



Título del artículo / Título do artigo: El aula en el vilo de la mirada fenomenológica

Autor(es): Carlos Valerio Echavarría Grajales, José Hoover Vanegas-García, Lizeth Lorena González-Meléndez

Año de publicación / Ano de publicação: 2021

DOI: 10.63314/QWPE9497

Citación / Citação

Echavarría Grajales, C. V. Vanegas-García, J. H. & González-Meléndez, L. L. (2021). El aula en el vilo de la mirada fenomenológica. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 8(16), 217-241
<https://doi.org/10.63314/QWPE9497>





El aula en el vilo de la mirada fenomenológica

Carlos Valerio Echavarría Grajales

Universidad de la Salle, Bogotá

caechavarria@unisalle.edu.co


 <https://orcid.org/0000-0002-7824-6567>

Licenciado en educación con énfasis en ciencias religiosas de la Universidad Católica de Manizales; Magister en Desarrollo Educativo y Social del CINDE y Universidad de Manizales; Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Actualmente es profesor asociado y Director del doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de la Salle. Le interesa reflexionar sobre la educación, la escuela y el maestro como posibilidades de transformación social y cultural; la educación rural y la construcción de la paz.

José Hoover Vanegas-García

Universidad Autónoma de Manizales

hovg@autonoma.edu.co

 <http://orcid.org/0000-0002-1424-7990>

Licenciado en Filosofía y Letras y Magister en Filosofía de la Universidad de Caldas; Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana; investigador de grupos avalados por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia, tales como: ética y política y cuerpo y movimiento. Actualmente es docente titular y director de la línea de desarrollo de la conciencia del Doctorado en Ciencias Cognitivas de la Universidad Autónoma de Manizales. Le interesa reflexionar la fenomenología de la experiencia.

Lizeth Lorena González-Meléndez

Universidad de la Salle, Bogotá

ligonzalez58@unisalle.edu.co

 <http://orcid.org/0000-0002-0950-0314>

Profesional en Ciencias Políticas, Gobierno y Relaciones Internacionales –Universidad Autónoma de Manizales; estudiante de maestría en planificación y Gestión del Territorio – Universidad de La Salle; actualmente es investigadora del grupo avalado por el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia: educación ciudadana, ética y política para la construcción de paz. Le interesa reflexionar la educación y la formación docente en los territorios rurales.

Resumen - Resumo - Abstract

La observación es consustancial a la educación. Esta actitud investigativa, atenta y vigilante del acontecimiento pedagógico permite que los maestros y las maestras de contextos rurales reflexionen, sistemática y situadamente, el sentido de su quehacer en un aula. En consecuencia, este artículo reflexiona sobre los fundamentos epistemológicos de la observación en el aula. Desmarcándola de la dicotomía –presencial-virtual– para comprenderla mejor como espacio relacional itinerante, de humanización y poética. La motivación final es brindar claves para la formación docente en temas relevantes como la ética, la política y la construcción de paz a propósito de animar el análisis de la realidad para poder aprender situarse en ella. Se concluye con la necesidad de adoptar una “mirada fenomenológica” como posibilidad de comprender la observación en el aula más allá de la mera función del cuerpo orgánico, como el acto de impresionarse por la condición humana. Entre tanto, se arriesga una pedagogía de la mirada en la cual enseñar a mirar sea equivalente a enseñar a pensar, imaginar y transformar otras formas de existencia posibles.

A observação é inerente à educação. Esta atitude investigativa, atenta e vigilante do acontecimento pedagógico permite aos professores de contextos rurais refletir, de forma sistemática e situacional, o significado do seu trabalho em sala de aula. Consequentemente, este artigo reflete sobre os fundamentos epistemológicos da observação de sala de aula. Desmarcando-o da dicotomia –presencial-virtual– para melhor compreendê-lo como um espaço relacional itinerante, de humanização e poética. A motivação final é fornecer subsídios para a formação de professores em temas relevantes como ética, política e construção da paz, a fim de estimular a análise da realidade para aprender a se posicionar nela. Conclui com a necessidade de se adotar um “olhar fenomenológico” como possibilidade de compreender a observação em sala de aula para além da mera função do corpo orgânico, como o ato de ser impressionado pela condição humana. Enquanto isso, corre-se o risco de uma pedagogia do olhar em que ensinar a olhar equivale a ensinar a pensar, imaginar e transformar outras formas possíveis de existência.

Observation is inherent to education. This investigative, attentive, and vigilant attitude of the pedagogical event allows teachers from rural contexts to reflect, systematically and situationally, the meaning of their work in a classroom. Consequently, this article reflects on the epistemological foundations of classroom observation. Unmarking it from the dichotomy –presence-virtual– to better understand it as an itinerant relational space, of humanization and poetics. The final motivation is to provide keys for teacher training in relevant topics such as ethics, politics, and peace building to encourage the analysis of reality to learn to position oneself in it. It concludes with the need to adopt a “phenomenological gaze” as a possibility of understanding classroom observation beyond the mere function of the organic body, such as the act of being impressed by the human condition. Meanwhile, a pedagogy of the gaze is at risk in which teaching to look is equivalent to teaching to think, imagine and transform other possible forms of existence.

Palabras Clave: Educación, pedagogía, fenomenología, observación, aula, formación docente.

Palavras-chave: Educação, pedagogia, fenomenologia, observação, sala de aula, formação de professores.

Keywords: Education, pedagogy, phenomenology, observation, classroom, teacher training.

Recibido: 24/04/2021

Aceptado: 24/08/2021

Para citar este artículo:

Echavarría Grajales, C., Vanegas-García, J. & González-Meléndez, L. (2021). El aula en el vilo de la mirada fenomenológica. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 8(16). 217-241.

El aula en el vilo de la mirada fenomenológica

Horizonte de reflexión

Para reflexionar el aula¹ en vilo de la mirada fenomenológica² vale la pena exponer primero lo que se está comprendiendo por “aula”. Esta se retoma como un espacio social y culturalmente construido en el que media una relación de enseñanza, y más que eso, en el que transcurre la existencia de aquellos que tienen el deseo de formarse. Sobre este aspecto vale la pena traer a Lefebvre (1991, como se citó en Nespor, 1994) cuando subraya el espacio como producto social en el que se moviliza el poder, pero también el pensamiento crítico y la acción transformadora. Bajo esta trayectoria, puede argumentarse que el aula no son cuatro paredes bien pintadas, sino la intención ética y política de los sujetos –capaces de significado, de producir sentidos del ser y la libertad, de forma situada y contextualizada. Para algunos autores el aula es el espacio y dentro de este “el lugar educativo en el que las categorías humanas se interrelacionan” (Echavarría, Vanegas, González & Bernal, 2020, p.26).

El aula es aula en tanto intención de querer saber y aprender de la mirada humana. Ahora bien, habría que reconocer que si bien la pandemia por Covid-19 puso sobre la mesa la tensión entre el aula presencial y el aula virtual, cuestionó sobre todo el significado ético y político de la práctica pedagógica. El quehacer docente, en tiempos de excepcionalidad, empezó con el debate de los medios educativos para cubrir el servicio público en diversas poblaciones; no obstante, terminó cuestionándose los auténticos fines de la educación en territorios desiguales e inequitativos. Así, mientras la gran mayoría de los maestros y de maestras urbanos se conectaban por internet para dictar clase, un buen número de ellos, en territorios rurales, caminaba largos senderos para entregar guías puerta a puerta. Ejemplo del que necesariamente subyace una idea de aula itinerante, dinámica, polifónica y hasta poética.

¹ Las referencias al aula en este trabajo, hacen referencia al escenario presencial de encuentro entre aprendices y maestros, pensar en el aula virtual significa pensar en otras maneras de compartir otras formas de aula.

