



# CAPÍTULO

## UNA RUTA POSIBLE HACIA LA RESIGNIFICACIÓN: LA DECONSTRUCCIÓN COMO EJERCICIO FILOSÓFICO DE LA EDUCACIÓN EN EL MARCO DEL CURSO ECDF-II



**Autor:**

*Frederick Sneider Hernández*

Magíster en educación

Correo electrónico: [friedrichsndr1320@gmail.com](mailto:friedrichsndr1320@gmail.com)

Orcid: 0000-0001-5177-7344

Google académico:

<https://scholar.google.es/citations?user=3PHUj-sAAAAJ&hl=es>

## Introducción

El ámbito propio de una praxis pedagógica institucionalizada, que aspire a la construcción de un campo epistémico genuino y que esté en capacidad de dialogar con otros saberes, exige, por un lado, identificar todo un conjunto de significados construidos en la práctica de la enseñanza y en la labor misma de pensarla desde el ejercicio intelectual del maestro; de otro lado, requiere que los entramados de significación construidos sean sometidos a revisión, de tal forma que develen, no solo sus fundamentos y anclajes, sino también sus lógicas y las fuerzas que las han puesto en circulación y legitimado. En otras palabras, para que una práctica pedagógica sea resignificada debe ser deconstruida, pues, metodológicamente, la resignificación no parece ser posible por vía directa de la hermenéusis, sino que parece imperativo que la preceda la deconstrucción.

En principio la labor que aquí se esboza expone en el escenario la agencia intelectual del pedagogo, esto equivale a decir que el maestro es sujeto-agente no solo de ciertas prácticas pedagógicas enmarcadas contextualmente, sino también de la revisión analítica de dichas prácticas. Lo primero señalado tiene un talante eminentemente descriptivo; lo último, empero, normativo. Salta a la vista una suerte de *deber ser* del maestro, no entendido como el agente cultural de transmisión de saberes, o acaso como la figura de un administrador de conocimientos o legitimador del *statu quo*, este imperativo de acción resignificante de las prácticas requiere, en primera instancia, de un empoderamiento ético-político del pedagogo, o si se prefiere, una acción racionalizadora de la praxis de la enseñanza desde la racionalidad epistémica, teleológica y comunicativa (Habermas, 2010), que descentre al agente pedagógico en términos de identificar, no solamente lo que se sabe, se dice y se hace en el aula, sino también por qué se dice, se hace y se sabe en este contexto específico de la acción educadora.

Lo anterior supone entonces una disposición a la observancia de la acción pedagógica desde un lente de criticidad. La mera identificación escueta de las prácticas que en el aula acaecen, resultaría ya *per se* un ejercicio vago sin la disposición a su ejercicio desde el baremo del “por qué”. Con todo, este volcamiento-descentramiento de la práctica del sujeto significa que en la identificación de las prácticas pedagógicas entendidas como acciones racionalizadas y conscientes, subyace un principio ya conocido, a saber, el de un conjunto de acciones diseñadas para reproducir formas de lo que Tönnies (1987) denomina relación social; pero no solo ello, también dinámicas culturales hegemónicas, constructos ideológicos pre-determinados y, en fin, para la producción de discursos que atraviesan los cuerpos (Carvajal, 2004) de quienes forman y son formados. Quienes forman son atravesados y atraviesan a su vez con discursos oficiales desde lo curricular, por ejemplo; quienes son formados son doblemente atravesados, esto es, no solo por el discurso oficial que opera “desde arriba” sino también por la trasposición que de ese discurso hacen los educadores desde lo curricular operativo u oculto. Carvajal (2004) parafraseando a Michel Foucault indica que:

Es en el cuerpo de los sujetos donde se inscriben directamente las demandas de discursos dominantes, ya sean sociales, políticos o académicos. El cuerpo-materia es atravesado por múltiples discursos y demandas sociales que lo convierten en el lugar donde dichas demandas se materializan, se exige un actuar determinado, una forma de vestir, presentarse ante los demás, etc., Foucault denomina este proceso encarnación. (p. 172)

