", en *Versión, Estudios de Comunicación y Política*, núm. 10, México, UAM-X, octubre.
- Mier, Raymundo (2001). *Apuntes del seminario de teoría y metodología*, Doctorado en Antropología, México: ENAH.
- Mier, Raymundo (2003), "Calidades y tiempos del vínculo. Identidad, reflexividad y experiencia en la génesis de la acción social", en *Tramas. Subjetividad y procesos sociales. El devenir de los grupos*, núm. 21. México, UAM-X, julio-diciembre.
- Mier, Raymundo (2004). "La universidad pública: encrucijadas morales", en M. Fresán (comp.) *Repensando la Universidad: 30 años de trabajo académico de innovación*, México: Universidad Autónoma Metropolitana.