² Cuando pensamos en la mirada desde una postura fenomenológica, estamos pensando en general en todas las maneras que tienen los seres humanos de acceder a la información del mundo, no solo por los ojos, sino por todos los sentidos.

Sea como sea, el aula como espacio construido y hasta producido siempre es observada. La afinación de los sentidos, la detección de la mirada son elementos fundantes de la esencia de la educación. El diseño del aula es para ser visto, mejor dicho: para que estudiantes y profesores se desdoble en lo visto, se instalen en ella, moren y la habiten. La observación implica que quien observa salga de sí mismo y se instale en lo observado. Algo así como *invisibilizarse* para ser en lo otro; de cierta forma en el aula, en lo observado: “la visión no es cierto modo de pensamiento o presencia a sí mismo: es el medio que me es dado para estar ausente de mi mismo, asistir desde adentro a la fisión del Ser” (Merleau-Ponty, 1964, p. 60-61). El tablero, las carteleras, el cuaderno, el lápiz, la silla, la pantalla, la mesa, el zapato buscan la mirada en el aula. La silla encierra el cuerpo de los y las estudiantes, cuando no del profesor, la danza del movimiento en el aula está acompañada con la observación.

Metafóricamente, abrir los ojos es quitar el velo del mundo, cerrarlos es aniquilar lo visto, guillotinar la realidad para la subjetividad. El mundo, de alguna manera, se cincela en la mirada como expresión de los órganos visuales, si bien es cierto, ellos no dicen nada a la conciencia humana, habitan silenciosos, como testigos mudos al espectáculo que le presenta el sujeto cuando abre los ojos. “Mediante el movimiento de mis ojos me apodero de todas las cosas y, ya solo con abrirlos, un espectáculo visual se manifiesta ante mí” (Henry, 2007, p. 122) ¡Abra los ojos! Es una expresión de la vida cotidiana que resuena en la persona que no ve lo que otro. Esto significa que no todos ven lo mismo. No es gratuito, etimológicamente hablando, que el término mirar, en latín *mirari* este asociado a los términos *miror*, *miraris*, *miratus* que se traduce al español como asombro, admiración, maravilla o *miráculum* —que además se entiende como milagro.

La sensación de abrirse al mundo no es solo una actividad mecánica en el pensamiento por medio de la mirada, también son las sensaciones que ellos producen en la subjetividad. Lo visto activa de una manera directa las afecciones, sensaciones y en general los pensamientos, especialmente sobre eso que se hace presente a la conciencia humana. En consecuencia, no es posible el ver carente de pensamiento, como afirma Merleau-Ponty: “No hay visión sin pensamiento; pero no basta pensar para ver: la visión es un pensamiento condicionado, nace “en ocasión” de lo que sucede en el cuerpo, es excitada a pensar por él” (1964, p. 39).

En griego clásico también hay unas pistas que enriquecen la noción de mirar,

no como simplificación limitada del acto de observar, sino como síntesis metafórica del acto de conocer. Expresiones como *teoreo* que viene del verbo *teorein* y *theoros* que traduce espectador y *theoteros* que tiene la misma raíz que *teoreo*, el cual significa para los griegos algo divino, propio de los dioses. De esta misma raíz viene la palabra *teoría*. Su significado así lo revela, puesto que para mirar hay que tomar distancia, hay que alejarse de lo mirado. La cercanía obstaculiza el acto de mirar, pues se necesita la distancia, para poder teorizar. “Las ideas son también en Platón “morfe”, forma. El término “teoría” viene del verbo “*theorein*”, la forma suprema, contemplar (Zambrano, 2007, p. 56).

Por otro lado, el término latino *videre*, que se traduce como ver, también tiene en sus raíces en el verbo indoeuropeo *weid* que se traduce como *eidos*. Este término es, precisamente, el que se traduce al español como idea, como la apariencia o la anatomía del mundo transpuesta en el pensamiento o, si se quiere, *faínomēnon* —el fenómeno: “En el ver se exterioriza un pensamiento, el ver no es ingenuo, solo vemos lo que queremos ver, lo que de alguna forma se ha anclado en el ser” (Vanegas, 2005, p. 78). Así las cosas, la manera de construir las formas del mundo para la intersubjetividad. Esto es: la manera de ver y de mirar en el aula de clase, sobre todo en la ruralidad, es el tema que nos ocupa en las páginas que siguen, divididas en cinco momentos.

La mirada individualiza

Las cosas se instalan en los sujetos, después de las sensaciones, en forma de impresiones. De algún modo la forma del mundo se duplica, por lo que está fuera de los sentidos y lo que se atrapa con ellos; los seres humanos viven con lo segundo, así lo primero deje de existir o deje de ser percibido. Ahora bien, este registro de imágenes tiene varias características. Primero, se da por esbozos o escorzos como se dice en fenomenología: “Ya la simple forma espacial de la cosa física solo puede darse, en principio, en meros “escorzos” visibles por un solo lado” (Husserl, 1949, p. 21). Esto significa que no es posible acceder a la totalidad de la realidad con una sensación. El mundo aparece a la sensación por partes, fragmentado. Es solo en el pensamiento o en la conciencia donde cobra forma lo visto; es en la conciencia en donde se vuelven a armar las imágenes del mundo. Esta es precisamente una de las labores de la conciencia: darle forma al mundo y, por tanto, darle sentido: “La conciencia es conciencia de este acto que es un adelantamiento de la realidad” (Vanegas, 2001, p. 22). Bajo este panorama, en un aula de clase no

hay una sola mirada, hay muchas miradas, pues cada estudiante construye su imagen del mundo; lo mismo que el profesor, “la geografía emocional de la distancia política pone en riesgo el entendimiento emocional dentro del aula...” (Henao, Vanegas & Marín, 2017, p. 461). Bajo este encuadre, el aula es un escenario de controversia en donde los acuerdos o las imposiciones de poder son emergentes y necesarias. El aula de clase es un escenario político y ético, ya que es fuente de fuerzas encontradas, miradas y pensamientos diferentes.

Segundo, es cierto que el mundo se brinda a la mirada por partes y el sujeto sabe de la totalidad de las formas del mundo, entonces cada esbozo que llega a la conciencia es un indicio de otros esbozos. Lo visible lanza al ser humano a lo invisible, existente y escondido detrás de lo visible. Esta forma que tiene la mirada de pre-ver de un esbozo a otro y de este a otro y así sucesivamente, es algo que se le llama horizonte. Tal y como lo defiende Husserl (1991): “Todo “fundamento” alcanzado remite de hecho de nuevo a otro fundamento, todo horizonte abierto despierta nuevos horizontes, y, sin embargo, el todo infinito en su infinitud de fluyente movimiento está orientado a la unidad de sentido” (p. 179). Precisamente el mundo no está hecho solamente de la materia que perciben los sentidos, sino, y con mucha fuerza, la materia que se intuye detrás de la materia perceptiva. El mundo no son los objetos, sino aquellas significaciones y sentidos a que ellos lanzan a los sujetos. Esta es la tercera característica de la observación fenomenológica, el mundo existe dado a los seres humanos, pero no como escenario directo de la observación, sino como campo o mejor como fondo de lo mirado; el mundo es previo a cualquier mirada, a cualquier acción.