Dicho lo anterior, un escenario educativo que reclame la inversión de este tipo de prácticas de control y dominación debe demarcar con claridad los límites entre el repensar y el resignificar, entre el cons-

truir y el deconstruir. Proponemos, pues, que repensar no es resignificar, porque lo primero está cargado de una connotación intelectual, mientras que la significación y la resignificación acaecen en la acción misma de la interacción y la práctica. No se trata pues de una razón pura y de una razón práctica devenidas en lenguaje pedagógico, se trata más bien de un binomio de acciones que comportan escenarios complementarios que, en virtud de ello, no son uno y lo mismo. En consecuencia, la ruta para la resignificación de las prácticas pedagógicas que aquí se propone y desarrolla es la siguiente:

**Significado establecido – deconstrucción – hermenéutica – (re)significación – inestabilidad**

## **De los significados establecidos o de las arbitrariedades de la educación institucionalizada**

El mundo social está dotado de un *connatus*, como decían los filósofos clásicos, de una tendencia a perseverar en el ser, de un dinamismo interno, inscripto, a la vez, en las estructuras objetivas y en las estructuras “subjetivas”, las disposiciones de los agentes, y está continuamente mantenido y sostenido por acciones de construcción y de reconstrucción de las estructuras que dependen, en su principio, de la posición ocupada en las estructuras por las que las realizan. (Bourdieu, citado por Gutiérrez, 2009, p. 15)

Sin la pretensión de tematizar la conocida *sociologización* de la filosofía, y, en consecuencia, una *sociologización* de la filosofía de la educación, recordamos aquí una sentencia Durkheimiana, a saber, que la escuela es una institución para la socialización de los individuos. Con ello, parece quedar trazada en primera instancia la escuela como dispositivo de reproducción de ciertos modos de relación social construidos y mediados por lenguajes dominantes,

así como de las lógicas hegemónicas de sus actantes. Con todo este panorama, esta visión de una escuela enmarcada en esas prácticas opresoras parece evidente sin más. Empero; es ejercicio de los maestros en el marco del ECDF identificar, analizar y transformar todo ese conjunto de prácticas que tanto se denuncian, por más evidentes que parezcan, pues en cada contexto adoptan formas y manifestaciones diversas y más o menos evidentes. La mira es, como veremos más adelante, una acción situada desde abajo se trata pues de hallar intersticios en los cuales se rastreen los orígenes de esos significados, acciones y lógicas, así como las acciones pedagógicas (o no) que las han legitimado. Es, pues, un narrar desde abajo la escuela, ya no desde su relato oficial sino desde la emergencia de las voces históricamente silenciadas y las presencias de los actores históricamente invisibilizados.

Así, si “la vida social es resultado de la acción dialéctica de estructuras y de agentes que, dotados de varios poderes y sin ser necesariamente conscientes de los mecanismos, la producen y la reproducen a través de las prácticas” (Gutiérrez, 2009, p. 17), entonces tenemos por un lado un eco histórico que ha construido un discurso en torno a lo pedagógico y lo didáctico; y por el otro, tenemos la vista al margen, al límite, en la frontera, de maestros que, desde discursividades situadas en la periferia de dicho relato, emplazan sus experiencias lejos de un estado de cosas ideales que no parecen existir. El relato hegemónico sobre la educación oblitera, pues, las prácticas y actores reales del acto pedagógico; el maestro del ECDF está llamado a poner en evidencia esos centros y las múltiples periferias que genera, está llamado a resignificar desde allí, no para *permanecer* sino para *movilizarse* a resquebrajar lenguajes normativos, a construir una historia y una actuación educativa en contexto, esto es, desde las múltiples realidades y formas de habitar el mundo que hay en lo educativo.

De acuerdo con lo anterior, y siguiendo a Gutiérrez (2009), esas prácticas que reproducen dinámicas sociales están presentes, entre otros ámbitos de la vida social, en la escuela, y son sus actores

quienes se encargan de reproducir tales dinámicas. De lo que se trata, pues, es de establecer un conjunto de recursos simbólicos y materiales emergentes que, al margen de aquellos que permiten la reproducción de las prácticas hegemónicas en educación (que son las prácticas hegemónicas de la sociedad llevadas a cabo a través de la escuela-dispositivo), establezcan prácticas de resistencia. Entonces la comunidad de aprendizaje en el ECDF no es una comunidad de legitimación, es un grupo de construcción de saberes que tiene por empresa futura la continuidad de la deconstrucción de sus prácticas. Después de todo,

La labor del profesorado en las escuelas no se limita a la reproducción de contenidos en el aula, sino que, por encima de todo, involucra afectos, valores, principios y pautas de actuación que median las relaciones que establece con sus estudiantes, con sus colegas y con las demás personas que habitan en el contexto escolar e intervienen, de alguna manera, en su trabajo. Estas relaciones dotan de sentido a los aprendizajes y provocan cambios en los modos de vivir y convivir en la escuela y fuera de esta. (Pons et al, 2019, p. 3)

## **Binarios opuestos en educación: centros y periferias, visibilidades y silencios**

Hemos señalado que en el marco de la educación institucionalizada se han establecido un conjunto de significados, que violentan y atraviesan al sujeto que se forma. Entendido así el lenguaje, esto es, como dispositivo de control, comporta en su ejercicio un conjunto de razones por las cuales es usado de tal forma, razones que, si bien son accionadas por el sujeto que las ejecuta (el maestro, el directivo), no se evidencian con claridad. En el marco de una racionalidad teleológica (Habermas, 2010) el desentrañamiento de las razones que movilizan una acción pedagógica arbitraria, mediada por el lenguaje, puede ser puesto en evidencia toda vez que la *ἀλήθεια* o “des-ocultamiento” de los significados solapados en el lenguaje de la práctica educativa salgan a la luz. La acción edu-

cadora, así evidenciada en la praxis pedagógica real, visibiliza en el escenario a un sujeto administrador del conocimiento y a un sujeto que aprende, ambos presentados bajo pares categoriales, binarios opuestos (en lenguaje derrideano) tales como “enseñanza-aprendizaje”, “maestro-estudiante” y “sujeto-objeto”.

La presencia de estos binomios pareciera coincidir con lo que Derrida en “La estructura, el signo y el juego en el discurso de las ciencias humanas” reconoce como toda práctica fundada en estructuras, para efectos de lo que aquí analizamos, una práctica educativa fundada en una serie de ordenaciones que determinan y configuran las manifestaciones de lo humano. Aquí el principio estructuralista ordena el ser, el hacer, el decir, el saber y el pensar en lo pedagógico en una dinámica-relación entre centros y periferias, característicos en toda estructura, a saber, centros que marginan, marginados que son silenciados e incluso invisibilizados: la enseñanza sobre el aprendizaje, el maestro sobre el estudiante, el estudiante sobre el maestro, el aprendizaje sobre la enseñanza, los discursos dominantes que circulan en la escuela sobre los discursos silenciados. Cualquier forma asimétrica en las estructuras circundantes en la escuela implica ya una periferia, con toda la gravedad que ello involucra. Hacia su identificación situada es que apunta la deconstrucción de las prácticas pedagógicas tal como aquí se va exponiendo.

El ejercicio de la deconstrucción permite al maestro del ECDF realizar una lectura de esos textos que son la escuela y el aula con una pretensión de descentramiento (Derrida), que indica un volcamiento desde-fuera de lo que se hace, se sabe y se comunica (esto siguiendo a Habermas, 2010), y así, dismantelar los centros de sus prácticas docentes que instauran periferias constituidas por quienes son formados. Se está señalando entonces que, en pedagogía, entendida en adelante como “saber teórico-práctico explícito sobre la educación” (Ortiz-Osés, 1999. p. 7), deconstruir significa:

1. visibilizar las partes marginadas en los opuestos binarios: estudiante- maestro, enseñanza-aprendizaje, adultez-niñez, adultez-adolescencia, políticas públicas-actores sociales de la escuela, etc.