Esto significa que el mundo no se ve, se prevé, en tanto que no solo se tiene al frente de la mirada, sino que se presupone en términos de una *remitencia*, este “enviar a”, “dirigirse a”. Se trata del movimiento al que están expuestos los sujetos observadores de realidades. Se mira un objeto siempre “en relación con” porque “si miramos una cosa la miramos necesariamente en algún respecto. Estamos dirigidos a una “nota” que viene especialmente a la captación como momento particular del sentido” (Husserl, 1997, p. 49). Ahora bien, estar “dirigido a”, es estar consciente de que lo mirado arroja al sujeto que mira a horizontes infinitos y esto solo se puede dar en forma de reflexión; esta es la cuarta característica. Una cosa es ver y otra es pensar en lo visto o pensar en el ver, como lo afirma Husserl (1982) “ver un fenómeno de rojo (...) puedo meramente hablar de él sin verlo, así también puedo hablar sobre el ver el rojo y puedo ver el rojo y (...) captar visualmente el propio ver el rojo” (p.

75). Esta característica humana es uno de los fundamentos de la educación, puesto que su papel es enseñar a pensar y a reflexionar. Si fuera por traer al presente la imagen de un objeto, los seres humanos serían iguales a un ordenador; en contraste, en la educación se supone que los seres humanos: niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, tienen la potencia de ver o de tener cualquier otra sensación, pero en todo caso de pensar y reflexionar lo que ven. En este sentido, “la realidad humana es educación. El hombre, en tanto que ser biológicamente carente o no terminado, es una “tarea para sí mismo” (Mèlich, 1993, p. 52). Esto significa que los seres humanos no nacen siendo lo que van a ser, por el contrario, se nace con la posibilidad de ser siempre otro, siempre en perspectiva; si no fuera así, la educación no tendría sentido, tal como afirma Zambrano:

La educación, el que haya de haberla que el hombre es un ser nacido en modo inacabado, imperfecto, más necesitado de ir logrando una cierta perfección y capaz desde luego de lograrlo, aunque sea con la relatividad propia de todas las cosas humanas. Pues que si el hombre naciese como los demás seres vivientes que con el que comparten este planeta, siendo ya lo que tiene que ser sin más que ir creciendo, desarrollándose por obra y gracia de la madre naturaleza, la educación no sería ni necesaria ni posible (Zambrano, 2007, p. 150).

Bajo estas circunstancias, la observación es una de las maneras que tienen los seres humanos de acceder a la realidad, de asomarse a lo otro, de poder ver el lado de allá de la subjetividad. “Frente al cambio de posición de la mirada y la seducción del lenguaje, se trata de hacer justicia a las cosas mismas. La resistencia, que con esto se debe superar, provino y proviene hasta hoy desde diferentes direcciones” (Waldenfels, 2017, p. 411). Saber de lo otro, de la realidad física que atormenta a los seres humanos y que se hace mundo en la donación de ella misma a los sentidos.

Quinto, la naturaleza de los seres vivos los ha despedazado, los ha despresado. Quizás como consecuencia de la separación —entre la vida y su condición natural—. Pareciera que por medio de los sentidos los seres vivos buscan la completud y la integración con su origen. Debido a esto buscan atrapar lo que existe por medio de las sensaciones, de la información que brindan los sentidos. En el caso de los seres humanos, ellos siempre están al acecho de lo que le falta para ser. En la naturaleza humana está la incompletud. Lo que explica porqué la educación cobra tanto valor, en función de que es la estrategia para llenar, para complementar a los seres humanos de lo que les

hace falta para ser. Estos horizontes se traducen en pensamiento y reflexión. Es decir, “esfuerzo sublime del «logos» en el hombre para elevar una vida contingente, aparentemente abandonada a la fatalidad y entregada al aniquilamiento, la sublime condición de una vida soberana que coincide totalmente con lo que ocupa el centro de la manifestación” (Ladrière, 1977, p. 27).

Después de todo, el pensamiento que resuena en la conciencia humana no se queda solo aquí. Se eleva a las máximas categorías cognitivas que se despojan de lo individual y planean por lo abstracto, por lo universal, por las esencias. Esta es la sexta característica. Estamos hablando específicamente de matemáticas, geometría, entre otras, las cuales trabajan con objetos abstractos. Uno de los temas complejos es pensar en la sensación o los sentidos que nos posibilitan observar el juicio $3+2=5$, o defender la existencia en el mundo físico de un triángulo rectángulo. Tanto la matemática como la geometría están determinados por objetos abstractos y por ende universales. Heidegger hace una interpretación en el libro “*La pregunta por la cosa*”, en donde relaciona etimológicamente la matemática con la enseñanza y el aprendizaje. Lo que se aprende es lo que determina la cosa, y esto se llama para los griegos *matemáta*, que se traduce como lo que se puede aprender; pero Heidegger también *des-oculta* el término griego *mantanen* que se traduce como lo que se puede enseñar, y de aquí surge el concepto *matesis* que entendemos como la enseñanza. En este sentido, la matemática (no los números que es la forma como nosotros expresamos la matemática, sino lo que está, por decirlo de alguna forma, detrás de la numeración –la numerosidad) determina los aspectos de las cosas. Es lo determinable del mundo que en sentido estricto no está en el mundo sino en pensamientos, como objetos universales, abstractos, como determinantes de las cosas, como esencias.

De la mirada a los horizontes, de estos a las teorías y de estas a las esencias. En blanco y negro, de las características empíricas de una mesa roja a las teorías del material y del color y de esto a la reflexión sobre la maseidad y la rojez. El proceso de aprendizaje ratifica lo aprendido en el acto de enseñar: “El verdadero maestro se diferencia del alumno únicamente porque puede aprender mejor, y porque quiere aprender con más propiedad. En todo enseñar quien más aprende es el que enseña” (Heidegger, 1964, p. 74). Enseñar siempre implica que el maestro o la maestra dan, es un donar sin interés, pues en últimas lo que se brinda en el acto de dar ya está impreso en quien lo aprende. Mejor lo dice Heidegger (1964) “Enseñar es un dar, un ofrecer; pero en el enseñar no se ofrece lo aprendible, sino que se da al alumno solamente la indicación de tomar para sí lo que ya tiene” (p. 74).

La mirada: luz natural del aula

El aula es la reconstrucción en miniatura del mundo. La epifanía que brota de la impotencia de los seres humanos frente a la amplitud del universo; frente a la infinitud de los horizontes, frente a la imposibilidad de dominar el territorio abierto a la mirada. Por eso se construyen límites que estén bajo el control de los maestros, bajo su dominio y bajo su poder. No en vano, las tarimas tradicionales desde donde una persona demostraba todo su esplendor corporal como manifestación de su fuerza y control del aula. La mirada del maestro y de la maestra se supone que debía abarcar la totalidad del aula. “Así como la mano, los ojos representan otra dimensión del actuar corporal y de la experiencia educativa, ya no como una visión universal, sino como una mirada que se detiene para responder ante el sufrimiento del otro” (Jaramillo & Restrepo 2018, p. 33). La palabra se silencia para que la mirada comunique. La mirada dice en sí misma, la mirada al mirar vigila lo mirado, cubre de un manto de misterio lo observado. El aula es tal porque es mirada, la mirada es un ingrediente decisivo en la noción de aula.

La mirada del aula es especial, humaniza y hasta politiza el espacio. Es una mirada que crea el aula con sus connotaciones gnoseológicas y axiológicas. No solamente no es un sitio cualquiera, sino que amerita crearse. “Una creación que es parte de la creación propiamente humana que antes que en obras de arte y de pensamiento consiste en una sociedad donde tales obras puedan nacer y vivir. Un espacio pues, diríamos, poético” (Zambrano, 2007, p. 69). Lo estético es lo más próximo al corazón de los sujetos que significan el aula, puesto que el ser no media con meros lenguajes lógicos o explicativos, sino con experiencias directas de la vida: el dolor, alegría, la tristeza, la angustia, el sufrimiento, hacen del aula, un lugar de *poíesis*. Un lugar en donde la producción brota del alma, como esfuerzo del corazón y no de la manipulación, por ello el espacio no determina el aula, ésta está troquelada por la dedicación y el esfuerzo humano:

Los grandes genios de la Ciencia —y no sólo de las Físico Matemáticas sino de todas las demás— las legiones de sabios, de estudiosos, de investigadores, de maestros que las transmiten a las nuevas generaciones sirven también desinteresadamente: es la pasión de conocer la realidad lo que les ha movido. Y así es fácil concluir que no dispondríamos de la energía eléctrica, por ejemplo, si muchos seres no hubieran consumido su vida en un aula o en algo que hacía sus veces y que ha podido ser, que ha sido en ocasiones una buhardilla, una habitación húmeda y fría

donde su extraño habitante pasaba el tiempo sin hacer nada (Zambrano, 2007, p. 173).