2. Identificar los mecanismos mediante los cuales fueron instaurados esos pares binarios.
3. Identificar los actores de dicha instauración.
4. Subvertir esos centros-periferias.
5. Establecer transitoriamente como centros los significados antes marginados.
6. En síntesis, visibilizar lo oculto, lo diferente, lo postergado en el aula, en la escuela.

Esto último es importante por lo que se anunciaba líneas arriba, a saber, toda forma de asimetría supone el juego de centros y periferias que no son deseables, por ejemplo, el desplazamiento del maestro a la periferia para la instauración absolutista del estudiante en un centro. En virtud de ello, la práctica deconstructiva reconoce que los significados de los opuestos binarios son transitorios, o lo que es lo mismo, los significados que se construyen en el aula y en la escuela se van resignificando constantemente.

Si bien se entiende la deconstrucción como práctica textual, aquí el texto es la realidad misma del aula, y de tal práctica emerge la *diseminación* entendida como “lo que no vuelve al padre” (Peretti, 1989, p. 101); el tratamiento a lo falocéntrico, logocéntrico y fonocéntrico de la crítica derrideana sitúa estas categorías en ejes en torno a los cuales se establecen, al menos en occidente, prácticas de construcción de conocimiento y de formas de habitar el mundo, que sitúan en la periferia otras prácticas marginalizadas y sistemáticamente silenciadas e invisibilizadas. Se entiende, pues, en la lógica del presente texto, que en dichas prácticas se enmarca el ejercicio de la educación institucionalizada.

Ahora bien, es preciso interconectar un paso metodológico que resulta crítico y sensible en la relación con lo que aquí se establece entre deconstrucción y hermenéutica. El punto de inflexión entre ambas es la categoría “diseminación”, que, tal como aquí se ha expuesto, ahora supone un:

*Riguroso desplazamiento* de los supuestos hermenéuticos que salvaguardan el privilegio ontológico y se-

mántico del texto y de la autocracia del autor (como padre creador y guardián a la vez del sentido único y verdadero del texto) y legitiman el *origen* como fundamento último de la razón patriarcal. (Peretti, 1989, p. 10)

Es bien conocida la pretensión de universalidad de la racionalidad hermenéutica. Se le reprocha a Gadamer el propender, por un lado, una visión pluralista del mundo en la que no haya lugar para el pensamiento definitivo e hipostasiado, mientras que, por el otro, considera la racionalidad hermenéutica, que es la filosofía de la interpretación, bajo pretensiones universales de validez. Al respecto, Gadamer justifica la universalidad hermenéutica bajo el argumento de la universalidad del lenguaje como facultad, pues si hay algo de universal, eso es el lenguaje en el sentido mencionado; lenguaje en el que se revela y gracias al cual es posible la multiplicidad de interpretaciones. Si se conviene en esto último que se ha afirmado, entonces se dirá que, en tanto **facultad**, el lenguaje es parcela común a toda forma de pensamiento y este, a su vez, en su multiplicidad, es manifestación materializada de dicha facultad. Así pues, la pretensión de universalidad de la que habla Peretti (1989) va más allá de la del sentido universal del texto, dada la justificación que hace Gadamer respecto a tal crítica. Entonces, si bien el lector debe dejarse decir del texto, debe dejar que este revele su sentido en lugar de que un yo logocentrado se lo imponga, es igualmente cierto que los sentidos del texto van cambiando, haciendo justicia a la susceptibilidad de ser interpretado de múltiples (si no infinitas) maneras.