Lo que denominamos aula como espacio social construido es el centro de la vida de los aprendices educativos. Por eso es que el paso del hogar al aula –abierta y socializadora– lleva impreso un desprendimiento, pero también una novedad. Es una mirada de pavor, pero también de maravilla. “Así, más allá de todos los valores positivos de protección, en la casa natal se establecen valores de sueño, últimos valores que permanecen cuando la casa ya no existe” (Bachelard, 2000, p. 37). La llegada al aula tiene muchas miradas, entre placenteras y desagradables, y no solo estas, los seres humanos no tienen un lugar natural, el sitio original traslada su mirada cada vez a nuevos lugares. El aula es un centro que tatúa la piel del alma, sobre todo de los estudiantes, como lo afirma Zambrano (2007), en relación con el vacío del aula: “Muchos de los que por ellas han pasado tal vez no adquirieron tantos conocimientos como fuera menester. Pero les sucedió algo en la frecuentación de las aulas; algo esencial para ser hombre, se les enseñó en ellas” (p. 173). De ahí que observar el aula no sea neutro.

La observación como manera de tener experiencias en el aula, ya es una valoración de la misma. Como resultante, el aula trasciende las condiciones topológicas, aproximándose mejor a las de habitabilidad. En esta línea, el espacio “es en sí”. “Cada punto del espacio es y es pensado ahí donde está, uno aquí y otro allí, el espacio es la evidencia del dónde” (Merleau-Ponty 1964, p. 36). Mirar es de alguna manera habitar lo mirado, en lo mirado está el que mira, el que mira se deja ver en lo mirado, resplandece en lo mirado, “El sujeto que es el otro siempre se revela como aquel que me mira, y nunca de otra manera” (Luypen, 1967, p. 190). El aula está impregnada de miradas que construyen y cuidan, que hacen del aula un lugar habitable, en el sentido que Heidegger defiende este concepto: “Ser hombre quiere decir: ser como mortal sobre la Tierra, quiere decir: habitar. La vieja palabra *bauen* dice que el hombre es en cuanto *habita*; pero esta palabra significa *al mismo tiempo*: cuidar y cultivar”. (Heidegger, 1997, p. 202).

La mirada se enfrenta al espacio para transformarlo en aula. En esta actividad de observar aparecen otros elementos mirados como tableros, sillas, carteleras, pantallas, emoticones y entre esta multitud de objetos aparece el *otro*. Cuando lo mirado es otra persona, un estudiante para el caso que nos convoca, las miradas que se cruzan: se dicen, se advierten, se amenazan y en algunos casos se seducen. Las miradas se apagan, se cortan, se desco-

nectan. Entre tanto, cabe anotar que el encuentro con la mirada del otro tiene varias implicaciones. La mirada parece ser neutra cuando está dirigida a un objeto o a una persona que no mira a quien lo mira, pero cuando alguien lo sorprende mirándolo y las miradas se cruzan, algo las transforma, algo nuevo aparece; la mirada ya no es neutra, ahora está atravesada por sentimientos, por emociones. Ver, viéndose con otro no es tan cómodo, menos cuando la mirada es permanente. Diferente a ver los objetos: “Nuestro cuerpo tiene las mismas propiedades sensibles que otros objetos: color, forma, textura, etc. Accedemos a estas propiedades mediante experiencias perceptuales, como en el caso de los demás objetos físicos” (Murillo, 2018, p. 133). Al reconocimiento humano accedemos vía intuición, no vía inducción ni deducción. Intuitivamente el otro o la otra son mi analogón. Ahora bien, el ser humano puede, en la medida en que ve a otro, analogizarlo, inicialmente con su propia existencia corporal. Para Johnson (2017), “la corporalidad humana, como se advierte, sería una que pertenece ante todo a aquella relación existencial primaria que abre mundo, siendo esta última el horizonte en el cual aquella puede acaecer” (p. 314). Esto es, todos estamos hechos de la misma materia perceptiva que el ser humano que nos mira. Habitamos en un sistema social. “Toda resistencia carnal queda reconducida a la condición de cuerpo flotante en el espacio terráqueo de la geopolítica económico-gestional” (Mosquera, 2000, p. 539).

El que mira a otro o a otra que no es él, siente, sufre, se alegra, conoce, valora, etc. “La presencia del otro en el recuerdo cobra valor como presencia de ausencia, la oscuridad, la noche del otro aparece en su ausencia del instante de la presencia, aparece como sombra, sacrificamos la carne del otro para ganar su sombra” (Vanegas, 2018, p. 256). La humanidad, no solo aparece en la mirada, el otro se intuye como ser humano, lo diferenciamos de las cosas, de los objetos y aún de los animales en el sentido en que particulariza la mirada. Hace de la mirada una manera auténtica de mirar: “La mirada no surge de enfocar un punto del espacio, “nace *de mi costado*, como una especie de brote o desdoblamiento, como el primer otro, que, según el Génesis, fue hecho con un pedazo del cuerpo de Adán” (Merleau-Ponty, 2010, p. 62).

La escolaridad entre miradas

Ser mirado es existir. En la mirada se transmite el testimonio de existencia, cuando lo miran silenciosamente ¡usted existe!, lo incluyen en el mundo. La mirada es inclusiva, con ella los seres humanos se reconocen en el mundo visible:

“Sumergido en lo visible por su cuerpo, siendo él mismo visible, el vidente no se apropia de lo que ve: solo se acerca por la mirada, se abre al mundo” (Merleau-Ponty, 1964 p. 16). Además, quien es visto puede ver; el sujeto es vidente visible, pues así como es mirado, él también puede mirar y, al mirar, puede mirar que lo miran. Entonces no solo le reconoce al otro ser humano su existencia, sino que se reconoce a sí mismo existiendo; el sujeto se sabe viendo, pues como argumenta Honorato (2018) “ver algo es, en el mismo acto, verse a sí mismo viéndolo. Ver verde es, a la vez, verme viendo el verde. En otras palabras, percibir y apercibirse constituirían un mismo acto (numéricamente el mismo)” (p. 38); sin embargo, a pesar de las bondades del reconocimiento del otro ser humano, a través de la mirada, también en ella se hace objeto mirado a quien se mira, es decir, con la mirada también se despoja de la condición de ser humano y se deja solo como un objeto mirado.

La mirada objetiva lo mirado. Esta tesis la defiende Sartre (1993) cuando dice que “mi mirada pone de manifiesto una relación en medio del mundo entre el objeto-yo y el objeto mirado, algo a sí como la atracción mutua de dos masas a distancia” (p. 294). Al mirar al otro ser humano, este se vuelve pasivo, o por lo menos, eso es lo que parece, ya que la actividad la está realizando el que mira. Por algo es que quien mira a otra persona no puede, por ejemplo, contemplar la belleza de los ojos, como afirma el mismo filósofo francés: “Nunca encontramos bellos o feos unos ojos ni nos fijamos en su color mientras nos miran. La mirada del otro enmascara sus ojos, parece ir por delante de ellos” (Sartre, 1993, p. 286). Objetivar como una entidad mirada, implica no mirar al otro humano como un igual, sino como un elemento más en la naturaleza. Amerita sacar al mirado del mundo, verlo solo como objeto. Léase un ejemplo: “dientes son los barrotes del tragaluz de la prisión. El alma se escapa por la boca en palabras. Pero las palabras son todavía efluvios del cuerpo, emanaciones, pliegues ligeros del aire salido de los pulmones y calentado por el cuerpo” (Nancy, 2007, p. 11).

Esta relación emerge de la vida cotidiana y en el aula con mucha fuerza. García (2012) invita a reflexionar con este pensamiento: “Yo, en este sentido, no soy mi cuerpo, el cual es un objeto expuesto a las miradas de los otros como cualquier otro objeto y que además me incomoda emitiendo señales que no controlo” (p. 122). Piénsese que los estudiantes fueran supervisados y vigilados constantemente por la mirada del maestro o la maestra. En este escenario como en muchos otros, la mirada también puede ser una amenaza, es un peligro, así lo declara Ortega y Gasset (1964) en relación con el otro como un desconocido: “Me obliga en mi aproximación a él a ponerme

en lo peor, a anticipar su posible reacción hostil y feroz. Esto, expresado con otras palabras, equivale a decir que el otro es formalmente, constitutivamente peligroso” (p. 188); no obstante, el peligro acá no siempre es malo, es solo perspectiva, es solo indescifrabilidad. La mirada implica saber de la presencia del otro, pero no de las actitudes, de las intenciones, de los conocimientos o sus prácticas. Esto porque la sutilidad de la vista es diferente a la de los demás sentidos “No puede, sin embargo, percibir la sabiduría porque sería increíble nuestro amor por ella, si su imagen y las imágenes de las otras esencias, dignas de nuestro amor, se ofreciesen a nuestra vista, tan distintas y tan vivas como son” (Zambrano, 1996, p. 35-36).

Hay cosas que no se dejan ver en la mirada, o por lo menos no de una manera directa “y nadie dudaría de que vemos las cosas y el mundo es aquello que vemos; aunque cuando nos preguntamos qué es *ver*, qué es *cosa* o *mundo*, entramos en un laberinto de dificultades y contradicciones” (Buceta, 2017, p. 256). En este contexto, el alumno se puede sentir amenazado frente a la mirada, ya que en ella no está todo lo que existe, pues hay misterio. En suma, el peligro se descifra en la mirada. La sensación de inseguridad precede la palabra; por esto muchas veces empezar hablar es una obligación ética del maestro. Él es el que procura empezar, romper el silencio, como lo declara Zambrano (2007):

Podría medirse quizás la autenticidad de un maestro por ese instante de silencio que precede a su palabra, por ese tenerse presente, por esa presentación de su persona antes de comenzar a darla en modo activo (...) Esta acción produce pavor, a veces temblor corporal (...) Y aun por el imperceptible temblor que la sacude. Sin ello, el maestro no llega a serlo por grande que sea su ciencia. Pues que ello anuncia el sacrificio, la entrega (p. 117).

En conclusión, las comprensiones sobre la mirada, en el sentido más amplio del término, declaran que la observación en educación es formación. Formar-se es aprender a mirar lo que nos hace iguales y al mismo tiempo diferentes. Observar es saber y más para la fenomenología, ya que ver implica el proceso por medio del cual el mundo se va apareciendo al pensamiento a o la conciencia. “El ámbito subjetivo, puramente psicológico-descriptivo, y el ámbito objetivo-ideal solo se presentan como aspectos separados a una mirada fenomenológica” (Chillon, 2017, p. 173). La luz de la educación se abre cuando los niños y las niñas abren los ojos al mundo. “Ver, en sentido fenomenológico, como sinónimo de captar *-sehen und fassen-*, se refiere a

ese resplandor transcendental” (Henry, 2001, p. 149).

El contenido material de la mirada

Los sentidos informan a los seres humanos lo que está por fuera del cuerpo. Claro está, también informan al sujeto sobre sus propios estados corporales. Este es un tema problemático, porque aparecen cuestiones como por ejemplo ¿los ojos se ven ellos mismos mirando? ¿Cómo pueden los ojos que son el medio por el cual se ve el mundo, verse viendo el mundo o verse como parte del mundo? Estas paradojas corporales son enigmáticas y misteriosamente seductoras. En este texto partimos del principio que los sentidos, y para nuestro caso la mirada es el medio por el cual el sujeto capta lo que se le revela. “La ‘naturaleza’ contenía, oculto y «aparente a la vez, el ser que es inteligencia; más, el corazón del hombre contiene, por su parte, el anhelo de ver y de ser visto (Zambrano, 1973, p. 132). Representar en alemán se dice *vorstellen*, que significa exactamente «poner delante». Pero el mundo no es solo lo que se revela, el mundo es todo lo que se da en-de-rededor del ser humano y no solo esto, al ser humano también puesto en el mundo. Para Levinas (1974), “la visión no se reduce a la recepción del espectáculo; simultáneamente opera en el seno del espectáculo que recibe” (p. 28). La mirada es mirada no solo frente a quien mira, sino frente a todo lo que existe, de todo lo que es, de todo lo que fue y de alguna manera de todo lo que será. “Si bien podríamos dudar de los contenidos de nuestras experiencias pasadas, no podemos desconfiar que esas experiencias nos pertenecen” (Vecino, 2018, p. 81).

Estas afirmaciones detonan un tema que es necesario llevar a la luz, para ganar claridad sobre la mirada fenomenológica en el aula. Se trata de la temporalidad. Generalmente se afirma que el ver, lo mismo que el tocar, son los sentidos que crean la idea de espacio; mientras que el sonido es una sensación que le da forma al tiempo, Así lo defiende el neuropsicólogo ruso Luria (1994): “Si bien las percepciones táctil y visual reflejan el mundo de los objetos situados en el espacio, en cambio la percepción auditiva está relacionada con la secuencia de las excitaciones, que transcurren en el tiempo” (p. 122). Toda observación se da en un instante presente, en un ahora vivida. La observación es el contacto directo de un sujeto con un hecho de la realidad en un ya de la existencia humana, en una transcurrencia constante de la temporalidad. En Zubiri (1976), la “transcurrencia no significa que el tiempo es un antes, «y» un ahora, «y» un después; es decir, no es una copulación

extrínseca de momentos. La transcurrencia consiste en que cada «ahora-presente» es, en sí misma, constitutiva y normalmente un «ahora-de-a» (p. 25). Resulta entonces que el tiempo está inmerso en la observación y en la duración de la mirada se define la sucesión del tiempo, pues la mirada originaria solo se da en el presente del sujeto.

De lo único que se puede dar testimonio directo es de las miradas en el ahora vivido. “El sonido retenido no es ningún sonido presente, sino justo uno “recordado primariamente” en el ahora: no existe como parte ingrediente en la conciencia retencional” (Husserl, 2002, p. 53). Los recuerdos de lo mirado ya no son lo mirado, sino lo representado, puesto que ya no se aparece un hecho de la realidad al sujeto que mira, sino que se ilumina una huella de lo que quedó en el sujeto después de la percepción originaria. “Por otra parte existe, sin embargo, –y como ya veremos, en un sentido múltiple –, una unidad en cuanto que tengo intuitivamente ante mis ojos ambas maneras en una sola presencia” (Husserl, 1980, p. 175). No obstante, lo mirado en el pasado y vivido como representado, también es una manera de acceder a lo mirado, pues de alguna forma hay cosas que se conservan en la representación de lo representado, y de alguna manera estas representaciones son esquemas que la mirada actualiza cuando se enfrenta a situaciones similares, tal como lo deja entrever Heidegger:

Pero en tanto que tal relación, es ya la relación representadora consigo mismo. El representar presenta al objeto representándose al sujeto y en dicha representación el propio sujeto se presenta como tal. La presentación es el rasgo fundamental del saber en el sentido de la autoconciencia del sujeto. La presentación es un modo esencial de la presencia (parousia). Como tal, esto es, como presencia, es el ser de lo ente bajo el modo del sujeto. La autocerteza, en tanto que saberse condicionado en sí, esto es, incondicionado, es la entidad (ousia) del sujeto (Heidegger, 2003, p. 102).