Si desde este punto de vista, la figura del padre creador se difumina en virtud de la diseminación de la creación en los espacios y los tiempos de las sociedades y las culturas, la interpretación entonces aleja al texto de un retorno originario dando cabida: primero, a la multiplicidad interpretativa; y segundo, al aislamiento metodológico de la voz creadora de un discurso con pretensión universal, hegemónica y omniabarcante. Ambos pasos, hermenéuticos, facilitan una posibilidad de conexión con el proceder deconstructivo de identificación de opuestos binarios establecidos vía el lenguaje,

vía los discursos, vía la palabra, vía los textos, toda vez que la apertura a la multiplicidad de sentidos del texto es, precisamente, la que permite la sospecha de una pretensión universal de diseminación del sentido único y patriarcal de ese texto complejo, que en el marco de estudio del ECDF llamamos educación y escuela. Es preciso decir, en suma, en voz de Derrida, que “Hay procedimientos deconstructivos diversos y heterogéneos según las situaciones o los contextos” (Peretti, 1989, p. 102), tan diversos, decimos, como los textos y sus interpretaciones.

## **De la hermenéutica del mundo o de la estetización de la educación**

Hemos dicho que los opuestos binarios emergentes de la deconstrucción en la educación institucionalizada son hallazgos que los maestros deben llevar a cabo a fin de evitar toda práctica absolutista logo-centrada. Lo que aquí proponemos es que, metodológicamente lo que puede permitir esa constante resignificación (toda vez que se haya realizado la deconstrucción) de las prácticas docentes es la hermenéutica, entendida no solo como “la técnica y el arte de la interpretación textual” también como “una teoría y praxis de la interpretación crítica” (Ortiz-Osés, 1999, p. 11).

Recuérdese, pues, ese principio gadamereano sobre la obra de arte: esta no tiene una única interpretación, sino antes bien, múltiples (e incluso infinitas posibilidades de interpretación), si se conviene en ello, entonces resulta imperativo justificar en qué medida la educación, eje temático que aquí nos convoca, es un asunto estético.

En la educación yace la pedagogía como formación de un ideal de ser humano, esto es, la educación es un acto a la vez descriptivo en la praxis y normativo por el ideal que en ella se persigue. Aquí *ideal* tiene la connotación de *idea como arquetipo*, y esta a su vez de *imagen*: color, forma, profundidad, etc. Entonces la formación de un sujeto nos da ya pistas sobre el arquetipo-normativo que

se busca concretar a través del acto mismo de educar: ideologías, culturas, relaciones sociales, etc., son por analogía color, forma, profundidad de la obra de arte que es el acto educativo institucionalizado. Entendiendo así la estetización de la educación es que se puede aceptar la multiplicidad de interpretaciones- resignificaciones que pueden tener lugar tras un ejercicio de deconstrucción de la praxis pedagógica por parte de los maestros. Se puede decir que la hermenéutica como paso metodológico en la resignificación no es contra fáctica por cuanto normativa, precisamente lo que la aleja de dicho terreno es el hecho de que se da luego de la deconstrucción, esto quiere decir que la realidad no es *algo-ahí-en-el-mundo*, sino que es heredada y diseñada por determinados actores en ciertos contextos (de ahí que los maestros denuncien la implementación de políticas públicas en educación que son mimesis de modelos foráneos), en suma, el deconstruir supone hallar la aparición de una realidad que no es la nuestra versus la realidad imaginada devenida de la hermeneusis. La pregunta que emerge es, pues, ¿quiénes construyen esas múltiples y constantes interpretaciones-resignificaciones?

Dice Gadamer (2002) que:

La conversación deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. (p. 206)

He ahí una clave, una pista, en la experiencia compartida del mundo, esto es, en nuestra experiencia en el mundo, construida en un lenguaje que ha sido desmantelado de significados universales y excluyentes, en una experiencia en el mundo que a su vez ha sido deconstruida, en términos de prácticas y de acciones pedagógicas, a partir de ese lenguaje purgado. Pero aquí el lenguaje es dialéctico, es construcción *con* y *desde*, no *sobre* el otro, es una huella

en el intelecto de quienes llevan a cabo su racionalidad discursiva (Habermas, 2010) esto es, de seres humanos que construyen y aprenden, ya no de maestros-estudiantes, pues tal categorización comportaría nuevamente un opuesto binario. Aquí el diálogo que resignifica indica que “El intérprete debe superar el elemento extraño que impide la inteligibilidad de un texto. Hace de mediador cuando el texto no puede realizar su misión de ser escuchado y de ser comprendido” (Gadamer, 2002. p. 338). Intérpretes son quienes construyen en la mismidad-otredad, los elementos extraños son todos aquellos influjos que entorpecen descubrir los significados reales-ocultados de ese texto llamado educación.