El otro extremo de la temporalidad, en relación con la mirada, es lo que se denomina futuro; es decir, lo que aún no ha acontecido pero que va a acontecer. El tiempo que todavía no tiene contenido, que es pura espera. “El pasado deja una huella en la materia, por tanto, pone un reflejo en el presente y está materialmente vivo” (Bachelard, 1999, p. 57). En este mundo, ver también es prever. El acto de ver trasciende el presente, el ya de las percepciones originales; es más, el pasado y el futuro tienen su existencia real en el presente, en el instante. “El pasado y el futuro son la estructura formal misma

del «ahora-presente». Por tanto, el «ahora-presente» tiene por sí mismo y en sí mismo continuidad temporal *real* con su propio pasado y con su propio futuro” (Zubiri, 1976, p. 26). No obstante, las miradas, ya sean recordadas o esperadas, también tienen valor, puesto que su acontecer se deslumbra en un momento y en un lugar determinado: “El tiempo no es una *congeries*, un montón o colección de ahoras. El «ahora-presente» no es que *deje de ser* en el instante mismo en que es, sino que su puntualidad, su instantaneidad, consiste en «venir-de» e «ir-a»” (Zubiri, 1976, p. 25).

Las miradas fluyen en el río de la temporalidad y en él se consolidan como observación originaria o como representación en el recuerdo y aún como expectativa. De cualquier manera, la mirada fenomenológica toma estos elementos móviles como garantía de la observación y su efectividad fenomenológica: “Lo percibido es a la vez lo mentado; el mentar “vive” en el percibir” (Husserl, 2002, p. 109). La visión, la mirada, la observación constituye un milagro de la naturaleza que permite iluminar el pensamiento de los seres humanos; que permite que los seres vivos se muevan y se direccionen hacia un destino. La mirada permite que los seres humanos busquen una ubicación en el mundo y, a partir de ella, puedan transitar en él. “La visión del ser y el ser remiten a un sujeto que se ha levantado más temprano que el ser y el conocimiento, más temprano o más acá, en un tiempo inmemorial que ninguna reminiscencia podrá recuperar como *a priori*” (Levinas, 1987, p. 72-73).

La escuela entre imágenes. Otras ideas, otras miradas

El encanto de la mirada también está en transitar. *Seiende*, como ser en transición, esto es, como permitir el tránsito temporal-espacial, la continuidad sensible, la co-implicación de los estados parciales de ser; pero es, a la vez, inacabamiento esencial del mundo, por sí” (Riera, 2014, p. 119). También está en abrir el sujeto perceptor a la realidad. Poner un puente entre lo que es el sujeto y lo que no lo es. En realidad, los sentidos tienen esa función, cada uno de ellos posee su encanto: el oído percibe la música de la vida; la nariz dice del olor del mundo; la boca es la huella de los sabores; la piel divide lo subjetivo o privado de lo público. Entre estos, la mirada captura la forma del mundo, que brinda a los seres humanos los estímulos suficientes para que el sujeto sobreviva desde sus condiciones más básicas; pero también le brinda las ideas que conllevan a la reflexión. “Mi cuerpo móvil cuenta en el mundo visible, forma parte de él, y por eso puedo dirigirlo en lo visible” (Merleau-Ponty, 1964, p. 11). La visión es uno de los sentidos que más contribuye a las

acciones del cuerpo humano. Es la brújula del movimiento corporal, aunque también le dicen al sujeto de su propia ubicación en el mundo. Como intuye Zambrano (2007) “la vista proporciona la medida y por tanto la medida; el tacto ese conocimiento inmediato, directo de las cosas aporta el fundamento material de la delicadeza, así como la vista y el oído su forma” (p. 85).

Para que se dé la mirada se tiene que dar la luz. La oscuridad es el antagonismo del acceso al mundo, “la luz que llena nuestro universo -sea cual sea su explicación físico-matemática- es fenomenológicamente la condición del fenómeno (...) existiendo por completo, existe para alguien, está destinado a alguien, se asoma ya a un interior” (Levinas, 2006, p. 55). La luz es a los objetos, lo que lo mirado es a la mirada; la mirada sin nada que ver no es mirada, se hunde en la oscuridad del presente, se sumerge en las aguas de la temporalidad. La metáfora de la luz y la oscuridad tiene mucha fuerza en el aula, pues se creía que los alumnos eran seres sin luz, (“a” que se traduce como sin y “*luminus*” o “*lumno*” que se entiende como luz) de tal manera que lo que debía hacer el maestro era iluminarlos; esto es, los maestros y las maestras eran seres iluminados que debían irradiar su luz a los y las estudiantes. La oscuridad, por su parte, se asocia con el mal, mientras que la luz con la bondad, con el bien. Poder mirar es bueno. Impedir la mirada por la oscuridad es malo. La maldad habita en la oscuridad. No poder identificar con claridad los fenómenos que se brindan a los ojos es luciferino, cainesco; Opuestamente, iluminar las cosas, poder descifrarlas en las miradas produce tranquilidad, sensación de bien. La mirada está atravesada por las teorías que troquelan la intencionalidad.

De modo que no hay miradas neutras, sino más bien intencionalidades éticas y políticas. “Es un cuerpo vivo que, a priori, se encuentra con unos ciertos ropajes teológico-morales y políticos, y para el que el fracaso de esta soldadura supone efectos atroces, su virtual absoluta disponibilidad para con la decisión soberana” (Periáñez, 2018, p. 511).

En la fenomenología, lo observado no es importante, lo valioso es la sensación del observar, tanto de quien investiga, como de los sujetos investigados. Al investigador y al investiga fenomenológico, (por poner el caso) no le interesa qué se mira, sino las intenciones o las teorías con las que se mira, lo que miran. El decir “yo veo” no está fundado sobre mi experiencia interna trascendental de la visión, sino sobre una reflexión acerca de tal experiencia. “Esta ha dejado de ser un contenido inmanente para convertirse en objeto de una nueva experiencia: precisamente mi reflexión” (Henry, 2007, p. 162).

Bajo este presupuesto, la mirada no se puede evaluar, pues su validez no depende de lo que aparece ante los ojos, ya que lo que aparece simplemente es, y de lo que es, no se puede negar su verdad o su falsedad. La percepción no se somete a juicios, simplemente existe y ya. “La percepción, por tanto, “no puede decirse que sea verdadera o falsa”. Es lo que es: lo que sentimos es algo irreductible y propio de cada uno de nosotros” (Henry, 2007, p. 155).

La verdad o la mentira está en los decires, no en las percepciones. La mirada, en sentido estricto es singular. No se ve lo mismo que ven otras personas al mismo tiempo, ni con las mismas intenciones. Cada persona cincela sus propias percepciones y sensaciones, que no son más que “el sentimiento que acompañan la percepción” (Humphrey, 1995, p. 50). Las sensaciones explotan en los seres humanos su condición singular, lo cual les hace entender que por más que quieran, el otro ser humano y sus sensaciones siempre serán otras. La sensibilidad es la huella de cada uno. Esto es también explicado por Henry (2007), cuando expone que “la sensibilidad es una posibilidad propia del ser del ego, su posibilidad más eminente, pues no es sino la posibilidad ontológica misma. Sentir es experimentar, en la individualidad de una vida única, la vida universal del universo” (p. 157).