En suma, Gadamer (2000) señala que la educación es educarse, la formación es formar **se**. Textualmente nos invita a “no olvidar jamás que nos educamos a nosotros mismos, que uno se educa y que el llamado educador participa solo, por ejemplo, como maestro [...] con una modesta contribución” (p. 15). Tal señalamiento no es una apología al individualismo, es una concepción del educarse como acto centrado en la mismidad que no yace subyugada por un centro que le ejerce su poder. Y nos sigue diciendo:

Comprender, entender (Verstehen) es comprenderse, entenderse (Sich-Verstehen) en el mundo. ¿Qué es entonces este ser en el mundo (sein in der welt) en el que intentamos entendernos? [...] el mundo existe como horizonte. <<Horizonte>> evoca la experiencia viva que todos conocemos. La mirada está dirigida hacia el infinito de la lejanía, y este infinito retrocede ante nosotros con cada esfuerzo, por grande que sea, y con cada paso, por grande que sea, se abren siempre otros nuevos horizontes. El mundo es en este sentido para nosotros un espacio sin límites en medio del cual estamos y buscamos nuestra modesta orientación. (Gadamer, 1998, p. 121)

Llamados a construir y a resignificar ese horizonte de sentido, los maestros del ECDF encuentran un escenario para la deconstrucción-interpretación-resignificación de sus prácticas docentes en la

mismidad y en la otredad, en la búsqueda de un reconocimiento mutuo que desentrañe juicios de valor apresurados, totalizantes e invisibilizantes, hallan, por demás, la idea del hermeneuta según la cual el entenderse unos a otros tiene una dimensión moral, no lógica (Gadamer, 1998). En consecuencia, la resignificación como producto del deconstruir y del interpretar la práctica pedagógica es un *acto político*.

En tanto metodología propia de la hermenéutica son precisos, hemos visto en el trasegar del ECDF, al menos dos tipos de interpretación entendida aquí como *metodología hermenéutica*, cuya pretensión no es explicativa de los fenómenos sino la comprensión de lo humano, para efectos, la pedagogía, estas son:

La interpretación intransitiva meramente cognitiva (propia de la filología y la historia), en donde el entender es el fin en sí mismo [...] la interpretación transitiva reproductiva o representativa, es decir traductiva (drama, música) en la que se trata de hacer entender. (Ortiz-Osés, 1999. p. 12)

La primera obedece a un orden de circunstancias en las que los maestros, a través de la reconstrucción histórica, hallan **una** línea de tiempo totalizante y un conjunto de temporalidades, que se han tejido históricamente al margen de un relato histórico hegemónico de lo humano, lo cultural, lo social, etc. Y en segunda instancia, encuentran la originalidad (en el sentido de *origen*) del lenguaje de la educación y la pedagogía, y en él, todos los significados ocultos que, en su quehacer, han venido reproduciendo de manera más o menos inconsciente. La segunda metodología-interpretación deviene de la necesidad que, hechos los hallazgos, tienen los maestros en la transmisión de estos en el acaecer del aula. Ello requiere representación para la transmisión, es decir, *performance* para presentar como contenido narrativo disciplinar y vivencial la revisión crítica, producto de la interpretación intransitiva cognitiva. Es claro, pues, que esta es inocua sin la transmisión de los significados desenmascarados.

## **Hacia la no dictadura de los vencidos: el resquebrajamiento de la dialéctica del oprimido**

Se resignifica para construir un horizonte de sentido. Reconociendo que la resignificación acaece en unas coordenadas socio-históricas tan precisas y complejas como las colombianas: inequidad, injusticia, violencia, etc., se resignifica en la escuela para no repetir, no sin antes reconocer que la relación de la pedagogía con la temporalidad es bastante compleja. Si bien es cierto que vivimos en una era de coleccionistas, en la que la obsesión por el pasado satura los espacios para la memoria, haciendo difícil la trascendencia y el avance del presente al futuro por causa de ese anclaje insuperado del pasado (Jelin, 2002), también lo es que la resignificación viene dada en términos de ruptura de los discursos hegemónicos, que determinan qué conmemorar, cuándo y bajo qué circunstancias, para establecer una memoria colectiva con fuerza vinculante. Hablamos pues de una resignificación *desde abajo*, desde las fracturas o vacíos en los relatos universales de sociedad, cultura, humanidad, política, educación, escuela y pedagogía. La resignificación como interpretación del pasado, como entendimiento, comprensión e interpretación mutua de los actores sociales, como performance o puesta en circulación de esos significados cambiantes y sin pretensiones de hipostasiarse, se lleva a cabo en la intersubjetividad de quienes cohabitan las aulas. Aquí los pares binarios se diluyen para darle paso a comunidades humanas de aprendizaje que se saben vulnerables y cambiantes junto con los signos y manifestaciones de las culturas, que se narran una y otra vez componiendo relatos inacabados pero propios de sí mismos. La resignificación, siguiendo a Cortés (2016) configura y ocurre en espacios de resistencia.

Resignificar entonces acaece luego de un proceso de ruinización que deja a su paso la crisis de una imagen de lo pedagógico desmantelada en sus pretensiones y lenguajes de reproducción social, legitimación del status quo y recomposición de lo social. Esta crisis da lugar entonces a una suerte de caída de los grandes relatos de la pedagogía y la educación, condición propicia para el repensar acompañado del resignificar dando lugar, quizá, a nuevas categorías hasta ahora sistemáticamente ignoradas. Volver a habitar la

escuela, si es que queda lugar para ella, pero no como lugar para la nostalgia, el dolor y el luto (cosa que tiene completa relevancia en el trabajo de Cortés que aquí ha sido apenas mencionado), sino para retirar los despojos, limpiar los cuerpos, construir la memoria, el presente y el porvenir en medio de la devastación que no es solamente la de los grandes relatos resquebrajados sino de los lugares fragmentados (incluidos nuestros cuerpos) resquebrajados a la par de los relatos que los configuraron.

### **Epílogo no concluyente por justicia derrideana...**

Es tarea ardua el resignificar, sobre todo porque, como se ha dicho, exige un ejercicio de ruptura que, al revelarnos a nosotros mismos configurados por los discursos totalizantes que son resquebrajados por la acción deconstructiva, nos conduce a un proceso de auto-fractura como educadores, estudiantes, padres de familia, y en general, como actores del sistema educativo. Es tarea ardua el desocultamiento (*aletheia*) de los lenguajes que han hecho de nosotros lo que somos, no solo por sus consecuencias sino por la agencia moral, o si se prefiere, ético político que exige de los actores sociales que circulan en la escuela. Empero, parece necesaria esa crisis, ese descentramiento que, exigiendo el máximo de nuestra racionalidad epistémica, teleológica, discursiva y comunicativa, nos conduzca al fundamento de nuestras acciones pedagógicas y nos permita construir con, desde y para el otro un contexto educativo polifónico, de infinitas presencias e interpretaciones de mundo racionalmente aceptadas que propendan por el cuidado del otro como cuidado de sí mismo habitando una casa común. Pero para ello es preciso la crisis, la conciencia de la necesidad de crisis. Según Borges (2013):