Bajo esta característica, de las sensaciones en general y de la mirada en particular, denotan que la observación bien puede ser un acontecimiento en el momento en que se le agrega conciencia a la mirada. En la medida en que la mirada se vuelve sobre el mirar. Vista la mirada como acontecimiento, es un acaecer que solo pasa una vez, es decir, lo que se mira, y el acto de mirar motivado por lo mirado es único e irrepetible. Es un acontecimiento que solo se da una vez en la trayectoria de existencia de cada ser humano. Esto implica que en cada mirada algo nace y algo muere, algo nuevo adviene al mundo de los saberes y algo sale del mismo. Como cuando alguien afirma ¡y yo que había creído toda la vida que Estados Unidos estaba arriba y Colombia abajo, ahora veo que eso es una convención y no una realidad empírica! El saber que tenía se muere y nace un nuevo saber. En toda mirada consciente algo nuevo aparece a los ojos del alma, y algo se desvanece al tiempo. Como afirmaría Husserl (1988) en relación con las vivencias: “Cada parte de una vivencia desaparece con la vivencia misma y ninguna nueva vivencia puede tener realmente una parte idéntica con la anterior” (p. 182).

Considerar que vemos las mismas cosas en todo momento tiene una consecuencia nefasta para el sentido de la vida, tanto cognitiva como social. Y es que lo repetido va perdiendo importancia, miramos tanto un objeto que

al final ya no lo miramos, solo cuando este objeto pierde o gana una nueva cualidad, es que vuelve a ser mirado intencionalmente y vuelve a ser un objeto de conocimiento. Caso similar pasa con las personas, se mira tanto a una persona que deja de existir como ser mirado para el sujeto que mira; se invisibiliza detrás de su propio ser y por ende no existe como elemento mirado; jamás vemos la existencia, solo vemos las formas del mundo. Puede pensarse: “Veo la cosa, no la existencia de la cosa, aunque ocurre que, digamos: veo que la cosa está aquí, pero tengo evidencia de que la cosa está aquí” (Husserl, 1962, p. 441). El otro siempre está en peligro de desaparecer para el sujeto que mira, quien mira de alguna manera le da existencia a lo mirado. El otro está ahí, al frente o en-de-rededor, solo hay que mirarlo, “la imagen flota frente a nosotros sin que nos pronunciemos sobre su existencia o inexistencia” (Levinas, 2004, p. 86).

La observación fenomenológica se puede determinar por el acto mismo de observar, por la intencionalidad de la mirada, esta intencionalidad o conciencia con la que se mira está formada precisamente con las ideas (*eidos*). Idea es forma, anatomía del mundo y precisamente este es el objeto de trabajo de la educación. Como lo defiende Mèlich (1993) “El objeto del fenómeno de la educación no es otro que el *eidos* de la *paideia*. Se trata, por consiguiente, de desvelar qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso educativo pueda ser calificado como tal” (p. 52). Las ideas se estructuran en las miradas, las cuales a la vez conforman el pensamiento que se edifica con las teorías (*theoteros*), que construye los nuevos seres humanos de una sociedad. Las miradas evocan peligro, soledad, invisibilidad, hacerse objeto mirado, invoca poder, seducción, en fin, las miradas convocan a la educación. Bajo estos pretextos pensamos en una pedagogía de la mirada, una educación que ayude a pensar a los estudiantes, que les dé insumos para poder ver el mundo.

A modo de cierre

1. La observación en tanto mirada aguda del mundo no es solo una función del cuerpo orgánico, es más que ello. Como se manifiesta en la misma etimología del término, tanto de mirar, como maravilla, milagro, o ver de *videre* o *weind* como *eidos*, como idea, como forma. O el mismo término griego *theoteros*, que se entiende como teoría, mirar es una maravilla puesto que pone a los seres humanos en el plano de lo visto; pero a él también como alguien que ve y es visto, solo se puede ver con las teorías o con las experiencias que

se almacenan en la mente humana. Las teorías son las que le dan forma a lo visto en el mundo.

2. El ser humano no puede acceder a las cosas del mundo en su totalidad en un tiempo y en un espacio definido. La mirada se da en una sucesión de miradas en pro de complementar lo mirado, de allí emerge el concepto de horizonte, y es este el que les da a los seres humanos la perspectiva de todo lo que puede mirar (a partir de lo que mira). En coherencia, el ser humano no es quietud, sino movimiento, siempre en perspectiva de ser otra cosa.

3. Observar, entonces, no solo es abstraer las características empíricas de una cosa fáctica en la realidad física, es estar volcado a todo lo que está oculto a través de lo que está visible. En la observación siempre hay más de lo dado a los sentidos, y esto otro que aparece a la conciencia, solo adviene a ella en el acto de pensar. Observar también es pensar, es reflexionar sobre lo visto para hacer presente lo no visto. En síntesis: reflexionar sobre la educación implica indagar por la manera de dar a pensar.

4. En el pensamiento no solo aparecen las características sensibles de las cosas, también aparecen o quizás ya están allí, las esencias, los objetos abstractos. Por ejemplo, los números, las figuras geométricas, los fonemas o las fórmulas lógicas, entre otros, que si bien, no son entidades empíricas si son elementos fundamentales en la vida cotidiana y la vida reflexiva. Es decir, no son parte directa de la observación, pero sí de la reflexión. Las esencias puras, como les llama Husserl, o los universales como les llama Aristóteles, o los objetos abstractos, son elementos fundamentales en la educación, pues es a estos a los que apunta la enseñanza, en tanto que no son pasajeros a los sentidos como la información que nos brinda la sensación. Ellos son más permanentes, a esto, por ejemplo, apuntan las leyes universales de las ciencias naturales.

5. El aula en vilo de la mirada fenomenológica es espacio el socialmente construido por y para la humanización. En la mirada del maestro y de la maestra se imprime la intencionalidad de un espacio formativo en donde se despierte el pensamiento, se cree conocimiento, se cultive el saber y el hacer humanos; es como si el centro que conforma el hogar se trasladara al aula. El aula como una obra de arte que co-crean los implicados. El aula se convierte en un centro de existencia y de vida, un centro de afectividad, un centro de lúdica, de juego. Un centro de diálogo y como centro, un punto al cual llegar; en otras palabras, el aula es un espacio que convoca a los

aprendices, cuando no a toda la comunidad, a sentirlo e imaginarlo como lugar de estancia, lugar de confianza y seguridad para el aprendizaje. En el aula, maestras y maestros descentran la mirada de la técnica, y se adentran meditativamente al sentido de su práctica, “esa que le da una dirección o un sentido a la enseñanza a partir del encuentro con sus aprendices” (Echavarría, 2020, p. 82).

6. La mirada no es compleja cuando se describe lo mirado como objeto del mundo; pero cuando la mirada es entre dos seres humanos los matices cobran nuevos colores; mirar a otra persona y saberse mirado por ella, despierta sentimientos, emociones, sospechas. Las miradas transportan intenciones, y ello implica que las miradas ya no son neutras, el otro testifica la existencia de los mirados, y además aprueba o desaprueba esa misma existencia, de alguna manera el otro es peligroso, como alerta, como prevención, no solo como maldad.

7. Es posible pensar en una pedagogía de la mirada, en donde la finalidad de la educación sea, precisamente, enseñar a mirar, y de alguna manera a mirarse a sí mismo. Las miradas transmiten intencionalidades y estas son precisamente las que se troquelan en la formación, las que cobran forma; una mirada inocente o una mirada intelectual, una mirada científica o una mirada enamorada, cada una de ellas cobra valor en una pedagogía de la mirada.