A desconstrução não se apresenta como um “método de leitura”, mas antes como uma sequência ordenada, que possui regras. Para Derrida, será precisamente a ideia de um conceito redutível ao método, que deve ser desconstruído. O método e os métodos deverão sujeitar-se à desconstrução. Considerar a desconstrução como um método suporia deixar de lado uma actividade detalhada da leitura em favor de



uma ideia generalizada da dita actividade (Cf. Madrid, 2009: 110). Se a desconstrução não é um método, tão pouco se afirmará como um não-método, isto é, como abertura ao jogo livre da subjectividade arbitrária do leitor-interprete. (p. 181)

Si con el devenir de la fenomenología y de la hermenéutica aceptamos la actitud de sospecha frente a lo que, desde el paradigma de pensamiento empírico-analítico, se denomina “método”, entonces tal concepto enmarcado en los márgenes de lo histórico hermenéutico no está exento de la sospecha, aun cuando, como hemos señalado, es camino para la identificación y des ocultamiento de los significados universales e hipostasiados en las sociedades y en las culturas. Con todo, ese miramiento desde la hermenéutica debe ser sometido por los maestros desde la ya mencionada estrategia deconstructiva, lo cual significa que, en tanto método, debe ser revisada apuntando a la negación de absolutos que tiendan a anquilosarse en el campo de lo educativo (por no hablar de otras esferas de lo sociocultural). Pero también ese tránsito entre no ser un método y tampoco un juego sin más de la subjetividad del intérprete de la educación abre un campo temático que debe ser objeto de futuras indagaciones, a saber: la inestabilidad de las significaciones en educación, como un hecho posestructural que, en la negación de todo posible significado en mor de la sospecha, sumerja los actos educativos en un nihilismo pasivo anclado en la negación, la anulación, el hastío y el tedio en un contexto social en el que, concluimos, se requiere con urgencia de la acción de los maestros, de la movilización de la escuela y de la redinamización de las sociedades. La deconstrucción, entonces, también merece un miramiento desde la sospecha.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

1. Borges, R. (2013). La deconstrucción en Jacques Derrida: qué es y qué no es como estrategia. *Universitas Philosophica*, 30(60), 177-204. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/10788>
2. Carvajal, D. (2004). Generización del self. En C. García (Ed.), *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género* (pp. 165-199). Siglo del Hombre.
3. Cortés, C. (2016). Prácticas de resistencia, re-significación y desplazamiento de y desde lo sensible. En C. A. Manrique y L. Quintana (Eds.), *¿Cómo se forma un sujeto político? Prácticas estéticas y acciones colectivas* (pp. 45-62). Universidad de los Andes.
4. Gadamer, H. (1998). *Arte y verdad de la palabra*. Paidós.
5. Gadamer, H. (2000). *La educación es educarse*. Paidós
6. Gadamer, H. (2002). *Verdad y Método II*. Sígueme.
7. Gutiérrez, A. B. (2009). Educación y reproducción social: el abordaje de las estrategias escolares en el marco de un análisis relacional de la pobreza. *Seminario internacional "Bordieu, educación y pedagogía"*. Seminario realizado en el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. Bogotá, Colombia. <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/1867?show=full>
8. Habermas, J. (2010). *Facticidad y validez. Sobre el Estado y el derecho democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Trotta.

- 
9. Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
  10. Ortiz-Osés, A. (1999). Hermenéutica. En *La hermenéutica: una aproximación necesaria desde la educación* (pp. 9-15). Dimensión Educativa. <https://docplayer.es/121078378-La-hermeneutica-una-aproximacion-necesaria-desde-la-educacion-dimen-ion-educativo.html>
  11. Peretti, C. (1989). Entrevista con Jacques Derrida. *Política y Sociedad*, 3, 101-103. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO8989230101A>
  12. Pons, L., Espinosa, I., Contreras, J. y Estrada, D. (2019, julio-diciembre). Profesores(as) que marcan la diferencia. Experiencias escolares en contextos históricamente silenciados. *Revista Colombiana de Educación*, 1(77). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-7840>
  13. Tönnies, F. (1987). *Principios de sociología*. FCE.