8. La observación es una actitud para la construcción de paz y convivencia, pues se da en un tiempo reflexivo, es más, el tiempo es la duración de la observación, de tal manera que la observación originaria, desaparece con la finalización de la observación misma. No se habla de observación por fuera de la observación misma, ya no se habla de lo que se observa, sino de lo que se recuerda de lo observado y esto ya no es lo mirado, sino una representación de lo que se miró. Desde esta perspectiva, la observación originaria es muy difícil atraparla. Esto supone que la observación en investigación no trabaja con lo visto, sino con las representaciones a cerca de la paz y la convivencia. Por ejemplo, la fenomenología toma esto muy en cuenta, ya que no es lo mismo lo que se mira, que lo que se recuerda o se espera de lo mirado.

9. Desde una perspectiva fenomenológica, la observación trasciende los límites de lo que se entiende por observación participante o no participante, con la que trabaja la investigación en sentido tradicional. A la mirada fenomenológica no le interesa lo que aparece a los ojos del investigador, le interesa el acto mismo del aparecer, la forma o la manera como se da este aparecer.

Dicho de otro modo: la intencionalidad de quien observa, de hecho, para la mirada en esta área de saber no hay verdades no hay mentiras, solo hay ideas o formas que aparecen en la mirada; efectivamente, las miradas o las sensaciones en general ratifican la soledad humana ya que la observación solo se da en la soledad. La mirada particulariza a los seres humanos, en esta misma dinámica. Quien mira se da a lo mirado de tal manera que deja de ser él mismo, para ser en lo que mira. En suma: en la pedagogía de la mirada, hay un dar en el que el maestro o la maestra no solo donan su mirada, sino que se dan en la mirada; por ello enseñar es darse a los aprendices.

Referencias

Bachelard, G. (1999). *La intuición del instante*. México: Fondo de Cultura Económico.

Bachelard, G. (2000). *La poética del espacio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económico.

Buceta, M. (2017). Analogía y sublimación: una respuesta al problema del pasaje del silencio a la palabra en la filosofía de Merleau-Ponty. *Areté. Revista de Filosofía*. Vol. XXIX, N° 2. p. 333-360.

Echavarría, C. (2020). *Semánticas de la educación rural*. Lenguajes de maestras y maestros. En Rodríguez, H. (2020). *Contingencias del lenguaje*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

Echavarría, C., Bernal, J., Murcia, N., González, L. & Castro, L. (2016). Contribuciones de la institución educativa al postconflicto: *Humanizarte, una propuesta pedagógica para la construcción de paz*. Cuadernos De Administración, 28 (51). p. 159-187.

Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Trotta.

Heidegger, M. (1964). *La pregunta por la cosa*. Buenos Aires: Sur.

Heidegger, M. (1997). *Filosofía de la ciencia y la técnica*. Tercera edición. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.

Henao, J., Vanegas, J. & Marín, A. (2017). *La enseñanza en vilo de las emociones: una perspectiva emocional de la educación*. Educación y Educadores, 20(3). p. 451-465.

Henry, Michel. (2007). *Filosofía y fenomenología del cuerpo*. Ensayo sobre la ontología de Maine de Biran. Salamanca: Sígueme.

Henry, M. (2001). *Encarnación*. Una filosofía de la carne. Sígueme: Salamanca. Honorato, D. (2018) El fenómeno de la percepción en Aristóteles y Merleau-Ponty. *Ideas y Valores*. vol. IXVII N 166. p. 13–48.

Humphrey, N. (1995). *Una historia de la mente, la evolución y el nacimiento de la conciencia*. Barcelona: Gedisa.

Husserl, E. (1962). *Ideas relativas a fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. segunda edición. México: Fondo de Cultura Económico.

Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Cinco lecciones. México: Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. (1949). *Ideas relativas a fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de cultura económica.

Husserl, E. (1988). *Filosofía primera*. Santafé de Bogotá: Norma.

Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Barcelona: Critica.

Husserl, E. (1980). *Experiencia y juicio*. Investigaciones acerca de la genealogía de la lógica México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Husserl, E. (2002). *Lecciones de la fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Madrid: Trotta.

Jaramillo, A y Restrepo, G. (2018). El cuerpo y el tiempo: márgenes del lugar y el no lugar en las experiencias educativas. *Ediciones Universidad de Salamanca*. 30. p. 23-42.

Johnson, F. (2017). La problemática dimensión orgánica del cuerpo humano: sobre los límites entre la Analítica del Dasein de Martin Heidegger y el Análisis del Dasein de Medard Boss. *Areté. Revista de Filosofía* Vol. XXIX, N° 2. p. 305-331.

Lefbvre, H. (1991). *The production of space*. Oxford: Blackwell.

Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Siglo XXI editores.

Levinas, E. (2006). *De la existencia al existente*. Madrid: Arena Libros.

Levinas, E. (1987) *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

Levinas, E. (2004). *La teoría fenomenológica de la intuición*. Salamanca: Sígueme. Luyten, W. (1967). *Fenomenología existencial*. Buenos Aires: Ediciones Carlos Lohlé.

Luria, A. (1994). *Sensación y percepción*. Barcelona: Martínez Rica.

Mèlich, J. (1993). *Del extraño al cómplice*. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos.

Merleau-Ponty, M. (1964). *El ojo y el espíritu*. Barcelona: Paidós.

Merleau-Ponty, (2010) M. *Lo visible y lo invisible*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Mosquera, A. (2000). *El exceso carnal como fuga te(le)ológica de la clausura corporal de la vida*. Anales del Seminario de Historia de la Filosofía. Ediciones Complutence.

Murillo, L. (2018). Representaciones del cuerpo: Orientación de la acción y contenido no- conceptual. *Ideas y Valores*, 67 (4), p. 129-148.

Nancy, J. (2007). *58 indicios sobre el cuerpo*. El cuerpo Extensión del alma. Buenos Aires: La cebra.

Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion: space, time and curriculum in undergraduate physics and management*. Bristol: The Falmer Press.

Vanegas, J. (2017). *El inevitable y anónimo rumor de la existencia*. En Cuadernos de Educación y Alteridad. VIII Jornadas nacionales Emmanuel Levinas. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.

Vecino, M. (2018). Muerte y metodología en la fenomenología husserliana. *Ideas y Valores*, 67(166), p. 75-91.

Ortega y Gasset, J. (1964). El hombre y la gente. Tomado de Obras completas Tomo VII. Segunda edición. Madrid: *Revista de occidente*.

Periáñez, L. (2018). *Si esto es un cuerpo: de la ontología política a una ética posible*. Ediciones Universidad de Salamanca / CC BY-NC-ND Teor. educ. 30 (2), p. 23-42.

Riera, P. (2014). Una lectura ontológica de Fenomenología de la percepción. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, N 66, p. 109-120.

Sartre, J. (1993). *El ser y la nada*. Barcelona. Altaya.

Vanegas, J. (2001). *El cuerpo a la luz de la fenomenología*. Manizales Colombia: Universidad autónoma de Manizales.

Vanegas, J. (2005). *Ética: la mejor forma de ser hipócritas*. La máscara de la realidad. Manizales Colombia: Universidad Autónoma de Manizales.

Waldenfels, B. (2017). Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl. *Arété Revista de Filosofía*. Vol. XXIX, N° 2. p. 409-426.

Zambrano, M. (2007). *Filosofía y Educación*. Manuscritos. Málaga España: Ágora. Zambrano, M. (1996). *Filosofía y poesía*. Cuarta Edición. México: Fondo de Cultura Económico.

Zambrano, (1973). M. *El hombre y lo divino*. Segunda Edición. México: Fondo de Cultura Económico.

Zubiri, X. (1976). El concepto descriptivo del tiempo. *Realitas*. II: 1974-1975.